Redaktor serii/Reihenherausgeber
Prof. dr hab. Danuta Olszewska

Komitet Redakcyjny / Herausgeberbeirat
Andrzej Kątny, Grażyna Łopuszańska, Danuta Olszewska (przewodnicząca), *Mirosław Ossowski, Anna Socka* (sekretarz), *Marian Szczodrowski*

Rada Naukowa / Wissenschaftlicher Beirat
Bernd Ulrich Biere (Koblencja), *Marek Jaroszewski* (Warszawa), *Hans Wolf Jäger* (Brema), *Stefan Michael Newerkla* (Wiedeń), *Christoph Schatte* (Poznań), *† Eugeniusz Tomiczek* (Wrocław), *Zenon Weigt* (Łódź)

Recenzenci/Gutachter
Ryszard Lipczuk, Krzysztof Nerlicki, Wolfgang F. Schwarz (Leipzig), Mariola Wierzbicka, Lech Zieliński, Ewa Żebrowska

Projekt okładki i stron tytułowych/Umschlag- und Titelseitengestaltung
Andrzej Taranek

Adres Redakcji /Anschrift der Redaktion:
Instytut Filologii Germańskiej
ul. Wita Stwosza 55, Pl 80–952 Gdańsk
E-Mail: sekger@univ.gda.pl

Skład i łamanie / DTP
Marek Smoliński

Wydanie publikacji sfinansowano ze środków Fundacji im. J. G. Herdera w Gdańsku oraz Wydziału Filologicznego / Der Band wurde aus Mitteln der J.G.-Herder-Stiftung in Gdańsk und der Philologischen Fakultät mitfinanziert

Wersją pierwotną *Studia Germanica Gedanensia* jest wersja drukowana

Copyright by Instytut Filologii Germańskiej
Uniwersytet Gdański, 2013

ISSN 1230–6045
ISBN 978–83–7865–156–7

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81–824 Sopot
tel./fax 58 523 11 37, tel. 725 991 206
wyd.ug.gda.pl, kiw.ug.edu.pl

Inhaltsverzeichnis

Danuta Olszewska / Andrzej Kątny
Vom Text zum Diskurs, genauer gesagt: Vom Text zum Text im Diskurs 9

TEXTPROBLEMATIK

Heinz-Helmut Lüger
Gratwandern zwischen Information und Provokation: Journalistisches Porträtieren . . 23

Agnieszka Mac
Ausgewählte stilistische Handlungsmuster in deutschen und polnischen Fernsehnachrichten – eine kontrastive Untersuchung 38

Mariola Wierzbicka
Tempuskombinationen und ihr Einfluss auf den Zeitstufenbezug der finalen deutschen Adverbialsatzgefüge im Text und im Diskurs 55

Czesława Schatte
Zur typologischen Intertextualität in deutscher und polnischer Anzeigenwerbung . . . 68

Danuta Olszewska
Auf der Suche nach einem tertium comparationis: *Wissenschaftliche Texte im deutsch-polnischen Vergleich* 79

Marcelina Kałasznik / Joanna Szczęk
Die Kunst der richtigen Komposition in der Küche – Zur Analyse der Bezeichnungen für Eisdesserts 100

Łukasz Iluk
Ustalanie ekwiwalencji terminów prawnych dla celów leksykograficznych i translacyjnych na przykładzie pola terminologicznego małoletni, nieletni *i* młodociany *i ich odpowiedników w języku niemieckim* 112

Karolina Kęsicka
Unbestimmte Rechtsbegriffe und Äquivalenzfrage – ein Fall für den Übersetzer 124

Marina Höfinghoff
Entwicklung ukrainischer philosophischer Terminologie durch Übersetzung philosophischer Texte (Galizien, Ende des XIX. Jh.) 138

Małgorzata Korycińska-Wegner
Medienübersetzen im klassischen Deutschunterricht an den Universitäten. Einige Bemerkungen zur Didaktik der audiovisuellen Übersetzung (AVÜ) 154

Alla Mishchenko
Terminologieverwaltungssysteme als Alternative für klassische Terminographie 167

DISKURSPROBLEMATIK

Łukasz Kumięga
Warum Diskurs? Zum Potenzial der postfoucaultschen *Diskursforschung* 173

Waldemar Czachur
Das diskursive Weltbild und seine kognitionstheoretische Fundierung in der Diskurslinguistik 186

Jacek Szczepaniak
Liebe *in deutschen HipHop-Texten – Versuch einer genderorientierten linguistischen Diskursanalyse* 198

Joanna Pędzisz
Noch eine Interaktion oder schon ein Diskurs? Zu linguistischen Diskursmerkmalen der Interaktionsprozesse in der Blogosphäre 211

Dorota Kaczmarek
Einige Gedanken und Rahmenvorschläge zu textlinguistischen Zugängen zur Diskursanalyse im DaF-Unterricht (Auslandsgermanistik) 221

Kazimiera Myczko
Die kognitive Dimension des Unterrichtsdiskurses im Fremdsprachenunterricht 231

Magdalena Zyga
Zur Rolle und Stellung der graphischen Stilmittel in der Diskursanalyse. Besprochen anhand der Untersuchung der Novelle „Frühling" von Thomas Lehr 238

PROBLEME DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK

Renata Budziak
Gramatyka w nauczaniu i uczeniu się języków obcych – spojrzenie na historię i współczesność 249

Magdalena Rozenberg
Think! Pair! Share! *Kooperatives Lernen im Fremdsprachenunterricht* 259

Agnieszka Pawłowska
Kreatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht – ein (un-)bekanntes Risiko oder eine interessante Gelegenheit zum Lernen? 270

Antje Stork / Sylwia Adamczak-Krysztofowicz
Einführung von zukünftigen Deutschlehrenden in die Gestaltung von internationalen Schülerbegegnungen 281

Anna Daszkiewicz
Wissenschaftliche Blickwinkel auf die Beeinflussung des Deutschen durch das Englische 294

REZENSIONEN

Christian Fandrych / Maria Thurmair (2011): *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg Verlag. 379 S. (*Agnieszka Poźlewicz*) 307
Lena Gorelik (2012): *„Sie können aber gut Deutsch!" Warum ich nicht mehr dankbar sein will, dass ich hier leben darf, und Toleranz nicht weiterhilft*. München: Pantheon. 240 S. (*Anna Daszkiewicz*) 310
Björn Hansen / Ferdinand de Haan, (eds.) (2009): *Modals in the Languages of Europe. A Reference Work.* Berlin / New York: Mouton / de Gruyter. 572 S. (*Andrzej Kątny*) 312
Marek Jaroszewski, Anna Jaroszewska, Marta Torenc (2012): *Zakład Glottodydaktyki Instytutu Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. 40 lat działalności*. Warszawa: Instytut Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego, 188 S. (*Magdalena Rozenberg*) 315
Stefan H. Kaszyński (2012): *Krótka historia literatury austriackiej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 403 S. / Stefan H. Kaszyński (2012): *Kurze Geschichte der österreichischen Literatur* (= Studien zur Germanistik, Skandinavistik und Übersetzungskultur, Bd. 4). Aus dem Polnischen übersetzt von Alexander Höllwert. Frankfurt/M.: Peter Lang. 312 S. (*Janina Gesche*) 317
Michail L. Kotin / Elizaveta G. Kotorova (Hg.) (2011): *Die Sprache in Aktion. Pragmatik, Sprechakte, Diskurs.* Heidelberg: Universitätsverlag Winter. 243 S. (*Danuta Olszewska*) 321
Phraseologisches Online-Wörterbuch Deutsch-Polnisch http://www.frazeologizmy.univ.szczecin.pl (*Dominika Janus*) 324
Danuta Rytel-Schwarz (2012): *Taschenwörterbuch Polnisch (Polnisch / Deutsch und Deutsch/Polnisch)*. Hildesheim: Olms. 346 S. (*Ewa Wojaczek*) 328

Torsten Siever / Peter Schlobinski (Hg.) (2012): *Entwicklungen im Web 2.0. Ergebnisse des III. Workshops zur linguistischen Internetforschung.* Band 3. Frankfurt/M.: Peter Lang. 190 S. (*Roman Opiłowski*) 329
Zhanar Sulikan (2011): *Slogans in der deutschen Printwerbung. Untersuchung zu Form, Inhalt und Funktion* (= Europäische Hochschulschriften. Reihe XXI, Linguistik, Bd. 376). Frankfurt/M.: Peter Lang. 254 S. (*Czesława Schatte*) 332

Die Autorinnen und Autoren der Beiträge 337

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA

Gdańsk 2013, Nr. 29

Danuta Olszewska / Andrzej Kątny
Universität Gdańsk

Vom Text zum Diskurs, genauer gesagt: Vom Text zum Text im Diskurs

1. Textlinguistik und Diskurslinguistik – getrennt oder zusammen?

„Texte **und** Diskurse", „Text **bzw.** Diskurs", „Textlinguistik **und** Diskurslinguistik", „Textlinguistik **versus** Diskurslinguistik", „Diskursanalysen **im Gegensatz zu** Textanalysen" – diese als Beispiele angeführten, von Linguisten heute oft gebrauchten Phrasen verdeutlichen komplizierte Relationen, die zwischen den Begriffen *Text* und *Diskurs* angenommen werden können. Die Phrasen mit *und* lassen auf eine koordinativ-konjunkte Beziehung schließen: Texte und Diskurse sind gleichwertige Untersuchungsgegenstände der Linguistik und liegen als solche zwei nebeneinander existierenden Subdisziplinen, der Text- und der Diskurslinguistik, zugrunde. Die Phrasen mit den Ausdrücken *bzw.*, *versus*, *im Gegensatz zu* signalisieren eine konträr-disjunkte Relation und lassen die Begriffe *Text* und *Diskurs*, in Konsequenz auch die Begriffe *Textanalyse* und *Diskursanalyse*, als zwei unterschiedliche, in Opposition zueinander stehende Begriffe, und somit die von ihnen repräsentierten Konzepte, erscheinen. Verfolgt man die heutige linguistische Entwicklung und die Diskussionen um den Begriff *Diskurs*, so kann man als Kompromisslösungen zwischen den beiden Interpretationen, ohne auf eine gründliche semantische Analyse einzugehen, entweder eine Komplementarität annehmen: beide Begriffe und die von ihnen repräsentierten Konzepte ergänzen sich; oder aber eine Hyperonym-Hyponym-Relation, denn ein Diskurs gilt in allen Konzeptionen als ein über einen Einzeltext hinausgehendes Phänomen und wird als ein Konglomerat intertextuell und thematisch verbundener Texte aufgefasst.

Ende der 60-er und Anfang der 70-Jahre des 20. Jahrhunderts war es aber der Text diejenige linguistische Kategorie, welche die Rolle eines Hyperonyms (gegenüber dem Satz) übernahm, als Grundeinheit der sprachlichen Kommunikation zum wissenschaftlichen Gegenstand wurde und als eine transphrastische Erscheinung zur Erweiterung der Linguistik beizutragen begann. In den ersten Jahren der Etablierung der Textlinguistik standen die Textlinguisten vor großen Herausforderungen. Sie mussten u.a. die neue, damals oberste, Kommunikationseinheit, also Text (von lat. *textus*, urspr. 'Gewebe', 'Geflecht' zu lat. *texere* 'weben'), definieren und Instrumentarien für systematische sowie methodologisch abgesicherte Textbeschreibungen erarbeiten, die eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit zu gewährleisten hatten. Ein Text erwies sich als ein komplexes, heterogenes und multidimensionales Gebilde, das sich einer eindeutigen Definierung lange Zeit

entzog, so dass bis heute eine Vielzahl und Vielfalt akzeptierter Textdefinitionen zitiert werden kann. In der frühen Phase der Textlinguistik, der sog. transphrastischen Textbetrachtung, standen vor allem textinterne, strukturbildende, satzverknüpfende Aspekte im Vordergrund. Es war eine Textgrammatik, deren Aufgabe darin bestand, Regeln zur Erzeugung und Erklärung von potenziellen Texten zu formulieren und diese von Nicht-Texten abzugrenzen. Isenberg (1977: 122) hat einen „Katalog von Satzinterna" zusammengestellt, worin die wichtigsten „satzgrenzenüberschreitenden", kohärenzstiftenden Elemente enthalten waren – wie Artikel, Pronomen, Pro-Adverbien, Konjunktionen, Gliederungssignale u.a. Hinzu kamen globale Eigenschaften des Satzes als weitere textkonstitutive Komponenten – wie Intonation, Satzgliedstellung, Thema-Rhema-Gliederung, Ellipsen, Anaphern, Kataphern u.a. (Heinemann M. 2001: 482). Eine der für diese Phase repräsentativsten Textdefinitionen kommt von Harweg (1968: 148) und lautet: Text ist ein „durch ununterbrochene pronominale Verkettung konstituiertes Nacheinander sprachlicher Einheiten". Pronominalisierungsketten sorgen nach Harweg für logische Zusammenhänge einer Satzfolge und bilden daher das entscheidende Mittel der Textkonstitution. Texte wurden damals als statische Einheiten aufgefasst und losgelöst von den an der Kommunikation Beteiligten beschrieben.

Das transphrastische Grundmodell, in dem Texte auf grammatische Erscheinungen reduziert wurden, erwies sich für die Erklärung einer Textganzheit als unzureichend, so dass sich andere Textlinguisten der Semantik von Texten zugewandt haben. Ein neuer Impuls kam vom französischen Linguisten Greimas (1971) und seinem Isotopiekonzept. Isotopie ist eine bestimmte Form der Kohärenz, die durch eine spezifische Wiederaufnahme von Lexemen eines Textes entsteht, genauer gesagt: durch ihre Semrekurrenz (Heinemann M. 2001: 485). Wiederholtes Vorkommen von Semen in unterschiedlichen lexikalischen Einheiten eines Textes führt zur Bildung von Isotopieketten, die über den Text hinweg zu Isotopienetzen werden können (ebd.). Dieses Konzept lag der Textdefinition von Greimas zugrunde, nach der Texte als „ein System von Kompatibilitäten von verschiedenen Merkmalen der in einem Text vorhandenen lexikalischen Einheiten aufgefasst werden" (zit. nach Heinemann / Viehweger 1991: 38). Heinemann / Viehweger haben diesen Isotopieansatz später präzisiert, indem sie die Semrekurrenz um eine Referenzidentität ergänzt und dadurch die Isotopierelationen zwischen den Elementen einer Isotopiekette methodisch abgesichert haben (ebd.: 39).

Eine wortsemantische Textbeschreibung wurde in einer weiteren Entwicklungsphase um ein satzsemantisches Textmodell erweitert, dessen Hauptbegriff eine *Proposition* im Sinne eines Sachverhalts, eines Satzinhalts, bildete. Im Fokus des Interesses der Linguisten stehen nun verschiedenartige propositionale Verknüpfungen und Beziehungen zwischen den Propositionen. Unter den Beziehungen lassen sich einerseits allgemeine Relationen, wie additive, kausale, konditionale, finale, u.a., andererseits textspezifische Relationen, wie begründende, explizierende, bestätigende, korrigierende, u.a. beobachten. Eine Manifestation dieses Ansatzes bildet die Definition von van Dijk (1980), der den Text als „einen Propositionskomplex" oder als „ein Netz von Propositionskomplexen" interpretierte. Der Hauptgedanke dieses Konzeptes war: Interpropositionale Relationen bestehen nicht nur zwischen den Nachbarpropositionen, sondern auch zwischen größeren semantischen Einheiten eines Textes, die globale semantische Bedeutungsstrukturen, sog. Makrostrukturen,

ergeben, und insbesondere diese machen eine Satzfolge zu einem Text. Die Makrostrukturen lassen sich nach van Dijk durch die Anwendung spezieller Makroregeln (Auslassen, Selektieren, Generalisieren, Integrieren) rekonstruieren, wobei sichtbar wird, wie kleinere Bedeutungsstrukturen (Mikrostrukturen) immer größere semantische Texteinheiten (Makrostrukturen) konstituieren, bis die Makrostruktur des Gesamttextes, das Text-Thema, erfasst ist (van Dijk 1980: 41 f.). In diesem Modell spiegeln sich auch die für die Textlinguistik relevanten Prozesse der Textproduktion und der Textrezeption wider. Es war aber ein Modell, das Texte aus einer textinternen Perspektive betrachtete und die Satz-Text-Beziehung in den Vordergrund der linguistischen Untersuchungen stellte.

Zu Anfang der 80-Jahre steht die Linguistik immer stärker unter dem Einfluss der Pragmatik und der damit verbundenen Einsicht, dass Texte Elemente der Kommunikation bilden, in Handlungen eingebettet sind, in einem situativ-sozialen Kontext entstehen und zur Realisierung konkreter Schreiber- oder Sprecher-Intentionen hergestellt werden. Die Textlinguistik muss also diese Tatsachen wahrnehmen und auch extralinguistische Faktoren in ihre Textbeschreibungen systematisch einbeziehen. Einflussreich war und ist bis heute das 1981 von Beaugrande und Dressler vorgeschlagene kognitive Modell, das das Ergebnis ihrer Überlegungen dazu ist, was ein Text sei, welche Kriterien ein Text erfüllen müsse, um als ein Text gelten zu können, wie Texte erzeugt und aufgenommen und wie sie in einem gegebenen Kontext gebraucht werden (Beaugrande/Dressler 1981: 3). Die Autoren betrachten den Text nicht als ein rein sprachliches Phänomen, sondern als eine „kommunikative Okkurrenz" (ebd.: 3). Dies schlägt sich in sieben Textualitätsmerkmalen nieder, die die Autoren nennen und von denen nur die zwei ersten, die Kohäsion und die Kohärenz, textinterne Erscheinungen kennzeichnen. Alle anderen, und zwar: Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität und Intertextualität, gehen über das Textliche hinaus, haben einen heterogenen Charakter und lassen bei einer Textanalyse außersprachliche, relevante Aspekte berücksichtigen, wie Zweckgerichtetheit des Handelns mittels eines Textes, die Rolle des Senders (Senderbezug) und Empfängers (Adressatenbezug) bei der Interaktion und Textkonstitution sowie nicht satzbedingte Textkonventionen (Textmuster, Textklassen), was den späteren Textklassifikationen den Weg bahnen konnte.[1] Die vorgeschlagenen, aus theoretisch-methodologischer Sicht wichtige Textualitätsmerkmale dürfen als eine offene Liste verstanden werden. So hat z.B. Margot Heinemann (2001: 477) eine Erweiterung dieser Kriterien um das Kriterium der Kulturalität postuliert und folgendermaßen argumentiert: „Neben Weltwissen, Sprach- und Normenwissen verfügen Sprachteilnehmer auch über kulturelles Wissen. Wenn man akzeptiert, daß einzelsprachliche Spezifik immer – im Sinne von Alltagskultur – auch kulturelle Spezifik ist, dann ist jeder Text als einzelsprachliche Entität ein kulturelles Phänomen". Der Gedanke, dass Texte kulturgeprägt sind und kulturspezifisch sein können, ist in der Textlinguistik seit langem präsent und findet in Untersuchungen vieler Textlinguisten Eingang (u.a. Adamzik 2004, Fix 2006, Warnke 2001).

Der sprechakttheoretische Ansatz, nach dem Sprache eine spezifische Form des menschlichen Handelns ist, hat zahlreiche Textdefinitionen geprägt, in denen hervorgehoben wurde,

[1] Zur Kritik am Textualitätsansatz s. u.a. Gansel/Jürgens (2009)

dass Texte als Instrumente kommunikativen Handelns zu betrachten sind (z.B. Ehlich 1983, Rothkegel 1984, Motsch/Pasch 1987, Brandt/Rosengren 1992 u.a.). Ein Text stellt einerseits eine komplexe Handlung dar, welcher eine Textillokution als eine dominante Sprachhandlung zugrunde liegt. Daher hat ihn van Dijk einen „Makro-Sprechakt" genannt. Andererseits kann man einen Text als eine Kette von Einzelhandlungen, darunter dominanten und subsidiären Teilhandlungen, rekonstruieren, die für die Durchsetzung der Textillokution konstitutiv sind. So zielten viele textlinguistische Analysen darauf ab, Handlungsstrukturen sowie Illokutionshierarchien in Texten aufzudecken und Prinzipien zu formulieren, nach denen die Teilhandlungen zu komplexen Handlungsstrukturen von Texten verknüpft werden (vgl. W. Heinemann /Viehweger 1991: 57).

Mit dem handlungsorientierten Ansatz geht eine funktionale Dimension der Textbetrachtung einher. Den primär satzgebundenen Begriff der Illokution hat Brinker (1979) auf Texte übertragen und „unter dem kommunikativ-funktionalen Aspekt der interpersonalen Beziehung" fünf textuelle Grundfunktionen vorgeschlagen: Informationsfunktion, Appellfunktion, Obligationsfunktion, Kontaktfunktion und Deklarativfunktion. Diese Funktionen dienten dem Autor dann dazu, funktional ausgerichtete Textsortenklassen herauszusondern, und zwar: Informationstexte, Appelltexte, Obligationstexte, Kontakttexte und Deklarativtexte. Brinker plädierte für einen integrativen, strukturell-funktionalen Textbegriff; seine komplexe Textdefinition wird bis heute oft zitiert: „Der Terminus 'Text' bezeichnet eine begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert" (1979: 3).

Die Entwicklung der Textlinguistik wurde in den 80-er Jahren nicht nur durch die pragmatische Wende, sondern auch durch die kognitive Psychologie beeinflusst, die sich u.a. zum Ziel gesetzt hat, Prozesse der Informationsvermittlung und Handlungssteuerung des Menschen auf der Basis seines Wissens und seiner Erfahrungen zu erfassen und zu erklären. Aus dieser Perspektive waren für die Textlinguisten solche Fragen von Bedeutung wie: Welche mentalen Prozesse vollziehen sich beim Textherstellen und Textverstehen? Welche Kenntnissysteme aktivieren die Sprachbenutzer bei der Textverarbeitung? Wie sind diese Systeme strukturiert? Die Antworten auf diese Art Fragen haben zu einer wesentlichen und interessanten Erweiterung der linguistischen Forschung, d.h. zur Etablierung der kognitiven Linguistik, beigetragen. Auch für die weitere Entwicklung der Textforschung haben sich die Erkenntnisse der kognitiven Psychologie als fruchtbar erwiesen. Die Textlinguisten haben sich zum Ziel gesetzt, alle für Textproduktion, Textverarbeitung und Textrezeption relevanten und miteinander interagierenden Kenntnissysteme: Weltwissen, Sprachwissen, darunter das Wissen über das Sprachsystem und Textwissen, Textmusterwissen, Handlungswissen, in ihren Textbeschreibungen zu berücksichtigen (vgl. z.B. Rothkegel 1984). Als Schlüsselbegriffe dienten dabei u.a. *Frames* und *Skripts*, die auch heute bei Diskursanalysen methodologisch-analytische Instrumente bilden (vgl. z.B. Konerding 1993, 2008).

Eine große Herausforderung für die Textlinguisten bildete von Anfang an – neben den Fragen der Textbestimmung und Textbeschreibung – auch die Frage, wie man eine kaum überschaubare Vielfalt realer Texte systematisieren, klassifizieren oder typologisieren kann. Bis heute wurden viele verschiedene Taxonomievorschläge unterbreitet, was mehrere konkurrierende Begriffe und keine scharfen Grenzen zwischen ihnen zur Folge hat. Alle

Klassifizierungsversuche kann man auf zwei Vorgehensweisen zurückführen. Auf dem induktiven, empirischen Weg werden Textsorten erfasst, nach ihren charakteristischen, darunter sowohl textinternen als auch textexternen, Merkmalen beschrieben und auf der Grundlage von distinktiven Merkmalen voneinander abgehoben. Dieser Weg hat sich als recht fruchtbar erwiesen. Eine Textsortenbeschreibung kann aus einer diachronen oder synchronen Perspektive erfolgen. Sie hat in einem weiteren Schritt zu kontrastiven, darunter auch kulturbedingten Textsortenvergleichen und damit zur kontrastiven Textologie geführt (Adamzik 2001). Die bekanntesten Textsortenklassifikationen kommen u.a. von Sandig (1972), Rolf (1993) und Adamzik (1995). Auf dem deduktiven, theoretischen Weg werden Texttypen und Textklassen herausgearbeitet. Die wohl bekanntesten Texttypen-/Textklasseneinteilungen wurden von Grosse (1976) und von Isenberg (1984) vorgestellt. Da sich jeder von den unterbreiteten Typologievorschlägen als unvollständig erwies, eine zu schmale Typologisierungsbasis zum Ausgangspunkt hatte und Zuordnungsschwierigkeiten bereitete, haben Heinemann und Viehweger (1991) ein integratives Mehrebenenmodell zur Textklassifikation entwickelt. Es umfasst fünf Typologisierungsebenen, und zwar: Funktionstypen, Situationstypen, Verfahrenstypen, Text-Strukturierungtypen und prototypische Formulierungsmuster. Das Modell vereint in sich diverse Kriterien und ermöglicht damit, die Vielschichtigkeit eines Textes zu erfassen. Die Autoren gingen von der Annahme aus, dass „das Textmusterwissen durch multidimensionale Zuordnungen von prototypischen Repräsentationen auf unterschiedlichen Ebenen (Schichten) zustande kommt" (1991: 147).

Der kurze Überblick über die wichtigsten Probleme der Textlinguistik zeigt einerseits, wie viele und was für Potenziale Texte in sich bergen. Seit der pragmatischen Wende stellen Texte, genauer gesagt Textsorten, Textklassen, Texttypen, eine Schnittmenge für pragmatische, kognitive, gesellschafts- und kulturorientierte Ansätze dar. Andererseits wird deutlich, wie viele Forschungslinien, Konzepte, Modelle die Textlinguistik herausgearbeitet hat, um an diese Potenziale wissenschaftlich heranzugehen und Texte als grundlegende Kommunikationseinheiten unter verschiedenen Gesichtspunkten beleuchten zu können. Metaphorisch haben diese Mannigfaltigkeit Antos und Tietz folgendermaßen wiedergegeben: Die Textlinguistik sei zu einem „Verkehrsknotenpunkt geworden, wo viele Wege zusammenlaufen, aber auch ihren Ausgangspunkt in verschiedene Richtungen nehmen" (1997: IX). Zweifellos kann man heute sagen, dass die Textlinguistik viele methodologische Instrumentarien und Erkenntnisse ‚auf ihrem Konto' hat. Zu einer positiven Bilanz veranlasst die aktuelle Diskussion, die an frühere Erweiterungspostulate, die der Textlinguistik gegenüber im Laufe ihrer Entwicklung gestellt wurden, erinnert und mit der heutzutage oft erhobenen Frage: *Textlinguistik und / oder Diskurslinguistik?* zusammenhängt. So oder so scheint der Text heute den Status eines Hyperonyms, d.h. des größten Untersuchungsgegenstandes der Linguistik, zu verlieren. Schlüsselbegriffe sind jetzt *Textnetze* und *Diskurse*. Transphrastische Texte machen Platz für transtextuelle, also über die Grenze eines Einzeltextes hinausgehende, Diskurse. Die ehemalige *Textwelt* wird zu eng, gilt heute als ein *Mikrokosmos*. Ins Spiel kommt ein diskursiver *Makrokosmos*. Die Frage, wie sich die Textlinguistik diesem neuen Trend gegenüber verhalten soll, wird schon seit langem diskutiert. Symptomatisch waren z.B. solche expliziten Fragen, wie „Quo vadis Textlinguistik?"

von Antos und Tietz (1997), „Adieu Text – bienvenue Diskurs?“ von Warnke (2002) oder „Textlinguistik versus Diskurslinguistik?“ von Heinemann (2005). Die Antworten auf diese Fragen nehmen die Form von Postulaten an, die man folgendermaßen verallgemeinern kann: Die Hinwendung zum diskursiven Makrokosmos soll für die heute oft als „traditionell“ bezeichnete Textlinguistik eine Chance sein. Die über vierzigjährige Entwicklung der Textlinguistik beruhte stets auf Erweiterungen ihrer Forschungshorizonte und auch heute soll sie dem aktuellen Erweiterungspostulat folgen, um so mehr, als sie den Diskursanalysen viel zu bieten hat. Mit ihren gut bewährten, mannigfaltigen Instrumenten und Ansätzen bildet die Textlinguistik für Diskursanalysen eine verlässliche Basis bei Untersuchungen von kommunikativen Prozessen. Die Hinwendung der Textlinguistik zum Diskurs bedeutet für den Text als Untersuchungsobjekt keinen Tod (Heinemann 2005). Diese Hinwendung bedeutet weder einen Abschied vom Text noch eine Ersetzung des Textbegriffes durch den Diskursbegriff. Somit bedeutet sie keine Eliminierung der Textlinguistik zugunsten einer Diskurslinguistik (u.a. Warnke 2002, Eckkrammer 2002). Die Textlinguistik hört nicht auf zu bestehen, sie soll sich vielmehr einer neuen und globaleren Perspektive öffnen und ihre Texte (Textsorten, Textklassen, Texttypen) in größere Kommunikationseinheiten, Diskurse, integrieren. Denn Diskursivität – verstanden als ein spezifisch strukturiertes Geflecht von Zusammenhängen zwischen den Texten in einem Diskurs – ist ein konstitutives Merkmal jedes Textes (Girnt 1996: 68). Als solches soll sie – neben Kulturalität sowie Textsorten-/Textklassenzugehörigkeit – im Katalog der Textualitätsmerkmale berücksichtigt werden. Ohne etwas von ihrem Erkenntnisgut zu verlieren, kann die Textlinguistik durch ihre stärkere Offenheit nach außen nur profitieren. Diskursanalysen basieren wiederum auf Texten. Texte sind für Diskursanalytiker Manifestationen eines Diskurses und bieten Zugang zu konkreten sprachlichen Einheiten, die Rückschlüsse auf die kommunikativen Verhältnisse im Wissens-, Handlungs- und Sprachraum des Diskurses ermöglichen. Diskurs als ein abstraktes Phänomen ist nur anhand einer konkreten Auswahl von Texten erfassbar. Die Zukunft der Textlinguistik und der Diskurslinguistik ist vor allem als ein konstruktives Miteinander anzusehen (u.a. Warnke 2002, Heinemann 2005).

Von besonderer Relevanz scheinen heute zwei Fragen zu sein, die die Textlinguistik, will sie nicht eine ‚überholte' Textlinguistik sein, klar beantworten soll. Erstens braucht die heutige Textlinguistik einen neuen Textbegriff. Dieses Bedürfnis wird seit langem von den deutschen (Text)Linguisten formuliert (u.a. Fix/Adamzik/Antos/Klemm 2002, Eckkrammer 2002, Warnke 2002). Die bisherige pragmatisch-kommunikative Textauffassung soll um ein kommunikativ-integratives Textkonzept erweitert werden (Eckkrammer 2002). Warnke (2002) spricht von der Notwendigkeit, den bisherigen, pragmatisch-kommunikativen Textbegriff zu *entgrenzen*, damit ein neuer, poststrukturalistisch gekennzeichneter Textbegriff den gegenwärtigen kommunikativen Herausforderungen, den neuen Medien, gerecht werden kann und damit die mit der heutigen Massenkommunikation verbundenen Erscheinungen, wie Textvernetzungen, Hypertexte und ihre Nichtlinearität sowie die Digitalisierung von Texten, in der Textlinguistik einen festen Platz erhalten können. Texte muss man heute dynamisch auffassen, eben im Kontext der Diskurse, weil sie nicht nur Formen der Manifestation des Wissens, sondern auch Formen der Konstituierung

des gesellschaftlich relevanten Wissens sind (vgl. u.a. Antos 2009). Mit einer neuen Textauffassung soll(en) (eine) klare Bestimmung(en) des Diskursbegriffs einhergehen und aus einer breiten Palette von Diskursbedeutungen soll die Textlinguistik diejenige(n) auswählen, die sich für Textanalysen als Analysen diskursiver Praktiken als ergiebig erweisen, also eine linguistische Validität und Reliabilität absichern sowie eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit gewährleisten (vgl. Busch 2007). Für einen Diskurs als einen „Proteus" (ebd.: 141) oder ein „Chamäleon" (Heinemann W. 2009: 366) ist wohl in keiner wissenschaftlichen Disziplin Platz.

Die zweite Frage ist methodologischer Art: Wie soll eine diskursiv angelegte Textanalyse aussehen? Wie weit reichen textlinguistische Parameter? Welche Aspekte sind für eine Diskursbeschreibung aus (text)linguistischer Sicht unabhängig vom Diskursthema relevant? Solche und ähnliche Fragen stellt sich u.a. Wolfgang Heinemann, ein erfahrener und prominenter Textlinguist (2009). Und nach einleitenden, etwas distanziert klingenden Überlegungen öffnet er sich der neuen textlinguistischen Perspektive und nennt einige methodische Schritte, die seiner Meinung nach bei der Beschreibung eines jeden Diskurses zu berücksichtigen seien. Der neuen diskursiv orientierten Textlinguistik kommt das vor allem von Spitzmüller und Warnke (2008, 2011) vorgeschlagene integrative Mehrebenenmodell für transtextuelle Sprachanalysen entgegen, das im folgenden Band von Kumięga, Szczepaniak und Zyga kurz vorgestellt wird. Es wurde schon mehrmals empirisch umgesetzt, z.B. bei der Beschreibung des Migrationsdiskurses (Wengeler 2003), der Bioethikdebatte (Spieß 2011), des Sterbediskurses (2012) u.a.m. Das Modell kann auch zu kontrastiven Zwecken und zur Ermittlung von kulturspezifischen, historisch bedingten Unterschieden in der Profilierung gesellschaftsrelevanter Begriffe und damit zum Vergleich diskursiver Weltbilder verwendet werden, was z.B. die Untersuchung von Czachur (2011) überzeugend gezeigt hat.

2. Zu den Beiträgen

Die im vorliegenden Band gesammelten Beiträge präsentieren einen Ausschnitt aus der Vielfalt der Text- und Diskursproblematik und wollen damit einen kleinen Beitrag zur Diskussion über die heutigen Entwicklungstendenzen in den beiden linguistischen Bereichen leisten. Aus chronologischen Gründen werden im ersten Teil Beiträge veröffentlicht, die der Textproblematik gewidmet sind. Im zweiten Teil befinden sich Artikel, die ausgewählte Diskursfragen behandeln. Im dritten Teil haben wir Beiträge berücksichtigt, die keinen direkten Bezug zur Text- und Diskurslinguistik aufweisen.

Den Band eröffnet der Artikel von **Heinz-Helmut Lüger**, der einer relativ neuen Pressetextsorte, und zwar einem journalistischen Porträt, gewidmet ist. In der heutigen Medienberichterstattung gewinnt es im Bereich der politischen Information immer mehr an Bedeutung. Der Autor weist auf diverse Merkmale der Porträttexte hin, ihre Polyfunktionalität, variable Themenentwicklung, differenzierte thematische und illokutive Struktur und die damit verbundene Schwierigkeit, diese Texte einer Textsorte eindeutig zuzuordnen und sie von ähnlichen Textsorten klar abzugrenzen. Angesichts einer weitgehenden Variabilität der

journalistischen Porträttexte bemüht sich der Autor darum, prototypische Merkmale dieser Texte zu ermitteln und diese von peripheren Merkmalen abzuheben.

Informationstexte stehen im Vordergrund auch des Beitrags von **Magdalena Mac**. Ihre Untersuchung ist aber der kontrastiven Textsortenlinguistik verpflichtet. Unter die Lupe nimmt die Autorin die Textsorte *Nachricht* und betrachtet sie aus einer deutschen und polnischen Perspektive im Hinblick auf vier stilistische Handlungsmuster, und zwar: Bewerten, Emotionalisieren, Perspektivieren und Verständlichmachen. Die Analyse ergibt zum einen, dass die heutigen Nachrichtentexte nicht mehr nur informierende Texte mit einer wertungsneutralen Darstellung sind, sondern auch emotionale und unterhaltsame Elemente enthalten. Zum anderen lassen die für die Analyse ausgewählten Handlungsmuster auf interkulturelle Unterschiede zwischen der deutschen und der polnischen Berichterstattung schließen. Dabei scheinen polnische Nachrichtentexte stärker von ihrem Textmuster abzuweichen, indem sie die Vermittlung von Fakten emotionalisieren und unterschiedlich perspektivieren.

Pressetexte bilden ein Teilkorpus, an dem **Mariola Wierzbicka** anhand eines syntaktischen Bereichs, und zwar des finalen Adverbialsatzgefüges im Deutschen, die Kategorie der relativen Finalität als einer formal und funktional komplexen syntaktischen Kategorie behandelt. Bei der Bedeutungskonstituierung von Finalsatzgefügen wirken verschiedene sprachliche Mittel zusammen, die unterschiedlichen Sprachsystemebenen angehören (der morphologischen, syntaktischen, lexikalisch-semantischen) und deren funktionales Zusammenwirken differenzierte finale und temporale Satzbedeutungen ergibt.

Werbetexte stehen im Mittelpunkt des Beitrags von **Czesława Schatte**. Die Autorin befasst sich mit intertextuellen Bezügen, die seit Langem als ein Verfahren dazu dienen, eine Werbeanzeige möglichst attraktiv und auffällig zu gestalten. Besondere Aufmerksamkeit richtet die Autorin auf die sog. typologische Intertextualität, bei der auf ganze Textgattungen oder Textsorten als Prätexte Bezug genommen wird. Dabei werden drei Arten der typologischen Intertextualität (Textmustermischung, Textmustermontage, Musterbruch) erläutert und mit Beispielen illustriert. Alle drei Arten der typologischen Intertextualität erhöhen die Originalität der Anzeigen, indem sie unerwartete, oft spielerisch-witzige Verbindungen anbieten.

Wissenschaftliche Texte sind wiederum Untersuchungsgegenstand des Artikels von **Danuta Olszewska**. Mit ihrer Analyse versucht die Autorin einen Beitrag zur Wissenschaftskomparatistik zu leisten. Sie beschreibt weitgehende Parallelen zwischen den deutschen und polnischen textorganisatorischen Äußerungen (Metatextemen), die die Produktion wissenschaftlicher Texte regelmäßig begleiten. Sie scheinen einen universalen Charakter zu haben und sprechen für eine Universalitätshypothese der Wissenschaftssprachen. Man kann sie zu einem wissenschaftlichen *tertium comparationis* zählen und als einen Ausgangspunkt für weitere komparatistische Analysen innerhalb von Wissenschaftssprachen betrachten.

Textsortenorientiert ist weiterhin der Beitrag von zwei Autorinnen, nämlich **Marcelina Kałasznik** und **Joanna Szczęk**. Die Autorinnen haben aus Kochrezepten rund 600 Bezeichnungen für Eisdesserts exzerpiert und analysieren die für diesen Bereich typischen Nominationsprozesse, deren Ergebnisse immer neue, vielfältige, oft ungewöhnliche und überraschende Komposita sowie Nominalphrasen bilden. Der detaillierten Analyse von Benennungsmotiven

liegt die Frage zugrunde: Lassen sich die unzähligen Bezeichnungen für Eisdesserts zu semantisch-thematischen, produktiven Nominationsmodellen systematisieren?

Fachtextproblematik steht im Fokus der Interessen von drei AutorInnen. Zwei von ihnen betreffen die Rechtssprache. Aus translatorischer Sicht fragt **Łukasz Iluk** nach der Möglichkeit, bestimmte, zwei verschiedenen Rechtssystemen (dem deutschen und polnischen) angehörende Termini adäquat zu übersetzen. Um diese Frage zu beantworten, verifiziert der Autor die Adäquatheit ausgewählter terminologischer Äquivalente (*małoletni*, *nieletni*, *młodociany*), und ihre Bedeutungserklärungen in Fachwörterbüchern, die – wie sich nicht selten zeigt – keine verlässliche Quelle für Übersetzer bilden, die über kein Fachwissen verfügen. Die Analyse ausgewählter, darunter ähnlicher Rechtsbegriffe erlaubt, Ursachen für translatorische Unzulänglichkeiten zu identifizieren und konkrete Ratschläge für die Verbesserung der Translationspraxis zu formulieren. Die Fragen der semantischen Äquivalenz in der Übersetzung und der Adäquatheit von Translaten am Beispiel der Rechtsbegriffe sind Gegenstand des Beitrags von **Karolina Kęsicka**. Besonderes Augenmerk richtet die Autorin auf eine spezielle Kategorie der juristischen Terminologie, und zwar auf unbestimmte Rechtsbegriffe, die sich für Rechtsanwender als vorteilhaft erweisen, für Übersetzer indessen richtige Stolpersteine bilden können. Die Autorin illustriert ausgewählte Typen von semantisch unscharfen Rechtstermini an zahlreichen Beispielen und formuliert – ähnlich wie ihr Vorgänger – konkrete Vorschläge, wie sich die Übersetzer beim Umgang mit dieser Art Begriffen behelfen können und sollen.

Der Beitrag von **Marina Höfinghoff** bietet eine translatorische Perspektive bei Fachtexten, genauer gesagt, bei philosophischen Texten. Die Autorin unterstreicht die große Rolle der Übersetzung von philosophischen Texten bei der Herausbildung der ukrainischen Sprache der Philosophie. Es handelt sich in erster Linie um Übersetzungen von deutschen, aus der Philosophie und Logik kommenden Texten am Ende des 19. und am Anfang des 20. Jahrhunderts. Hervorgehoben werden einerseits terminologische Besonderheiten und translatorische Verfahren, die zu produktiven Bildungsmodellen bei den Termini führten, andererseits semantisch motivierte graphische Mittel. Die Übersetzungen philosophischer Texte trugen auch zur Entwicklung des modernen Ukrainischen bei, wovon zahlreiche in den allgemeinen Wörterbüchern aufgelistete Wörter zeugen.

Terminologischen Fragen, allerdings ohne Bezug auf konkrete Texte, ist der Artikel von **Maria Mishchenko** gewidmet. Die Autorin geht von großer Relevanz einheitlicher Terminologien als eines integralen Faktors in gegenseitigen Beziehungen zwischen Wissen, Information und Kommunikation aus und plädiert für eine systematische Bearbeitung von Terminologien. Dabei setzt sie sich für elektronische Fachwörterbücher und Terminologiedatenbanken ein, nennt zahlreiche Vorteile von modernen begriffsorientierten Terminologiedatensystemen und erläutert genau eine mögliche Eintragsstruktur von Begriffen, an die hohe Anforderungen gestellt werden. **Małgorzata Korycińska-Wegner** stellt Überlegungen zur Didaktik der audiovisuellen Übersetzung im Deutschunterricht an den Universitäten an, indem sie eine Reihe von Einsatzmöglichkeiten der audiovisuellen Texte im Rahmen des DaF-Unterrichts vorschlägt, so u.a. Übungen zur Textproduktion (Zusammenfassen, Paraphrasieren, Umformulieren), zum Transkribieren des Filmdrehbuches (Entwicklung des Hörverstehens), zur Komprimierung und Tilgung der Dialoge. Ein

durchdachter Einsatz der audiovisuellen Übersetzung kann zur Entwicklung der rezeptiven und produktiven Fähigkeiten beitragen. Am Rande sei bemerkt, dass den audiovisuellen Textsorten[2] und deren Einsatz im Fremdsprachenunterricht oder der Medienübersetzung immer mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Eine gute Einführung in die Diskursproblematik bildet der Beitrag von **Łukasz Kumięga**, in dem wir eine kritische Betrachtung derjenigen Diskursforschung finden, der das Diskurskonzept von Foucault zugrunde gelegt und die zur Untersuchung von Sprach-, Sozial- und Politikphänomenen herangezogen wird. Aus der Perspektive der deutschsprachigen Diskursforschung diskutiert der Autor Stärken und Schwächen des foucaultschen Ansatzes, er geht auf Probleme mit der Rezeption dieses Konzeptes in der wissenschaftlichen Debatte ein, um am Ende nach dem Potenzial des postfoucaultschen Diskursbegriffs für ein interdisziplinäres Forschungsprogramm zu fragen und den Mehrwert eines diskursanalytischen Zugangs konkret zu bestimmen. Theoretisch und methodologisch orientiert ist auch der Beitrag von **Waldemar Czachur**. Ausgehend von der grundlegenden Annahme der semantisch und kulturwissenschaftlich angelegten Diskurslinguistik, dass der Diskurs eine kulturspezifische Wissensprofilierung erfassen und Zusammenhänge zwischen dem Weltwissen, Sprachwissen und den kulturspezifischen Werten rekonstruieren lasse, präsentiert der Autor sein Konzept eines diskursiven Weltbildes, das die Beschreibung eines dynamischen Prozesses der Profilierung von Bedeutungen und Sinnen in den einzelnen Diskursen ermöglichen soll. Dabei versucht der Autor die Erkenntnisse der polnischen kognitiven Ethnolinguistik und der deutschen Diskurslinguistik zu integrieren, indem er mögliche Kategorien zur Beschreibung eines diskursiven Weltbildes nennt und damit eine Grundlage für die theoretische und methodologische Fundierung eines diskursiven Weltbildes erarbeitet.

Weitere, der Diskursproblematik verpflichtete Beiträge haben entweder einen empirischen Charakter oder sie konzentrieren sich auf spezielle, diskursorientierte Fragen. Der Beitrag von **Jacek Szczepaniak** ist dem Liebesdiskurs gewidmet. In Anlehnung an das Mehrebenenmodell von Spitzmüller/Warnke führt der Autor eine Analyse des Begriffs *Liebe* in deutschen HipHop-Texten unter Berücksichtigung der Genderperspektive durch. Im Vordergrund der Analyse stehen einerseits semantisch-pragmatische Aspekte auf der Ebene des Einzeltextes, die für die HipHop-Kultur charakteristische lexikalische Textkomponenten ermitteln lässt. Andererseits werden in die Analyse die transtextuelle Dimension und die Position der Diskursakteure mit einbezogen, wodurch die Genderperspektive näher beleuchtet werden kann. Insgesamt lässt die Analyse die HipHop-Texte als Vermittler einer bestimmten Liebessemantik betrachten, die wiederum ein subkulturspezifisches diskursives Weltbild konstituiert.

Auf die diskursive Prägung der Blog-Interaktionen weist in ihrem Artikel **Joanna Pędzisz** hin. Die Autorin reflektiert zunächst allgemein über die Erscheinung der Hybridisierung von Online- und Offline-Kommunikation, um dann Blogtexte und Blog-Interaktionen im Hinblick auf ihre diskursiven Merkmale zu charakterisieren – wie textübergreifende Extension, literale Manifestation, Dialogorientierung, sukzessive Erzeugung und prozessuale Existenz. Dies

[2] Die audiovisuellen Textsorten kann man auch nach Doelker (1989: 140 ff.) in dokumentarische, fiktionale, ludische (unterhaltende) und intentionale Texte einteilen.

alles lässt Blog-Interaktionen als einen gesellschaftlichen Diskursprozess betrachten, in dem sich immer neue Diskursgemeinschaften konstituieren und diesen Prozess fortsetzen.

Ausgehend von theoretischen Bemerkungen zum Diskursbegriff und zu diversen Diskursverständnissen stellt die Autorin eines nächsten Beitrags, und zwar **Dorota Kaczmarek**, eine interessante und hochaktuelle Frage, nämlich: Wie man Germanistikstudierende (insbesondere die im MA-Studium) für Diskursanalysen sensibilisieren kann, nachdem sie im BA-Studium im Rahmen von linguistischen Fächern mit textlinguistischen Problemen konfrontiert worden sind. Bei der Beantwortung der Frage schlägt die Autorin konkrete Schritte für den DaF-Unterricht vor, die auf ein dynamisches, diskursorientiertes Textverständnis abzielen und den Weg vom Textbegriff zum Diskursbegriff auch in der Glottodidaktik einschlagen lassen.

Vom Unterrichtsdiskurs im Fremdsprachenunterricht handelt der Artikel von **Kazimiera Myczko**. Die Autorin betrachtet den FU als einen Prozess, in dem das Wissen nicht nur vermittelt, sondern auch konstruiert wird. Daraus resultiert eine große, verantwortungsvolle Aufgabe des Lehrers als eines Organisators des Lernprozesses in dem Sinne, dass er den Unterricht nicht nur als einen Lehrer-Lerner-Diskurs, sondern auch als einen Lerner-Lerner-Diskurs gestalten sollte. In der Praxis bedeutet es, die Potenziale solcher Arbeitsformen, wie gut organisierte, aufgabengesteuerte Partner- und Gruppenarbeit konsequent auszunutzen.

Einer besonderen, jahrelang vernachlässigten Kategorie, die aus der Perspektive einer Text- und Diskursanalyse beleuchtet wird, widmet ihren Beitrag **Magdalena Zyga**. Es handelt sich um die Typographie, ihren semiotischen Status, ihre kommunikative Funktion sowie ihren Einfluss auf die Interpretation und das Verständnis eines literarischen Werkes. Die Rolle von graphostilistischen Mitteln illustriert die Autorin am Beispiel der Novelle „Frühling" von Thomas Lehr und setzt sich dafür ein, dass auch diese Mittel (Interpunktion, Schreibweise, Schriftart) ihren Platz in einer Diskursanalyse verdienen, da sie einen wesentlichen Beitrag zur Textsemantik leisten. Besonders deutlich wird das bei der Verletzung standardsprachlicher Interpunktion.

Außer den Beiträgen zum thematischen Schwerpunkt enthält der Sammelband fünf Artikel zur Didaktik des Deutschen. **Renata Budziak** setzt sich mit der Bestimmung der Rolle der Grammatik im Lehr- und Lernprozess der Fremdsprachen auseinander, wobei sie diese Problematik aus historischer Perspektive darstellt. Neben der Grammatik-Übersetzungsmethode wurden die direkte sowie vermittelnde Methode kurz skizziert, in denen die Vermittlung und Beherrschung der Grammatik eine wichtige Rolle spielte. Es werden auch andere Methoden in Hinblick auf die Rolle der Grammatik kurz angesprochen. Im Fokus der Erwägungen von **Magdalena Rozenberg** steht das kooperative Lernen im Fremdsprachenunterricht. Die Verfasserin weist darauf hin, das kooperative Lernen könne zu Engagement in Lernprozessen, zur Förderung der Schüler-Lehrer-Interaktion, der interkulturellen Beziehungen sowie zur Entwicklung der Lernerautonomie beitragen. Abschießend werden die Voraussetzungen zum effektiven Einsatz des kooperativen Lernens erwogen. Das kreative Schreiben und dessen Rolle im Fremdsprachenunterricht sind Gegenstand des Beitrags von **Agnieszka Pawłowska**, die auf einige Fragen bei der Planung, Durchführung und Evaluation sowie auf die zu bedenkenden Schwierigkeiten beim Einsatz im didaktischen Prozess eingeht. **Antje Stork** und **Sylwia Adamczak-Krysztofowicz** plädieren in ihrem Beitrag für

die Vorbereitung der Deutschlehrer während ihres Studiums auf die Durchführung und somit Professionalisierung der internationalen Schülerbegegnungen, zumal diese das Überschreiten von Kultur- und Landesgrenzen und ein erfahrungsorientiertes kontrastives Lernen beinhalten; unterschieden wird dabei zwischen direkten („face-to-face") und medialen Begegnungen. Am Beispiel von zwei Seminaren zur „Interkulturellen Begegnungsdidaktik" werden theoretische und praxisbezogene Fragen diskutiert. Den Band schließt der Artikel von **Anna Daszkiewicz** ab, die an die schon oft in der Fachliteratur diskutierte Frage des Einflusses des Englischen auf das Deutsche anknüpft. Die Verfasserin stellt die Meinungen der Forscher und Journalisten zusammen, die u.a. in der Dominanz des Englischen eine Gefahr für das Deutsche sehen – insbesondere im Bereich der Fachsprachen und einigen anderen Domänen. Die von der Verfasserin angeführten Beispiele als Tücken für Übersetzer sind ausreichend in der Fachliteratur beschrieben und untersucht (vgl. z.B. König / Gast 2009; Barnickel 1992; Lamprecht 1986) worden und haben nichts mit der Dominanz des Englischen zu tun; die eventuellen Probleme im Übersetzungsprozess dürften in der Zukunft eher im Bereich des Fachwortschatzes liegen.

Bibliographie

Adamzik, Kirsten (1995): *Textsorten – Texttypologie*. Eine kommentierte Bibliographie. Münster.

Adamzik, Kirsten (2001): *Kontrastive Textologie. Untersuchungen zur deutschen und französischen Sprach- und Literaturwissenschaft. Mit Beiträgen von Roger Gabarell und Gottfried Kolde*. Tübingen.

Adamzik, Kirsten (2004): *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung*. Tübingen.

Antos, Gerd / Tietz, Heike (1997): *Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen, Trends*. Tübingen.

Antos, Gerd (2007): „Texte machen Wissen sichtbar!" Zum Primat der Medialität im Spannungsfeld von Textwelten und (inter-)kulturellen Wirklichkeitskonstruktionen. In: Grucza, Franciszek / Olpińska, Magdalena / Schwenk, Hans-Jörg (Hg.): *Germanistische Wahrnehmungen der Multimedialität, Multilingualität und Multikulturalität*. Warszawa, 34–45.

Barnickel, Klaus-Dieter (1992): *Falsche Freunde. Ein vergleichendes Wörterbuch Deutsch – Englisch*. Heidelberg.

Beaugrande, Robert-A de / Dressler, Wolfgang U. (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen.

Bilut-Homplewicz, Zofia (2011): Wie vage darf der Diskursbegriff sein? Kritische Anmerkungen zum Terminus Diskurs in der deutschen Linguistik. In: Wierzbicka, Mariola / Wawrzyniak Zdzisław (Hg.): *Grammatik im Text und im Diskurs. Danziger Beiträge zur Germanistik*. Bd. 34. Frankfurt/M., 27–38.

Brandt, Margareta / Rosengren, Inger (1992): Zur Illokutionsstruktur von Texten. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*. Heft 86: Textlinguistik, 9–51.

Brinker, Klaus (1979): Zur Gegenstandsbestimmung und Aufgabenstellung der Textlinguistik. In: Petöfi, Janoš S. (Hg.): *Text vs. Sentence*. Hamburg, 3–12.

Busch, Albert (2007): Der Diskurs: ein linguistischer Proteus und seine Erfassung – Methodologie und empirische Gütekriterien für die sprachwissenschaftliche Erfassung von Diskursen und ihrer

lexikalischen Inventare. In: Warnke, Ingo (Hg.): *Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände*. Berlin, New York, 141–163.

Czachur, Waldemar (2011): *Diskursive Weltbilder im Kontrast. Linguistische Konzeption und Methode der kontrastiven Diskursanalyse deutscher und polnischer Medien*. Wrocław

Dijk, Teun A. van (1980): *Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung*. München.

Doelker, Christian (1989): *Kulturtechnik Fernsehen*. Stuttgart.

Eckkrammer, Eva Martha (2002): Brauchen wir einen neuen Textbegriff? In: Fix, Ulla / Adamzik, Kirsten / Antos, Gerd / Klemm, Michael (2002): *Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage*. Frankfurt/M., 31–57.

Ehlich, Konrad (1984): Zum Textbegriff. In: Rothkegel, Annely / Sandig, Barbara (Hg.): *Text –Textsorten – Semantik. Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren*. Hamburg, 9–25.

Fix, Ulla / Adamzik, Kirsten / Antos, Gerd / Klemm, Michael (2002): *Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage*. Frankfurt/M.

Fix, Ulla (2006): Was heißt Texte kulturell verstehen? Ein- und Zuordnungsprozesse beim Verstehen von Texten als kulturellen Entitäten. In: Hadarik, Blühdorn / Breindl, Eva / Wassner, Ulrich H. (Hg.): *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus. Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache*. Berlin, New York, 254–273.

Gansel, Christina / Jürgens, Hans (2007): *Textlinguistik und Textgrammatik*. Göttingen.

Girnth, Heiko (1996): Texte im politischen Diskurs. Ein Vorschlag zur diskursorientierten Beschreibung von Textsorten. In: *Muttersprache* 106, 66–80.

Greimas, Algirdas J. (1971): *Strukturelle Semantik*. Braunschweig.

Grosse, Ernst Ulrich (1976): *Text und Kommunikation. Eine linguistische Einführung in die Funktionen der Texte*. Stuttgart.

Harweg, Roland (1968): *Pronomina und Textkonstitution*. München.

Heinemann, Margot (2001): Grundzüge der Textlinguistik. In: Fleischer, Wolfgang / Helbig, Gerhard / Lerchner,Gotthard (Hg.): *Kleine Kleine Enzyklopädie Deutsche Sprache*. Frankfurt / M., 470–513.

Heinemann, Margot / Heinemann, Wolfgang (2002): *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs*. Tübingen.

Heinemann, Wolfgang / Viehweger Dieter (1991): *Textlinguistik. Eine Einführung*.Tübingen.

Heinemann, Wolfgang (2005): *Textlinguistik versus Diskurslinguistik?* In: Wierzbicka, Mariola / Sieradzka, Małgorzata / Homa, Jaromin (Hg.): *Moderne deutsche Texte. Beiträge der Internationalen Germanistenkonferenz Rzeszów 2004*. Frankfurt/M., 17–30.

Heinemann, Wolfgang (2009): Lingwistyka tekstu kontra lingwistyka dyskursu? [Polnische Fassung des Artikels: *Textlinguistik versus Diskurslinguistik?* 2005] In: Bilut-Homplewicz, Zofia / Czachur, Waldemar / Smykała, Marta (Hg.): *Lingwistyka tekstu w Niemczech. Pojęcia, problemy, Perspektywy. Antologia tłumaczeń*. Wrocław, 361–374.

Isenberg, Horst (1977): ‚Text' versus ‚Satz'. In: Daneš, František / Viehweger, Dieter (Hg.): *Probleme der Textgrammatik II*. Studia grammatica XVIII. Berlin, 119–146.

Isenberg, Horst (1984): Texttypen als Interaktionstypen. In: *Zeitschrift für Germanistik*, 261–270.

Konerding, Klaus-Peter (1993): *Frames und lexikalisches Bedeutungswissen*. Tübingen.

Konerding, Klaus-Peter (2008): Diskurse, Topik, Deutungsmuster – Zur Komplementarität, Konvergenz und Explikation sprach-, kultur- und sozialwissenschaftlicher Zugänge zur Diskursanalyse auf der Grundlage kollektiven Wissens. In: Warnke, Ingo / Spitzmüller, Jürgen (Hg.): *Methoden der Diskurslinguistik*. Berlin, New York, 117–150.

König, Ekkehard / Gast, Volker (2009): *Understanding English-German Contrasts*. Berlin.

Lamprecht Adolf (1986): Grammatik der englischen Sprache. Berlin.

Motsch, Wolfgang / Pasch, Renate (1987): Illokutive Handlungen. In: Motsch, Wolfgang (Hg.): *Satz*, *Text*, *sprachliche Handlung*. Studia grammatica XXV, Berlin, 11–82.

Rolf, Eckard (1993): *Die Funktionen der Gebrauchstextsorten*. Berlin, New York.

Rothkegel, Annely (1984): Sprachhandlungstypen in interaktionsregelnden Texten – Handlungen in Abkommen. In: Rosengren, Inger (Hg.): *Sprache und Pragmatik*. *Lunder Symposium*. Stockholm, 255–272.

Sandig, Barbara (1972): Zur Differenzierung gebrauchssprachlicher Textsorten im Deutschen. In: Gülich Elisabeth / Raible, Wolfgang (Hg.): *Textsorten*. *Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht*. Frankfurt/M., 113–124.

Spiess, Constanze (2011): *Diskurshandlungen*. *Theorie und Methode linguistischer Diskursanalyse am Beispiel der Bioethikdebatte*. Berlin, Boston.

Spitzmüller, Jürgen / Warnke, Ingo (2011): *Diskurslinguistik*. *Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin, Boston.

Warnke, Ingo (2001): Intrakulturell vs. interkulturell – Zur kulturellen Bedingtheit von Textmustern. In: Fix, Ulla / Habscheid, Stephan / Klein, Josef (Hg.): *Zur Kulturspezifik von Textsorten*. Tübingen, 241–254.

Warnke, Ingo (2002): Adieu Text – bienvenue Diskurs? Über Sinn und Zweck einer poststrukturalistischen Entgrenzung des Textbegriffs. In: Fix, Ulla / Adamzik, Kirsten / Antos, Gerd / Klemm, Michael (Hg.): *Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage*. Frankfurt/M., 125–141.

Warnke, Ingo / Spitzmüller, Jürgen (2008): Methoden und Methodologie der Diskurslinguistik – Grundfragen und Verfahren einer Sprachwissenschaft jenseits textueller Grenzen. In: Warnke, Ingo / Spitzmüller, Jürgen (Hg.): *Methoden der Diskurslinguistik*. Berlin, New York, 3–34.

Wengeler, Martin (2003): *Topos und Diskurs*. *Begründung einer argumentationsanalytischen Methode und ihre Anwendung auf den Migrationsdiskurs (1960–1985)*. Tübingen.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA

Gdańsk 2013, Nr. 29

TEXTPROBLEMATIK

Heinz-Helmut Lüger
Koblenz-Landau

Gratwandern zwischen Information und Provokation: Journalistisches Porträtieren[1]

Journalistic portraits: a multifunctional media genre – Portraits can be characterized as a media strategy contributing to the personalization of journalistic information. Based on the analysis of more than 50 texts sampled from German newspapers the following sections will describe the thematic and illocutionary structure of portraits as well as the use of rhetorical and phraseological devices. Special attention will be required by the question whether there are some criteria which can facilitate the genre classification and justify a prototypical concept of portraits.

Key words: personalization, multimodality, framing, thematic text structure, rhetorical devices, phrasemes.

Balansując między informacją a prowokacją. Dziennikarskie portrety. – Przedmiotem artykułu jest nowy gatunek wypowiedzi we współczesnych niemieckich mediach, a mianowicie portret dziennikarski, który uznać można za medialną strategię personalizowania dziennikarskiej informacji. Opierając się na ponad 50 tekstach z niemieckiej prasy Autor opisuje tematyczną i illokucyjną strukturę portretów, ich środki retoryczne i frazeologiczne; próbuje przy tym uchwycić prototypowe i peryferyjne cechy tego gatunku wypowiedzi.

1. Journalistische Porträts

Porträts nehmen sowohl in journalistischen Handbüchern wie auch in textlinguistischen Arbeiten nur einen relativ geringen Raum ein, die Zahl einschlägiger Arbeiten bleibt daher überschaubar.[2] Das mag im Vergleich zu informationsbetonten Textsorten wie 'Nachricht', 'Meldung' oder 'Bericht' auch eine gewisse Berechtigung haben; nur sollte dies nicht darüber hinwegtäuschen, daß Porträtbeiträge in der heutigen Medienberichterstattung sehr wohl eine Rolle spielen. Das gilt besonders für den Bereich der politischen Information, und zwar umso mehr, als Tendenzen des Infotainments und der Personalisierung politischer Sachverhalte längst zu einem omnipräsenten Phänomen geworden sind (Kap. 2).

[1] [Anm. der Redaktion] Auf Wunsch des Verfassers wird die traditionelle Schreibweise beibehalten.

[2] Verwiesen sei u.a. auf: Robling (1983), Hoffmann (2003, 2005), Stöckl (2005), Schäfer (2005), Egli v. Matt et al. (2008), Müller (2010), Milczarek (2011), Lüger (2005, 2011).

Porträts kann man nach einem landläufigen Verständnis betrachten als Beiträge, die eine mehr oder weniger bekannte Person nach Merkmalen wie z.B. 'Erscheinungsbild', 'Verhalten','Sprache', 'Gewohnheiten', 'Tätigkeiten', 'Lebensumgebung', 'Zielvorstellungen' oder 'Vorhaben' zu charakterisieren versuchen.[3] Aufgrund eines solchen inhaltlichen Spektrums verwundert nicht, wenn journalistische Porträttexte in der Regel als informations- oder meinungsbetont einzustufen sind. Insofern kann man sie – je nach konkreter Ausgestaltung – zwei unterschiedlichen Textklassen zurechnen: Sie liefern ja nicht nur objektive Lebensdaten zu einer als bekannt oder wichtig eingeschätzten Person, sie enthalten meist ebenso Angaben über Werthaltungen, Urteile, Ziele oder Selbst- und Fremdbilder. Bezeichnend ist dabei eine deskriptive oder narrative Art der Themenentfaltung (Kap. 3). Gleichzeitig stehen Porträts vielfach im Dienst der Unterhaltungsfunktion, was sich nicht zuletzt in kommentierenden, komisierenden, distanzierenden, intimisierenden oder provozierenden sprachlichen Ausdrücken und Handlungen manifestieren kann (Kap. 4).

2. Porträt und Personalisierung

Durch ihre Personenzentriertheit sind Porträts gewissermaßen die Textsorte *par excellence*, um Sachverhalte jedweder Art zu personalisieren. Für den Leser stellen sich Tatbestände, Vorgänge, Zusammenhänge oder auch programmatische Vorstellungen somit als personengebundene, anschauliche und konkrete Merkmale dar, oft verbunden mit dem Effekt, daß die betreffenden Informationen verständlicher, einprägsamer, unterhaltsamer erscheinen. Das folgende Beispiel (1) mag dies veranschaulichen.

(1)

Philipp Rösler, der andere

Eigentlich war Philipp Rösler politisch schon am Ende. Seiner FDP schien die Bedeutungslosigkeit fast sicher. Es hat sich was gedreht bei den Liberalen – und Rösler. *Beobachtungen von Hartmut Rodenwoldt*

Manche Phänomene sind kaum erklärbar. Zum Beispiel, wenn sich ein Politiker fast neu erfindet, quasi über Nacht. Dann tritt er plötzlich anders auf, hat eine andere Ausstrahlung und erzielt beim Publikum eine andere Wirkung. „Hä ... ?", staunt der geneigte Beobachter dann.

Philipp Rösler hat sich verändert. Warum? Die machtpolitischen Schlüsselerlebnisse oder auch persönlichen Verletzungen, die dazu geführt haben, wird letztlich nur er selbst benennen können. Aber die Metamorphose des FDP-Vorsitzenden ist zumindest auf der Zeitachse ziemlich präzise einzuordnen.

Vor der niedersächsischen Landtagswahl am 20. Januar hat die Republik weitgehend diesen Rösler erlebt: unsouverän, gelegentlich nervös wirkend, mit dem Rücken zur Wand, willensschwach, gesichtslos, fehlerhaft, ganz nett, aber nicht wirklich ernst zu nehmen. Er hat merkwürdige Reden gehalten und mit sonderbaren Tierbildern („der Frosch und das heiße Wasser") irritiert. Und als die „Parteifreunde" mit dem Dolch im Gewande um ihn herumgeschlichen sind, hat er einen eher wehrlosen Eindruck gemacht.

LOSGELÖST Für zwei weitere Jahre im Amt: Glücklich umarmt Philipp Rösler Generalsekretär Patrick Döring. (foto: dpa)

Dann die Niedersachsen-Wahl und die Häutung des Philipp Rösler. Eine vielleicht unwichtige, gleichwohl ausdrucksstarke Episode auf dem gestrigen Parteitag der Liberalen in Berlin: Es ist nicht ungewöhnlich, dass ein Parteichef seinen Mitstreitern persönlich öffentlich dankt. Aber manche tun es mit einer Prise Verzweiflung aus der Position der Schwäche heraus. Sie wollen sich damit Hilfe und Unterstützung erheischen. Andere sprechen Anerkennung aus, weil sie stark sind. Dann lobt der Chef. So kam das gestern bei Rösler rüber.

Da hat ein anderer Philipp Rösler zu seinen Getreuen gesprochen: souverän, klar in der Aussage, kämpferisch, die Richtung vorgebend, ausgestattet mit erkennbarem Willen und zugleich irgendwie auch menschlich wie versöhnend nach den Monaten des Missvergnügens und dem teilweise miesen Umgang der FDP-Granden miteinander.

Manche Phänomene sind kaum erklärbar, siehe oben ...

(Die Rheinpfalz am Sonntag 10.3.2013)

[3] Eine solche Auffassung findet sich u.a. bei Voirol (1997: 58): „Réussir un portrait, c'est dégager ce qui caractérise le personnage: son aspect physique, son comportement, son langage, ses habitudes et son lieu de vie, ce qu'il fait, ce qu'il pense, ses projets, ses ambitions etc." – Vgl. in ähnlicher Weise Schnedecker (1990: 59–61), Hoffmann (2003: 327).

Hintergrund des Beitrags ist eine Führungskrise der Partei der Liberalen, auf die mit einem Parteitag und der Wiederwahl des Vorsitzenden reagiert wurde. In der Darstellung von (1) beschränkt sich die Problemlösung auf den plötzlichen Wandel, die „Metamorphose", die „Häutung" der Person des Parteichefs Philipp Rösler. Keine Rolle spielt die politische Programmatik, nicht zur Sprache kommen Ursachen des Konflikts oder Reaktionen auf seiten der Wählerschaft, kein Wort zu den verfolgten Interessen und Zielen der Akteure oder der Partei. Man fühlt sich hier durchaus an Formulierungen Horst Holzers erinnert, der bereits vor Jahrzehnten die Personalisierung gesellschaftlicher Tatbestände als eine „Reduktion politischer Diskussion auf die [...] Auseinandersetzung um Führungsgarnituren" kritisierte (1971: 74). Im herangezogenen Belegtext konzentriert sich der Textautor letztlich ganz auf individuelle psychische Momente und sieht hier die zentrale Ursache für den festgestellten Umschwung in der Partei. Die gehäufte Verwendung entsprechender personenbezogener Ausdrücke (*unsouverän*, *gelegentlich nervös*, *willensschwach*, *gesichtslos*, *fehlerhaft*... vs. *souverän*, *klar in der Aussage*, *kämpferisch* ...) erzeugt dabei für den Leser einen Eindruck von Unmittelbarkeit, von Nähe zum Geschehen, wenn auch nur fiktiv, insbesondere aber ein Gefühl von sozialer, affektiver Nähe.[4] Zu dieser auch emotionalisierenden Darbietungsform tragen außerdem noch weitere sprachliche Mittel bei: der Einsatz von Ironie („die ‚Parteifreunde'") und Mündlichkeitssignalen („es hat sich was gedreht", „‚Hä ... ?', staunt der geneigte Beobachter"), ein skurriles Zitat („‚der Frosch und das heiße Wasser'"), gelegentliche Registerwechsel (z.B. *Missvergnügen* vs. *mies*).

Eine solche Diktion mag dem Bedürfnis nach amüsanter, subjektiver Informationspräsentation entgegenkommen und insofern als attraktivitätssteigernd wahrgenommen werden. Zweifel erscheinen jedoch angebracht, ob personalisierende Beiträge nach dem Muster von (1) überhaupt einer Aufgabe gerecht werden können, wie sie etwa Stöckl als Chance für journalistische Porträts formuliert:

> "The genre of portraits can [...] ideally fulfil the function of providing background information and explaining the driving forces behind politics often ascribed to newspapers in the competition of rival mass media". (2005: 234)

Selbstverständlich machen Porträttexte nur einen kleinen Ausschnitt in der Berichterstattung aus. Dies gilt es bei der Bewertung solcher Informationsgebung und der damit einhergehenden Simplifizierungs-Tendenz zu berücksichtigen. Andererseits stellen Personalisierungen keineswegs ein nur auf die Textsorte ‚Porträt' begrenztes Phänomen dar. Es fehlt in der heutigen Presse nicht an Beispielen, wo Berichterstattungen generell, das heißt über einen längeren Zeitraum und mittels verschiedener Textsorten, *human interest*-Motive in den Vordergrund stellen und damit die Thematisierung allgemeiner, komplexer Zusammenhänge mehr oder weniger vermeiden. Ein klassischer Fall in diesem Sinne sind journalistische Beiträge, die über die Entstehung von Kriegen berichten und

[4] Vgl. Voirol (1997: 25) und sein journalistisches „Gesetz der Nähe" („loi de proximité") sowie Held (2005: 52), die besonders auf die unmittelbaren Identifikations- und Einfühlungsmöglichkeiten („identificazione immediata e immedesimazione") abhebt.

dabei persönliche Eigenschaften bestimmter politischer Akteure eine große, oft sogar entscheidende Bedeutung beimessen. Wenn charakterliche Defizite zum Movens der Geschichte werden, wenn mediale Diabolisierungen eines Slobodan Milošević oder eines Saddam Hussein die Feindbildkonstruktion und damit die Legitimation eines Krieges bestimmen, dann liegt der Verdacht nahe, daß der Blick für wesentliche Ursachen und Hintergründe kein zentrales Anliegen der Berichterstattung ist.[5] So nachvollziehbar, plausibel und eingängig bestimmte Zuschreibungen auch sein mögen, so sehr bleiben sie meist oberflächlich, sachlich einseitig und suggerieren einfache, realitätsverkürzende Problemlösungen.

Dennoch kann man Personalisierungen in Porträtbeiträgen grundsätzlich als ambivalent betrachten. Es gibt nämlich durchaus journalistische Beispiele, auf die die obige Kritik nicht zutrifft. So können biographische Details beispielsweise den Ausgangspunkt bilden für aspektübergreifende Darstellungen, für Verallgemeinerungen, für die Integration in größere politische oder historische Zusammenhänge. Das Verfahren der Personalisierung wäre hier kein Selbstzweck, sondern hätte eine konkretisierende, verständnisfördernde und erkenntnisleitende Funktion. Entsprechende textuelle Einbettungsformen weist z.B. der Beitrag (2), von dem hier nur die Einleitung zitiert wird, auf:

(2) **NS-Justiz: Das Ende eines langen Kampfes**

Den Johann, den habe er oft getroffen, sagt Ludwig Baumann. Damals im Wehrmachtsgefängnis Torgau-Forst Zinna war das, kurz vor Ende des Zweiten Weltkriegs. Blutende Gelenke habe der Johann oft gehabt, wegen der Folter. Und dann war er plötzlich nicht mehr da. „Er ist enthauptet worden", sagt Baumann. Nicht-Anzeige von Kriegs-Verrat hatte die NS-Militärjustiz seinem Freund vorgeworfen. Kriegsverrat – das konnten schon zweifelnde Tagebucheintragungen sein, erst recht war es die Hilfe für Juden. Darauf stand die Todesstrafe. [...] (Berliner Zeitung 3.7.2009)[6]

Bezeichnend ist, daß der Text nicht bei der Wiedergabe personenbezogener Merkmale stehenbleibt. Bereits in den ersten Zeilen wird der verweisende Charakter der genannten Fakten deutlich: Es geht nicht in erster Linie und nicht ausschließlich um das Schicksal einer Einzelperson, sondern um ein juristisches Problem, das von der NS-Zeit bis in die heutige Bundesrepublik hineinreicht, und das gleichsam über verschiedene Abstraktionsstufen „abgearbeitet" wird (vgl. schematisch Abb. 1).

[5] Zu Verfahren und Mitteln der Akzeptanzwerbung in der Konflikt- und Kriegskommunikation vgl. u.a. Lüger (2002) und, am Beispiel des Irak-Kriegs, verschiedene Kapitel in Dirks (2010).

[6] Für die Überlassung verschiedener Porträttexte aus der Berliner Zeitung bin ich Hartmut Lenk sehr zu Dank verpflichtet.

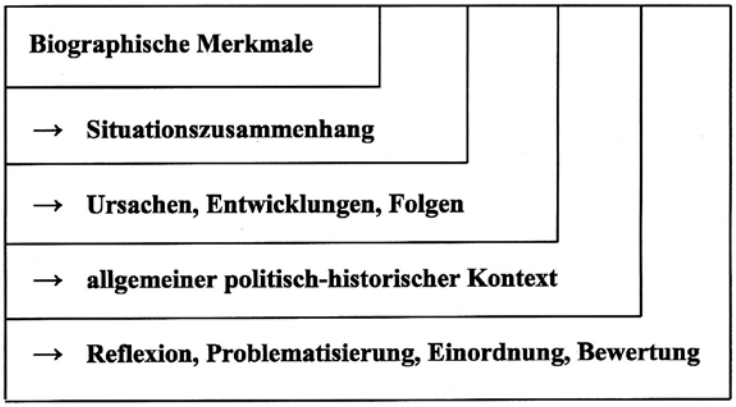


Abb. 1: Personalisierung und textuelle Einbettung

Ausgehend von einem Fallbeispiel gilt die Aufmerksamkeit sogleich der juristischen Lage „kurz vor Ende des Zweiten Weltkriegs", um sich von dort ebenso den Folgen für die aktuelle Rechtsprechung (der geforderten Aufhebung „der Urteile der Nazirichter") zu widmen, dem parteipolitischen Gezänk im deutschen Bundestag wegen einer gesetzlichen Pauschalregelung (Christ- und Sozialdemokraten wollten dem Gesetzesantrag nur „unter der Voraussetzung, die Linke nicht als Mitautor zu nennen", zustimmen), einschließlich eines bewertenden Kommentars zum parteitaktischen Verhalten, einer Kritik „von so viel Kleinlichkeit", wie es heißt.

Die Anknüpfung an eine biographische Begebenheit dient in (2) also dazu, einen allgemeineren Sachverhalt zur Diskussion zu stellen, nämlich die Frage, ob für Opfer der NS-Justiz aus heutiger Sicht gesetzlich eine Rehabilitation zu befürworten sei oder nicht. Anders als in Beispielen wie (1) ist die personalisierende Informationsgebung nunmehr Teil einer akzeptanzwerbenden Strategie; sie unterstützt die Verwirklichung des mit dem Porträt verknüpften Textziels, das heißt, eine Position zu einer bestimmten Problemstellung zu verdeutlichen und von der Richtigkeit dieser Position überzeugen zu wollen.

3. Porträt als Textsorte

Journalistische Porträts zeichnen sich sowohl makrostrukturell als auch mikrostrukturell durch eine große Variabilität aus und gehören in aller Regel nicht zu den standardisierten Kurztexten (vgl. Schwarze 2011: 22). Zunächst einmal ist festzuhalten, daß Porträttexte primär informations- oder meinungsbetont realisiert sein können. Zur ersten, zahlenmäßig kleineren Gruppe würden Beispiele wie (3) gehören.

(3)

Reichspräsident Ebert.

*** Die Nationalversammlung in Weimar wählte mit 277 von 379 abgegebenen Stimmen bei 51 Stimmenthaltungen Ebert zum provisorischen Reichspräsidenten. Posadowsky erhielt 49 Stimmen, 2 zersplittert, Ebert erklärte, die Wahl anzunehmen**

Friedrich Ebert, der erste Präsident der deutschen Republik, ist ein Sohn unserer engeren badischen Heimat. Als Sohn eines Schneidermeisters wurde er am 4. Februar 1871 in **Heidelberg** geboren. Er besuchte dort die Volksschule und lernte sodann das Sattlerhandwerk. Seine Wanderzeit führte ihn auch nach **Karlsruhe.** Schon frühzeitig trat er in der sozialdemokratischen Parteiorganisation hervor. Bereits 1892 war er in Bremen als sozialdemokratischer Redakteur tätig, später wurde er als Vertreter der sozialdemokratischen Partei in die Bremer Bürgerschaft gewählt, 1900 wurde er Arbeitersekretär und fünf Jahre später Vorsitzender der Zentralstelle der arbeitenden Jugend Deutschlands und bald darauf Mitglied des Gesamtvorstandes der sozialdemokratischen Partei Deutschlands. Seit 1912 gehört er als Vertreter des Wahlkreises Elberfeld-Barmen dem Reichstag an. Als Prinz Max beim Ausbruch der Revolution zurücktrat, übernahm Ebert unter Zustimmung sämtlicher Staatssekretäre das Amt des Reichskanzlers.

(Karlsruher Zeitung 12.2.1919)

Der Text verfolgt das Ziel, nach der Wahl Friedrich Eberts zum ersten Präsidenten der Weimarer Republik der Leserschaft noch einmal einige biographische Fakten in Erinnerung zu rufen. Es handelt sich durchweg um nicht wertende Informationen, genauer: um Mitteilungen, die darüber Auskunft geben, wo der genannte Politiker geboren ist, wie man ihn von seiner sozialen Herkunft her einordnen kann, welche schulische und berufliche Karriere er durchlaufen hat, wie die parteipolitischen Stationen aussahen und welche Rolle er auf nationaler Ebene bisher spielte.

Der Anlaß des Porträts wird in (3) mit einem fettgedruckten kurzen Vorspann eigens hervorgehoben. Dies kann man gleichzeitig als Indiz dafür werten, daß entsprechende Beiträge zu dieser Zeit keineswegs die Regel sind – im Unterschied allerdings zu Nachrufen, die eine Sonderform des Porträts darstellen.

Es dürfte schwerfallen, in der heutigen Presseberichterstattung ähnlich streng faktenorientierte, auf wertende und lesewerbende Momente ganz verzichtende Beispiele zu finden. Sehr viel wahrscheinlicher sind Beiträge, die – wie bereits anhand von (1) und (2) veranschaulicht – gleichzeitig auch personenbezogene Stellungnahmen von seiten des Textproduzenten aufweisen. In dieser Hinsicht besteht eine große Nähe zum journalistischen Kommentar, zumal man in vielen Fällen eine zentrale Texthandlung, oft sogar eine argumentativ gestützte These identifizieren kann. Anhand der beiden genannten Beispiele ließen sich etwa folgende Behauptungen formulieren:

(1') Der Politiker Philipp Rösler hat einen unerklärlichen Wandel vollzogen.
(2') Das Verhalten der großen Parteien im Deutschen Bundestag in der Frage der Rehabilitation von Opfern der NS-Justiz ist nicht akzeptabel.

Die große Mehrzahl der Porträtbeiträge ist ohne Frage der Klasse meinungsbetonter Texte zuzuordnen. Hierbei könnte man dann weiter unterscheiden nach der Art des gewählten Textmusters. Folgt man Hoffmann (2005), wären vor allem zwei Gesichtspunkte relevant: a) die Form der Themenentfaltung und b) die Art des behandelten Inhaltsspektrums.

Bezüglich a) sind in Porträts zunächst die Muster 'Narration' und 'Deskription' zu nennen. Narratives Porträtieren bedeutet eine temporale Strukturierung, etwa mittels der Wiedergabe verschiedener Karrierestationen einer Person. Ein treffendes Beispiel liefert der Beleg (3), wo in chronologischer Abfolge diverse Etappen wie in einem Lebenslauf aufgelistet werden (unterstützt durch entsprechende temporale Indikatoren: „am 4. Februar 1871", „schon frühzeitig", „bereits 1892", „später", „1900", „fünf Jahre später", „bald darauf", „seit 1912"). Als 'deskriptiv' kann man Porträts betrachten, die verschiedene Aspekte des Äußeren einer Person, ihres Wesens, der Lebenssituation, des Umfelds behandeln.[7] So werden etwa in dem folgenden Beleg (4) zwei gegensätzliche Züge eines Politikers beschrieben (zusätzlich hervorgehoben durch den syntaktischen Parallelismus) und mit Hilfe ergänzender Informationen weiter veranschaulicht:

(4) **Landeshalbstarker statt Landesvater**

[...] Mappus, der Macher, rettete ganz alleine die Energieversorgung Baden-Württembergs vor dem Zugriff ausländischer Investoren und schickte die Polizei mit Wasserwerfern in die Schlacht gegen die Bürgerschaft. Mappus, der Wankelmütige, wollte den Beamten Mehrarbeit zur Haushaltssanierung abverlangen, gab das wegen Protesten rasch auf und spendierte den Staatsdienern dann eine Gehaltssteigerung von 2 Prozent [...]. (die tageszeitung 22.2.2011)

In den meisten Fällen werden jedoch narrative und deskriptive Passagen miteinander kombiniert. So sind beispielsweise in (1) wesentliche Teile einer temporalen Grobgliederung unterworfen, die intern wiederum eine deskriptive Strukturierung aufweisen:

(1'') Vor der niedersächsischen Landtagswahl am 20. Januar hat die Republik weitgehend diesen Rösler erlebt:
→ [deskriptiv:] unsouverän, gelegentlich nervös wirkend [...]. Er hat merkwürdige Reden gehalten [...].
Dann die Niedersachsen-Wahl und die Häutung des Philipp Rösler.
→ [deskriptiv:] Eine vielleicht unwichtige, gleichwohl ausdrucksstarke Episode [...]. Es ist nicht ungewöhnlich, dass [...]. Aber [...].

Nicht selten, und das gilt insbesondere für längere Porträttexte (vgl. z.B. den in (4) zitierten Auszug), sind narrative und deskriptive Passagen noch mit argumentativen Sequenzen kombiniert, auch das eine klare Parallele zum journalistischen Kommentar. (Auf eine

[7] Von der Möglichkeit, auf diese Weise auch einen Ort, ein Gebäude oder ein Tier zu charakterisieren, sei abgesehen, da es in diesem Rahmen lediglich um Personenporträts geht.

detaillierte Ausführung dieses Aspekts muß hier aus Raumgründen allerdings verzichtet werden.)

Unabhängig von der Art der Themenentfaltung kann auch bezüglich des behandelten Inhaltsspektrums (vgl. das oben genannte Kriterium b) zwischen zwei Varianten von Porträts unterschieden werden:

> „Die einen versuchen, den ganzen Menschen abzubilden, sie beschreiben also etwa seine Herkunft, seinen beruflichen Werdegang, sein Privatleben, sein außerberufliches Engagement [...]. Die anderen interessieren sich nur für einen bestimmten Aspekt [...]. Beim ersten Porträttyp sind mehrere Aspekte der Person berührt, beim zweiten wird ein solcher vertieft." (Müller 2010: 190; vgl. Schnedecker 1990: 73)

Die Redeweise von zwei Varianten ist allerdings nicht im Sinne einer gegensätzlichen Musterrealisierung zu verstehen; es handelt sich vielmehr um ein Kontinuum zwischen zwei Polen, für die Hoffmann (2005: 207) die treffenden Begriffe 'komplettierend' und 'fokussierend' eingeführt hat. Von der Tendenz her komplettierende Beiträge sind in der Presseberichterstattung nicht sonderlich häufig, da Porträts meist erst aufgrund eines konkreten Anlasses veröffentlicht werden und dann eher eine fokussierende Ausrichtung erhalten. Im Falle von (1) etwa steht die vermeintliche „Metamorphose" eines Parteivorsitzenden und nicht dessen Persönlichkeit generell im Vordergrund; in (2) geht es in erster Linie um den Opfer-Status einer Person, nicht um deren Biographie insgesamt, und in (4) wird vor allem die skrupellose Machtpolitik eines Ministerpräsidenten zum Thema gemacht. Die Beispiele sind symptomatisch für die vorherrschende Fokussierungs-Tendenz. Komplettierende Porträts setzen eine Situation voraus, in der es angebracht erscheint, eine Person der Öffentlichkeit erstmals oder erneut vorzustellen. Das ist zum Beispiel der Fall, wenn jemand ein wichtiges Amt übertragen wird (vgl. (5) und auch (3)) oder wenn bei anstehenden Wahlen Kandidaten vorzustellen sind (vgl. (6)):

(5) **S-Bahn: Vom Schaffner zum Chef** [...] (Berliner Zeitung 7.7.2009)
(6) **Politik nicht vom Schreibtisch aus**

> Vor der Wahl: Sie lächeln den Wählern von großformatigen Plakaten entgegen und versprechen, in Berlin ihr Bestes zu geben. Doch wer sind die Politiker, die sich um einen Sitz im Deutschen Bundestag bewerben? Die Rheinpfalz stellt die Kandidaten der im Parlament vertretenen Parteien vor. Heute im Porträt: Thomas Gebhart (CDU).
>
> [...] (Die Rheinpfalz 5.9.2009)

Entscheidend für die Ausrichtung der Porträtierung ist also die jeweilige mediale Interessenlage. Eine Verknüpfung fokussierender und komplettierender Porträtierungen findet sich im übrigen häufig in längeren Beiträgen von Nachrichtenmagazinen. Räumen Tageszeitungen Porträts mehr Raum ein, geschieht dies nicht selten in modularisierter Form: Ein separater, auch typographisch abgesetzter Vorspann faßt in einem Überblick die wichtigsten biographischen Daten zusammen (= narrativ-komplettierender Teil), der Hauptbeitrag präsentiert mehr oder weniger ausführlich bestimmte personenspezifische Ausführungen (= deskriptiv- bzw. argumentativ-fokussierender Teil).

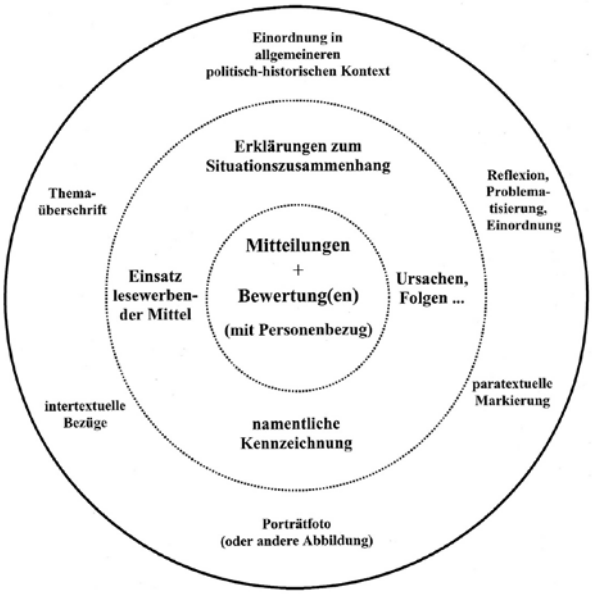


Abb. 2: Journalistische Porträts und prototypische Merkmale

Wie man sieht, ist es problematisch, bei journalistischen Porträts einfach von invarianten Textsortenmerkmalen auszugehen (so bereits ein Hinweis bei Hoffmann 2005: 203), schließlich kommt nicht einmal eine eindeutige Zuordnung zu einer Textklasse in Betracht. Insofern erscheint es in der Tat plausibel, die Vorstellung einer scharfen Textsortenabgrenzung aufzugeben zugunsten einer prototypischen Konzeption: Im Zentrum stehen einige Kernmerkmale, um die herum sich verschiedene periphere, also weniger konstitutive Eigenschaften gruppieren lassen (vgl. Abb. 2).[8] Ein wesentliches Merkmal ist zweifellos der Personenbezug der Mitteilungs- und Bewertungshandlungen. Hinzu kommen vielfach Erklärungen zur gegebenen Situation sowie – im Zusammenhang mit einem biographischen Faktum – Hinweise zu Entwicklungen, Folgen oder Ursachen. Außerdem sind Porträtbeiträge üblicherweise namentlich gekennzeichnet, ihre Sprachgestaltung ist meist auch von persuasiven Mitteln geprägt, ausschließlich tatsachenorientierte Beispiele bilden die Ausnahme. Als weniger zentral wird man folgende Merkmale einstufen: die Einordnung in allgemeinere politisch-historische Kontexte, die kritische Reflexion der vermittelten Fakten, der Gebrauch sogenannter Themaüberschriften (gemeint sind lesewerbende, nichtsatzwertige Ausdrücke wie in den Beispielen (1), (2), (5), (6)), der Verweis auf andere Texte oder andere Medien, das Vorkommen paratextueller Mittel der Hervorhebung (z.B. durch die Typographie oder die Rahmung eines Beitrags), die Hinzufügung eines Porträt- oder

[8] Ausführlicher hierzu u.a. Sandig (2006: 513–523), Foschi Albert (2009: 73–77); eine anwendungsorientierte Analyse zu narrativen, deskriptiven, argumentativen, explikativen Textmustern findet sich in Adam (1997).

anderen Fotos, obgleich letzteres inzwischen in vielen Tageszeitungen zum üblichen Bestandteil eines Porträts geworden sein dürfte.

4. Porträt und Adressatenorientierung

„Textmusterrealisierungen sind variabel an die konkreten Zwecke der Handlung unter den bestimmten Handlungsumständen anpassbar", so heißt es programmatisch bei Sandig (2006: 513). Aus dieser Perspektive haben auch journalistische Textsorten einen fundamentalen Wandel erfahren, die allgegenwärtige Konkurrenzsituation bewirkt ein übriges. Der Versuch, sich an veränderte Seh- und Lesegewohnheiten anzupassen, hat zumindest tendenziell eine zunehmende Visualisierung der Textdarbietung bewirkt. Das Bemühen, möglichst genau die Ansprüche und Bedürfnisse der Adressaten zu antizipieren und in geeigneter Form darauf zu reagieren, führte u.a. dazu, verstärkt alle verfügbaren Zeichenebenen einzubeziehen und das Potential von Typographie, Layout, Farbdruck und insbesondere von Bildern in der Berichterstattung zu nutzen. Das heißt, Medientexte, und damit auch Porträts der Tagespresse, werden oft als multimodale Gesamtprodukte präsentiert und auch so wahrgenommen.[9] Das bedeutet weiterhin, daß für die Medienrezeption die lineare Lektüre nicht mehr immer der alleinige Maßstab sein kann (dies gilt natürlich in besonderem Maße für Online-Beiträge mit Hypertextstruktur).

Im Zusammenhang mit Text-Bild-Kombinationen heißt es oft, die betreffenden Bilder seien mehr als nur dekoratives Beiwerk, mehr als nur Blickfang oder Illustration des Textgegenstands, sondern „Komponenten in einem Gefüge neuer Qualität" (Eroms 2002: 207). Gilt eine solche Feststellung nun auch für einfache Beispiele wie (1)? Ohne Frage ist die referentielle Funktion des Fotos, der Verweis auf den bereits in der Überschrift genannten Politiker, hier eindeutig. Insofern unterstützt die Bildinformation die Textinformation – doch geht sie wirklich über die referentielle Vergewisserung hinaus? Die Bildunterschrift („Lösgelöst") deutet bereits an, daß ebenfalls eine bestimmte Stimmung mit im Spiel ist: Über den gezeigten Politiker wird gleichzeitig, und zwar sprachlich *und* bildlich, eine Aussage über seinen Zustand der Freude und – durch die Umarmung mit dem Generalsekretär – seine gefestigte Position in der Partei vermittelt. Man kann also sagen, daß hier dem Bild außer der Referenz-Funktion durchaus, wenn auch sprachlich gesteuert, eine prädizierende Bedeutung zukommt, das umso mehr, als von der Wahrnehmungsreihenfolge her der Blick des Lesers zuerst auf das Bild trifft. Zwei weitere Aspekte erscheinen erwähnenswert: Einmal fungiert die Bildinformation in (1) gleichsam als Faktizitäts-Verstärker, ein Foto gilt vielen Lesern als authentische, unverstellte Wiedergabe der Realität. Zum andern erfüllt das Bild eine Aufgabe als Präsignal, dem Betrachter wird vorab angezeigt, was ihn als textbasierten Inhalt letztlich erwartet; die Plazierung in der Mitte des Beitrags unterstreicht diesen Text-Bild-Zusammenhang:

[9] Zur weiteren Begründung und zum veränderten Textbegriff vgl. Eroms (2002), Held (2005), Schmitz (2011), Hoffmann (2012) und Stöckl (2006).

„Schon wer Text und Bild lediglich nebeneinander stellt, erzeugt mehr oder weniger unterschwellige semantische Wechselbeziehungen zwischen beiden, weil beide Seiten als in irgendeiner Weise zusammengehörig verstanden werden." (Schmitz 2011: 34)

(7)

Der Weltmeister-Macher wird 70 – und arbeitet immer weiter

WEGNER „Ich will im Box-Ring sterben"

Von JÖRG LUBRICH

Der Kult-Trainer wird 70 – aber von Box-Rente keine Spur!

Ulli Wegner feiert seinen runden Geburtstag bei einer Riesen-Party mit 550 Gästen am 26. April in Berlin. „So möchte ich mich bei Familie, Freunden und Wegbegleitern bedanken und schön feiern."

Wie lange will Wegner noch weitermachen?

Der Mann, der u.a. Abraham und Huck zu Weltmeistern machte, zu BILD: „Solange ich mich fit fühle, will ich arbeiten. Ich staune selbst über mich, wie gut ich das harte Training wegstecke. Andere in meinem Alter treten längst kürzer. Ich brauche diese Ruhe nicht. Und die Jungs brauchen mich noch."

Eins ist für ihn klar: „Ich lebe für das Boxen und möchte am liebsten am Ring sterben!"

Zurzeit bereitet er Cruisergewichts-Weltmeister Marko Huck (27) auf seinen Kampf am 5. Mai gegen Ola Afolabi (England) vor. Unterbrochen wird die Vorbereitung nur für die Geburtstagsparty!

Ein Gast hat allerdings abgesagt: Trainer-Kollege Fritz Sdunek (64), der gestern Abend beim Box-Fight von Weltmeister Felix Sturm gegen Sebastian Zbik (bei Druck dieser Ausgabe noch nicht beendet) in der Ecke stand. Sdunek bereitet Afolabi auf den Huck-Kampf vor. Wegner lacht: „Fritz muss ohne Pause trainieren, sonst hat er null Chance gegen Huck. Ich freue mich schon auf das heiße Trainerduell gegen Fritz."

Fast 70, aber jung geblieben: Ulli Wegner. Zu seinen Weltmeistern gehören auch Sven Ottke und Markus Beyer

Erfolgs-Duo: Wegner und Abraham im Januar 2012 mit dem WBO-Gürtel

▲Wegner (l.) bestritt 176 Amateurkämpfe für Rostock, Erfurt und Gera (1970 DDR-Meister)

◀Ulli als Steppke in Stettin, wo er geboren wurde

(Bild 14.4.2012)

Es ist schließlich der interpretatorische Zugriff des Rezipienten, der diese wechselseitige Verbindung herstellt und damit über die Text-Bild-Synergie den Adressatenbezug verstärkt. Mit dem Bestreben, maximale Aufmerksamkeitseffekte zu erzielen und Informationen möglichst leicht verständlich und schnell erfaßbar darzubieten, haben sich besonders in der Boulevardpresse auch andere Formen der Beitragsgestaltung herausgebildet. Vor allem die Bedeutung von Typographie und Bildelementen hat sich deutlich verschoben, und zwar zu Lasten der Textinformation.

Geht man aus von Beispielen wie (7), fällt sogleich die intensive visuelle Inszenierung ins Auge: Ungefähr ein Drittel der Beitragsfläche nimmt die Schlagzeile ein, die den Namen der porträtierten Person und einen eher ungewöhnlichen, als Zitat markierten Ausspruch („Ich will im Box-Ring sterben") enthält. Hinzu kommt eine leicht schräg gestellte Dachzeile, die den Anlaß des Beitrags betrifft.[10] Die sprachlichen Konstruktionen und ihre typographische Realisierung unterstützen in eindeutiger Weise das Ziel der Hervorhebung und der schnellen Dekodierbarkeit. Die dritte Zeichenmodalität, die bildliche, sorgt für eine Konkretisierung der Schlagzeilen-Information (wie auch umgekehrt die Schlagzeile zur Identifikation, zur klaren Zuordnung des Abgebildeten beiträgt). Die beiden Farbfotos (rechts oben und unten in der Mitte) „interagieren" dabei stärker

[10] Auffällig (und aufmerksamkeitsfördernd) ist hier die inhaltliche Kontrastierung der beiden Komponenten („wird 70" vs. „arbeitet immer weiter"), ebenso die chiastische Anordnung alliterierender Laute ([v], [m], [m], [v]).

mit der Schlagzeile: Das Porträtfoto bildet gleichsam eine Verlängerung des in Versalien geschriebenen Namens, die roten Boxhandschuhe (der einzige deutliche Farbakzent) verdeutlichen unmißverständlich den in (7) zentralen semantischen Rahmen. Man könnte also auch in diesem Fall eine prädizierende Bedeutung unterstellen, paraphrasierbar z.B. als: „Die porträtierte Person ist mit dem Boxsport aufs engste verbunden." Das zweite Farbfoto zeigt den Boxtrainer bei einem seiner größten Erfolge, was wiederum den direkt darüber angeordneten Ausspruch in der Schlagzeile plausibler macht. Die beiden anderen Schwarzweißfotos verweisen auf biographische Stationen; dies dürfte bei einem Teil der Leserschaft vermutlich ein narrativ-fokussierendes Porträt erwarten lassen, eine Annahme, die sich anschließend jedoch nicht bestätigt (es geht vielmehr um die aktuelle Situation, um Feierlichkeiten und Zukunftspläne, Rückblicke sind nicht vorgesehen). Die insgesamt aufgelockerte Darbietungsweise setzt sich typographisch im Haupttext fort; durch Fettdruck hervorgehobene Passagen alternieren mit Normaldruck und Unterstreichungen, ebenso wechseln Zitate und Autorentext einander ab. Als multimodal vermittelte inhaltliche Konstante des Beitrags insgesamt fungiert die große Verbundenheit, die vollständige Identifikation mit dem Boxsport: Dies wird betont mit dem Porträtfoto und den darin enthaltenen Boxhandschuhen, mit den engagierten Äußerungen im Haupttext („Ich lebe für das Boxen und möchte am liebsten am Ring sterben!") und mit der komprimierten Zuspitzung in der Schlagzeile. Die wechselseitige funktionale Ergänzung der beteiligten Zeichenarten ist offenkundig, ein Phänomen, das bei Stöckl (2006: 27) als „inter-modale Kohäsivität" auf den Begriff gebracht wird.

Auf visuelle Präsentationsformen wie in (7) wird oft zurückgegriffen, um Informationen überschaubarer, lebendiger und leichter rezipierbar zu machen. Gleichzeitig fungieren solche Maßnahmen aber auch als Instrument der Selektion und der Reduktion. Allein mit der Bildauswahl lassen sich bestimmte Aspekte als wichtig hervorheben, andere vernachlässigen oder in ihrer Bedeutung zurücksetzen. Aus der Werbung und der politischen Propaganda sind diese Möglichkeiten seit langem bekannt. In der journalistischen Berichterstattung dient der Einsatz von Illustrationen nicht selten auch dazu, gezielt positive oder negative Bewertungen zu etablieren bzw. zu bekräftigen. Hoffmann (2012: 52) spricht daher Bildmotiven grundsätzlich ein „persuasionsstilistisches Potential" zu, das zur Aufwertung oder Abwertung politischer und anderer Persönlichkeiten genutzt werden kann.[11]

In diesem Sinne trägt in (1) das beigefügte Bild – wiederum im Verbund mit der textbasierten Information – dazu bei, ein neues, nämlich positives Bild des zuvor oft kritisierten Politikers zu entwerfen. Eine aufwertende Funktion kommt, wie gezeigt, auch den Illustrationen in (7) zu. Anders gelagert erscheint dagegen das folgende Beispiel, ein großflächiges (fünfspaltiges) Foto, das den (in (4)) bereits ausschnittweise wiedergegebenen Beitrag illustriert.

[11] Vgl. hierzu einige Beispiele in Lüger (2011); aufschlußreiche Analysen geben Eroms (2002: 214–220) und Hoffmann (2012: 51–55).

(4a)

Die Bildlegende erläutert sachlich-neutral: „Stefan Mappus spricht beim Neujahrsempfang des Wirtschaftsrats der CDU in Stuttgart hinter einem EnBW-Logo". Der Porträttext zielt jedoch in eine andere Richtung: 2011 stand der damalige baden-württembergische Ministerpräsident Mappus im Zentrum öffentlicher Kritik; er hatte, am Parlament vorbei und begleitet von verschiedenen skandalösen Umständen, die Übernahme eines großen Aktienpakets des Energiekonzerns EnBW betrieben und durchgesetzt. Dieser Kontext ist es nun, der im Zusammenspiel mit dem Beitragstitel („Landeshalbstarker statt Landesvater") und dem Textinhalt das Bildverständnis im wesentlichen steuert. Trotz der Legende kommt eine durchaus negative Interpretation in Betracht: Der Politiker verschanzt sich gewissermaßen hinter dem Firmenschild, sein Gesicht ist nur zum Teil sichtbar (einer der Vorwürfe lautete auf mangelnde Transparenz), er präsentiert sich nicht als Vertreter der Interessen seines Landes, sondern als Lobbyist eines großen Konzerns, der Blick wirkt diffus, publikumsabgewandt, sicher nicht sympathieerweckend. Wichtig bleibt, wie auch die übrigen Beispiele deutlich gezeigt haben, daß solche prädizierenden Deutungen ohne eine entsprechende textuelle Umgebung entweder nicht zustandekämen oder aber eine andere Orientierung erführen.

Die damit noch einmal betonte sprachliche Komponente sollte im übrigen – angesichts einer Tendenz zu multimodaler Textgestaltung – nicht vernachlässigt werden. Der konkreten Formulierungsebene kommt gerade bei der Optimierung des Adressatenbezugs eine entscheidende Rolle zu; sie wird auch durch die Verbindung mit bildlichen und typographischen Mitteln nicht relativiert. Mit Blick auf die Textsorte 'Porträt' seien abschließend noch einmal einige Verfahren stichpunktartig in Erinnerung gerufen.

Um die Leserschaft zu erreichen, kommt es nicht zuletzt darauf an, einen Bezug zum Textgegenstand, zur porträtierten Person herzustellen. Hierzu sind prinzipiell Maßnahmen geeignet, die den Eindruck von Nähe kommunizieren und die auf eine kurzweilige Lektüre

hindeuten. Wie wird zum Beispiel die personale Referenz ausgeführt? Es dürfte kein Zufall sein, wenn in bestimmten Fällen auch der Namengebrauch im Dienst der jeweiligen persuasiven Zielsetzung steht. In (7) etwa finden sich neben den Standardformen (Vorname + Familienname)[12] ebenfalls Ad-hoc-Komposita wie „Weltmeister-Macher", „Kult-Trainer", die u.a. Informalität und Anerkennung ausdrücken. In (8) unterstützen prädizierende Kennzeichnungen wie „Landeshalbstarker" (in der Überschrift!) oder „der Wankelmütige" die negative Bewertung; pejorative Attribuierungen („unerschütterlicher Macher", „schwankender Steuermann") können/sollen zusätzlich emotionalisieren. Als Lektüreanreiz fungiert weiterhin – vor allem in Überschriften – die Ankündigung ungewöhnlicher oder provokativer Fakten:

(8) **Dekolletés leider wichtiger als Politik**
SPD-Mann Heinz Schmitt will mehr Jugendliche für Politik gewinnen
(Die Rheinpfalz 5.9.2009)
(9) **Missratener Sohn einer Lichtgestalt**
Jean-Christophe Mitterrand, Filius des früheren französischen Präsidenten, wegen Bestechlichkeit verurteilt (Die Rheinpfalz 29.10.2009)
(10) **Dem Chaos erst einmal zuvorgekommen** (die tageszeitung 27.1.2010)

Vergleichbare Beispiele sind die Titel von (1), (4) und (5), die ebenfalls, je nach Einstellung des Lesers, eine vergnügliche oder zumindest anregende Lektüre in Aussicht stellen.

Zu nennen wäre schließlich das umfangreiche und oft beschriebene Repertoire akzeptanzwerbender Mittel, wie es in meinungsbetonten Texten generell zum Einsatz kommt: Die Verwendung von Zitaten und Mündlichkeitssignalen kann als distanzreduzierend gesehen werden, der Gebrauch rhetorischer Figuren, von Metaphern und Phraseologismen trägt vielfach dazu bei, unterschwellig Wertungen, zusätzliche Einstellungskundgaben zu transportieren, Engagement und emotionale Beteiligung anzudeuten, Sachverhalte in prägnanter Weise auf den Punkt zu bringen, pointiert formulierte Kritik wiederzugeben oder spezielle Vernetzungen im Text herzustellen. In dieser variablen sprachstilistischen Gestaltung zeigt sich wiederum eine Parallele zwischen Porträtbeiträgen und journalistischen Kommentaren.

Bibliographie

Adam, Jean-Michel ([3]1997): *Les textes: types et prototypes*. Paris.
Dirks, Una (2010): *Der Irak-Konflikt in den Medien. Eine sprach-, politik- und kommunikationswissenschaftliche Analyse*. Konstanz.
Egli von Matt, S. / von Peschke, H.P. / Riniker, P. ([2]2008): Das Porträt. Konstanz.
Eroms, Hans-Werner (2002): Text-Bild-Einbindungen in Printmedien. In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*. Budapest, Bonn, 205–223.
Foschi Albert, Marina (2009): *Il profilo stilistico del testo*. Pisa.

[12] Eine umfassende Untersuchung zur Verwendung von Personennamen enthält die Studie von Lenk (2002); speziell verwiesen sei auf Kap. 7 (368–443).

Held, Gudrun (2005): A proposito du una 'nuova' testualità. Osservazioni semiotiche e linguistiche sulla base dei testi multimodali nella stampa odierna. In: *Italienisch* 54, 46–63.

Hoffmann, Michael (2003): Über den satirischen Journalismus und seine Version der Medientextsorte „Porträt". In: *Deutsche Sprache* 31, 318–333.

Hoffmann, Michael (2005): Spielarten des journalistischen Porträtierens. Ein intramedialer Vergleich. In: Lenk / Chesterman, 203–222.

Hoffmann, Michael (2012): Kommunikative Dimensionen persuasiver Stile. In: Lenk, Hartmut E.H. / Vesalainen, Marjo (Hg.): *Persuasionsstile in Europa*. Hildesheim, 33–62.

Holzer, Horst (1971): Politik in Massenmedien – Zum Antagonismus von Presse- und Gewerbefreiheit. In: Zoll, Ralf (Hg.): *Manipulation der Meinungsbildung*. Opladen, 68–108.

Lenk, Hartmut E.H. (2002): *Personennamen im Vergleich. Die Gebrauchsformen von Anthroponymen in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Finnland*. Hildesheim.

Lenk, Hartmut E.H. / Chesterman, Andrew (Hg.) (2005): *Pressetextsorten im Vergleich – Contrasting Text Types in the Press*. Hildesheim.

Lüger, Heinz-Helmut (2002): Berichten und Argumentieren im Konflikt. Akzeptanzwerbung, Desinformation und „rhetorischer Overkill". In: Pohl, Inge (Hg.): *Semantische Aspekte öffentlicher Kommunikation*. Frankfurt/M., 439–468.

Lüger, Heinz-Helmut (2005): Phraseologismen zwischen Prägnanz und Polemik. Am Beispiel französischer Politikerporträts. In: *Proverbium. Yearbook of International Proverb Scholarship* 22, 107–128.

Lüger, Heinz-Helmut (2011): Phraseologie und Politikerporträt. In: Lenk, Hartmut E.H. / Stein, Stephan (Hg.): *Phraseologismen in Textsorten*. Hildesheim, 43–63.

Milczarek, Mariusz (2011): Das Bild der Bundeskanzlerin Angela Merkel. Eine exemplarische Analyse anhand von Beiträgen aus dem Nachrichtenmagazin *Der Spiegel*. In: Kaczmarek, Dorota et al. (Hg.): *Felder der Sprache – Felder der Forschung*. Łódź, 197–207.

Müller, Daniel ([2]2010): Porträt. In: Kurz, Josef et al.: *Stilistik für Journalisten*. Wiesbaden, 189–199.

Robling, Franz-Hubert (1983): *Personendarstellung im* Spiegel. Tübingen.

Sandig, Barbara (2006): *Textstilistik des Deutschen*. Berlin, New York.

Schäfer, Patrick (2005): Porträts in der Regionalpresse. Ein deutsch-französischer Vergleich. In: Lenk / Chesterman, 223–242.

Schnedecker, Catherine (1990): Un genre descriptif: le portrait. In: *Pratiques* 66, 59–106.

Schmitz, Ulrich (2011): Sehflächenforschung. In: Diekmannshenke, Hajo et al. (Hg.): *Bildlinguistik*. Berlin, 23–42.

Schwarze, Sabine (2011): Brevità e "testo breve" – stimoli interpretativi in chiave della linguistica testuale. In: Held, Gudrun / Schwarze, Sabine (Hg.): *Testi brevi. Teoria e pratica della testualità nell'era multimediale*. Frankfurt/M., 15–30.

Stöckl, Hartmut (2005): 'The People behind the Voices' – Portraits of Politicians. A Media Genre under Scrutiny. In: Thiele, Wolfgang et al. (Hg.): *Political Discourse: Different Media – Different Intentions – New Reflections*. Tübingen, 231–252.

Stöckl, Hartmut (2006): Zeichen, Text und Sinn – Theorie und Praxis der multimodalen Textanalyse. In: Eckkrammer, Eva Martha / Held, Gudrun (Hg.): *Textsemiotik. Studien zu multimodalen Texten*. Frankfurt/M., 11–36.

Voirol, Michel ([6]1997): *Guide de la rédaction*. Paris.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA

Gdańsk 2013, Nr. 29

Agnieszka Mac
Universität Rzeszów

Ausgewählte stilistische Handlungsmuster in deutschen und polnischen Fernsehnachrichten – eine kontrastive Untersuchung

Comparative analysis of selected stylistic patterns in public TV news in Germany and Poland. – The aim of this article is to present an analysis of selected public news programs in Germany and Poland. The comparative approach encompasses TV news of the first German national channel ARD and the first Polish national channel TVP1 in January 2011, when any TV news program both in Germany and Poland was concerned with the radical changes in Egypt. The focus of the investigation lies on the comparison of four preselected stylistic categories, specified by Sandig (2006: 248) as complex categories. The following of them have been thoroughly analyzed: value, emotionalism, perspective and understanding. Thus, the paper addresses issues of comparative research in the field of the media discourse.

Key words: television, television news, contrastive Polish-German analysis, discourse, stylistics.

Kontrastywna analiza wybranych kategorii stylistycznych w telewizyjnych magazynach informacyjnych w Niemczech i w Polsce. – Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie analizy wiadomości wybranych telewizyjnych publicznych magazynów informacyjnych w Polsce i Niemczech. Analizie poddano wiadomości pierwszego programu telewizji niemieckiej ARD i pierwszego programu telewizji polskiej TVP1 w styczniu 2011 roku, gdy tematem przewodnim wszystkich serwisów informacyjnych w obu krajach był przełom w Egipcie. Analiza koncentruje się na porównaniu wybranych czterech kategorii stylistycznych, określanych przez Sandig (2006: 248) jako kompleksowe wzorce działania, a mianowicie wartościowania, emocjonalności, perspektywy i zrozumiałości. Artykuł wpisuje się tym samym w tematykę badań kontrastywnych nad dyskursem medialnym.

Słowa kluczowe: telewizja, magazyny informacyjne, polsko-niemieckie badania kontrastywne, dyskurs, stylistyka.

1. Einleitung

Das Hauptanliegen des vorliegenden Beitrags dreht sich um die Frage, wie ausgewählte stilistische Handlungsmuster, nämlich das Bewerten und Emotionalisieren, das Perspektivieren wie das Verständlichmachen (Sandig 2006: 276) in untersuchten öffentlich-rechtlichen Nachrichtenbeiträgen der deutschen und polnischen Fernsehsender realisiert werden.[1]

[1] Zum Begriff sowie den charakteristischen Merkmalen von 'Nachricht' s. Tetelowska (1966), Strassner (1975), Wojtak (2004), Piekot (2006), Bauer (2008); zu 'Fernsehnachrichten' Strassner

Unter (text)stilistischen Handlungsmustern verstehe ich mit Sandig (2006: 147) stilrelevante Teilhandlungstypen, die mit Hilfe unterschiedlicher Elemente bzw. Verfahren in verschiedensten Texten realisiert werden können. Sandig betrachtet sie als „Muster für das Durchführen stilrelevanter Teilhandlungen, für die eine große Bandbreite stilistischer Merkmale zur Verfügung steht" und behauptet weiter, dass sie „ihr Potenzial erst im jeweiligen textuellen Rahmen, nämlich dem des sozialen Sinns des Textmusters, relativ zum Thema und im Rahmen der übrigen kommunikativen Gegebenheiten [entfalten]" (Sandig 2006: 147). Es handelt sich also um Vorgaben bzw. Schablonen für stilistische Textherstellungshandlungen.

2. Textmuster in den Nachrichtenbeiträgen

Die in den 1980er Jahren geführte terminologische Diskussion in der Textlinguistik, die u.a. versuchte, die Grenzen für die Begriffe 'Textsorte' und 'Textmuster'[2] abzustecken, hat dazu geführt, Einverständnis bezüglich aller wesentlichen begrifflichen Auffassungen herzustellen. Einzig der Aspekt, unter dem ein sprachlicher Stoff analysiert wird, lässt unterschiedliche Sichtweisen und Termini zu. So spricht z.B. Sandig (2006) bezüglich des stilistischen Aspekts von textstilistischen Handlungsmustern, während Heinemann / Heinemann (2002) aus textlinguistischer Perspektive von Textmustern ausgehen, wobei sie darauf hinweisen, dass eine große Anzahl von Muster- und Schemadefinitionen mit unterschiedlicher Begrifflichkeit existiert, die stets relativ zu den Theoriekontexten interpretiert werden müssen (vgl. Heinemann / Heinemann 2002: 131). Trotz dieser Vieldeutigkeit lassen sich ihrer Meinung nach aber bestimmte Gemeinsamkeiten feststellen, die das Textmuster wie folgt zu charakterisieren erlauben:[3]

> „Textmuster sind zunächst allgemein Muster von Texten, d.h. von Textstrukturen und Textformulierungen, zugleich für die Generierung von Texten und ihr Verstehen." (Heinemenn / Heinemann 2002: 133)

Fix (2008: 195) ist ähnlicher Meinung und behauptet, dass mit 'Textmuster' der qualitative Aspekt der jeweiligen Textgruppe erfasst werden soll und führt dazu aus:

> „Man kann es als eine Anweisung für den Umgang mit Textsorten betrachten, die Prototypisches und Freiräume enthält. Es informiert über die jeweiligen inhaltlichen, funktionalen und formalen Gebrauchsbedingungen für Texte dieser Textsorte, also über gemeinsame thematisch-propositionale Grundelemente, gemeinsame handlungstypisch-illokutive Grundelemente und über die gemeinsamen stilistisch-formulativen Mittel." (Fix 2008: 195)

(1982), Püschel (1992), Muckenhaupt (1994), Luginbühl / Schwab / Burger (2004), Burger (2005), Luginbühl (2008), Uszyński (2008).

[2] Als Grundlage für den hier verwendeten Textmusterbegriff dient die Textauffassung gemäß Heinemann / Heinemann (2002: 111).

[3] Dieser Beitrag beschäftigt sich nicht ausführlicher mit der Textmuster-Thematik. Ich präsentiere nur stellvertretend einige Definitionen. Genauere Ausführungen zum Thema s. Heinemann / Heinemann (2002: 129–164).

Zusammenfassend könnte man W. Heinemann (2000: 23–24) zufolge konstatieren, dass Textmuster auf kommunikativen Erfahrungen und Lernprozessen der Individuen basieren und „als gesellschaftlich geprägte und daher historisch veränderbare, von Individuen interiorisierte Schemata/Muster [fungieren], die auf komplexe Interaktions- und Textganzheiten einer bestimmten Klasse bezogen sind". Jedes Muster strebt ein kommunikatives Ziel an, bezieht sich auf bestimmte Sachverhalte in der Wirklichkeit und weist typische sprachliche Merkmale auf.

Bezugnehmend auf publizistische Medien hebt Gnach hervor, dass sie auf allen textlinguistischen Ebenen Textmuster zur Verfügung stellen und als Instanzen fungieren, die „Sprache öffentlich wahrnehmbar gebrauchen und damit die Sprache ihrer Nutzerinnen und Nutzer mitprägen" (Gnach 2011: 260). Das gilt auch für die Produktion von Fernsehnachrichten, die in komplexen Handlungskontexten entstehen und dabei den teilweise konfligierenden Erwartungen unterschiedlicher Anspruchsgruppen gerecht werden müssen:

> „So müssen sie zum Beispiel im Interesse des Unternehmens Beiträge produzieren, die bei geringen Produktionskosten hohe Einschaltquoten erreichen. Die Öffentlichkeit erwartet gleichzeitig, dass die dargestellten Themen relevant sind, ausgewogen und für alle Adressatengruppen verständlich dargestellt werden [...]." (Gnach 2011: 260)

Außerdem wird die Ausgestaltung von Medienbeiträgen beeinflusst durch „Normen der einzelnen Redaktionen, des Medienunternehmens selber, der Domänen Journalismus und Medienwirtschaft sowie durch Normen gesellschaftlicher Subsysteme wie zum Beispiel Politik, Wirtschaft oder Kultur" (Gnach 2011: 260–261), wobei ihr Stil in der Regel den grundlegenden Stil des Senders widerspiegelt (vgl. Uszyński 2008: 295).

Püschel (1992: 68) zufolge muss jedes Ereignis vor allem in eine berichtbare Form gebracht werden. Lüginbühl (2004: 10) weist darauf hin, dass die „Formen der Vermittlung nicht für jedes Ereignis neu erarbeitet [werden], vielmehr sind Berichterstattungskonventionen, so genannte «narrative Muster» bzw. «Standardgeschichten» beobachtbar, die bis zu einem gewissen Grad unabhängig vom jeweiligen Ereignis sind" und mit deren Hilfe Überraschendes in Vertrautes eingepasst wird (Fiske 1987: 296).[4]

Die Wirklichkeitskonstruktion in den Nachrichtenbeiträgen mit ihren typischen Ausprägungen wird laut Luginbühl (2004: 11) als eine kulturelle Formatierungsleistung betrachtet und etabliert sich als ein medialer Diskurs über die Welt in der jeweiligen Gesellschaft.[5] Er spricht in diesem Zusammenhang von den wiederkehrenden Mustern

---

[4] S. dazu auch u.a. Holly (2004: 55).

[5] Im Folgenden schließe ich mich der Diskursauffassung von Czachur (2011) an, der behauptet, dass „Diskurse vor allem soziale, mediale oder politische Phänomene darstellen, die sprachlich realisiert werden" und dass sie „komplexe und vielschichtige Erscheinungen sind", die sich nicht eindimensional erforschen lassen (Czachur 2011: 49). So lässt sich der Diskurs in der Linguistik mit Czachur „als Textkomplex [begreifen], als Handlungskomplex, als Wissenskomplex und Machtkomplex [...]. Alle diese vier Komponenten gelten auch als Ausdruck einer jeweils anderen theoretischen und methodischen Perspektive auf das Diskursphänomen. Aus linguistischer Sicht werden Texte als Ergebnisse der sprachlichen Handlungen aufgefasst, sie sind also Träger der Aussagen. Besonders wichtig ist dabei auch der Handelnde, der, indem er in seiner Handlung ein konkretes Ziel verfolgt, aus einer bestimmten Motivation, nach einer bestimmten Sichtweise handelt" (ebd. 2011: 55).

der Nachrichtenvermittlung, die eine spezifische 'Ordnung der Dinge' repräsentieren (vgl. ebd. 2004: 12).

Laut den journalistischen Handbüchern und wissenschaftlichen Abhandlungen sind Nachrichtenbeiträge Textmuster, in denen berichtende Funktion, somit informationsvermittelnde Textgestaltung dominant sein soll. Von ihnen wird erwartet, Informationen in einer möglichst sachlichen und nüchternen Form darzustellen, auf eine Evaluation zu verzichten und auf das Publikum nicht emotional einzuwirken (vgl. Heinemann/Viehweger 1991: 238–244). Eine genauere Analyse von Nachrichtenbeiträgen fördert aber zweifellos auch Merkmale zutage, die von diesem Textmuster abweichen. Luginbühl (2004: 13) ist der Meinung, dass obwohl „die Sprechweise des Moderators, der Sprecher und der Korrespondenten oft auf den ersten Blick den Charakter des Berichtens" annimmt, lässt sich bei vielen Themen erkennen, dass die Berichterstattung keineswegs sachlich und nüchtern ist, „sondern den gesellschaftlichen Diskurs und dessen Wertungen aufnimmt. So finden sich immer – direkte oder indirekte – Bewertungen oder Fokussierungen, welche das Ereignis interpretieren." Wojtak sieht die größte Gefahr für die Qualität von Nachrichten heute in dem Trend zur Attraktivitätssteigerung der Übermittlungsform, nämlich den Empfänger um jeden Preis zu überraschen oder zu schockieren, wobei die Information mit Unterhaltung vermischt wird (vgl. Wojtak 2004: 31; auch Mrozowski 2001: 254; Wolny-Zmorzyński / Kaliszewski / Furman 2006: 40). Darüber hinaus weist sie – ähnlich wie Schmitz (2004: 49–51) und Muckenhaupt (1994: 97) – auf Veränderungen des klassischen Musters der Nachricht als typisches Merkmal der heutigen Art des Informierens hin, seien diese eine zunehmende Dramatisierung, Personalisierung und/oder Emotionalisierung der Berichterstattung.

Bezugnehmend auf diese theoretische Grundlegung soll im folgenden Analyseteil anhand von ausgewählten komplexen stilistischen Handlungsmustern überprüft werden, ob besagte Veränderungen auch auf die ausgewählten Fernsehnachrichtenbeiträge des deutschen und polnischen Fernsehens zutreffen und unterschiedliche Ausprägungen bedingen.

3. Stilistische Handlungsmuster als Untersuchungskriterien

Unter komplexen stilistischen Handlungsmustern verstehe ich mit Sandig (2006: 248) solche, „bei denen auch auf komplexe Einheiten und Muster, nicht nur auf einfache Elemente und Verfahren zurückgegriffen wird." Zu diesen Handlungsmustern gehören u.a. das Bewerten, Emotionalisieren, Perspektivieren und Verständlichmachen, die ich für meine Analyse ausgewählt habe. „Sie verbinden sich mit den verschiedensten Texten und Textmustern, mit Gesprächsstilen etc. und erhalten da jeweils verschiedene Ausprägung [...]"

Czachur betont auch, dass Diskurse „von Massenmedien formiert und durch ihre (kulturbedingten) Regeln konstituiert werden" (ebd. 2011: 61) und nennt – sich auf andere Forscher stützend – vier Perspektiven, die den Mediendiskurs signifikant umstellen. Dazu zählen die systemorientierte Perspektive (Mediensystem und Medieninstitutionen einer Gemeinschaft), die prozessorientierte Perspektive (wissensgenerierender Prozess), die öffentlichkeitsorientierte Perspektive (Öffentlichkeit) und die verfahrensorientierte Perspektive (medientypische Verfahren) (vgl. ebd. 2011: 68; ausführlich dazu s. Czachur 2011: 49–148).

(Sandig 2006: 248–249). Ihre Komplexität entsteht dadurch, dass in ihnen einfachere Muster integriert sein können (vgl. Sandig 2006: 249).

3.1. Bewerten und Emotionalisieren

Folgt man Sandig (2006: 249–250), so hängen Bewerten und Emotionalisieren insofern zusammen, „als das Letztere ein 'gesteigertes' Bewerten ist [...]. Beide dienen dem Ausdrücken von Einstellungen/Haltungen." Ähnlicher Meinung ist Jahr (2000: 76), die behauptet, dass Emotionen als spezifische Form von Bewertungen aufzufassen sind. Ihrer Ansicht nach ist der entscheidende Faktor für eine emotionale Bewertung „das Maß der Ich-Beteiligung bzw. der Selbstbetroffenheit (als interner Zustand) [...]. Je höher das Ausmaß an persönlicher Involviertheit bezüglich jeweils thematisierter Sachverhalte, umso intensiver sind die damit einhergehenden Emotionen."[6] Im Folgenden skizziere ich die beiden Kategorien getrennt, weil sie auch im Untersuchungsteil einzeln analysiert werden.

3.1.1. Bewerten

Laut Zillig (1982: 216) ist das 'Bewerten' „ein eigenständiges und grundlegendes sprachliches Handlungsschema" und besteht darin, dass man einem Objekt, einer Person, einer Handlung, einem Prozess etc. bestimmte Eigenschaften zuschreibt, die zugleich auf einer Skala zwischen positiv und negativ platziert werden. Stürmer / Oberhauser / Herbig / Sandig (1997: 272) weisen in ihrer Definition auf Bewertungshandlungstypen hin und behaupten, dass Bewertungen von Sprechern für Adressaten im Rahmen spezieller Bewertungshandlungstypen vollzogen werden, wie z.B. kritisieren, loben, Freude äußern über.

Bewertungen werden oft nicht eindeutig bzw. unvollständig formuliert, d.h. verschieden explizit verbalisiert. Schlobinski (1996: 178–179) spricht in diesem Zusammenhang von expliziten und impliziten Bewertungen. Explizite Bewertungen werden direkt zum Ausdruck gebracht, implizite „über Implikaturen, Ironisierungen, Umschreibungen." Tiittula (1994: 229) plädiert für eine dynamische Auffassung von Explizitheit der Bewertungen und behauptet, dass „keine Äußerung an sich explizit ist, sondern der Grad der Explizitheit mit dem jeweiligen Rezipienten variiert." Die eigentliche Bedeutung der Bewertungen resultiert in vielen Fällen erst aus dem Kontext. Puzynina (1992: 58) behauptet, dass „sprachliche Ausdrücke [...] eine Bewertung entweder konstant und obligatorisch übermitteln [können] (wie *schön* und *nützlich*) oder nur fakultativ und kontextbedingt (wie *der Kuchen ist angebrannt*)." Ähnlicher Meinung ist auch Sager (vgl. 1982: 41–42), der zu bedenken gibt, dass die Einschätzung, ob ein Ausdruck eine Bewertung ist oder nicht, oft nicht am Ausdruck selbst abgelesen werden kann, sondern sich erst durch den Handlungskontext ermittelt (vgl. Mac 2012). Die sprachlichen Mittel zum Ausdruck des Bewertens lassen sich laut Sandig (1979) drei Ebenen zuordnen: der lexikalischen, der syntaktischen und der textuellen.

[6] Genauer dazu s. Fiehler (1994: 49).

3.1.2. Emotionalisieren

Emotionalisieren wird Fiehler (1990) zufolge als eine Sonderform des Bewertens betrachtet, die Erleben einschließt. Jahr (2000: 77) ist der Meinung, dass mit sprachlichen Mitteln oft keine spezifischen Emotionen zum Ausdruck gebracht werden, „sondern nur bestimmte Dimensionen von Emotionen, die erst in Äußerungsbedeutungen, wesentlich beeinflusst durch außersprachliche Kontexte, als bestimmte Emotionen interpretiert werden (vgl. Fries 1992: 23)“.[7]

Nach Fiehler (1990: 96) manifestieren Personen, die interagieren, ihr Erleben und ihre Emotionen in verschiedenen Verhaltensbereichen. Dazu gehören: physiologische Manifestation (z.B. Zittern, Erbleichen), nonvokale nonverbale Manifestation (z.B. Mimik, Gestik), vokale nonverbale Manifestation (z.B. Lachen, Stöhnen), verbalisierungsbegleitende Manifestation (z.B. Stimmcharakteristika, Sprechtempo), Manifestation im verbalen Anteil von Äußerungen sowie Manifestation im Gesprächsverhalten. Für die Analysen im vorliegenden Beitrag sind die Ausdrucksmöglichkeiten von Emotionen im verbalen Anteil von Bedeutung, die eine Antwort auf die Frage liefern können, wie sich Emotion und Erleben anhand einer exemplarischen Analyse im Diskurs der Fernsehnachrichten zum Thema ‘Aufruhr in Ägypten’ manifestieren. Fiehler (1990: 96–97) unterscheidet Manifestation in der sprachlich-inhaltlichen Form der Verbalisierung, Manifestation in der inhaltlich-thematischen Ausrichtung der Verbalisierung und Manifestation durch verbale Thematisierung des Erlebens.

Zur sprachlich-inhaltlichen Verbalisierung gehören eine expressive Wortwahl, die Wortstellung und eine intensivierte Bildlichkeit. Bei der inhaltlich-thematischen Ausrichtung der Verbalisierung wird ein Inhalt sprachlich ausgedrückt, aus dem eine emotionale Betroffenheit extrapoliert werden kann. Emotionen und Erleben zeigen sich hier in emotional-verbalen Äußerungen wie Interjektionen, bestimmten stellungnehmenden Ausrufen, idiomatischen Bewertungen und in Äußerungen, die z.B. mit Vorwürfen, Disziplinierungen verbunden sind. Sie kommen auch durch die verbale Benennung oder Beschreibung erlebensrelevanter Ereignisse und Sachverhalte sowie die Beschreibung/Erzählung der situativen Umstände des Erlebens zum Ausdruck. Bei der verbalen Thematisierung des Erlebens handelt es sich um die Benennung und Beschreibung des Erlebens (vgl. Fiehler 1990: 96–97; Jahr 2000: 78).[8]

Jahr (2000: 78–79) merkt außerdem zu Recht an, dass auch implizite Bewertungen zu berücksichtigen seien, bei denen Sachverhalte scheinbar neutral beschrieben werden, wobei durch die Auswahl von Informationen und die Art der Darstellung den Rezipienten nahegelegt wird, bestimmte Schlüsse zu ziehen und Bewertungen vorzunehmen, d.h. Emotionen werden durch inhaltlich ausgeführte Positionen kommuniziert.

---

[7] Zum Emotionsausdruck s. auch Fiehler (1990: 100–113).

[8] Genauer dazu s. Fiehler (1990: 115–162).

3.2. Perspektivieren

Unter 'Perspektive' ist mit Sandig (2006: 260) Folgendes zu verstehen:

> „Eine Person nimmt zu einem Zeitpunkt einen Gegenstand (im weitesten Sinne: Sachverhalt, Person, Ereignis, konkreten Gegenstand) wahr, und zwar nicht als ganzen, sondern nur in einem oder mehreren Aspekten; das „Wahrnehmen" kann ein ‚optisches, akustisches, gedankliches o.Ä. Wahrnehmen' sein, aber auch ein ‚Bewerten', Argumentieren für eine „Position", Erinnern usw. Diese Teilwahrnehmung verbalisiert die Person für Adressaten im Rahmen einer sprachlichen Handlung."

Die Kategorie der 'Perspektivik' ist für Fernsehnachrichtenbeiträge von besonderer Bedeutung. Laut Burger (2005: 294) berücksichtigt der Begriff 'Perspektive' auch, dass „verschiedene Individuen verschiedene Perspektiven haben und dass dasselbe Individuum denselben Gegenstand aus verschiedenen Perspektiven betrachten kann." Man kann die eigene Perspektive, aber auch eine Fremdperspektive einnehmen. Sandig (2006: 260) hebt hervor, dass 'Perspektive' ein dynamisches Konzept ist: „Perspektiven werden „gesetzt", d.h. sie können eingenommen werden, sich verändern, gewechselt werden [...]."

3.3. Verständlich machen

Burger (1990: 252) zufolge umfasst 'Verständlichkeit' objektive Eigenschaften der Texte (in Syntax, Vokabular etc.).

Langer/Schulz von Thun/Tausch (1990) schlagen ein Textbeurteilungsverfahren vor, das als komplexes Verständlichkeitskonzept gelten kann und vier Dimensionen der Verständlichkeit umfasst (vgl. Lüger 1995: 13):

a) Einfachheit vs. Kompliziertheit;
b) Gliederung/Ordnung vs. Unübersichtlichkeit/Ungegliedertheit;
c) Kürze/Prägnanz vs. Weitschweifigkeit;
d) Anregende Zusätze vs. nicht-anregende Zusätze.

Laut Lüger (1995: 13) gelten die unter a) bis d) jeweils zuerst genannten Faktoren als 'Verständlichmacher', „d.h., ein Text ist um so leichter verständlich, je höher Leser nach ihrem spontanen Eindruck, die Einfachheit, Gliederung, Kürze, zusätzliche Stimulanz einschätzen."

Vukovich / Krems (1990: 60–62) nennen zwei leserbezogene, also den Adressatenkreis berücksichtigende Prinzipien der stilistischen Textgestaltung, die ihrer Meinung nach für das Kriterium 'Verständlichkeit' wichtig sind: die 'anbahnungstreue Ergänzung der Vorinformation' und die 'Informationsbündelung'. Groeben (1982) plädiert für die vorinformierende 'Vorstrukturierung' und die Zusammenfassung am Schluss in der globalen Textstrukturierung, die zum besseren Verständnis eines Textes führen (vgl. Sandig 2006: 273).

4. Untersuchungsgegenstand und Analysen

Anhand der skizzierten stilistischen Handlungsmuster soll im Folgenden exemplarisch überprüft werden, wie die vier Kategorien in den Fernsehnachrichtentexten zum Ausdruck kommen; dabei entspricht die Kategorie 'Bewerten' nicht dem eigentlichen Wesen der Textsorte 'Nachricht', doch lässt sich dieses journalistische Verfahren immer öfter in den Nachrichtenbeiträgen beobachten mit dem Ziel, „die Distanz zwischen dem Zuschauer und der Erzählung möglichst weit [zu] reduzieren und dazu [beizutragen], die Berichterstattung unterhaltsamer zu gestalten" (Luginbühl / Schwab 2004: 133). Auch das Kriterium 'Perspektivieren' soll sich im Falle der gewählten Textsorte nur auf eine objektive Perspektive des Berichtens beschränken. Es lässt sich aber auch beobachten, dass immer häufiger mit der Perspektive experimentiert wird (zumindest in den polnischen Fernsehnachrichten), wodurch Nachrichten an ihrer objektiven Berichterstattung verlieren. Beim Kriterium 'Verständlichmachen' richtet sich das Augenmerk darauf, ob die Berichterstattung den vorgeschriebenen Prinzipien für diese Textsorte entspricht (vgl. Lüger 1995: 13).

Gegenstand meiner Analysen bilden zwei kleine Korpora: Jedes besteht aus Nachrichten (die wichtigsten politischen Weltereignisse), die jeweils am gleichen Tag in den deutschen und polnischen öffentlichen Fernsehanstalten gesendet wurden. Bei der Untersuchung konzentrierte ich mich auf die Textebene.

Die analysierten Fernsehnachrichten behandeln das Thema 'Aufruhr in Ägypten' und stammen aus den öffentlich-rechtlichen Fernsehanstalten Deutschlands und Polens, der ARD und dem TVP1. Sie wurden den Hauptnachrichtensendungen entnommen, die in Deutschland täglich um 20.00 Uhr, in Polen um 19.30 Uhr ausgestrahlt werden. Sie umfassen die Sendungen an vier Tagen, dem 28.01., 29.01., 30.01. sowie 03.02.2011. Beide Sender maßen dem Thema an diesen Tagen große Bedeutung bei und berichteten darüber innerhalb der Nachrichtenblöcke prioritär. Es geht also um Untersuchungseinheiten, die nach Thema, Sendefrequenz und -volumen, funktionaler Programmeinbindung wie appellativer Determinierung vergleichbar sind. In beiden TV-Sendern widmete man dem Ereigniszusammenhang in etwa gleiche Sendezeitanteile. An den darauffolgenden Tagen hat man in beiden Ländern ebenfalls vergleichbar schnell auf andere Themenaspekte umgestellt, so z.B. in Polen die Festnahme der polnischen TVP1-Journalisten, die dann auch nach Polen zurückgekehrt sind und nicht mehr vor Ort über das Ereignis berichteten.

4.1. Bewerten

Gemäß journalistischer Handbuchauskunft und wissenschaftlichen Abhandlungen[9] sollen die Journalisten in den Nachrichten auf Bewertungsimpulse verzichten, sie sollen vermeiden, die eigene Meinung zu äußern und persönliche Urteile zu fällen. In den analysierten Nachrichten, sowohl in Deutschland als auch in Polen, halten sich Journalisten im Großen

[9] S. Anmerkung 1.

und Ganzen an diese Vorgabe. Die wertungsneutrale Darstellung der Nachrichtentexte wird nur an wenigen Stellen durch meinungsbildende Lexeme ‘gestört’ (Bsp. 1–3).[10]

Bsp. 1: ARD 28.01.2011.

0.00–0.32 [Mod-on]
Guten Abend, meine Damen und Herren. In Ägypten sind die Proteste gegen Präsidenten Mubarak *eskaliert*. Zehntausende Demonstranten *stürmten* in mehreren Städten nach dem Freitagsgebet auf die Straßen, um Mubaraks Rücktritt zu fordern. Die Staatsmacht reagierte *mit aller Härte*. Die Polizei setzte Tränengas und Schlagstöcke ein. Außerdem ließ die Regierung das Militär auffahren. Zahlreiche Menschen wurden festgenommen. Hunderte sollen verletzt worden sein. Es gab mindestens einen Toten. Trotz einer umfassenden Ausgangssperre zogen *aufgebrachte* Demonstranten auch am Abend durch die Städte.

Bsp. 2: TVP1 29.01.2011.

1.27–1.52 [Rep-off]
Egipska *rewolta* trwa i nikt nie wie, jak się zakończy. Czy będzie więcej takich jak ten *pożarów-symboli*? [...]
[Die ägyptische *Revolte* dauert an und niemand weiß, wie sie enden wird. Wird es mehr solcher *symbolträchtigen Großbrände* geben? [...]][11]

Bsp. 3: TVP1 29.01.2011.

3.28–3.45 [Rep-off]
Ale ten *tyran* nie powiedział jeszcze ostatniego słowa. [...]
[Aber dieser *Tyrann* hat das letzte Wort noch nicht gesprochen. [...]]

4.2. Emotionalisieren

Die Nachricht wird traditionell als Textsorte aufgefasst, in der die Wirklichkeit auf den Faktengehalt komprimiert und versachlicht wird. Überhaupt wäre eine metaphorisch-symbolische Darstellungsweise der hier geforderten Stil- und Tonlage unangemessen. Zumindest ist eine expressive Metaphorik unangebracht. Nachrichten sollen deshalb auch ihrem Wesen nach nicht anschaulich und nicht dynamisch sein (vgl. u.a. Tetelowska 1966: 16–18; Kurz / Müller / Pötschke / Pöttker 2002: 221–222). Die Autoren der in den letzten Jahren erschienenen Abhandlungen in Polen (vgl. Piekot 2006: 82; Wojtak 2008: 54) nennen dagegen Anschaulichkeit/Bildhaftigkeit als ein typisches Merkmal der Nachrichtenpräsentation. Und Piekot postuliert sogar, dass die Darstellungsweise in den Nachrichten dynamisch sein sollte (2006: 82). Das entspricht dem Trend der zunehmenden unterhaltenden Aufbereitung und Vermittlung von Informationen, der sich sowohl in den neueren Abhandlungen über Fernsehnachrichten[12] als auch in aktuellen Sendungen beobachten lässt, insbesondere seit der Entstehung der kommerziellen Fernsehsender. Luginbühl / Schwab (2004: 134) behaupten, dass sich ein Entertainment-Zustand beim Zuschauer dann einstellt, „wenn Gefühle aktiviert werden, wenn er sich emotional beteiligt, unabhän-

[10] Alle Beispiele in den Nachrichtentexten *kursiv* markiert.
[11] Übersetzung aller Beispiele aus dem Polnischen – A.M.
[12] S. u.a. Holly (2004), Ludes (1992), Muckenhaupt (1994), Wojtak (2004).

gig davon, ob dies angenehme oder unangenehme Gefühle sind"; dieser Zustand wird eben durch eine entsprechende emotionale Affizierung des Rezipienten erreicht.

Diese Auslegung emotionalisierender Berichterstattungen bildet auch die Grundlage für meine Analyse. Ich stimme dem Trend zu, dass unterhaltsame Elemente immer häufiger für die Kommunikation von Emotionen in Fernsehnachrichten eingesetzt werden.

In den analysierten deutschen Sendungen werden Emotionen hauptsächlich durch den verstärkten Einsatz bildlich-eidetischer Verfahren übermittelt und manifest. Sowohl in den Nachrichten vom 28.01.2011 als auch vom 29.01.2011 habe ich jeweils zwei Stellen mit der Beschreibung der situativen Umstände des Erlebens identifiziert, die zur Affizierung der Gefühle und zur emotionalen Beteiligung der Rezipienten führen (Bsp. 4). An einer Stelle lässt sich die Manifestation von Emotionen durch die verbale Benennung erlebensrelevanter Ereignisse/Sachverhalte behaupten (Bsp. 5). In den polnischen Nachrichten ließen sich außer der Beschreibung der situativen Umstände des Erlebens, die an mehreren Stellen vorkommt (Bsp. 6), weitere Verfahren und Muster der Manifestation von Emotionen identifizieren, zu denen gehören: Manifestation in emotional-verbalen Äußerungen (Bsp. 7) und Manifestation durch Erlebensbenennung[13] (Bsp. 8).

Bsp. 4: ARD 28.01.2011.

1.01–1.18 [Rep1-off]
Heute Mittag nach dem Freitagsgebet haben die Demonstrationen im ganzen Land begonnen. *Nieder mit Mubarak, weg mit dem Regime, skandieren sie seit bald acht Stunden und die Polizei prügelt erbarmungslos zurück, jagt Demonstranten mit Tränengas und Gummigeschossen. Mindestens einen Toten und viele Verletzte hat es gegeben.*

Bsp. 5: ARD 28.01.2011.

1.24–1.36 [Rep1-off]
Es kam am ganzen Nachmittag zu schweren Zusammenstößen zwischen den Demonstranten und der Polizei. Aus mehreren Städten Ägyptens werden solche Szenen gemeldet. *Die Zusammenstöße werden immer gewalttätiger. Das Land am Nil ist im Aufruhr.*

Bsp. 6: TVP1 28.01.2011.

1.14–1.40 [Rep-off]
Sytuacja szybko wymknęła sie spod kontroli. Pod naporem tłumu, mundurowi użyli gazu łzawiącego i armatek wodnych, w ruch poszła gumowa amunicja. Wściekły tłum wkrótce zajął główny plac w centrum Kairu. Gdy demonstranci podpalili siedzibę partii rządzącej, prezydent wprowadził godzinę policyjną. Ale protestów nie udało się stłumić. Na ulice Suezu i Kairu wyjechały czołgi, w okolicach parlamentu padły strzały.
[*Die Situation geriet schnell außer Kontrolle. Unter dem Andrang der Menschenmasse setzten die Uniformierten Tränengas und Wasserwerfer ein, verschossen Gummimunition. Die wütende Menschenmasse besetzte bald den Hauptplatz im Zentrum von Kairo. Nachdem die Demonstranten den Sitz der regierenden Partei in Brand gesetzt hatten, rief der Präsident die Polizeistunde aus. Aber es gelang nicht, die Proteste einzudämmen. Auf den Straßen von Suez und Kairo fuhren Panzer auf, in der Nähe des Parlaments fielen Schüsse.*]

[13] Terminologie s. Punkt 3.1.2. (Fiehler 1990).

Bsp. 7: TVP1 29.01.2011.

1.53–1.59 [Sprecherin2-on]
Precz z tyranem! Jesteśmy Egipcjanami i będziemy tu tak długo, aż władza nas usłyszy i stanie po naszej stronie!
[*Weg mit dem Tyrannen! Wir sind Ägypter und bleiben hier solange, bis die Regierung uns hört und sich auf unsere Seite stellt!*]

Bsp. 8: TVP1 28.01.2011.

0.28–0.41 [Rep-off]
Egipcjanie są wściekli. Po tym jak w nocy władze zablokowały internet i telefony, mieszkańcy Kairu postanowili wziąć sprawę w swoje ręce. Ruszyli na pałac prezydencki.
[*Die Ägypter sind wütend*. Nachdem die Machthaber in der Nacht das Internet und den Telefonverkehr blockiert haben, entschlossen sich die Einwohner Kairos, die Sache selbst in die Hand zu nehmen. Sie brachen zum Präsidentenpalast auf.]

4.3. Perspektivieren

Bezüglich der Berichtsperspektive in den Nachrichten behaupten Kurz / Müller / Pötschke / Pöttker (2002: 219), dass die Autoren von Nachrichten „weder als Individuum noch als Teil eines Teams oder einer Redaktion in subjektiver Bezeichnung" auftreten und somit auf die Benutzung von Pronomina in der 1. oder 2. Person (*ich/wir*, *du/ihr*), sowie auf die entsprechenden Possessivpronomina verzichten sollten. Dies trage zur Objektivierung der Textsorte bei.[14]

In den deutschen Fernsehnachrichtenbeiträgen halten sich der Moderator und die Korrespondenten an das Kriterium der Objektivität. Die objektive Perspektive wird durch die Temporalangaben verstärkt. (Bsp. 9) An keiner Stelle lässt sich die Schilderung der Ereignisse aus eigener Perspektive als *die eines* Individuums identifizieren. Es wird hauptsächlich aus der Perspektive der Redaktion berichtet, in der Sendung am 28.01. kommt nur einmal ein Sprecher zur Sprache, in der Sendung am 29.01. zwei Sprecher, die sich allgemein zur Lage in Ägypten äußern (Bsp. 10).

In den polnischen Nachrichten haben wir es dagegen mit der Schilderung des Ereignisses sowohl aus objektiver als auch subjektiver Perspektive zu tun. Der Korrespondent erscheint mal als Individuum (ich), mal als Teil einer Gruppe (wir) (Bsp. 11–12). Dominant ist die Perspektive der Redaktion, aber in jeder Sendung wird öfters die Meinung der befragten Menschen angeführt, derer Aussagen emotional aufgeladen sind. Die Darstellung des Ereignisses wird dadurch dramatisiert (Bsp. 13).

Bsp. 9: ARD 28.01.2011.

0.33–0.55 [Rep1-off]
Das war vor zwei Stunden. Demonstranten haben die Zentrale der Staatspartei in Brand gesetzt. Flammen schlagen aus dem Gebäude, davor brennt ein Auto. Schüsse sind zu hören. Die Demonstranten kämpfen gegen die Polizei und inzwischen auch noch gegen das Militär, das als Verstärkung geschickt worden ist. Offensichtlich ist das Regime der Meinung, die Polizei alleine könne den Konflikt nicht mehr in Griff bekommen.

[14] Genauer dazu s. Kurz / Müller / Pötschke / Pöttker (2002: 219).

Bsp. 10: ARD 29.01.2011.

1.48–1.54 [Sprecher2-on]
Der ägyptische Präsident hat zwar erklärt, dass er die Regierung auswechselt. Das Volk aber fordert, dass er zurücktritt.

Bsp. 11: TVP1 28.01.2011.

2.13–3.35 [Rep2-on]
Tej godziny policyjnej tak na prawdę tutaj jeszcze nie widać. Ona pewnie... *Zobaczymy* to dopiero za jakieś być może dwie, trzy godziny. [...]
Dostać się tutaj do tego studia, z którego w tej chwili *mówię* nie było łatwo. [...]
[Von dieser Polizeistunde, ehrlich gesagt, ist hier noch nicht viel zu spüren. Sie mit Sicherheit ... *Wir* werden vielleicht erst in zwei, drei Stunden sehen, ob da etwas passiert. [...]
In das Studio zu kommen, aus dem *ich jetzt berichte*, war nicht leicht.[...]]

Bsp. 12: TVP1 29.01.2011.

0–0.32 [Mod-on]
[...] Z Kairu *nasz* specjalny wysłannik Piotr Górecki, który jest na miejscu. Piotrze, nie uspokoiło sytuacji nawet powołanie wiceprezydenta i wieczorem nowego rządu. Powiedz, czy te demonstracje, *twoim zdaniem*, a jesteś w Kairze już od doby, mogą mieć charakter zrywu narodowego?
[[...] Aus Kairo nun *unser* Sonderkorrespondent Piotr Górecki, der vor Ort ist. Piotr, die Situation hat sich nicht beruhigt, obwohl der Vizepräsident und am Abend die Regierung neu berufen wurden. Bitte beschreib, ob diese Demonstrationen *deiner Meinung nach* – und du bist ja in Kairo schon seit 24 Stunden – den Charakter eines nationalen Aufstands haben oder annehmen können?]

Bsp. 13: TVP1 29.01.2011.

2.54–3.00 [Sprecher3-on]
Niech ucieka z kraju! Niech zabierze ze sobą syna! Dosyć się nakradli! Nie chcemy ich już ani dnia dłużej!
[*Er soll unseretwegen aus dem Land fliehen! Er soll den Sohn mitnehmen! Sie haben genug gestohlen! Wir wollen sie keinen Tag länger ertragen!*]

4.4. Verständlichmachen

Beim Handlungsmuster 'Verständlichmachen' möchte ich mich auf seine drei Aspekte konzentrieren. Unter den oben genannten sprachlich-kommunikativen Mitteln des Verständlichmachens lassen sich sowohl in den deutschen als auch in den polnischen Nachrichtenbeiträgen vorinformierende Passagen am Anfang und zusammenfassende Informationen am Ende der Sendungen identifizieren. Die gleiche Textstrukturierung mit dem Moderator am Anfang, der die Zuschauer in das Geschehen einführt, und dem Korrespondenten/Reporter am Ende, von dem ein Resümee erwartet wird, erlaubt dem Rezipienten, sich auf die Informationsentnahme vorzubereiten (Bsp. 1 und 14–16).

Hinzu kommen eine relative Einfachheit und kürzere, weniger komplexe Sätze in der Sprechsprache der Fernsehnachrichten, die den mündlichen Charakter mehr oder weniger fingiert (vgl. Holly 2004: 42–44). Es ist erstens „die Fiktion von Mündlichkeit, die darauf zielt, dass ein geschriebener Text besser verständlich ist; zweitens der Versuch, auf diese Weise den Eindruck von Spontaneität zu erwecken, um ansprechender und überzeugender zu wirken [...]" (Holly 2004: 44). In Bezug auf die Länge der Satzformen lässt sich festhalten, dass sie im Durchschnitt in deutschen Fernsehnachrichten 11,6 und in polnischen 11,3 Wörter beträgt. Bei den Satzformen dominiert eindeutig der Einfachsatz (mit einem Anteil von 64% in den deutschen und 56% in den polnischen Nachrichten), mit den Satzgefügen (entsprechend mit 17% und 24%) an zweiter Stelle, gefolgt von den Reihen (entsprechend mit 15% und 12%) an dritter Stelle. Am seltensten begegnen Setzungen, nämlich mit einem Anteil von 4% respektive 7%.[15] Außer Aussagesätzen ließen sich in den polnischen Nachrichten Aufforderungssätze, Exklamationen/Ausrufe und Fragesätze identifizieren. Insgesamt entspricht der Satzbau in beiden Sprachen mit seinem weitgehenden Verzicht auf unübersichtliche, schwer verständliche Konstruktionen eher den normalen alltags- und umgangssprachlichen Erwartungen der Rezipienten (vgl. Lüger 1995: 32).

Das nächste Merkmal, das zum besseren Verständnis der Texte führt, ist der Grad der Anschaulichkeit des Dargestellten, die die Beiträge zugleich attraktiver und anziehender macht, was bei der heutigen multimedialen Angebotsvielfalt und Konkurrenz im Fernsehen keineswegs zu unterschätzen ist. Die Anschaulichkeit kommt an mehreren Stellen in Form bildhafter Sprachlichkeit bzw. bildevokativer Beschreibungen von aufeinanderfolgenden Ereignissen zum Ausdruck. Besonders lässt sich dieses Verfahren in den polnischen Nachrichten festmachen (Bsp. 6).

Bsp. 14: TVP1 28.01.2011.

0.00–0.27 [Mod-on]
Strzały wokół parlamentu, godzina policyjna, czołgi na ulicach i co najmniej 3 zabitych, to bilans zaledwie jednego dnia krwawych zamieszek w Egipcie.
W dniu okrzykniętym przez opozycję „piątkiem gniewu" przez największe egipskie miasta przetoczyła się fala demonstracji i niezadowolenia z rządów prezydenta Hosniego Mubaraka. Egipcjanie zachęceni jaśminową rewolucją w Tunezji wzięli sprawę w swoje ręce. W ślad za nimi Ida kolejne muzułmańskie kraje Jemen i Jordania.
[*Schüsse in der Umgebung des Parlamentsgebäudes, Polizeistunde, Panzer auf den Straßen und wenigstens drei Tote: das ist die Bilanz der blutigen Unruhen in Ägypten an einem Tag. An dem Tag, der von der Opposition zum „Freitag der Wut" ausgerufen wurde, durchzog die größten ägyptischen Städte eine Welle von Demonstrationen, die die Unzufriedenheit mit der Regierung unter ihrem Präsidenten Hosni Mubarak zum Anlass hatte. Ägypter, ermutigt durch die Jasminrevolution in Tunesien, nahmen die Sache selbst in Hand. Ihnen folgen die nächsten muslimischen Länder Jemen und Jordanien.*]

[15] Klassifikation nach Lüger (1995: 24).

Bsp. 15: ARD 28.01.2011.

3.23–4.18 [Rep1-on]
Die Auseinandersetzungen zwischen Polizei und Demonstranten gehen mit unveränderter Härte weiter. Inzwischen haben wir mehrfach auch Gewehrschüsse gehört. Über 800 Verletzte soll es allein in Kairo gegeben haben. Die Stadt ist eingehüllt in eine beißende Wolke aus Tränengas. Das Militär hat inzwischen zentrale Plätze und Regierungseinrichtungen besetzt, die es zusammen mit der Polizei abriegelt, auch die heute Nachmittag verhängte Ausgangssperre hat kaum etwas an der Lage verändert. Die jungen Demonstranten gehen einfach nicht nach Hause. Mehrfach hat es heute Gerüchte gegeben, Mubarak wolle Stellung nehmen, doch daraus ist bislang noch nichts geworden. Morgen wird er traditionsgemäß die Buchmesse eröffnen und da hat er also dann die nächste Gelegenheit, etwas zur Lage im Land zu sagen und damit zurück nach Hamburg.

Bsp. 16: TVP1 28.01.2011.

2.13–3.35 [Rep2-on]
[...] Dostać się tutaj do tego studia, z którego w tej chwili mówię nie było łatwo. Po prostu nie działa żadna komunikacja, nie działa, nie działają telefony komórkowe, nie działa Internet, tak na dobrą sprawę panuje tutaj raczej chaos niż porządek.
[[...] *In das Studio zu kommen, aus dem ich jetzt berichte, war nicht leicht. Der Verkehr ist lahmgelegt, die Handys funktionieren nicht, das Internet geht nicht, so herrscht hier, ehrlich gesagt, eher Chaos als Ordnung.*]

5. Fazit

Die exemplarische Analyse der Fernsehnachrichtenbeiträge unter der Perspektive der vier ausgewählten Handlungsmuster hat die These bestätigt, dass die heutige Berichterstattung keineswegs durchweg sachlich und nüchtern ist. Nachrichtenbeiträge folgen weiterhin dem Textmuster mit einer dominierenden informationsvermittelnden Funktion, aber ihre Ausprägung lässt Bewertendes, Emotionales und wechselnde Perspektivität (in den polnischen Nachrichtenbeiträge) zu. Beide Sender erfüllen das Erwartungskriterium der Verständlichkeit treu. Man könnte vermuten, dass die allgemeinverständliche Vermittlung von Informationen und Zusammenhängen gerade heute – in Zeiten heftiger Konkurrenz in vielen Bereichen der Medien – als eine der vorrangigen Aufgaben der Journalisten gilt.

Kulturspezifisch betrachtet weichen die polnischen Nachrichtenbeiträge von ihrem Textmuster mehr als die deutschen ab. Vor allem in den Handlungsmustern Emotionalisieren und Perspektivieren ließen sich größere Unterschiede feststellen. Beim Emotionalisieren konnte man mehrere Muster und Verfahren der Manifestation von Emotionen identifizieren, während sich beim Perspektivieren die polnischen Journalisten an vielen Stellen nicht an das Kriterium der Objektivität halten. Die Berichtperspektive wechselt oft, was bei den deutschen Nachrichten überhaupt nicht der Fall ist. Dort wird aus einer Perspektive berichtet, mit Ausnahme der Augenzeugenberichte, die es aber im Vergleich zu den polnischen Sendebeiträgen auch weniger gibt. Darüber hinaus erweckt die Sprache der polnischen Nachrichtenbeiträge an mehreren Stellen den Eindruck von Spontaneität, vulgo: Satzabbrüche, Ellipsen, Hiatus in den Satzübergängen. Vielleicht wollen die Journalisten dadurch ansprechender, überzeugender, weniger artifiziell und inszeniert, kurz: authentischer

wirken, wodurch sich dann eine vermeintlich größere Nähe zum Gegenstand, dem Dargestellten und zugleich den Rezipienten ergäbe.

Interessant und wünschenswert wäre, eine ähnliche Untersuchung an einem breiten Korpus durchzuführen, um die Verallgemeinerbarkeit und Plausibilität der in diesem Beitrag herausgearbeiteten Ergebnisse zu bestätigen oder ggf. zu falsifizieren.

Bibliographie

Bauer, Zbigniew (2008): Gatunki dziennikarskie [Journalistische Textsorten]. In: Bauer, Zbigniew / Chudziński, Edward (Hg.), 255–280.

Bauer, Zbigniew / Chudziński, Edward (Hg.) (2008): *Dziennikarstwo i świat mediów* [Journalismus und Medienwelt]. Kraków.

Burger, Harald (1990): *Sprache der Massenmedien*. Berlin, New York.

Burger, Harald (2005): *Mediensprache. Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien*. 3., völlig neu bearbeitete Auflage. Berlin.

Czachur, Waldemar (2011): *Diskursive Weltbilder im Kontrast. Linguistische Konzeption und Methode der kontrastiven Diskursanalyse deutscher und polnischer Medien*. Wrocław.

Fiehler, Reinhard (1990): *Kommunikation und Emotion*. Berlin, New York.

Fiske, John (1987): *Television Culture: Popular Pleasures and Politics*. London, New York.

Fix, Ulla (2008): Das Rätsel. Bestand und Wandel einer Textsorte. Oder: Warum sich die Textlinguistik als Querdisziplin verstehen kann. In: Fix, Ulla (Hg.): *Texte und Textsorten – sprachliche, kommunikative und kulturelle Phänomene*. Berlin, 185–213.

Gnach, Aleksandra (2011): „Und dann kam das Digitale..“ Reflexion und Variation sprachlicher Muster in der Produktion deutsch- und französischsprachiger Fernsehnachrichten in der Schweiz. In: Luginbühl, Martin / Perrin, Daniel (Hg.): *Muster und Variation. Medienlinguistische Perspektiven auf Textproduktion und Text*. Bern, 253–287.

Groeben, Norbert (1982): *Leserpsychologie. Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster.

Heinemann, Wolfgang (2000): Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick. In: Adamzik, Kirsten (Hg.): *Textsorten. Reflexionen und Analysen*. Tübingen, 9–29.

Heinemann, Margot / Heinemann, Wolfgang (2002): *Grundlagen der Textlinguistik: Interaktion – Text – Diskurs*. Tübingen.

Heinemann, Wolfgang / Viehweger, Dieter (1991): *Textlinguistik*. Tübingen.

Holly, Werner (2004): *Fernsehen*. Tübingen.

Jahr, Silke (2000): *Emotionen und Emotionsstrukturen in Sachtexten*. Berlin, New York.

Kurz, Joseph / Müller, Daniel / Pötschke, Joachim / Pöttker, Horst (2002): *Stilistik für Journalisten*. Wiesbaden.

Langer, Inghard / Schulz von Thun, Friedemann / Tausch, Reinhard (1990): *Sich verständlich ausdrücken*. München.

Ludes, Peter (1992): Von der gemeinwohlorientierten Dienstleistung zum Geschäft mit Show-Einlagen. Fernsehnachrichtensendungen in den USA und in der Bundesrepublik. In: Schneider, Irmela (Hg.): *Amerikanische Einstellung. Deutsches Fernsehen und US-amerikanische Produktionen*. Heidelberg, 61–80.

Lüger, Heinz-Helmut (1995): *Pressesprache*. Tübingen.

Luginbühl, Martin (2008): Kulturalität und Translokalität. Zur Frage nach einem translokalen Nachrichtenstil in Europa am Beispiel europäischer und amerikanischer Fernsehnachrichten. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 87, 95–126.

Luginbühl, Martin (2004): Nachrichten als Erzählungen. In: Luginbühl, Martin / Schwab, Kathrine / Burger, Harald (Hg.) (2004), 9–38.

Luginbühl, Martin / Schwab, Kathrine (2004): Personalisierung und Emotionalisierung: Zum narrativen Modus von Fernsehnachrichten. In: Luginbühl, Martin / Schwab, Kathrine / Burger, Harald (Hg.), 133–144.

Luginbühl, Martin / Schwab, Kathrine / Burger, Harald (2004): *Geschichten über Fremde*. *Eine linguistische Narrationsanalyse von Schweizer Fernsehnachrichten von 1957 bis 1999*. Bern.

Mac, Agnieszka (2012): Bewertungsmittel in deutschen und polnischen Kommentarüberschriften aus kontrastiver Sicht. In: Lenk, Hartmut E.H. / Vesalainen, Mario (Hg.): *Persuasionsstile in Europa*. *Methodologie und Empirie kontrastiver Untersuchungen zur Textsorte Kommentar*. Hildesheim, 323–348.

Mrozowski, Maciej (2001): *Media masowe: władza*, *rozrywka*, *biznes* [Massmedien: Macht, Unterhaltung, Business]. Warszawa.

Muckenhaupt, Manfred (1994): Von der Tagesschau zur Infoshow. Sprachliche und journalistische Tendenzen in der Geschichte der Fernsehnachrichten. In: Heringer, Hans-Jürgen / Kauffmann, Michel / Samson, Gunhild (Hg.): *Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen, 81–120.

Piekot, Tomasz (2006): *Dyskurs polskich wiadomości prasowych* [Polnische Zeitungsnachrichten als Diskurs]. Kraków.

Püschel, Ulrich (1992*):* Von der Pyramide zum Cluster. Textsorten und Textsortenmischung in Fernsehnachrichten. In: Hess-Lüttich, Ernest W.B. (Hg.): *Medienkultur – Kulturkonflikt*. Opladen, 233–258.

Puzynina, Jadwiga (1992): *Język wartości* [Sprache der Werte]. Warszawa.

Sager, Sven Frederik (1982): Sind Bewertungen Handlungen? In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 10, 38–57.

Sandig, Barbara (1979): Ausdrucksmöglichkeiten des Bewertens. In: *Deutsche Sprache* 7, 137–159.

Sandig, Barbara (2006): *Textstilistik des Deutschen*. Berlin.

Schlobinski, Peter (1996): *Empirische Sprachwissenschaft*. Opladen.

Schmitz, Ulrich (2004): *Sprache in modernen Medien*. Berlin.

Strassner, Erich (Hg.) (1975): *Nachrichten*. München.

Strassner, Erich (1982): *Fernsehnachrichten*. *Eine Produktions-*, *Produkt- und Rezeptionsanalyse*. Tübingen.

Stürmer, Anette / Oberhauser, Stephan / Herbig, Albert / Sandig, Barbara (1997): Bewerten und Bewertungsinventar: Modellierung und computergestützte Rekonstruktionsmöglichkeiten. In: *Deutsche Sprache* 25, 282–288.

Tetelowska, Irena (1966): Informacja – odrębny gatunek dziennikarski [Information – eine gesonderte Textsorte]. In: *Zeszyty prasoznawcze* 1–2, 16–33.

Tiittula, Lisa (1994): Implizites Bewerten in finnischen und deutschen Leitartikeln. In: Moilanen, Markku / Tiittula, Liisa (Hg.): *Überredung in der Presse*. *Texte*, *Strategien*, *Analysen*. Berlin, New York, 225–240.

Uszyński, Jerzy (2008): Genologia telewizyjna [Textsortenlinguistik. Fernsehen]. In: Bauer, Zbigniew / Chudziński, Edward (Hg.) (2008), 281–299.

Vukovich, Adolf / Krems, Josef (1990): Schemata der Wissensvermittlung. Zur kognitiven Wirkung stilistischer Formulierungsvarianten. In: Böhme-Dürr, Karin / Seel, Norbert M. / Emig, Jürgen (Hg.): *Wissensveränderung durch Medien. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen*. München, 55–71.

Wojtak, Maria (2004): *Gatunki prasowe* [Pressetextsorten]. Lublin.

Wolny-Zmorzyński, Kazimierz / Kaliszewski, Andrzej / Furman, Wojciech (2006): *Gatunki dziennikarskie. Teoria – praktyka – język* [Journalistische Textsorten. Theorie – Praxis – Sprache]. Warszawa.

Zillig, Werner (1982): *Bewerten. Sprechakttypen der bewertenden Rede*. Tübingen.

TV-Fernsehnachrichten:

tagesschau. ARD. [TV, 28.01.2011/ 29.01.2011/ 30.01.2011/ 03.02.2011, 20.00 Uhr]

Wiadomości. TVP1. [TV, 28.01.2011/ 29.01.2011/ 30.01.2011/ 03.02.2011, 19.30 Uhr]

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA

Gdańsk 2013, Nr. 29

Mariola Wierzbicka
Universität Rzeszów

Tempuskombinationen und ihr Einfluss auf den Zeitstufenbezug der finalen deutschen Adverbialsatzgefüge im Text und im Diskurs

Tense combinations and their influence on time relations in German subordinate final clauses as found in text and discourse. – The paper contains detailed analyses of syntactic and semantic relations between adverbial final clauses of purpose in the German language on the basis of examples from standard German journalistic texts. The study accounts for a variety of linguistic devices used in the texts. The devices which constitute the structure of the subordinate cause and effect clause exhibit the presence and interdependence of numerous and varied morphological, syntactic, lexical-semantic and communicative-pragmatic units.

Key words: time relations, subordinate final clauses, adverbial cause.

Czasy gramatyczne i ich wpływ na odniesienia czasowe w niemieckich zdaniach okolicznikowych celu w tekście i w dyskursie. – Artykuł zawiera charakterystykę względnej celowości jako formalno-funkcjonalnej kategorii składniowej. Znaczenie okolicznikowych zdań celu wynika ze współdziałania wielu środków językowych reprezentujących różne płaszczyzny językowe, tzn. płaszczyznę morfologiczną, składniową, leksykalno-semantyczną i pragmatyczną. Podstawę empiryczną stanowią przede wszystkim współczesne niemieckie teksty prasowe.

Słowa kluczowe: relacje temporalne, zdania podrzędne, zdania okolicznikowe celu

1. Einleitende Bemerkungen

Das Anliegen des vorliegenden Beitrages ist es, anhand eines syntaktischen Bereichs, und zwar des finalen Adverbialsatzgefüges im Deutschen, die Kategorie der relativen Finalität als eine formal und funktional komplexe syntaktische Kategorie zu behandeln, die durch das Vorhandensein und durch das Zusammenwirken einer größeren Zahl unterschiedlicher sprachlicher an der Bedeutungskonstituierung von Finalsatzgefügen beteiligter Mittel, und zwar morphologischer, syntaktischer und lexikalisch-semantischer, bezeichnet wird. Diese sprachlichen Mittel, zu denen bei weitem nicht nur die Einleitewörter und als relative Tempora gebrauchte, bestimmte Tempusformen des Verbs gezählt werden, gehören verschiedenen Sprachsystemebenen an und konstituieren die Bedeutung von finalen Satzgefügen durch ihr funktionales Zusammenwirken. Aus diesem Grund werden solche Analysekriterien miteinbezogen, wie Tempuskombinationen im Finalsatz und im übergeordneten Satz sowie Zeitstufenbezug des betreffenden Satzgefüges (vgl. Wierzbicka 2013: 205–245).

Unter Berücksichtigung verschiedener morphologischer, syntaktischer und semantischer Faktoren werden Zeitstufenbezüge und das gegenseitige Verhältnis der Tempora, die als Zeitinformatoren gelten, in den finalen Adverbialsatzgefügen im Deutschen einerseits untersucht und der Zeitwert der relativen Tempora, also unter anderem ihre zeitliche Leistung, andererseits überprüft. Darüber hinaus geht es in dem vorliegenden Beitrag um die Kompatibilität der Tempora im übergeordneten Satz und im finalen Adverbialsatz. Diese Kompatibilität wird durch Analysen des deutschen Korpus festgestellt, wobei die Bedingungen für Tempuskombinationen gefunden bzw. formuliert und die Restriktionen für solche Kombinationen festgelegt werden.

Grundsätzlich erfolgt die Wahl der Tempora, die sowohl für ein bestimmtes Tempus im einzelnen Satz als auch für die Tempora in einem fortlaufenden Text gilt, im Kommunikationsakt gemäß der Intention des Sprechers. Dabei kann die Tempuswahl gewissen Beschränkungen unterliegen, die stilistischen Charakter haben können oder aber außer der Stilistik noch von anderen Faktoren abhängen, welche die Wahl der Tempora entweder gebieten oder verbieten. Als ein solcher schon in der traditionellen Grammatik erkannter Faktor, auf den mit der Lehre von der *Consecutio temporum* Bezug genommen wird, kann das Satzgefüge angesehen werden. Von Bedeutung ist dabei die Frage, ob und wieweit gegebenenfalls die Wahl eines entsprechenden Tempus im Adverbialsatz vom Adverbialsatz-Typ als solchem abhängt. Den Untersuchungsgegenstand der Theorie der *Consecutio temporum*, in der strenge Regeln für die Tempuswahl in zusammengesetzten Sätzen aufgestellt werden, bildet das Abhängigkeitsverhältnis zwischen den Verbformen des übergeordneten Satzes und des Adverbialsatzes innerhalb eines Satzgefüges.

Während in einem Finalsatzgefüge der übergeordnete Satz die Ursache zum Ausdruck bringt, wird im Finalsatz die Wirkung oder Folge, Zweck, beabsichtigte Wirkung, Absicht oder angestrebtes Ziel der Handlung des Subjekts im übergeordneten Satz ausgedrückt. Die Wirkung und Folge werden dabei als Vorstellungen eines möglichen Geschehens betrachtet, auf das dessen Realisierung und der im übergeordneten Satz enthaltene von der Handlung selbst ablesbare Wille gerichtet werden.

Da die Einordnung des jeweiligen Satzgefüges in eine der drei Zeitstufen, nämlich Gegenwart, Vergangenheit oder Zukunft, in der Regel durch den absoluten Zeitbezug des Prädikates im übergeordneten Satz erfolgt, so weist das Finalsatzgefüge in der Regel den Gegenwartsbezug, Vergangenheitsbezug oder Zukunftsbezug auf. Nicht bei allen Finalsatzgefügen ergibt sich jedoch der Zeitstufenbezug direkt aus dem Gebrauch einer entsprechenden Tempusform im Prädikat des übergeordneten Satzes. Darüber hinaus kommen Finalsatzgefüge auch mit omnitemporalem Zeitstufenbezug vor, der sich dadurch auszeichnet, dass omnitemporale Geschehen über keine konkrete Lokalisierungszeit verfügen, sondern sich auf alle drei Zeitstufen zugleich beziehen und zeitlich nicht lokalisierbar sind.

2. Tempuskombinationen und Zeitstufenbezüge

Die Finalsatzgefüge, die Nachzeitigkeitsrelationen zum Ausdruck bringen, kommen aufgrund ihrer Semantik in allen drei Zeitstufen, also Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft,

und auch als zeitlich nicht lokalisierte Finalsatzgefüge vor. Im Folgenden werden die üblichen und frequentesten Tempuskombinationen unter Berücksichtigung des entsprechenden Zeitstufenbezuges der Satzgefüge einzeln besprochen.

Was die üblichen und möglichen Tempuskombinationen in den Finalsatzgefügen der Nachzeitigkeit betrifft, so können gleiche Tempora im Finalsatz und im übergeordneten Satz auftreten. Außer den Kombinationen Präsens/Präsens, Präteritum/Präteritum, Perfekt/Perfekt, Plusquamperfekt/Plusquamperfekt und Futur I/Futur I im Deutschen (vgl. (1)–(5)) erscheinen auch andere Tempuskombinationen im übergeordneten Satz und im Finalsatz. Zeitliche Beziehungen zwischen den beiden Teilen eines Finalsatzgefüges hängen im Deutschen in besonderen Fällen auch von dem Inhalt des Satzes ab.

(1) Es gibt viel zu viele, die rappen, **damit** sie Rapper sind, findet Michael. (GAT 12(00183) 03.01.2012:38; Online-Ausgabe)
(2) Und: „Bei den alten Menschen mussten wir laut reden, **damit** sie uns verstehen konnten." (GAT 12(01649) 10.01.2012:37; Online-Ausgabe)
(3) So wies das Umweltministerium Vorwürfe zurück, beim Programm „Natur erleben" sei die ordentliche Prüfung von Projekten unterbunden worden, **damit** das Ministerium Jubelmeldungen habe verkünden können. (BRZ 07(16035) 24.05.2007; Online-Ausgabe)
(4) Statt dessen hielt sie eine ebenso humorvolle wie anspielungsreiche Dankesrede, wobei sie in ihre Adressen alle einschloss – bis hin zu ihrem jüngsten Sohn Stefan, „der die Präsidialzeit gerne um ein Jahr verlängert hätte, **damit** wir wieder zu Eintrittskarten für die Champions League und 'Weltklasse Zürich' gekommen wären". (ZÜT 97(13050) 06.05.199721; Online-Ausgabe)
(5) Gleichzeitig deutete er an, dass auf Sicht eine Deckelung des Zuschusstopfes erforderlich werden wird, **damit** der Kreis nicht von einer Antragsflut überrollt wird. (MAM 01(81157) 26.10.2001; Online-Ausgabe)

2.1 Finalsatzgefüge mit Vergangenheitsbezug

Vergangenheitsbezug liegt dann vor, wenn das Prädikat im übergeordneten Satz im Perfekt, Präteritum, Plusquamperfekt sowie *würde* + Infinitiv I oder II oder aber in einem transponierten Präsens oder Futur mit Vergangenheitsbezug. Vergangenheitsbezug liegt darüber hinaus auch dann vor, wenn im übergeordneten Satz eine der beiden von Thieroff (1992) „Perfekt II" und „Plusquamperfekt II" genannten „Doppelumschreibungen" wie Präsens/Präteritum von *haben* bzw. *sein* + Partizip II + *gehabt* bzw. *gewesen* erscheint.[1]

Mitunter können die Adverbialsatzgefüge auch dann Vergangenheitsbezug haben, wenn im Prädikat eines übergeordneten Satzes ein Modalverb im Präsens + Infinitiv II erscheint, und wenn das Modalverb noch zusätzlich eine Vermutung bezeichnet, die in der Gegenwart über ein Geschehen in der Vergangenheit angestellt wird (vgl. (6)). Derartige Modalverbsyntagmen entsprechen in diesen Fällen einem transponierten Futur II mit Vergangenheitsbezug, die auch eine Vermutung zum Ausdruck bringen und als Tempora im übergeordneten

[1] Vgl. Thieroff (1992: 208–219, 246–250); und allgemein zu diesen Formen Hauser-Suida/Hoppe-Beugel (1972: 254–264); sowie in den Temporalsatzgefügen der Nachzeitigkeit Wierzbicka (2004:170–219) und (2008: 95–111).

Satz eines Adverbialsatzgefüges darüber hinaus den Vergangenheitsbezug des gesamten Adverbialsatzgefüges bewirken.

(6) Ich kann mir vorstellen, wie schwierig es für ihn gewesen sein muss und wie stark er sich angestrengt haben muss, **damit** er ihr beim Auszug nicht sagte, dass er sie wegen einer anderen Frau verlasse. (M.W.)

Wenn der Abschluss eines Finalsatzgeschehens zum Ausdruck gebracht werden soll, dann erscheinen zusammengesetzte Tempora, welche die Bezogenheit eines verbalen Geschehens auf einen seiner Ereigniszeit folgenden zeitlichen Referenzzeitpunkt mitteilen. Darüber hinaus kann ein aktionaler Bezug des Geschehens zu seinem folgenden zeitlichen Referenzzeitpunkt in Form einer Folge, einer Wirkung, einer Gültigkeit, eines Ergebnisses etc. oder aber ein resultierender, im folgenden zeitlichen Referenzzeitpunkt vorliegender Zustand ausgedrückt werden. Ein solcher resultierender Zustand, der noch zur Referenzzeit gilt, die auf den Abschluss des Finalsatzgeschehens folgt, wird in den Beispielen (7) und (8) mitgeteilt.

(7) Allenfalls hätte man eine weitere Etappe im Zug zurückgelegt, **damit** die Ausrüstung wieder hätte trocknen können. (GAT 10(07741) 24.06.2010:48; Online-Ausgabe)
(8) Jene, dass Ignaz Böni einmal den Alt St. Johannern einen Ball geschenkt hatte, **damit** sie bis zum nächsten Spiel etwas trainieren könnten, könnte schon bald wieder aktuell werden, wie Felix Bischof, der Coach der Amdner, ausführte. (GAT 07(08716) 19.09.2007:45; Online-Ausgabe)

Die Nachzeitigkeit des Finalsatzgeschehens in den Finalsatzgefügen bei Vergangenheitsbezug wird am häufigsten durch Plusquamperfekt im übergeordneten Satz ausgedrückt, das sich mit Präteritum im Finalsatz verbindet (vgl. (9) und (10)). An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass diese Kombination nicht in jedem Fall die Nachzeitigkeit eines Finalsatzgeschehens zum Ausdruck bringt.

(9) Ein wichtiges Thema war das Budget 98. Kühnis wies darauf hin, dass man bereits am 22. Oktober 1997 in dieser Sache einen Rückweisungsantrag mit dem Ziel eines ausgeglichenen Budgets gestellt hatte, **damit** aber im Einwohnerrat nicht durchgekommen war. (GAT 98(06325) 02.02.1998; Online-Ausgabe)
(10) Die drei Ersten hatten sich (wie Verstappen, Magnussen und Morbidelli) für nur zwei Boxenstopps entschieden und waren damit gut bedient; am sichersten hatte sich Panis gefühlt, der für die härtere Bridgestone-Mischung optiert hatte, **damit** im Qualifying zwar nur Zwölfter geworden war, im Rennen aber gross auftrumpfte. (GAT 97(05506) 26.05.1997; Online-Ausgabe)

Bei Vergangenheitsbezug I des Finalsatzgefüges, bei dem die Dauer des Geschehens im übergeordneten Satz bis zu seinem Abschluss und das Eintreten bzw. der Vollzug des Finalsatzgeschehens mitgeteilt wird, kommen sowohl im übergeordneten Satz als auch im Finalsatz Präteritum in Aoristbedeutung[2] (vgl. (11)) vor. In Briefen oder in wörtlicher Rede ist auch Perfekt sowohl im übergeordneten Satz als auch im Finalsatz belegt (vgl. (12)), sowie Perfekt im übergeordneten Satz in Verbindung mit Präteritum im Finalsatz (vgl. (13)).

[2] Das deutsche Präteritum kann sowohl Imperfekt- als auch Aoristbedeutung haben. Durch Präteritum in Aoristbedeutung werden Geschehen in ihrem Abschluss also als abgeschlossen dargestellt; durch Präteritum in Imperfektbedeutung dagegen in ihrem Nicht-Abschluss. Vgl. dazu auch Wierzbicka (2013: 41f.)

(11) Weiter fragt sie, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssten, **damit** die Stadt für das laufende Jahr doch noch Beiträge an erprobte und bewährte Präventions- und Integrationsprojekte wie «Femmes-Tische» oder das Heks-Projekt «Schrittweise» leiste. (GAT 12(05419) 19.01.2012:40; Online-Ausgabe)
(12) Er habe das alles nur getan, um Osterwalder zu überführen, sagte er gestern, er habe weit gehen müssen, **damit** Osterwalder nicht misstrauisch geworden sei. (ZÜT 98(11631) 07.05.1998:17; Online-Ausgabe)
(13) Ich habe das Handelsdiplom durchgeboxt, **damit** ich einen Mittelschulabschluss hatte, der mir einige Türen öffnete. (GAT 01(09978) 23.02.2001; Online-Ausgabe)

Bei den Finalsatzgefügen mit Vergangenheitsbezug II steht das Geschehen im übergeordneten Satz entweder zur Referenzzeit völlig aus oder bezieht sich auf den Referenzpunkt in der Vergangenheit, von dem aus es gesehen wird – wie bei Gegenwartsbezug – und gleichzeitig auf die darauf folgende Zeit. Von der Referenzzeit aus gesehen ist das Finalsatzgeschehen dagegen immer zukünftig. Bei den wiederholten zeitlich nicht lokalisierten Geschehen in den Finalsatzgefügen der Nachzeitigkeit mit mehrmaligem Vergangenheitsbezug und unter der Voraussetzung, dass das Finalsatzgefüge zeitlich nicht lokalisiert ist, können mitunter auch Präteritum in Imperfektbedeutung in beiden Teilen eines Finalsatzgefüges (vgl. (14)). Darüber hinaus wird jedoch nur zur Wiedergabe früherer Rede im Finalsatz auch würde + Infinitiv verwendet (vgl. (15)).[3]

(14) Dies bewog die Einteilung dazu, mit allen anderen Schwingern sechs Gänge zu machen, **damit** noch einer die Chance hatte, bei einem Sieg im Schlussgang das Fest gewinnen zu können. (GAT 00(72653) 23.10.2000; Online-Ausgabe)
(15) Ausgerechnet ihr Lieblingsblatt „Die Zeit" rechnet ihr nämlich vor, dass gar nicht ihre Arbeitskraft so gefragt gewesen wäre, sondern sie sich besser auch um die Anschaffung eines „Naturalbeitrages" (Zitat), sprich: Kind, gekümmert hätte, **damit** in späteren Jahren überhaupt jemand ihre Rente finanzieren würde. (ZÜT 96(05258) 07.03.1996:61; Online-Ausgabe)

Ein zusammengesetztes Tempus Perfekt bzw. Plusquamperfekt im übergeordneten Satz im Deutschen kommt auch vor, um die Nachzeitigkeit eines Finalsatzgeschehens gegenüber dem Geschehen im übergeordneten Satz auszudrücken. Dadurch wird eine eindeutige Vorzeitigkeit des Geschehens im übergeordneten Satz besonders betont (vgl. (16)–(20)).

(16) Wir haben die Belastung etwas heruntergefahren**, damit** jeder seine kleinen Blessuren auskurieren konnte. (RHZ 12(00538) 02.01.2012:13)
(17) Frau Bürkle hat dann großzügig eingekauft, **damit** wir verteilen konnten, und hat uns auch weiterhin finanziell unterstützt, wie das heute ihre Stiftung immer noch macht. (RHZ 12(09652) 10.01.2012:20; Online-Ausgabe)

(18) Auch erwähnte er besonders, dass der Künstler nicht nur die Statue geschaffen, sondern auch in erheblicher Weise neben einigen anderen Spendern durch einen Beitrag zur Deckung der Kosten beigetragen habe, **damit** dieses Werk finanzierbar geworden sei. (RHZ 04(15317) 16.11.2004; Online-Ausgabe)
(19) Ob er ihn nicht doch dafür zurück gestellt hatte, **damit** die Punkers ihr eigenes Fest feiern konnten? (GAT 07(09929) 24.12.2007:43; Online-Ausgabe)

[3] Diese Form erscheint jedoch wie das Futur äußerst selten. Vgl. dazu Thieroff (1992: 156).

(20) Die von Frau Buff beschriebenen chaotischen Zustände in der Wohnung legten die Frage nahe, was es gebraucht hätte, **damit** die Vormundschaftsbehörde die von verschiedener Seite geforderte Fremdplazierung der Kinder eingeleitet hätte? (GAT 97(08194) 09.06.1997; Online-Ausgabe)

Um die sog. Vorvergangenheit zum Ausdruck zu bringen, d.h. wenn die Geschehen der beiden Teilsätze vor einer Referenzzeit in der Vergangenheit stattgefunden haben, erscheint sowohl im übergeordneten Satz als auch im Finalsatz Plusquamperfekt (vgl. (21)).

(21) Es wäre gut gewesen, wenn ich schon frühzeitig Bescheid gewusst hätte, **damit** ich nicht nur die Frauen, sondern auch die Spitäler über die Lokalitäten informieren hätte können. (GAT 98(71054) 07.01.1998; Online-Ausgabe)

In den Finalsatzgefügen mit Vergangenheitsbezug erscheint vor allem Präteritum (vgl. (22)), sowohl im Finalsatz als auch im übergeordneten Satz.

(22) Auch dabei durfte keine Zeit verloren gehen, **damit** sich der Nachschub nicht staut und die Arbeit im dafür vorgesehenen Zeitfenster vonstatten gehen konnte. (RHZ 12(06804) 07.01.2012:23; Online-Ausgabe)

Um die Nachzeitigkeit eines Finalsatzgeschehens gegenüber dem Geschehen im übergeordneten Satz auszudrücken, kommt auch ein zusammengesetztes Tempus Perfekt bzw. Plusquamperfekt im übergeordneten Satz im Deutschen vor, wodurch eine eindeutige Vorzeitigkeit des Geschehens im übergeordneten Satz besonders betont wird (vgl. (23) und (24)).

(23) Woche für Woche sind Prinz und Prinzessin in den Westerwald zur Schneiderin gefahren, **damit** diese das Kostüm neu abstecken kann. (RHZ 12(06348) 07.01.2012:18; Online-Ausgabe)
(24) Diese Übergabe war jedoch nur noch symbolisch zu verstehen, da das Geld seinen Besitzer schon länger gewechselt hatte, **damit** es für seinen Zweck eingesetzt werden konnte. (GAT 99(33541) 12.05.1999; Online-Ausgabe)

Wenn sowohl das Geschehen im übergeordneten Satz als auch das Finalsatzgeschehen vor einer Referenzzeit in der Vergangenheit ausgeführt worden sind, d.h. wenn die sog. Vorvergangenheit mitgeteilt werden soll, dann wird Präteritum im Finalsatz mit Plusquamperfekt im übergeordneten Satz (vgl. (25) und (26)) oder aber Plusquamperfekt in beiden Teilsätzen kombiniert (vgl. (27)).[4] Außerdem kann in diesen Fällen eines der Prädikate auch im Präteritum in Imperfektbedeutung auftreten (vgl. (28)).

(25) Ein über 70jähriger Opa, der in seinem Auto eine Zierpalme geladen hatte, geriet mit der Verkehrspolizei in Konflikt, weil er auf der Transportfahrt seine beiden Enkelkinder in den ungesicherten Kofferraum gesetzt hatte, **damit** der Baum im Auto Platz hatte. (GAT 97(36197) 18.11.1997; Online-Ausgabe)
(26) Die Abstimmung war nötig geworden, weil der Besitzer der Liegenschaft im Rahmen der Ortsplanungsrevision eine Zuteilung zur Industrie und Gewerbezone verlangt hatte, **damit** aber bei den Planungsbehörden nicht durchdrang. (GAT 98(60953) 28.09.1998; Online-Ausgabe)
(27) Noch schöner wäre es allerdings gewesen, wenn er Holger vertreten hätte, **damit** wir einmal richtig hätten Urlaub machen können. (BRZ 09(09215) 23.04.209; Online-Ausgabe)

[4] Vgl. dazu Engel (1988: 263–264).

(28) Der Effekt blieb aus. Als sich der Schwingclub bei einer Aktion des Pro-Juventute-Ferienpass beteiligte, nahmen 44 Kinder und Jugendliche daran teil. Geblieben ist keiner, obwohl der Club eigens eine Kamera aufgestellt hatte, **damit** sich die Kids beim kämpfen sehen konnten. (GAT 01(44761) 20.11.2001; Online-Ausgabe)

Um hervorzuheben, dass das Geschehen im übergeordneten Satz vor dem Abschluss des Finalsatzgeschehens stattgefunden hat, wird im Finalsatz vereinzelt auch zusammengesetztes Tempus gebraucht (vgl. (29)).

(29) Alle acht Teilnehmer zeigten sehr gute Leistungen, bei manchen fehlten nur wenige Sekunden, **damit** es fürs Podium gereicht hätte. (GAT 08(02518) 08.05.2008:53; Online-Ausgabe)

In den Finalsatzgefügen mit Vergangenheitsbezug I erscheint meistens Präteritum in Aoristbedeutung sowohl im übergeordneten Satz als auch im Finalsatz in erster Linie dann, wenn das Finalsatzgefüge zeitlich nicht lokalisiert ist und wenn das Präteritum in diesen Gefügen die Wiederholung des Geschehens im übergeordneten Satz mitteilt (vgl. (30) und (31)).

(30) Morgens um vier, wenn es noch kühl war, begannen wir, die Hühner in Käfige zu stopfen, **damit** sie zum Verkauf auf den Markt gebracht werden konnten. (RHZ 12(08746) 10.01.2012; Online-Ausgabe)
(31) Immerhin brauchte er pro Tag 500 Franken, nur, um soviel „Stoff" zu bekommen, **damit** keine Entzugserscheinungen auftraten. (GAT 00(44706) 01.07.2000; Online-Ausgabe)

In den Finalsatzgefügen mit Vergangenheitsbezug II wird dagegen Präteritum in Imperfektbedeutung (vgl. (32)) in beiden Teilsätzen bevorzugt.

(32) Und das Interesse der Besucherinnen und Besucher an den Bildern von Erica Seitz war offensichtlich riesengross, wenn man sich dann – trotz der Novemberkälte – in den Strassenbereich vor der Galerie zurückzog, **damit** man dann Platz hatte, im steten Wechsel die Bilder betrachten zu können. (GAT 07(02088) 05.11.2007:41; Online-Ausgabe)

Um die Nachzeitigkeit eines Finalsatzgeschehens in den Finalsatzgefügen auszudrücken, wird in der Regel ein zusammengesetztes Tempus im übergeordneten Satz verwendet. Bei Zukunftsbezug erscheint Perfekt, das sich im Finalsatz mit Futur I oder mit einem transponierten Präsens mit Zukunftsbezug verbindet (vgl. (33) und (34)). Perfekt wird im übergeordneten Satz in Verbindung mit Präsens im Finalsatz auch bei Gegenwartsbezug verwendet, der nur bei wiederholten Finalsatzgeschehen zugelassen ist (vgl. (35)). Diese Kombination ist darüber hinaus auch bei Vergangenheitsbezug belegt (vgl. (36)).

(33) Die Belegschaft ist im Vergleich zu einer ersten Phase zwischenzeitlich auf rund 100 Mann im Schichtbetrieb verdoppelt worden, **damit** bis im November dieses Jahres die Hülle fertig gestellt sein wird. (GAT 01(16992) 13.07.2001; Online-Ausgabe)
(34) Hinter dieser Mauer sind nun nach Angaben des Ortsheimatpflegers Bernd-Uwe Meyer 42 Kubikmeter Erde abgetragen worden, **damit** in Zukunft auf die Mauer weniger Druck ausgeübt wird. (BRZ 09(08503) 19.05.2009; Online-Ausgabe)

(35) Sicher aber ist, dass sie mit ihrem freiwilligen Sternsinger-Einsatz einen grossen Beitrag geleistet haben, **damit** das Engagement der Infancia Misionera von Muelle de los Bueyes ausgebaut werden kann. (GAT 12(01413) 10.01.2012:36; Online-Ausgabe)
(36) Es könnte sein, dass ich ihm eine geschlagen habe, **damit** er wieder atmet. (RHZ 12(10328) 11.01.2012:20; Online-Ausgabe)

Die Nachzeitigkeit des Finalsatzgeschehens gegenüber dem Geschehen im übergeordneten Satz wird mitunter durch *schon/bereits/endlich* (vgl. (37)) noch zusätzlich hervorgehoben.

(37) Mit dem Aufbau von rund 300 Tonnen Zeltmaterial für 10 000 Quadratmeter Ausstellungshallen wurde **bereits** begonnen, **damit** die über 300 Aussteller rechtzeitig ihre Standplätze beziehen können. (GAT 98(13325) 04.03.1998; Online-Ausgabe)

In den Finalsatzgefügen, die zumeist mit Zukunfts- bzw. Vergangenheitsbezug II vorkommen, werden ausstehende Geschehen im übergeordneten Satz mitgeteilt, die mitunter im Imperativ bzw. als Infinitiv eines Modalverbsyntagmas erscheinen (vgl. (38) und (39)).

(38) Macht doch eine Bürgerbefragung, **damit** die schweigende Mehrheit auch zu Wort kommt! (RHZ 09(11505) 15.06.2009; Online-Ausgabe)
(39) Und daß er mehr sei als ein Heimatdichter, daß er mit seinen Versen das ganze Deutschland meine und singe, das beweise das Lied, das er, der Lehrer, in Töne gesetzt habe, **damit** es alle singen könnten. (GAT 12(00613) 05.01.2012:10; Online-Ausgabe)

Darüber hinaus kann im Finalsatz das Adverb noch erscheinen, durch das zum Ausdruck gebracht wird, dass das Finalsatzgeschehen zwar zur Referenzzeit noch gilt, aber sein Ende möglicherweise bevorsteht. In den folgenden Beispielen wird durch den Finalsatz angegeben, wie viel Zeit zur Ausführung des Geschehens im übergeordneten Satz nach Ansicht des Sprechers noch verbleibt (vgl. (40)).

(40) „Wunder" wären nötig, **damit** die Aktionäre noch etwas von ihrem Kapital zurückerhalten, wurde an der GV mehrmals betont. (GAT 97(06902) 02.06.1997; Online-Ausgabe)

Wenn ausstehende Geschehen in der Vergangenheit mitgeteilt werden sollen, kann sich der Finalsatz mitunter auch auf einen Infinitiv beziehen, der in einer würde-Form + Infinitiv im übergeordneten Satz erscheint und sich zumeist mit Präteritum im Finalsatz verbindet (vgl. (41)).

(41) Es würde nicht schaden, nun die Zügel noch stärker anzuziehen, **damit** es in der Thurgauer Politik wieder um die Sache gehen kann. (GAT 12(03225) 13.01.2912:2; Online-Ausgabe)

2.2 Finalsatzgefüge mit Gegenwartsbezug

Gegenwartsbezug liegt dann vor, wenn im Prädikat des übergeordneten Satzes Präsensgrammeme in beiden Teilsätzen eines Finalsatzgefüges erscheinen, die nicht transponiert sind (vgl. (42)).

(42) Auch hier braucht es Projekte mehrerer Gemeinden, **damit** das Potenzial am See für Einwohner, Unternehmen und Tourismus genutzt werden kann – und ist unklar, wer das an die Hand nimmt. (GAT 12(00472) 05.01.2012:33; Online-Ausgabe)

Darüber hinaus kommen bei Gegenwartsbezug im übergeordneten Satz neben Präsens auch Perfekt und Präteritum vor, die sich mit Präsens im Finalsatz verbinden (vgl. (43)-(46)). Nach Präsens bei Gegenwartsbezug kommt im übergeordneten Satz am häufigsten Perfekt vor, das mitunter gegenüber Präsens obligatorisch ist.

(43) Zusätzlich für die Bläserklasse hat er eine spezielle Ausbildung gemacht, **damit** er jedes Blasinstrument in seinen Grundzügen kennt und den Schülern die Basis vermitteln kann. (GAT 12(03879) 16.01.2012:37; Online-Ausgabe)
(44) Nicht fehlen darf der Stundenruf: „Hört Ihr Leut und lasst Euch sagen, unsere Glock hat zehn geschlagen. Gebt acht auf Feuer und auf Licht, **damit** kein Brand ausbricht." (GAT 12(04043) 16.01.2012:48; Online-Ausgabe)
(45) Das erste Budget in Begleitung von Iris Bachmann, Marketingverantwortliche der Raiffeisenbank Mittelrheintal, und Bernhard Zaugg von der Fachstelle Schuldensanierung Berner Oberland wurden die Schüler zum Thema Jugendverschuldung weitergebildet, **damit** sie das Erlernte in der Klasse weitergeben können. (GAT 12(01931) 11.01.2012:37; Online-Ausgabe)

Bei Gegenwartsbezug des gesamten Finalsatzgefüges kommt in der Regel Präsens vor, das hier, sofern kein Vergangenheitsbezug vorliegt, sehr häufig Zukunftsbezug hat, weil mit transponiertem Präsens mit Zukunftsbezug ein zur Sprechzeit ausstehendes Geschehen mitgeteilt wird. (vgl. (46)).

(46) Die bestehenden Abläufe sollen verbessert werden, **damit** das Unternehmen wettbewerbsfähig bleibt. (GAT 12(02924) 13.01.2012:39; Online-Ausgabe)

Der Gegenwartsbezug kommt bei zeitlich nicht lokalisierten Finalsatzgefügen jedoch äußerst selten vor und bezieht sich nur auf das Geschehen im übergeordneten Satz, das nur zur Sprechzeit gilt, während das Finalsatzgeschehen entweder aussteht (vgl. (47)) oder aber in der Vergangenheit nicht realisiert wurde (vgl. (48)).

(47) Der Fonds mit dem offiziellen Namen „Europäische Finanz-Stabilitäts-Fazilität" (EFSF) hat ein Volumen von insgesamt 750 Milliarden Euro und kann im Notfall Kredite gewähren, **damit** geschwächte Länder eine drohende Staatspleite verhindern. (ZEIT 11(00002) 06.01.2011; Online-Ausgabe)
(48) Im Amazonasgebiet wird eine neue Idee erprobt: Tropenländer bekommen von Industriestaaten Geld, **damit** sie ihre Regenwälder schützen. (ZEIT 11(00011) 06.01.2011; Online-Ausgabe)

Wenn Präsens sowohl im Finalsatz als auch im übergeordneten Satz bei den zeitlich nicht lokalisierten Finalsatzgefügen erscheint, dann liegt selten Gegenwartsbezug vor, sondern mitunter auch ein omnitemporaler Zeitbezug (vgl. (49)).

(49) Solche „Spielverderber" beim Bund werden gewöhnlich in Disziplinar-Arrest genommen, **damit** sie danach geläutert ihren Dienst antreten. (TAZ 03(48920) 07.10.2003;24)

2.3 Finalsatzgefüge mit Zukunftsbezug

Zukunftsbezug liegt dagegen dann vor, wenn das Prädikat im übergeordneten Satz im Futur I oder II, im transponierten Präsens mit Zukunftsbezug (vgl. (50)) oder aber im transponierten Perfekt mit Zukunftsbezug.

(50) Es werden keine Mühen gescheut, **damit** es ein ähnlicher Wohlgenuss werden wird wie beim Auftritt von Franz-Josef Selig. (RHZ 11(30601) 25.03.2011:23; Online-Ausgabe)

In den Finalsatzgefügen mit Zukunftsbezug tritt im Deutschen transponiertes Präsens mit Zukunftsbezug auf, das sich mit einem ebenfalls transponierten Präsens mit Zukunftsbezug verbindet, sofern das Finalsatzgefüge zeitlich lokalisiert ist (vgl. (51)), oder seltener mit Futur I im übergeordneten Satz (vgl. (52)). Da Präsens in zeitlich lokalisierten Finalsatzgefügen immer zukünftige Geschehen mitteilt, sofern kein Vergangenheitsbezug vorliegt, wird meistens auf das analytische Futur verzichtet. Neben dem Futur I und dem transponierten Präsens mit Zukunftsbezug (vgl. (51)) erscheint im übergeordneten Satz auch der Imperativ (vgl. (53)). Darüber hinaus kann durch einen Finalsatz ein zukünftiges Geschehen im Infinitiv lokalisiert werden (vgl. (54)).

(51) Außerdem hofft der Verein auf einen guten Erlös, um Geld anzusparen, **damit** eines Tages aus dem Hart- ein Rasenplatz wird. (RHZ 12(10949) 12.01.2012:24; Online-Ausgabe)
(52) Wir wollen uns rechtzeitig Gedanken machen, was aus unseren Städten werden wird, **damit** der Zug nicht ohne uns abfährt." (BRZ 08(07498) 15.05.2008; Online-Ausgabe)
(53) „Iss noch ein wenig, **damit** du groß und stark wirst!" (ZEIT 09(00108) 08.01.2009; Online Ausgabe)
(54) Es galt vor der Bewerbung um das Ostschweizerische Hornusserfest die Infrastruktur zu sichern, **damit** man überhaupt eine Chance hatte, das Fest zugesprochen zu erhalten. (GAT 98(43401) 27.06.1998; Online-Ausgabe)

In der Regel wird Futur I im übergeordneten Satz in Verbindung mit Präsens im Finalsatz verwendet (vgl. (55)). Durch die Verwendung von Präsens im Finalsatz bei Zukunftsbezug wird mitunter zum Ausdruck gebracht, dass das Finalsatzgeschehen schon zur Sprechzeit gilt. Analoge Situation liegt dann vor, wenn im übergeordneten Satz Präsens verwendet wird. Dass die Geschehen auch schon zur Sprechzeit gelten, ergibt sich mitunter allein aus ihrer Eigensemantik (vgl. (56)). Der völlige Zukunftsbezug, d.h. beide Geschehen stehen zur Sprechzeit noch aus, ist in den Finalsatzgefügen auch dann selten belegt, wenn die Geschehen in beiden Teilsätzen in Futur stehen. Durch das Futur wird der noch ausstehende Teil der Geschehen hervorgehoben.

(55) Gleichzeitig deutete er an, dass auf Sicht eine Deckelung des Zuschusstopfes erforderlich werden wird, **damit** der Kreis nicht von einer Antragsflut überrollt wird. (MAM 01(81157) 26.10.2001; Online-Ausgabe)
(56) Ein Beitrag, in diesem Fall ein finanzieller, ist bloß ein einzelner Faktor eines komplexen Konglomerates an Bedingungen, die erfüllt sein müssen, **damit** ein Werk entsteht, **damit** Kultur lebendig bleibt, sich entwickelt, **damit** der innere Drang zu künstlerischen Formulierungen an die Oberfläche gelangt, sichtbar wird – zum Beispiel in der Ausstellung. (GAT 12(00613) 05.01.2012:10; Online-Ausgabe)

2.4 Finalsatzgefüge mit omnitemporalem Zeitstufenbezug

Die Finalsatzgefüge können außer in einem Gegenwarts-, Vergangenheits- bzw. Zukunftsbezug auch in einem omnitemporalen Zeitstufenbezug vorkommen.[5] Die Geschehen mit omnitemporalem Zeitstufenbezug zeichnen sich dadurch aus, dass sie über keine Lokalisierungszeit verfügen, demzufolge zeitlich nicht lokalisierbar sind und sich gleichzeitig auf alle drei Zeitstufen beziehen. Da es im Deutschen keine Tempusgrammeme zur Bezeichnung von omnitemporalen Geschehen gibt, werden Tempusgrammeme aller drei Zeitstufen verwendet und der primäre Zeitstufenbezug der jeweiligen Tempusgrammeme wird auf andere Zeitstufen ausgeweitet.

Was die Tempuskombinationen in den omnitemporalen Finalsatzgefügen anbelangt, so erscheint Präsens im Deutschen und im Polnischen sowie Perfekt im Deutschen. Im Allgemeinen wird die Omnitemporalität in Einzelbedeutungen gegliedert und demzufolge können allgemeingültige Geschehen entweder subjektcharakterisierend oder generell sein. Infolgedessen werden auch Finalsatzgefüge mit subjektsbezogenem Inhalt (vgl. (57)) und mit generellem Inhalt (vgl. (58)) unterschieden.

(57) In einer Trommel werden die Kaffeebohnen ständig bewegt, **damit** die Hitze gleichmäßig einwirken kann. (GAT 08(08396) 26.09.2008:32; Online-Ausgabe)

(58) Kirschen, Zucker und Zimt beifügen und etwa 20 Minuten weiterkochen. Dabei immer wieder umrühren, **damit** die Masse nicht anbrennt. (GAT 97(14917) 18.07.1997; Online-Ausgabe)

Adverbialsatzgefüge mit omnitemporalem Zeitstufenbezug sind in verschiedenen Handlungsanleitungen bzw. Handlungsbeschreibungen, Erklärungen innerhalb von Kochrezepten, technischen Anleitungen oder unterschiedlichen Gebrauchstexten zu finden, in denen allgemeingültige generelle Sachverhalte dargestellt werden, die für alle und zu jeder Zeit gelten (vgl. Latzel 1977: 172–173, 218–219).

Solche allgemeingültigen Handlungsanweisungen werden meistens durch Passiv (vgl. (59)) bzw. durch *man*-Konstruktionen im übergeordneten Satz mitgeteilt, die im übergeordneten Satz erscheinen.

(59) **Damit** es schneller geht, wird Essig mit Zucker und Salz zusammen unter Rühren aufgekocht. (M.W.)

3. Abschließende Bemerkungen

In dem vorliegenden Beitrag wurden unter Einbeziehung unterschiedlicher sprachlicher Mittel und anhand von standardsprachlichen deutschen Quellentexten aus der Belletristik und aus der Publizistik detaillierte Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen dem semantischen Wert des Finalsatzes und der Tempuskombination im Finalsatz und im übergeordneten Satz durchgeführt. Es wurden unter Berücksichtigung verschiedener

[5] Die Omnitemporalität bzw. die omnitemporalen Adverbialsatzgefüge sollen an dieser Stelle nur kurz angesprochen werden, weil sie aufgrund ihres mehrmaligen Zeitbezuges nicht zum eigentlichen Untersuchungsgegenstand gehören. Vgl. Neumann (1972:101–102, 124–125, 127), Wierzbicka (2013: 230).

morphologischer, syntaktischer und semantischer Faktoren Zeitstufenbezüge und das gegenseitige Verhältnis der Tempora, die als Zeitinformatoren gelten, in den finalen Adverbialsatzgefügen im Deutschen einerseits untersucht und der Zeitwert der relativen Tempora, also unter anderem ihre zeitliche Leistung, andererseits überprüft.

Was die Vorkommenshäufigkeit der einzelnen Zeitstufenbezüge anbelangt, so sind in meinem Korpus Adverbialsatzgefüge mit Vergangenheitsbezug am häufigsten belegt, was mit Sicherheit daran liegt, dass in dem vorliegenden Beitrag vor allem belletristische und publizistische, also überwiegend fiktive Texte untersucht wurden, in denen meistens vergangene Geschehen dargestellt werden.[6] Adverbialsatzgefüge mit Gegenwarts- und Zukunftsbezug sind in den untersuchten Texten nur innerhalb von wörtlicher Rede, in Briefen bzw. Tagebuchaufzeichnungen und in Ich-Erzählungen belegt, sofern der Sprecher von den Geschehen berichtet, die noch zur Sprechzeit ihre Gültigkeit haben. Bei den zeitlich lokalisierten Adverbialsatzgefügen ist ein eindeutiger Gegenwartsbezug sehr selten belegt.

Quellen

BRZ Braunschweiger Zeitung
GAT St. Galler Tagblatt
MAM Mannheimer Morgen
RHZ Rhein-Zeitung
TAZ Tageszeitung
ZEIT Die Zeit
ZÜT Zürcher Tagesanzeiger

Literatur

Engel, Ulrich ([1]1988): *Deutsche Grammatik*. Heidelberg.
Engel, Ulrich ([2]2009): *Deutsche Grammatik*. Neubearbeitung. München.
Fabricius-Hansen, Cathrine (1986): *Tempus fugit. Über die Interpretation temporaler Strukturen im Deutschen*. Sprache der Gegenwart 64. Düsseldorf.
Hamburger, Käte (1953): Das epische Präteritum. In: *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte* XXVII, 329–357.
Hauser-Suida, Ulrike/Hoppe-Beugel, Gabriele (1972): *Die Vergangenheitstempora in der deutschen geschriebenen Sprache der Gegenwart* [Heutiges Deutsch. Reihe I: Linguistische Grundlagen. Bd. 4]. München.
Latzel, Sigbert (1977): *Die deutschen Tempora Perfekt und Präteritum. Eine Darstellung mit Bezug auf Erfordernisse des Faches „Deutsch als Fremdsprache"* [Heutiges Deutsch. Reihe III: Linguistisch-didaktische Untersuchungen des Goethe-Instituts. Bd. 2]. München.

[6] Vgl. dazu Fabricius-Hansen (1986:72–74), Thieroff (1992:106–113), sowie Hamburger (1953: 329), laut deren These „das Präteritum der epischen oder erzählenden Dichtung keine Vergangenheitsaussage bedeutet". Darauf soll in dieser Arbeit jedoch nicht näher eingegangen werden.

Neumann, Ingrid (1972): *Temporale Subjunktionen*. *Syntaktisch-semantische Beziehungen im heutigen Deutsch* [Forschungsberichte des Instituts für Deutsche Sprache; Bd. 11]. Tübingen.
Schulz, Dora/Griesbach, Heinz ([11]1981): *Grammatik der deutschen Sprache*. Ismaning.
Thieroff, Rolf (1992): *Das finite Verb im Deutschen; Tempus-Modus-Distanz* [Studien zur deutschen Grammatik; Bd. 40]. Tübingen.
Wierzbicka, Mariola (2004): *Zeitbeziehungen in den Temporalsatzgefügen erörtert an den Gegebenheiten der Consecutio Temporum im Deutschen und im Polnischen*. München.
Wierzbicka, Mariola / Schlegel, Dorothee (2008): *Sprechzeiten im Diskurs*. *Zum absoluten und relativen Gebrauch der Tempora in der gesprochenen deutschen Sprache*. München.
Wierzbicka, Mariola (2013): *Kausale Adverbialsätze im Deutschen und im Polnischen*. München.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA

Gdańsk 2013, Nr. 29

Czesława Schatte
Universität Poznań

Zur typologischen Intertextualität in deutscher und polnischer Anzeigenwerbung

Typological intertextuality in German and Polish press advertisement. – The article deals with the problem of typological intertextuality in German and Polish press advertisements as one of the techniques of increasing the attractiveness and originality of advertisements, which has a direct influence on attracting the attention of a potential addressee. Typological intertextuality comes in various forms and consists in a given constituent of an advertising text or more rarely an entire text assuming the structural form typical of a different text. This results in a montage or a mix of various text structures.

Key words: advertising text, attractiveness, originality, text type, text pattern, text montage.

Intertekstualność typologiczna w niemieckich i polskich reklamach prasowych. – Artykuł zajmuje się zjawiskiem intertekstualności typologicznej w tekstach niemieckich i polskich reklam prasowych jako jednej z technik zwiększania atrakcyjności i oryginalności tekstu reklamowego, co ma bezpośredni wpływ na przyciąganie uwagi potencjalnego odbiorcy. Intertekstualność typologiczna ma różne formy i polega ogólnie na tym, że określona część składowa tekstu reklamowego lub rzadziej jego całość przyjmuje postać strukturalną typową dla innego rodzaju tekstu użytkowego. Dochodzi w ten sposób do montażu lub przemieszania różnych struktur tekstowych.

Słowa kluczowe: tekst reklamowy, atrakcyjność, oryginalność, rodzaj tekstu, wzorzec tekstu, montaż tekstów.

0. Werbekommunikate haben es nicht leicht in der heutigen Fülle an Informationen, die uns in allen Medien in verschiedener Form entgegenströmen. Um überhaupt wahrgenommen und dann wirksam zu werden, muss sich Werbung in jeder Form einerseits an die Kommunikationsbedingungen anpassen und andererseits mit diversen Mitteln die Aufmerksamkeit der potenziellen Rezipienten auf sich lenken. Dabei sollte sie drei Prinzipien befolgen: das „der Auffälligkeit, der Originalität und der Informativität" (Sowinski 1998: 30). Besonders die ersten beiden hängen eng miteinander zusammen: Ohne aufzufallen werden Werbekommunikate kaum beachtet, ohne original zu sein, fallen sie nicht auf. Auf der Suche nach Originalität und Auffälligkeit unterliegen sie daher ständiger Veränderung der Gestaltungsmittel und darüber hinaus auch dem steten Wechsel der Bedingungen der Medienkommunikation. Dennoch behalten sie in ihrem Kern ihre konventionell und textsortenspezifisch geltende Form.

Bralczyk hält Werbekommunikate für spezifisch, weil sie in ihrer Art heterotroph sind und sich als Gattung von anderen allgemein bekannten Gattungen ernähren (vgl. Bralczyk 2004: 15), indem sie Strukturen, Formulierungen und stilistische Eigenschaften von diesen übernehmen bzw. nachahmen und für eigene Zwecke nutzen. Ein solcher bewusster und mit einer bestimmten Absicht vorgenommener Rückgriff auf andere Texte fällt unter den Begriff der Intertextualität und gehört zu den in Werbetexten allgemein bekannten Strategien (vgl. u.a. Jakobs 1994, Janich ^{2}2001, Opiłowski 2006, Janich 2012). Fix (2000:452) meint sogar, dass „Intertextualität für Alltagstexte wie Werbe-, Anzeigen- und Pressetexte mittlerweile zu einem konstitutiven Element, fast zu einem 'Normalfall' geworden ist". Unabhängig davon, wie die Intertextualität im einzelnen betrachtet und in welche Arten sie weiter unterteilt wird, erfolgt die Untersuchung ihrer Funktion und Wirkung vor allem aus der Sicht des Rezipienten, denn „von seinem Wissen hängt ab, ob intertextuelle Potentiale des Textes zum Leben erweckt werden" (Fix 2000: 450), d.h. ob er das in einem Textexemplar aus anderen Textquellen Übernommene erkennen und dank seinem Wissen effektiv und der Absicht des Textproduzenten entsprechend verarbeiten kann. Das Wissen des Textproduzenten ist anders operationalisiert, denn er muss über die Funktionen der in den Werbetext einzubauenden intertextuellen Bezüge die zu deren Realisierung notwendigen Prätexte bzw. ihre Teile so wählen, dass sie sich mit dem Rezipienten bekannten Texten decken. Andernfalls wird die angewendete Strategie als solche nicht erkannt und die beabsichtigte Wirkung eventuell verfehlt.

1. Janich unterscheidet mehrere in Werbetexten verwendetete Typen der Intertextualität, die sie „abhängig von der Art ihrer Bezugnahme und ihrer Struktur her" in zwei großen Gruppen zusammenfasst: Einzeltextreferenz und Gattungsreferenz/Textmustermontage (Janich ^{2}2001: 174–175). Zur deutlich dominierenden ersten Gruppe, bei der „als Referenztext ein einzelner, identifizierbarer Text vor[liegt]" (Janich ^{2}2001: 176), gehören die schon fast zur werblichen Routinestrategie gewordenen und eingehend unter mehreren Aspekten untersuchten markierten und nicht markierten Übernahmen in unveränderter bzw. veränderter Form verschiedener lexikalischer und morpho-syntaktischer Elemente und Strukturen wie markante Lexeme und Benennungen, Zitate, Sprüche, feste Formulierungen und Textpassagen sowie Anspielungen auf sie. Ihre Aufgabe ist vor allem, dem Werbetext Originalität zu verleihen und so für Abwechslung und Auffälligkeit zu sorgen, was der Aufmerksamkeitslenkung dient und in erster Linie die Schlagzeile (SZ), seltener den Slogan (S) oder den Haupt/Fließtext (HT) betrifft. Sie können aber auch zur Emotionalität der Werbeanzeige beitragen und gedächtnisstützend auf das Behalten der Werbebotschaft Einfluss haben (vgl. Jakobs 1994: 189). Als Beispiel kann der folgende Beleg gelten, in dem der erste Satz des Haupttextes die sog. „Autoritätszitation" (Jakobs 1994: 189) enthält. Der weitere Text nennt als Herkunft des Zitates das deutsche Reinheitsgebot für Brauereien, was zwar als solches bekannt, aber für den Rezipienten kaum prüfbar ist, womit für ihn der Text an Glaubwürdigkeit gewinnt. Darüber hinaus beginnt das Zitat mit einer alten Kochrezepten nachempfundenen Initialphrase *man nehme* im sog. adhortativen Konjunktiv, die zwar in Kochrezepten und Kochbüchern kaum funktioniert hat, aber dennoch als prototypisch für diese Textsorte gilt. Bekannter ist sie allerdings als jahrelanger erfolgreicher Werbeslogan

eines großen Lebensmittelkonzerns, womit ein zweiter Bezug auf eine andere Werbung als Quellentext hergestellt wird.

(1) SZ: Sie müssen jetzt ganz stark sein.
HT: „Man nehme nur Zutaten edelster Qualität, achte peinlich genau auf meisterliche Zubereitung und verzichte auf alle fremden Zusätze": Nach diesem Reinheitsgebot wird Löwensenf Extra seit seiner Geburt im Jahre 1920 bis heute hergestellt. Das Ergebnis ist ein Senf, der es wie kein anderer schafft, gleichzeitig besonders kräftig und besonders fein zu sein, der eines aber in jedem Fall ist: atemberaubend gut.
S: Löwensenf. 100 Prozent Geschmack. (Bild der Frau 18/2007 – Werbung für Löwensenf; im Bild Glas Senf, auf dem Etikett die Aufschrift: Löwensenf Extra und ein Löwenkopf)

Seltener, doch immer häufiger, wird die zweite Art der sog. typologischen Intertextualität genutzt, bei der es um Bezug „auf ganze Textgattungen oder Textsorten" (Janich ^{2}2001: 176) geht. Da Werbeanzeigen i.d.R. duomediale Texte sind, in denen sich die kommunikativen Funktionen von Sprach- und Bildelementen ergänzen und somit „gleichermaßen an der Bedeutungskonstitution beteiligt sind" (Ebert 2000: 213), kann der Bezug auf bildliche Elemente anderer Texte entweder zur ersten oder zur zweiten Art der Intertextualität gehören, abhängig von den Merkmalen der konkreten Bilder und ihrer Einbindung in den sprachlichen Kontext. Die Sprachgebundenheit der Bilder ist in Werbetexten laut Stöckl (2004: 12) besonders wichtig, weil „Textproduzenten [...] statt Sprache immer dann auf Mittel der bildlichen Darstellung zurück[greifen], wenn sie Informationen zu enkodieren haben, die sich in der Rezeption leichter und effektiver aus Bildern kognitiv rekonstruieren lassen". Mit sprachlichen Mitteln kann das Bild zusätzlich kommentiert werden, auf seine Elemente kann sprachlich eingegangen und angespielt werden, oder aber die Bildelemente heben bestimmte Botschaften der Anzeige hervor. Eine eingehende Analyse verschiedener Arten der Intertextualität in der deutschen Printwerbung aus linguistisch-semiotischer Sicht hat Opiłowski (2006) vorgelegt. Im Folgenden soll auf die zweite Art der Intertextualität im Kontext deutscher und polnischer Anzeigen eingegangen werden.

2. Laut Fix (2000: 453) sind unter typologischer Intertextualität „Beziehungen gemeint, die Textexemplare zu Gattungen, Genres, Mustern, sog. *Systemtexten* haben. Im Blick ist also der Bezug auf kanonisierte Eigenschaften von Texten". In einen Werbetext als Folgetext wird eine typologisch andere Textsorte als Prätext eingearbeitet, so dass eine Text-Textmuster-Beziehung entsteht. Opiłowski (2006:145) spricht auch von einer „Intertextualität zwischen Textsorten". Die Text-Textmuster-Beziehung setzt voraus, dass der Produzent und der Rezipient über eine gewisse Texterfahrung im Sinne eines Alltagswissens über Textmuster und -sorten verfügen. Das Textsortenwissen (auch Textsortenkompetenz genannt), speziell das über „kommunikativ besonders relevante Textsorten" wird „durch die Schule, andere Bildungseinrichtungen und eigene Erfahrungen in Alltag und Beruf mehr oder minder systematisch aufgefüllt und erweitert" und „bildet gleichsam den 'allgemeinen Orientierungsrahmen' für Prozesse der Textproduktion und des Textverstehens" (W. Heinemann 2000: 507). W. Heinemann macht dabei den Unterschied zwischen Textsorte und Textmuster deutlich. Textsorten versteht er „als musterhafte Vorgaben für die Textgestaltung", sie sind „stets an konkrete Textexemplare gebunden, die [...] meist auch atypische

Merkmale aufweisen können" (W. Heinemann 2000: 516). Textmuster dagegen versteht er „als etwas Idealtypisches", „als abstraktes Modell, in dem atypische Elemente keinen Platz haben" (W. Heinemann 2000: 516). Textmuster haben somit „prototypischen Charakter, sie sind auf stereotype Charakteristika des Handelns, „kommunikative Routinen" (Adamzik 1995, 28) beschränkt" (W. Heinemann 2000: 516). Der Rolle der kommunikativen Routine auf der Textebene geht Feilke (2012: 10) nach, indem er neben den bisher angenommenen Schreibroutinen, auch Textroutinen „als eine primär sprachliche Kompetenz" unterscheidet, wobei für ihn Textkompetenz als „ein prozedurales Metawissen zur Textkonstitution" gilt. Die Textroutinen sind „bezogen auf die kommunikativ-funktionale Strukturierung von Texten und die entsprechenden sprachlichen Ordnungsleistungen" (Feilke 2012: 10), sie lassen sich in Einzelprozeduren zerlegen, unter diesen auch „intertextuelle Prozeduren" (Feilke 2012: 11). Das stimmt mit der Meinung von Fix zum produktiven wie rezeptiven Umgang mit Texten überein, wenn sie feststellt, "unbewusst oder bewusst greift jeder Sprachteilnehmer, wenn er es mit Texten zu tun hat, auch auf sein Wissen über Textmuster zurück, bezieht sich also auf kulturell geregelte Konventionen des Schreibens und Sprechens und stellt jeweils intertextuelle Text-Textmuster-Beziehungen her" (Fix 2000: 449). Textmuster funktionieren in diesem Sinne wie Textroutinen, sie betreffen prototypische strukturelle, formale, funktionale, kulturelle und z.T. auch inhaltlich-thematische Gebrauchsbedingungen einer Gruppe von Texten bzw. Textsorten und erleichtern so den Umgang mit Texten und damit vor allem die Alltagskommunikation, weil „der Mensch gerade in seinem Alltagshandeln auf Gewohnheiten und großenteils sogar Automatismen angewiesen [ist]" (Adamzik 2012: 135).

In der Anzeigenwerbung mit ihrer relativ festgelegten Bausteinstruktur ist das besonders deutlich, auch wenn „in der aktuellen Werbung des 21. Jahrhunderts immer mehr vom klassischen Anzeigenaufbau abgewichen wird und es daher bei vielen Anzeigen ausgesprochen schwer fällt, die hier vorgestellte Unterteilung auch sinnvoll anzuwenden" (Janich ^{5}2010: 56, ähnlich auch in ^{2}2001: 45). Der Grund dafür liegt in der ständigen Notwendigkeit, Werbekommunikate auffällig zu gestalten, um Rezipienten zu gewinnen, wozu typologische Intertextualität auf vielfache Weise beitragen kann.

3. Generell werden in allen Arbeiten (vgl. u.a. Fix 1997, 2000, Opiłowski 2006) drei Arten der typologischen Intertextualität unterschieden: Textmustermischung, Textmustermontage und Textmusterbruch. Dabei berufen sich die Autoren in ihren Einteilungen auf die wegweisende Arbeit von Holthuis (1993). Von den drei Arten werden die ersten zwei meist genauer, die dritte nur in theoretischen Umrissen besprochen. In Arbeiten zu Werbeanzeigen werden vor allem die ersten beiden genannt, als eine vierte Art fügt Opiłowski die Textmustermetamorphose (Opiłowski 2006: 160) hinzu. Dabei wird allgemein darauf verwiesen, dass der Werbetext als Folgetext und die anderen in Frage kommenden Texte als Prätexte auf ihre „Musterverträglichkeit" zu überprüfen sind, um „sowohl verträgliche als auch unverträgliche Textmusterinteraktionen" (Opiłowski 2006: 156) zu erzielen, abhängig von der Funktion des Prätextes im Werbetext. In Werbeanzeigen als appellativ-informierenden Texten wird bei der typologischen Intertextualität vor allem „auf hochfrequente und hochstandardisierte Textsorten" des Alltags (W. Heinemann 2000: 507) zurückgegriffen

oder auf solche, die im Gedächtnis der Rezipienten tief verwurzelt sind. Der Grund dafür liegt in dem bereits erwähnten Alltagswissen der Rezipienten über Texte.

3.1. Die Textmustermontage besteht in der Verbindung von meist zwei Textexemplaren mit verschiedenen Textmustern, aber gleicher bzw. vergleichbarer Textintention, „die keine erheblichen Inkongruenzen im Textganzen bewirken, sondern in der intertextuellen Kooperation den werblichen Supertext fundieren" (Opiłowski 2006: 161, vgl. auch Fix 1997: 98). Der Prätext oder sein Teil wird an eine Stelle des Werbetextes als dessen Baustein eingefügt und erhöht so die Auffälligkeit der Anzeige, weil dadurch eine unerwartete, eventuell spielerisch-unterhaltende Verbindung zustande kommt, die positiv bewertet wird, wodurch auch die Werbebotschaft wirksamer werden kann. Zu Textmustermontagen gehören vor allem Abbildungen der Produkte oder deren Verpackungen. Als Bildteil informieren sie genauer und dank ihrer farbigen und graphischen Eigenschaften überzeugender als jede Beschreibung. Durch die auf der Verpackung gedruckten Angaben erhält der Rezipient als potenzieller Kunde zusätzliche Informationen über das Produkt und dessen Aussehen. Nach dem Textmuster des Prätextes können einzelne Bausteine des Werbetextes, vor allem der Haupttext, seltener die Schlagzeile, kaum der Slogan, gestaltet werden, ohne ihre Funktion im Werbekommunikat zu verlieren. Besonders der informative Haupttext hat dann oft das Muster einer anderen Alltagstextsorte ähnlicher Funktion. So gestaltet eine Auto-Werbeanzeige ihren informativen Haupttext als Aufhängeschild bei Textilien und punktet darauf die technischen Daten zum Auto aus, wie bei Textilien die Angaben auf dem Aufhängeschild in Punkten stehen. Für die Textmustermontage werden vornehmlich andere mediale Textsorten wie Kontakt- oder Immobilienanzeigen, Kochrezepte, Wetterberichte verwendet, aber auch verschiedene Formulare wie Rezepte für Medikamente, Bestellscheine sowie Dokumente wie Personalausweis, Führerschein (vgl. Opiłowski 2006: 167). In Werbetexten von Reisebüros sind Ansichtskarten eingefügt, auf denen statt Grüßen Informationen über die Reise- oder Unterkunftsbedingungen und im Adressteil eine fiktive Anschrift stehen.

In Anzeigen für Lebensmittelprodukte, vor allem für Gewürze oder Zutaten, ist der Haupttext besonders oft in Form eines Kochrezepts gestaltet, wobei sogar die Aufzählungsart der Produkte neben- bzw. untereinander graphisch eingehalten wird. Da das übernommene Textmuster hier im Einklang mit dem Werbeobjekt steht, erhöht sich die Glaubwürdigkeit der Werbebotschaft, die Neugier auf das Gericht kann geweckt werden und den Rezipienten zum Weiterlesen anregen. Im ersten Beleg wird darüber hinaus die beworbene Soße in der Schlagzeile spielerisch personifiziert (vgl. Janich ^{2}2001: 144) und so die Leichtigkeit der Zubereitungsschritte sowie die Arbeitsteilung unterstrichen:

(2) SZ: **Ty przygotuj** warzywa, **sos zrobi** sałatkę.
HT: Sałata masłowa, lodowa, strzępiasta,
oliwki czarne i czerwone
czerwona papryka
pomidor

ogórek
feta

S: Zasmakuj w sałatkach. (Wysokie Obcasy 17/2008 – Werbung für Salatsoßen von Knorr; im Bild: weiße Salatschüssel mit dem genannten Gemüse, daneben eine Packung Salatgewürz für griechischen Salat)

(3) Produktname: Cappy
HT: Przepis na zdrowy poranek: Składniki: 500 ml schłodzonego pomarańczowego soku z naturalnym miąższem Cappy, grenadina, plaster ananasa (według uznania), lód.
Wlej do szklanki sok, a następnie powoli grenadinę i pozwól jej przeniknąć do dna. Możesz udekorować szklankę plastrem ananasa. (Wysokie Obcasy 21/2008)

Erweist sich eine solche Textmontage erfolgreich, kann sie in einer ganzen Anzeigenreihe für Produkte derselben Firma verwendet werden.

(4) Firmenname: Knorr
HT: (in Form eines Kochrezeptes mit Beschreibung der einzelnen Arbeitsschritte): Roztrzep jajko – Rozbij plastry schabu i spanieruj je – Usmaż kotlet na złoty kolor – Pod koniec smażenia posyp wierzch kotleta Mini kostką Knorr. Smacznego!
S: Mała rzecz, wielki efekt. (Gazeta Wyborcza 104/2008 – Werbung für Gewürzminiwürfel; im Bild zwei Schnitzel in der Pfanne, darüber eine einen Würfel zerdrückende Hand, daneben Verpackung)

(5) Firmenname: Knorr
HT: (in Form eines Kochrezeptes mit Beschreibung der einzelnen Arbeitsschritte): Ugotuj ziemniaki – Rozgnieć je na jednolitą masę – Dodaj tłuszcz, trochę mleka i wymieszaj – Skrusz Mini Kostkę Knorr i całość ponownie dokładnie wymieszaj. Smacznego!
S: Mała rzecz, wielki efekt. (Gazeta Wyborcza 114/2008 – Werbung für Gewürzminiwürfel; im Bild Kartoffelbrei in einer Schüssel, darüber die einen Würfel zerdrückende Hand, daneben Verpackung)

Als Prätext können in Werbeanzeigen ebenso andere Textsorten des Alltags fungieren, wie die genannten Ansichtskarten, auch Briefe und literarische Kleinformen, die auf den ersten Blick im Werbekontext verfremdend wirken, aber der Anzeige Originalität verleihen und sie emotional aufwerten. Der in ein solches kreative Spiel einbezogene Empfänger schenkt der Anzeige mehr Aufmerksamkeit und unterliegt damit eventuell eher der persuasiven Kraft des Werbetextes.

So hat ein Werbetext eines polnischen Telekommunikationsunternehmens die Form eines privaten Briefes, in dem eine Dame ihrer Freundin schreibt, dass dies ihr Abschiedsbrief sei, weil sie nun nicht mehr schreiben wird, sondern anrufen, da das neue Telefonangebot so günstig ist.

(6) SZ: List pożegnalny
HT: Witaj Wandeczko,
nie denerwuj się – nie zamierzam zrywać z Tobą znajomości. Ten list nazwałam pożegnalnym, bo już więcej nie będę do Ciebie pisać. Wolę zadzwonić. Będzie szybciej, łatwiej i do tego całkiem tanio! ... Całuję, Anna. (Angora 23/20008 – Werbung für ein neues Telefonangebot)

Auch die Schlagzeile kann nach dem Muster einer anderen Textsorte mit appellativ-informierender Funktion gestaltet werden, wie in der Werbeanzeige für Mobilfunk, in der sie wie eine Tafel mit Tagesmenü von Gaststätten formuliert ist. Solche direkt neben dem Eingang hängenden bzw. stehenden Tafeln sollen die Passanten mit darauf angegebenen Menüs locken und sind oft mit Kreide handgeschrieben. Diese Lockfunktion deckt sich mit der einer Schlagzeile und erhöht so ihre Anziehungskraft.

(7) SZ: *szef kuchni poleca*: **BEZLIK ROZMÓW FIRMOWYCH** (Wysokie Obcasy 43/2010 – Werbung für Mobilfunk; dargestellt als Aufschrift in Kreide geschrieben an einer Tafel vor einem Lokal)

Demselben Zweck dienen Schlagzeilen in literarischer Form. Sind sie zudem gereimt und witzig, ist neben ihrer spielerischen Wirkung auch die des Blickfangs und der Aufmerksamkeitslenkung als primäre Funktion der Schlagzeige verstärkt. Die von Wisława Szymborska eingeführten nicht immer sinnvollen Scherzsprüche, deren Name ihrem ersten Wort entspricht „lepieje" (lepiej ...), und die mit ähnlich konstruierten deutschen Scherzsprüchen wie „besser ... als ... " vergleichbar sind, bilden die Schlagzeile einer ganzen Anzeigenreihe einer Bierwerbung:

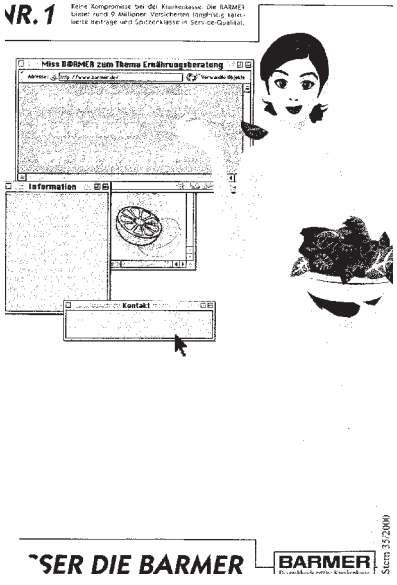
(8) Lepiej Żywca.
SZ: Lepiej kurze ścierać w lasach, niż nie wiedzieć, co wie prasa. (Gazeta Wyborcza 280/2012 – Bierwerbung)

(9) Lepiej Żywca.
SZ: Lepiej rybne jeść cukierki, niż przegapić fajerwerki. (Gazeta Wyborcza 304/2012 – Bierwerbung)

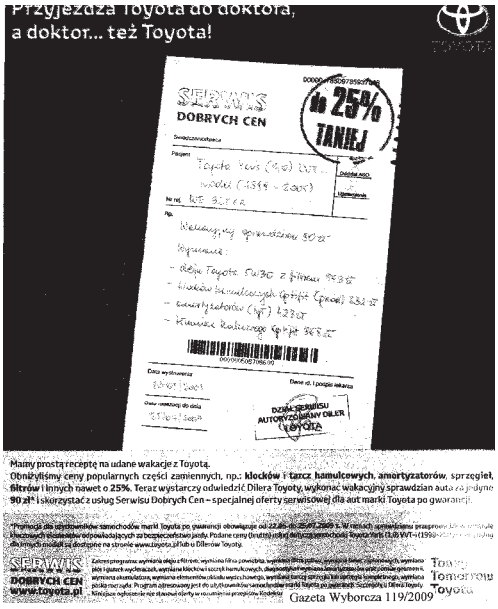
3.2. Die Textmustermischung verbindet Opiłowski (2006: 168) vor allem mit der „unverträgliche[n] Textmusterkonfrontation". Ein Textexemplar bezieht sich auf mehr als ein Muster, d.h. ein oder mehrere Bausteine des Werbetextes als Folgetext werden nach Mustern verschiedener, typologisch anderer Prätexte gestaltet, so dass mehrere, auch widersprüchliche Bezüge entstehen können. Dazu meint Opiłowski (2006: 169), dass „eine solche typologische Verzahnung effizienter zur Argumentation in der Werbung beiträgt". Der bausteinartige Aufbau von Werbeanzeigen erleichtert die Realisierung der einzelnen Teile nach verschiedenen Vorlagen und deren ganzheitliches werbewirksames Funktionieren, zumal heutige Werbetexte von ihrem klassischen Aufbau immer stärker abweichen, was Janich in dem oben angegebenen Zitat feststellt. Den Grund für diese Abweichungen sieht Adamzik im negativen Image der Werbung und in dem Versuch, Werbekommunikate „gar nicht eindeutig und ausschließlich als Werbungen erkennbar werden zu lassen" (Adamzik 2012: 125). Diesem Bestreben kommt die Textsortenmischung entgegen. Textsorten, auf die dabei Bezug genommen wird, sind auch hier vor allem unter Alltagstexten zu suchen, aber auch literarische und wissenschaftliche Textsorten werden genutzt (vgl. Fix 1997: 101–103, Opiłowski 2006: 180). Auf Textsortenmischung basierende Werbeanzeigen fallen durch ihre Andersartigkeit auf, sie überraschen, wecken Aufmerksamkeit und halten so zum Lesen der Anzeige an. Auf den ersten Blick ist es manchmal sogar schwer zu erkennen, für was

geworben wird. Opiłowski unterscheidet mehrere Arten Textmustermischung, je nach den „Determinationen zwischen dem Prätext und dem Folgetext", darunter totale, partielle, punktuelle und übergreifende (Opiłowski 2006: 181–182). Zu Textmustermischungen gehören Werbeanzeigen in Form polizeilicher Steckbriefe mit ihrer evidenten Appellfunktion. Es wurde auch ein polnischer Beleg gefunden, in dem Elemente der Werbeanzeige wie Markenname, Slogan, Haupttext mit einem Nekrolog verbunden sind und die Stelle des Namens des Verstorbenen die Schlagzeile übernimmt. Der restliche Text operiert mit für Nekrologe typischer Lexik, ist entsprechend gegliedert, schwarz-weiß gedruckt, steht im charakteristischen schwarzen Rahmen mit schwarzen graphischen Elementen vor und nach dem Text.

Zwei Belege sollen als Illustration der Textmustermischung angeführt werden. In der deutschen Anzeige fällt zuerst die Gestalt eines schlanken, jungen Mädchens mit einer Schüssel voll Salat auf. Daneben sind vier Internetseiten geöffnet, von denen in der ersten und größten die Schlagzeile platziert ist, die aus einer Entscheidungsfrage und der Antwort auf sie in Form des pragmatischen Phraseologismus *Sie essen gern?* ***Da haben wir den Salat!*** besteht. Der pragmatische Phraseologismus lässt im Kontext der Frage und des abgebildeten Salates zwei Lesarten zu, womit der erste kreativ-spielerische Effekt ausgelöst wird. Die wörtliche Bedeutung des Phraseologismus wird neben dem Bild auch durch die Überschrift der Internetseite *Miss Barmer zum Thema Ernährungsberatung* unterstützt. Unter den weiteren, kleineren Internetseiten fungiert die eine mit der Überschrift *Information* als der informative Haupttext der Anzeige und die zweite mit der Überschrift *Kontakt* als Zusatztext mit weiteren Angaben wie Anschrift und Internetadresse. Der Haupttext erklärt, wie *Miss Barmer* zu verstehen ist. Die vierte Internetseite enthält nur ein Bild einer halbierten Orange, was das Thema Ernährung unterstützt. Die Anzeige schließt mit dem links unten platzierten Slogan *Besser die Barmer* und dem rechts unten angegebenen Firmennamen *Barmer. Deutschlands größte Krankenkasse*.



Die Schlagzeile der polnischen Anzeige ist nach dem Textmuster eines Witzes konstruiert. In paraphrasierter Form spielt sie auf eine Reihe beliebter Kurzwitze zum Thema „Ein Weib kommt zum Arzt und der Arzt sagt/fragt …“ an. Der Name der Automarke ersetzt in der Paraphrase das Hauptlexem *Weib* aus dem Witz und verweist zusammen mit dem Anfangsverb *wjeżdżać* [= *hereinfahren*] auf die eigentlich realisierte Textsorte Werbeanzeige. Durch die Assoziation mit den bekannten Witzen wirkt die Schlagzeile witzig und fällt sofort auf. Im Informationsteil ist ein ordnungsgemäß ausgefülltes Rezept mit Stempeln und Kode abgebildet, das den Bezug zum Textmuster Rezept herstellt. Der Inhalt des „Rezeptes“ ist der Informationsteil der Anzeige und zählt die einzelnen Schritte der angebotenen Autodurchsicht auf. Der Text unter dem abgebildeten Rezept ist ein weiterer Informationsteil. Er beginnt mit der festen Formulierung *mieć na coś receptę = mieć na coś radę* [*zu etw. Rat wissen*], die an das Bild geschickt anknüpft. Weiter werden in Form eines Blocktextes mit vollen Sätzen noch einmal alle diese Elemente beschrieben, die im Rezeptformular aufgezählt sind. Auf diese Weise werden dem Rezipienten die Werbeinformationen wiederholt, was deren Behalten zusätzlich sichert.



Gazeta Wyborcza 119/2009

3.3. Zur typologischen Intertextualität zählt Opiłowski die Textmustermetamorphose und versteht darunter ein Verfahren, bei dem „sich die Werbung anderer Textsorten als Transportmittel [bedient]“, weil sie „sich die Verkleidung, Verschleierung und Verfremdung der Werbehandlung zum Ziel setzt“ (Opiłowski 2006: 183–187). Als Verkleidung fasst sie auch Adamzik auf (1995). Es handelt sich danach um sog. verdeckte Werbung, weil die ganze Werbeanzeige die Form einer anderen Textsorte annimmt, um nicht von vornherein als Werbung identifiziert und übergangen zu werden. Bei der Anzeigenwerbung werden dabei andere in der Presse üblichen Textmuster genutzt wie Kurzbericht, Zeitungsbericht, Pressemeldung, (populär)wissenschaflicher Artikel mit für sie typischem Strukturmuster,

Layout und farbiger wie bildlich-graphischer Gestaltung. Solchen Texten gegenüber ist der Rezipient nicht voreingenommen wie im Falle von Werbetexten, und so erhöht sich die Chance, dass sie gelesen oder zumindest überflogen werden, insbesondere wenn das gewählte Muster mit positiven Erfahrungen verbunden ist, wie bei wissenschaftlichen oder medizinischen Texten. Die Artikelüberschrift fungiert hier als Schlagzeile, die eventuelle Unterschrift als Slogan oder Marken-/Firmenname. Erkennen lassen sich solche Verschleierungsformen an der Umrahmung des ganzen Textes und dem kleinen Vermerk *Anzeige/ Reklama* in einer Ecke längs der Umrahmung, was gesetzlich gefordert ist.

Einen Musterbruch dagegen diagnostiziert Fix „wenn ein Textexemplar/token Züge eines Textmusters/types und darüber hinaus Merkmale hat, die sich keinem Textmuster klar zuordnen lassen" (Fix 1997: 98). Die heutigen Werbeanzeigen greifen immer mehr zu Mischungen und setzen außer stabilen Elementen einer Werbeanzeige (Adamzik 2012: 130–141) auch andere als verträgliche wie unverträgliche ein, um auffällig zu sein. Die typologische Intertextualität erweist sich für diese Zwecke als geeignet, besonders wenn durch einen solchen spielerisch-kreativen Umgang mit Textmustern Textgebilde entstehen, die sich schwer den erwartbaren Mustern, auch den in der Werbekommunikation üblichen zuordnen lassen. Fix hält daher die typologische Intertextualität für „*das* dominierende Stilmittel" der Werbekommunikation und betrachtet sie „als *postmodern*, weil sie von der Auflösung des Kanons lebt" (Fix 1997:103). Sind die so gestalteten Werbeanzeigen witzig und lassen dank entsprechenden Kontextualisierungshinweisen (vgl. Jost 2012: 195) die mehrfachen Bezüge erkennen, werden sie vom Rezipienten positiv bewertet, womit auch die Attraktivität des Produkts in seinen Augen gewinnen kann.

Bezogen auf alle Arten der Intertextualität meint Janich, dass „Intertextualität in der Werbung [...] – wenn ihr Witz in ihrer möglichst guten Erkennbarkeit liegt – ein Barometer für gesellschaftliche Trends und ein Indikator für die Bekanntheit von Referenztexten sein [könnte]" (Janich ^{2}2001: 179).

4. Die ständigen Bemühungen um eine originelle und auffällige Neugestaltung von Werbeanzeigen und das Abgehen von ihrem klassischen Textmuster verleiten Werbeforscher und Textlinguisten zur Suche nach einem flexibleren Herangehen an diese Textsorte. Adamzik schlägt daher für die Werbekommunikation „einen 'erweiterten' Textbegriff" vor, in dem neben stabilen, wie Firmen-,/Marken-,/Produktname, auch andere erwartbare und wiederkehrende Elemente zusammen mit allen nicht-sprachlichen berücksichtigt werden können (Adamzik 2012: 124–139). „Die Spezifik der meist als prototypisch angesehenen 'klassischen' Werbeanzeigen und -spots besteht in der fiktionalen Inszenierung entsprechender „Alltags"kommunikationen bis hin zur Kreation fiktionaler Werbeanzeigen und Verlebendigung der Produkte" (Adamzik 2012: 141). Nicht nur Werbekommunikate haben es nicht leicht, auch der Rezipient muss ständig darauf bedacht sein, dem Reiz der Inszenierung und der Fiktion nicht zu erliegen.

Bibliographie

Adamzik, Kirsten (1995): Aspekte und Perspektiven der Textsortenlinguistik. In: Adamzik, Kirsten (Hg.): *Textsorten – Texttypologie. Eine kommentierte Bibliographie*. Münster, 11–40.

Adamzik, Kirsten (2012): Werbekommunikation textlinguistisch. In: Janich, Nina (Hg.): *Handbuch Werbekommunikation. Sprachwissenschaftliche und interdisziplinäre Zugänge*. Tübingen, 123–142.

Bralczyk, Jerzy ([2]2004): *Język na sprzedaż* [Sprache zum Verkauf]. Gdańsk.

Ebert, Helmut (2000): Werbeanzeigen als duomediale Darstellungsformen und als duomediale Texte. In: Adamzik, Kirsten (Hg.): *Textsorten: Reflexionen und Analysen*. Tübingen, 215–222.

Feilke, Helmuth (2012): Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin (Hg.): *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt/M., 3–31.

Fix, Ulla (1997): Kanon und Auflösung des Kanons: Typologische Intertextualität – ein „postmodernes" Stilmittel?. In: Antos, Gerd / Tietz, Heike (Hg.): *Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen, Trends*. Opladen, 97–108.

Fix, Ulla (2000): Aspekte der Intertextualität. In: Brinker, Klaus et al. (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin, 449–457.

Fix, Ulla (2008): *Texte und Textsorten: sprachliche, kommunikative und kulturelle Phänomene*. Berlin.

Heinemann, Margot (2000): Textsorten des Alltags. In: Brinker, Klaus et al. (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin, 604–614.

Heinemann, Wolfgang (2000): Textsorte – Textmuster – Texttyp. In: Brinker, Klaus et al. (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin, 507–523.

Holthuis, Susanne (1993): *Intertextualität. Aspekte einer rezeptionsorientierten Konzeption*. Tübingen.

Jakobs, Eva-Maria (1994): Intertextualität in der Printmedienwerbung. In: Spillner, Bernd (Hg.): *Fachkommunikation. Kongreßbeiträge zur 24. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V*. Frankfurt/M., 188–189.

Janich, Nina ([2]2001, [5]2010): *Werbesprache. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen.

Janich, Nina (Hrsg.) (2012): *Handbuch Werbekommunikation. Sprachwissenschaftliche und interdisziplinäre Zugänge*. Tübingen.

Jost, Jörg (2012): Textroutinen und Kontextualisierungshinweise. In: Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin (Hrsg.): *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt/M., 195–214.

Klein, Josef (2000): Intertextualität, Geltungsmodus, Texthandlungsmuster. Drei vernachlässigte Kategorien der Textsortenforschung – exemplifiziert an politischen und medialen Texten. In: Adamzik, Kirsten (Hg.): *Textsorten: Reflexionen und Analysen*. Tübingen, 31–44.

Opiłowski, Roman (2006): *Intertextualität in der Werbung der Printmedien. Eine Werbestrategie in linguistisch-semiotischer Forschungsperspektive*. Frankfurt/M.

Sowinski, Bernhard (1998): *Werbung*. Tübingen.

Stöckl, Hartmut (2004): *Die Sprache im Bild – Das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text. Konzepte – Theorien – Analysemethoden*. Berlin.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA

Gdańsk 2013, Nr. 29

Danuta Olszewska
Universität Gdańsk

Auf der Suche nach einem *tertium comparationis*: Wissenschaftliche Texte im deutsch-polnischen Vergleich

In Search of the *tertium comparationis*: Scholarly Texts – A German-Polish Comparative Analysis. – The aim of this paper is to show far-reaching similarities in the organization of scholarly texts written by German and Polish authors. The convergences observed relate, on one hand, to communicative strategies that aim to stimulate interaction with the text's receiver, and, on the other, to compositional strategies that are expressed in two contrasting means of structuring the text, in other words, in its delimitation and in the linking of its separate elements. Access to both strategies is made possible by speech acts. Such speech acts indicate the similar illocutionary potential of the scholarly text, and also offer up comparable features of scholarly style. Differences between scholarly texts are a result of the greater degree of freedom enjoyed by authors of texts in the humanities, and their individual preferences. Today, it is important to be very cautious in seeking out difference in "national" cultural and scholarly discourses.

Key words: meta-text (author`s comments), speech act, illocutionary potential, scholarly style

W poszukiwaniu *tertium comparationis*: Teksty naukowe w niemiecko-polskiej analizie porównawczej. – Celem artykułu jest pokazanie daleko idących podobieństw w organizacji tekstów naukowych niemieckich i polskich autorów. Uchwycone zbieżności dotyczą z jednej strony strategii komunikacyjnych, polegających na budowaniu interakcji z odbiorcą, z drugiej zaś strategii kompozycyjnych, wyrażających się w dwóch przeciwstawnych sposobach budowania struktury tekstu, czyli jego delimitacji oraz łączeniu jego poszczególnych segmentów. Dostęp do obu strategii umożliwiają akty mowy, które wskazują na podobny potencjał illokucyjny tekstu naukowego i dostarczają także porównywalnych wyróżników stylu naukowego. Różnice między tekstami naukowymi wynikają z dużej swobody, jaką mają autorzy tekstów nauk humanistycznych oraz ich indywidualnych preferencji. Należy być dzisiaj bardzo ostrożnym w doszukiwaniu się różnic kulturowych i naukowych dyskursów „narodowych".

Słowa kluczowe: metajęzyk, metatekstem, akt mowy, potencjał illokucyjny, styl naukowy

1. Einleitende Bemerkungen

Es ist allgemein bekannt, dass Texte komplexe Gebilde sind, die in sich multidimensionale Strukturen bergen. In Frage kommen mehrere, aufeinander bezogene Textebenen. Grob gesehen unterscheidet man zwischen einer WAS- und einer WIE-Ebene. Die WAS-Ebene konstituieren die Textinhalte. Sie ist eine Repräsentation des zu vertextenden Objektwissens. Die WIE-Ebene bezieht sich auf die Form. Sie ist eine Repräsentation sowohl des

Sprachwissens als auch des Textmusterwissens. Ein inhaltliches WAS wird also mit einem sprachlichen und textorganisatorischen WIE versehen.

In wissenschaftlichen Texten ist das WIE im Sinne organisatorischer Textstrukturen vom sachlichen WAS leicht abtrennbar. Die Autoren folgen der Maxime der Explizitheit und verdeutlichen ihre mit dem Textproduktionsprozess verbundene Vorgehensweise. So entsteht eine Meta-Ebene, die vielfältige Informationen dazu liefert, wie der Autor bei der Vermittlung des Wissens denkt, handelt und wie er dieses Wissen bei dem Leser bearbeitet. Aus der wissenschaftlichen Metasprache, die ein Teil der *alltäglichen Wissenschaftssprache* ist, lassen sich Prinzipien und Strategien der Textbildung ableiten.[1] Man kann konventionelle Standards ermitteln, die durch kommunikative Zwecke, thematische Gestaltung und sprachlich-formale Organisationsstrukturen bestimmt sind. Empirisch fundierte Prinzipien, Strategien und Konventionen können wiederum einen guten Ausgangspunkt für interlinguale Vergleiche bilden, die das Gemeinsame oder das Spezifische aufdecken lassen.

Im Folgenden wird die Metasprache von deutschen und polnischen Wissenschaftsautoren miteinander verglichen. Damit wird in die Diskussion über die Wissenschaftssprachen das Sprachenpaar Deutsch-Polnisch mit einbezogen.[2] Als Materialgrundlage dienen geisteswissenschaftliche Schrifttexte (Monographien) aus dem Bereich der Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Psychologie und Soziologie. Insgesamt wurden 20 deutsche und 20 polnische Bücher (je 5 aus jeder Disziplin) zum Vergleich herangezogen.

2. Zur Leistung der Metasprache in wissenschaftlichen Texten

Metasprachliche Ausdrücke gehören zu den wissenschaftlichen Textroutinen und zum prozeduralen Textmusterwissen. Allerdings treten sie bei verschiedenen Autoren, sei es bei deutschen, sei es bei polnischen, in unterschiedlichem Ausmaß auf. Bei manchen Autoren ist die Meta-Ebene des Textes stärker ausgeprägt, d.h. sie verdeutlichen (relativ) oft ihre Aktivitäten bei der Textproduktion mit Hilfe der Metatexteme.[3] Der Textraum wird bei diesen Autoren zu einem mit dem Leser gemeinsamen Wahrnehmungsraum, zu einer quasi unmittelbaren Sprechsituation, zu einem imaginären Dialog, der eine Art Origo erhält und durch drei deiktische Dimensionen: *ich – hier – jetzt* gekennzeichnet ist. Die Autoren vertexten das Wissen so, als würden sie ihre Erkenntnisse vor den Augen ihrer Leser

---

[1] Der Begriff *Alltägliche Wissenschaftssprache* kommt von Konrad Ehlich. Der Autor zählt dazu „sprachliche Formen, die einerseits an der alltäglichen Sprache unmittelbar teilhaben, die andererseits einen elementaren Bestand von Ausdrucksmitteln für die Wissenschafskommunikation zur Verfügung halten, ohne den diese nicht vorstellbar wäre“ (Ehlich 2006: 25).

[2] Zu den Vergleichen: Deutsch-Italienisch z.B.: Heller (2010); Deutsch-Englisch z.B. Mautner (2011).

[3] In der deutschen linguistischen Literatur werden dafür verschiedene Bezeichnungen gebraucht, z.B. *metakommunikative Mittel* (Göpferich 1995), *Textkommentare* (Graefen 1997), *metadiskursive Signale* (Mautner 2011). Aus ökonomischen Gründen verwende ich den Einzelwortterminus *Metatexteme*, der eine Übersetzung der polnischen Bezeichnung *metatekstemy* ist, die Gajewska (2004) in die polnische Linguistik eingeführt hat.

schrittweise präsentieren. Was eigentlich ein formaler Monolog wäre, wird zu einem manifesten Dialog. Die Textproduktion wird in solchen Fällen explizit interaktiv als Antwort (Reaktion) auf sog. Textfragen seitens der Leser gesehen.[4] Das Ergebnis sind dann Texte mit einem hohen Grad an Diskursivität. Die Metatexteme verleihen den Texten eine Schreiber-Leser-Dynamik und lassen den Text als Kommunikationsprozess erscheinen. Sie sind explizite Interaktionsmittel, die die Bemühungen der Autoren verdeutlichen, mit dem Leser trotz fehlender Ko-Präsenz Kontakt herzustellen. Die Herstellung des Kontaktes hat wiederum zum Ziel, dem Leser ein optimales und adäquates Verständnis zu gewährleisten. Durch die Verdeutlichung seiner Aktivitäten erarbeitet der Autor das vermittelte Wissen nicht nur, um eine Wissensstruktur aufzubauen, sondern auch, um über verschiedene Bedingungen, Zwänge der Forschungssituation, strategische Erwägungen und die damit verbundenen speziellen Intentionen zu informieren, damit die aufgebaute Wissensstruktur vom Leser adäquat verstanden wird. Die Metatexteme ermöglichen also die wissenschaftlichen Inhalte mit Verständnis nachzuvollziehen und sind Beweise dafür, dass die Textproduktion als Antizipation des Verstehens aufgefasst werden kann. Sie können also als strategische Mittel zum Aufbau der Interaktionsstruktur betrachtet werden.

Die Metatexteme dienen nicht nur dem Aufbau der Interaktion und der Verständnissicherung beim Leser. Sie sind auch dem Autor selbst bei der Textbildung hilfreich. Sie erfüllen nämlich zahlreiche textkompositorische Funktionen. Die Autoren setzen sie in den Text ein, um ein komplexes Wissen auf eine sukzessive und transparente Art und Weise zu vermitteln. Grundlegende textkompositorische Fragen, vor welchen ein Autor bei der Textherstellung steht, lauten etwa: *Wie portioniere ich das komplexe Wissen? In welcher Reihenfolge soll ich die einzelnen Wissensteile vermitteln? Was kommt zunächst und was dann? Und warum? Wie gehe ich von einem zu einem anderen thematischen Aspekt über? Sind alle Inhalte, die ich vermitteln will, gleichrangig? Wie sind die einzelnen Wissenskomponenten miteinander zu verknüpfen, damit sie am Ende eine kohärente Ganzheit ergeben und damit ich als Autor als glaubwürdiger Wissenschaftler erscheine?*

Die Antworten auf diese Fragen des Autors sind oft an der Textoberfläche in Form von Metatextemen reflektiert. Man kann sie also auch als Mittel kompositioneller Textbildungsstrategien betrachten. Die textkompositorische Leistung der Metatexteme ist schwer von ihrer interaktiven und verständnissichernden Funktion abgrenzbar. Eine klare Textstrukturierung liegt nicht nur im Interesse des Autors, sondern trägt gleichzeitig zur Verständnisbildung bei. Die beiden textorganisatorischen Ebenen, die interaktive und die textkompositorische, müssen aber analytisch voneinander getrennt werden.

Die Metaebene ist eine sekundäre und in hohem Maße fakultative Komponente eines wissenschaftlichen Textes. Obwohl sie generell als eine typische Erscheinung innerhalb der Wissenschaftskommunikation gelten kann, ist sie als etwas Potentielles zu betrachten. Man kann Texte finden, sowohl von deutschen als auch von polnischen Autoren, in welchen die Spuren der Textproduktion weitgehend getilgt sind. Je spärlicher Metatexteme dosiert werden, desto statischer und weniger diskursiv erscheint der Text und desto stärker setzt sich das Konzept eines produktorientierten Textbegriffs durch. Im Hinblick auf den

[4] Zum Begriff *Textfrage* s. 3.1

Ausprägungsgrad der Metaebene bestehen sowohl im Bereich der deutschen als auch der polnischen sprachwissenschaftlichen Texte quantitative Unterschiede. Abgesehen davon wird im Folgenden versucht, in beiden Sprachen die Konstruktion der Metaebene als eine wissenschaftstypische Erscheinung zu vergleichen.

3. Konfrontative Analyse

Die Analyse deutscher und polnischer geisteswissenschaftlicher Texte ergibt weitgehende Ähnlichkeiten im Hinblick auf die Gestaltung der Metaebene. Sowohl die deutschen als auch die polnischen Autoren setzen vielfältige Metatexteme einerseits bei kommunikativen (interaktiven), andererseits bei kompositionellen Strategien ein. Die kommunikativen Strategien beziehen sich auf den Aufbau einer expliziten Interaktionsstruktur. Die kompositionellen Strategien sorgen für die Gliederung des Textes und den Aufbau einer entsprechenden Konnexionsstruktur. Den Zugang zu den beiden Arten von Strategien ist durch sprachliche Handlungen erreichbar, die die Autoren vollziehen und verdeutlichen. Es sind entsprechend interaktionskonstituierende und textstrukturbildende Handlungen. Die interaktiven, kompositionellen und illokutiven Gemeinsamkeiten weisen auf ähnliche Textbildungsschemata und Denkmuster der deutschen und polnischen Autoren hin. Bevor irgendwelche (mögliche) Unterschiede zwischen deutschen und polnischen metasprachlichen Standards thematisiert und z.B. als kulturbedingte Differenzen qualifiziert werden, soll man zunächst das Gemeinsame erfassen und zeigen.

Bei der Analyse der metasprachlichen Ähnlichkeiten gehe ich von den beiden oben genannten Strategien aus und präsentiere Handlungstypen, die geeignet sind, diese Strategien zu realisieren. Jeden Handlungstyp illustriere ich an Beispielen und zeige dadurch zusätzlich auch stilistische Ähnlichkeiten bei der Realisierung von Metatextemen.[5] Bei der stilistischen Seite der Metatexteme weise ich auf einen Aspekt hin, und zwar auf die Realisierungsart der Verfasserreferenz. Diese Frage ist heute das Thema zahlreicher intra- und interlingualer, komparatistischer Analysen.

3.1 Parallelen in kommunikativen Strategien

Wissenschaftliche Schrifttexte sind nur formal gesehen, d.h. im Hinblick auf das Medium, monologische Kommunikationsformen, in welchen der Sprachfluss nicht durch das unmittelbare Feedback eines Kommunikationspartners beeinflusst wird (Kruse 1997). Im Grunde genommen ist die Interaktivität in deren Produktion involviert und der dialogische Charakter von wissenschaftlichen Texten wird heute nicht bestritten (vgl. z.B. Fix 2001, Heinemann / Heinemann 2002). Das interaktive Moment monologischer, darunter

[5] Die angegebenen Beispiele sind keine vollständigen Zitate. Sie enthalten grammatisch-lexikalische Strukturen, die feste Komponenten der Metatexteme sind. Parallel präsentierte Formen sind keine eins-zu-eins-Übersetzungen, gelten aber als äquivalente Formen.

auch wissenschaftlicher Texte, wurde von Hellwig (1984) in Form eines theoretischen Ansatzes als sog. Textfrage beschrieben. Die Grundlage dieses Konzeptes bildet der Gedanke, dass monologische Texte nicht als Monolog, sondern als Antwort-Teil eines Frage-Antwort-Dialogs zu betrachten sind. Alle Teile eines Textes hängen über implizite Frage-Antwort-Beziehungen zusammen und der ganze Text kann in dem Frage-Antwort-Verhältnis rekonstruiert werden. Von dialogischen Texten mit Sprecherwechsel unterscheiden sich die monologischen nur darin, dass der Autor die Fragen des Lesers antizipiert, d.h. davon ausgeht, dass der Leser die Fragen während der Ausführungen des Autors stellen könnte (S. 18). Monologische Texte kann man also generell als latente Dialoge betrachten. Wissenschaftliche Texte, insbesondere diejenigen mit einer ausgebauten Metaebene, erscheinen auch als manifeste Dialoge. Die verwendeten Metatexteme sind explizite Signale für einen Autor-Leser-Dialog. Sie sind Antworten auf vom Autor antizipierte Fragen des Lesers und damit Beweise dafür , dass sich die Autoren bei der Wissensvermittlung um den Aufbau einer Interaktion mit dem Leser bemühen.

Welche Handlungen liegen den kommunikativen Strategien zugrunde? Mit anderen Worten: Welche Handlungen dienen dem Aufbau der Interaktion und der Verständnissicherung? Man kann hier zwischen autorbezogenen und leserbezogenen Handlungen unterscheiden.

Autorbezogene Handlungen

– INFORMIEREN

Deutsche und polnische Autoren vollziehen eine Reihe von Handlungen mit dem Ziel, dem Leser eine optimale Orientierung in der Untersuchungssituation zu garantieren und ihm damit ein adäquates Verständnis zu sichern. Diesem Ziel dienen zahlreiche informierende Handlungen. Die Autoren informieren den Leser über verschiedene mit der Wissensvermittlung und Textbildung verbundene Aspekte, die für das adäquate Verständnis relevant sein können. Es handelt sich um folgende informierende Handlungen:

a) INFORMIEREN über das Thema und / oder das Ziel der Untersuchung. Informationen dazu gehören zu einer festen Konvention aller Wissenschaftstexte, nicht nur der geisteswissenschaftlichen. Daher sind Thematisierungen und / oder Zielangaben konstitutive Bestandteile jedes wissenschaftlichen Textes und sie stellen sowohl in den deutschen als auch in den polnischen Texten die höchstfrequente Gruppe von Metatextemen dar. Zur Gewährleistung einer permanenten Orientierung verwenden die Autoren globale und lokale Thematisierungen. Eine globale Thematisierung / Zielangabe ist eine gesamttextbezogene katadeiktische Prozedur, die sich in der Einleitung des Textes befindet. Bildet sie *opening sequence* des Gesamttextes, so hat sie in beiden Sprachen einen allgemeinen Charakter und soll eine erste Orientierung über das Anliegen des Autors geben. Mit ihrer Hilfe wird ein Thematisierungsausdruck eingeführt. Sowohl deutsche als auch polnische Autoren verhalten sich bei den Eröffnungsakten förmlich und wollen der öffentlich-offiziellen Kommunikationssituation gerecht werden. Sie treten in den Hintergrund und nehmen lediglich deagentivierte Formen in Anspruch. Die Formen stützen sich auf folgende typische Fügungen, die äquivalent sind:

Gegenstand der Arbeit bildet/n…	*Przedmiotem pracy jest/są…*
Die Arbeit widmet sich / ist gewidmet…	*Niniejsza praca poświęcona jest…*
Die folgende Arbeit stellt/setzt sich zum Ziel…	*Celem niniejszej pracy jest…*
Das Anliegen des folgenden Beitrags ist es…	

An integrierten Positionen geht es nicht um eine erste Orientierung und allgemeines Informieren, sondern um eine optimale Orientierung und ein präzises Informieren über das Gesamtthema / Gesamtziel der Untersuchung. Das PRÄZISIEREN ist möglich in Anlehnung an den problematisierenden Vortext. An integrierten Positionen brechen viele deutsche und polnische Autoren mit der sprachlichen Förmlichkeit und wechseln zu einem natürlichen Stil, der für die mündliche Kommunikation, etwa eine Vorlesung oder einen Vortrag, charakteristisch ist. Dies äußert sich in agensorientierten Formen, d.h. in Formen mit dem eigenen Ich. Steinhoff (2007) nennt diese Art der Verfasserreferenz „das Verfasser-Ich".[6] Diese Formen konkurrieren mit deagentivierten Konstruktionen. Beispiele:

Im Vordergrund der Arbeit steht/en…	*Centralnym problemem jest…*
Im Fokus des Interesses steht/en…	*Zasadniczym problemem jest…*
Besonderes Augenmerk richtet sich auf…	*Szczególna uwaga skupia się…*
Schwerpunkt/Kern der Untersuchung bildet/n…	*Punkt ciężkości spoczywa na …*
In der Arbeit handelt es sich darum, …	*Chodzi przy tym o/o to …*
In der Arbeit sollen…untersucht werden.	*Badaniu poddane są …*
In der Arbeit möchte/will ich versuchen, …	*Celem moim jest …*

Das PRÄZISIEREN erfolgt oft durch das PROBLEMATISIEREN. Die Spezifik dieser Metatexteme besteht darin, dass das Thema nicht als ein Gegenstand, sondern als eine Frage formuliert und in Form eines Fragesatzes angeschlossen wird. In diesen Fällen manifestiert sich das von Hellwig erarbeitete Themakonzept: das Thema ist das Fragliche. Zwar wird es vom Autor als eine Fragestellung formuliert, doch ist diese als imaginäre Frage aufzufassen, als würde sie vom Leser gestellt. Solche problematisierenden Thematisierungen geben den interaktiven und disputierenden Charakter wissenschaftlicher Texte wider. Stilistisch gesehen konkurrieren hier deagentivierte Formen und Formen mit einem Verfasser-Ich, z.B.:

Es soll dabei gezeigt werden, wie…	*Chodzi przy tym o pokazanie, jak…*
Durch die Analyse soll überprüft werden, inwiefern…	*Analiza ma za zadanie wykazać, na ile …*
Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, warum / ob…	*W tej sytuacji należy zapytać, dlaczego…*
Im Folgenden möchte/will ich zeigen, inwieweit…	*Stąd moje pytanie: W jaki sposób…*

Beim PRÄZISIEREN des Themas bedienen sich deutsche und polnische Autoren eines Kontrastes. Im ersten Schritt wird das Thema, das sich aus dem Vortext ergeben könnte, negiert. Im zweiten wird das Thema formuliert. Beide Schritte bilden eine sequenzielle

[6] Zum „Verfasser-Ich" schreibt Steinhoff Folgendes: „Das Verfasser-Ich wird im Rahmen von textkommentierenden, stark adressatenbezogenen Prozeduren verwendet, die zusammen genommen eine Art Anleitung zum Text bilden. Diese Instruktionen sind auto-deskriptiv formuliert, der Focus ist ganz auf die Vorgehensweise des Verfassers im Text gerichtet" (Steinhoff 2007: 13).

Einheit: PRÄZISIEREN durch KONTRASTIEREN. Auch hier lassen sich in beiden Sprachen im Hinblick auf die Realisierung dieser Handlungssequenz zwei stilistische Tendenzen beobachten. Die einen Autoren wollen an der Textoberfläche nicht erscheinen und neigen zum formalen Stil ohne das eigene Ich. Die anderen verhalten sich so wie in einer natürlichen, direkten Interaktion. Beispiele:

Es geht dabei nicht um..., sondern darum, ...
Es kommt dabei nicht auf ...an. Vielmehr geht es darum...
In meinem Beitrag werde ich nicht ... Ich will...

Chodzi przy tym nie tyle o..., lecz o ...
Celem analizy jest nie tyle..., co ...
Interesuje mnie przy tym nie kwestia...,

Die Komplexität des Gegenstandes, die Interessen des Autors und die Raumgründe zwingen den Autor oft dazu, eine inhaltliche Selektion vorzunehmen, denn nicht alles, was mit dem ausgewählten Untersuchungsgegenstand verbunden ist, kann detailliert besprochen werden. Das PRÄZISIEREN durch SELEGIEREN (SICH-BESCHRÄNKEN) ist für geisteswissenschaftliche Texte eine typische Handlung. Durch eine bewusste Entscheidung und explizite Information darüber rechtfertigen die Autoren ihre Vorgehensweise und sichern sich ab. In dem Sinne sind selegierende Thematisierungen als wichtige Elemente der Image-Arbeit des Autors zu verstehen. Im Text sind sie, so wie alle präzisierenden Metatexteme, relative Äußerungen, die von einem speziellen Vortext abhängig sind. In den folgenden Beispielen bilden sie ein zweites Glied der Sequenz: eine allgemeine und eine selegierende Thematisierung. Auch hier begegnet man einem formalen und einem natürlichen Stil:

Die Analyse wird dabei auf ... eingeengt.
Dabei interessieren in erster Linie...
Aus Raumgründen beschränke ich mich nur auf ...

Analiza skupia się przy tym wyłącznie na...
Skoncentruję się przy tym głównie na ...
Ograniczę się przy tym tylko do ...

Nicht selten haben die Autoren nicht nur ein Thema / ein Ziel, sondern zwei Themen / zwei Ziele zu realisieren, die meist unterschiedlichen Ranges sind. In solchen Fällen PRÄZISIEREN die Autoren ihre Pläne, indem sie die Themen/Ziele HIERARCHISIEREN. Wir haben es hier mit Sequenzen zu tun: im ersten Schritt wird das Hauptthema formuliert, im zweiten wird das Nebenthema angegeben. Feste Bestandteile dieser Metatexteme sind Fokusausdrücke, die den Vordergrund und den Hintergrund kennzeichnen. Beispiele:

Im Folgenden werden insbesondere ...untersucht.
Darüber hinaus ist hier zu überprüfen, ob...
Ich konzentriere mich im Folgenden hauptsächlich auf..., will aber auch auf...einen Blick werfen.

Praca ma na celu w pierwszym rzędzie...
Poza tym chodzi też o to, ...
Podczas analizy koncentruję się głównie na...
Chciałabym jednak przy tej okazji wskazać również na ...

Für eine allgemeine und genaue Orientierung auf das Thema und Ziel einer Untersuchung sorgen die Autoren nicht nur in der Einleitung auf der Ebene des Gesamttextes, sondern auch auf der Ebene seiner Teile, von welchen die Kapitel als Makrostrukturen thematisch

und funktional relativ selbständige Textteile sind. Obwohl jedes Kapitel mit einer Überschrift versehen ist, explizieren die Autoren oft das aktuelle Thema / das Ziel eines einzelnen Kapitels. Sie verhalten sich dabei so wie bei der Eröffnung des Gesamttextes, d.h. sie realisieren die oben präsentierten Handlungen und Handlungssequenzen.

b) INFORMIEREN über ein späteres Thema. Die inhaltliche Komplexität eines wissenschaftlichen Textes – in Frage kommen insbesondere umfangreichere Texte, d.h. Monographien – kann zur Folge haben, dass sich bestimmte Sachverhalte überschneiden oder berühren. Um den roten Faden nicht zu verlieren, sondern eine geordnete und transparente Wissensvermittlung zu garantieren, müssen die Autoren manchmal ein kurz angesprochenes Teilthema unterbrechen und es zeitweilig aufheben, d.h. es auf eine spätere Textstelle verschieben. Für die aktuelle Textstelle bedeuten dieser Art katadeiktische Prozeduren eine Dethematisierung. So entstehen intratextuelle Verweise. Die Autoren informieren mit ihrer Hilfe darüber, dass ein angesprochenes Problem später ausführlich(er) behandelt wird. Mit standardisierten Kurzformen, wie *mehr dazu in Kap.x*, *Näheres dazu in Kap. x*, *ausführlicher dazu in…*, *więcej na ten temat w rozdz.* × konkurrieren sowohl in den deutschen als auch in den polnischen Texten satzförmige Metatexteme. Unter ihnen lassen sich neben den deagentivierten Formen auch solche mit Verfasser-Ich beobachten. Es geht hier um folgende typische, äquivalente Fügungen:

Darauf wird in … näher eingegangen.	*Problem ten zostanie bliżej omówiony w ..*
Darauf gehe ich in … näher /ausführlicher ein.	*Tę kwestię omówię dokładniej w …*
Ich komme darauf in … zurück.	*Wrócę do tego w dalszej części pracy.*
Diese Frage bespreche ich in … genauer.	*Zajmę się tym bliżej w …*

c) INFORMIEREN über ein eingeschobenes Thema. Die inhaltliche Komplexität des bearbeiteten Oberthemas kann zur Folge haben, dass sich in das Textkontinuum Diskontinuitätssignale einschleichen können. Das liegt vor, wenn ein zusätzliches Teilthema, das sich aus der bisherigen Themenentfaltung nicht ergibt, eingefügt wird. Mit Hilfe spezieller Metatexteme informieren die Autoren (deutsche und polnische) über ihre bewusste Entscheidung, vor dem eigentlichen Thema, eine Nebenstruktur einzuschieben. Sie rechtfertigen damit ihr Vorgehen. In Frage kommt eine kleinere thematische Linie, die zu einem inhaltlichen Hintergrund gehört, aus der Sicht des Autors aber eine wichtige Voraussetzung für die weiteren vordergründigen Sachverhalte bildet. Metatexteme, die thematische Einschübe ankündigen, haben meist die Form von Hypotaxen. Sie werden als Einzeläußerungen und in Sequenzen verwendet. In beiden Fällen haben sie relativen Charakter, d.h. sie sind von einem Vortext abhängig. Stilistisch gesehen bilden die Formen mit dem Verfasser-Ich eine nicht seltene Alternative für deagentivierte Konstruktionen:

Bevor die… dargestellt werden, sollen zunächst…	*Zanim przedstawione zostaną…, należy wyjaśnić…*
Ehe ich darauf eingehe, sollen im Folgenden kurz…	*Zanim przejdę do..,chciałbym najpierw…*

Im Folgenden sollen… Zuvor erweist es sich jedoch als erforderlich, … zu beleuchten.	*W tym rozdziale zajmę się … Najpierw konieczne jest krótkie naszkicowanie…*

– BEGRÜNDEN

Die Autoren setzen Metatexteme ein, um ihre Entscheidungen zu begründen. Begründet wird zunächst die Wahl des Themas. Begründende Thematisierungen sind oft Hypotaxen; sie enthalten dann einen kausalen Nebensatz, in dem der Grund für das geplante Thema explizit genannt wird. Es kann sich dabei um das Thema des Gesamttextes oder um Teilthemen unterschiedlichen Umfangs handeln, die in den Kapiteln bearbeitet werden. Als Grund verdeutlichen die Autoren in den meisten Fällen die Relevanz des (Teil)Themas. Die begründenden Thematisierungen stützen sich auf folgende Strukturelemente:

Da…, werde ich diesem Punkt einen eigenen Abschnitt widmen. *Im Folgenden gehe ich ausführlicher auf … ein, da…*	*Ponieważ…, poświęcę temu problemowi oddzielny rozdział.* *W tym rozdziale zajmę się bliżej problemem…, ponieważ…*

Die Autoren begründen oft ihre selektive Vorgehensweise bei der Behandlung eines (Teil) Themas. Dies erfolgt entweder mit Hilfe eines da-Satzes, der einer informierenden Thematisierung angeschlossen wird oder einer kausalen Präpositionalphrase. Welcher Art Gründe zwingen die Autoren zu einer Beschränkung? Es sind einerseits Ziele und Interessen des Autors, also sachliche Gründe, andererseits formale Gründe, sog. Raumgründe. Beispiele:

Da…, werde ich mich in erster Linie auf… konzentrieren. *Da…, beschränke ich mich hier auf…* *Aus Raumgründen beschränke ich mich auf…* *Aus Platzgründen werde ich lediglich…*	*Ponieważ…, skoncentruję się w pierwszym rzędzie na…* *Ze względu na… ograniczę się do…* *Ze względu na ograniczone ramy zajmę się tylko tymi…*

Begründet wird ferner die Integration verschiedener Daten in den Text. Die Autoren verdeutlichen, zu welchem Zweck sie Zitate oder Beispiele in den Text einbetten. Am häufigsten liegen diesen Entscheidungen bestätigende, veranschaulichende oder explikative Zwecke zugrunde. Als Indikatoren dienen hier finale Phrasen oder finale Nebensätze. Beispiele:

Zur Veranschaulichung führe ich das folgende Zitat an: *Zur Bestätigung des Gesagten zitiere ich x:* *Um… zu klären, möchte ich… zitieren:* *Zur Veranschaulichung seien folgende Beispiele angeführt:*	*Dla zilustrowania… przytoczę następujący cytat:* *Na potwierdzenie tej tezy chciałbym przytoczyć słowa … …* *Aby wyjaśnić…, przytoczę najpierw…* *W celu zobrazowania…*

Schließlich kann die Einführung einer neuen, speziellen Proposition in den Text begründet sein. Finale Ausdrücke in den expliziten sagenden Handlungen verdeutlichen verschiedene illokutive Zwecke der Autoren. Meistens wollen sie das Gesagte ergänzen und damit die

Argumentation vervollständigen. Man kann hier vom Prinzip der Textkomplettierung sprechen. Beispiele:

Der Vollständigkeit halber sei angemerkt, dass...	*W celu uzupełnienia należy wspomnieć, że*
Ergänzend soll erwähnt werden, dass...	*Dla pełnego obrazu trzeba dodać, że...*

– EINSCHRÄNKEN

Diese Handlung manifestiert sich auf der Ebene der Einzelpropositionen. Die Autoren führen, meist am Ende der eigentlichen Argumentation, eine spezielle Proposition ein, die dazu dient, das Gesagte zu relativieren. Es handelt sich um eine zusätzliche, aus der Sicht des Autors jedoch wichtige Information, das sog. *reservatio mentalis*. In Frage kommen dabei sowohl weltbezogene als auch autorbezogene Propositionen, die gleichzeitig dem Schutz und dem Image des Autors dienen. Sie werden durch eine metatextuelle Phrase (einen Hauptsatz) mit der Modalität der Obligation eingeleitet. Manchmal enthält das Metatextem ein explizites Signal für die Einschränkung in Form vom Partizip *einschränkend*. Aber in vielen Fällen ist der relativierende Charakter der Aussage erst von der angeschlossenen Proposition abzulesen. Typische Metatexteme, die eine relativierende Information einleiten, sind beispielsweise:

Einschränkend sei hervorgehoben, dass...	*W tym miejscu należy zaznaczyć, że analiza*
Einschränkend muss hinzugefügt werden, dass...	*uwzględnia tylko te formy, które...*
An dieser Stelle möchte ich darauf hinweisen, dass	*Na marginesie chcę podkreślić, że nie*
die genannten Faktoren nicht die einzigen sind, die...	*chodzi tutaj o kompleksową analizę, lecz*
	o wybrane aspekty, charakterystyczne dla

– STELLUNGNAHME VERDEUTLICHEN

Eines der festen Merkmale von wissenschaftlichen Texten ist ihre Intertextualität. Unter vielen fremden Texten, Erkenntnissen und Standpunkten, die in einem wissenschaftlichen Text manifest werden, soll die Stellungnahme des Autors zu erkennen sein. Wichtig ist das u.a. bei methodologischen Entscheidungen und begrifflichen Erklärungen, bei denen der Autor Konzepte / Erkenntnisse / Definitionen anderer Autoren verwertet und übernimmt. Daher sind Äußerungen, die den eigenen Standpunkt verdeutlichen, darunter entweder eine affirmative (Konsens) oder eine kritische (Dissens) Einstellung, explizit anzeigen, äußerst typisch für wissenschaftliche Texte. Das eigene Ich, hier: das Forscher-Ich[7], ist dabei manchmal kaum zu umgehen:

[7] Zum „Forscher-Ich" schreibt Steinhoff Folgendes: „Das Forscher-Ich wird im Kontext von argumentativ geprägten Textprozeduren verwendet. Diese Prozeduren sind auf fachliche Inhalte bezogen. Im Mittelpunkt steht die Behauptung von Aussagen, an die ein Wahrheitsanspruch geknüpft wird. [...] Die Schreiber setzen sich kritisch mit bestehendem Wissen auseinander und versuchen neues Wissen zu schaffen." (Steinhoff 2007: 17).

Ich möchte ... zustimmen, der behauptet, dass ...	*Zgadzam się z ..., który twierdzi, że*
Was... anbetrifft, so schließe ich mich ... an, der ...	*Podzielam zdanie ..., iż...*
Mit dem Begriff... beziehe ich mich auf... ...	*Definiując .., opieram się na ...*
Mit dem Begriff... stütze ich mich auf... ...	*Opierając się na ... wychodzę z założenia,*
Mit... betrachte ich / verstehe ich unter ...	*Opierając się na ... pod pojęciem ... rozumiem ...*

Leserbezogene Handlungen

– VERSTÄNDNIS SICHERN

Alle Metatexteme kann man als Interaktionsmittel betrachten in dem Sinne, dass sie mit dem Ziel gebraucht werden, dem Leser ein optimales Verständnis zu gewährleisten. Man kann aber Metatexteme beobachten, die diese Illokution in Form von finalen Infinitivkonstruktionen bzw. von finalen Nebensätzen mit *damit* explizit signalisieren. Sie leiten spezielle Propositionen ein und lassen diese in den Text einführen. Die angeschlossenen Propositionen dienen gleichzeitig zur Absicherung der Argumentation. Sie sind also für die Autoren Mittel der Absicherungstaktik und dienen dem Selbstschutz. Folgende Strukturelemente der Metatexteme verdeutlichen die Bemühungen der Autoren um ein adäquates Verständnis:

Um einem Missverständnis vorzubeugen ist darauf hinzuweisen, dass das Ziel des Beitrags darin besteht,..	*Aby uniknąć nieporozumień, należy zwrócić uwagę na to, że ...*
Um Missverständnisse auszuschließen, muss darauf aufmerksam gemacht werden, dass ...	*Żeby było jasne: ...*
Damit keine Missverständnisse entstehen sei darauf hingewiesen, dass ...	*W celu uniknięcia niedomówień...*

– KOOPERIEREN

Jedes Metatextem in einem wissenschaftlichen Text ist ein Interaktionsmittel in dem Sinne, dass es dem Autor dazu dient, den Leser über seine Entscheidungen, Absichten, Begrenzungen u.ä. zu informieren und ihm eine optimale Orientierung in seiner Untersuchungssituation zu gewährleisten. Außer dieser grundlegenden Funktion haben bestimmte Metatexteme eine weitere, spezielle, interaktive Wirkung. Es handelt sich um Metatexteme im Aufforderungsmodus. Mit ihrer Hilfe spricht der Autor den Leser explizit an und versucht auf ihn stärker einzuwirken, indem er ihn zum gemeinsamen Handeln „einlädt". Mit anderen Worten: Der Autor bietet dem Leser eine Kooperation an. Sowohl die deutschen als auch die polnischen Autoren wollen mit ihren Lesern an folgenden strategischen Textstellen miteinander kooperieren:

a) Beim Übergang zu einem neuen Argumentationsstrang. Eine Frage bedarf einer näheren Betrachtung, weil sie etwas Problematisches in sich birgt. Der Autor wendet sich explizit

an den Leser und regt ihn als einen gleichberechtigten Partner zu einer gemeinsamen Aktivität an. Solche Metatexteme helfen auch einen Wechsel auf der Ebene kleinerer thematischer Linien zu bearbeiten, denn sie enthalten oft Strukturmarker zur Kennzeichnung einer weiteren Position des behandelten Themaaspektes. Diese Formen mit einem expliziten Analyse-Anreiz enthalten das kooperative Wir:

Betrachten wir (jetzt/nun) diese...näher:...	*Przyjrzyjmy się teraz bliżej...*
Verfolgen wir (nun, zunächst) die...	*Prześledźmy (teraz, najpierw) ...*
Vergleichen wir (nun) die...	*Porównajmy ...*
Schauen wir uns die...genauer an:...	*Przyjrzyjmy się dokładniej ...*

b) Bei der Präsentation eines problematisierenden Beispiels. Will der Autor ein spezielles Nachweismaterial in den Text einführen, dann versucht er mit Hilfe eines expliziten Appells die Beziehung zu dem Leser herzustellen und ihn zum gemeinsamen mentalen Handeln aufzufordern. Dadurch versucht der Autor den Leser nicht nur für das gemeinsame Nachvollziehen des Beispiels, sondern auch für dessen kommende Diskussion und damit für die gemeinsame Lösung des Problems zu gewinnen. Typische Metatexteme sehen folgendermaßen aus:

Betrachten wir (nun) folgende(s) Beispiel(e):...	*Rozpatrzmy następujący przykład:*
Stellen wir uns die folgende Situation vor:...	*Wyobraźmy sobie następującą sytuację:...*
Sehen wir uns ein Beispiel aus... an:...	*Spójrzmy na następujące przykłady:...*
Vergleichen wir folgende Beispiele:...	*Porównajmy następujące przykłady:...*

c) Beim Schlussfolgern bzw. Zusammenfassen. Wenn der Leser die Ausführungen des Autors nachvollzogen hat, so hat der Autor das Recht, die resümierenden Gedanken gemeinsam mit dem Leser zu fassen und damit das gemeinsame Gut herauszuarbeiten. Sowohl deutsche als auch polnische Autoren greifen an diesen Textpositionen zum Aufforderungsmodus und dem kooperativen Wir als rhetorischem Mittel:

Fassen wir zusammen: ...	*Podsumujmy: ...*
Halten wir fest: ...	*Spróbujmy podsumować: ...*
Rekapitulieren wir:	

3.2 Parallelen in kompositionellen Strategien

Geisteswissenschaftliche Texte mit ausgeprägter Metaebene zeigen deutlich, dass die Autoren zahlreiche und vielfältige Metatexteme verwenden, um ihre Texte zu strukturieren, d.h. ihnen eine entsprechende Ordnung zu verleihen. Die aufzubauende Wissensstruktur muss eine transparente Komposition erhalten. Diese ist in hohem Maße an der Textoberfläche in Form von Metatextemen sichtbar. Bei der Bildung von Textstrukturen sind zwei grundlegende kompositionelle Strategien relevant: der Aufbau einer Gliederungsstruktur und der Aufbau einer Konnexionsstruktur. Mit anderen Worten: Bei der Wissensvermittlung vollziehen die Autoren systematisch zwei grundlegende textstrukturierende Handlungstypen: GLIEDERN und KONNEX-MACHEN.

Zur Gliederungsstruktur

Das äußere Bild eines wissenschaftlichen Textes erscheint zunächst als ein graphisch gegliedertes Ganzes. Gemeint ist die Textgliederung nach betitelten Kapiteln und Teilkapiteln sowie nach Absätzen als den kleinsten topographischen Texteinheiten. Eine formale, optische Abhebung der Textsegmente reicht aber den Autoren nicht aus. Sowohl deutsche als auch polnische Wissenschaftler verwenden zusätzliche sprachliche Gliederungssignale, die die Textkomposition verdeutlichen und gleichzeitig bei der Steuerung der Aufmerksamkeit des Lesers hilfreich sind. Die verwendeten Gliederungssignale sind Metatexteme, die auf folgende im Textkontinuum regelmäßig vollzogene Handlungen hinweisen: INITIIEREN, SEQUENZIEREN und SCHLIESSEN.

– INITIIEREN

Mit dieser textorganisatorischen Handlung ist ein formales Beginnen des Textes oder seines Teils (Kapitels) gemeint, d.h. die Eröffnung des (Teil)Textes mit Hilfe eines Metatextems. Als Metatexteme kommen Informationen zum Thema bzw. Ziel des Textes in Frage, die zum großen Teil unter 3.1. besprochen wurden. Sowohl deutsche als auch polnische Autoren sparen nicht mit formalen Initialsignalen auf der Ebene der Kapitel als Makrostrukturen, obwohl die Kapitel Überschriften haben, die auch eine metatextuelle, informative Funktion erfüllen und den Leser auf eine neue thematische Linie vorbereiten. Bei Neuthematisierungen können zusätzliche Intentionen des Autors manifest werden, wie Begründung des neuen Teilthemas oder Rechtfertigung einer Beschränkung bei dessen Behandlung. Solche makrostrukturellen Neuthematisierungen sind in beiden Sprachen stilistisch stark differenziert. Formale, entpersönlichte Konstruktionen konkurrieren mit Formen, die ein Verfasser-Ich enthalten. Hier nur ein paar Beispiele für typische Fügungen, die anders als in 4.1 sind:

In diesem Kapitel erfolgt ...	*W tym rozdziale ma miejsce analiza...*
Dieses Kapitel enthält ...	*Niniejszy rozdział zawiera...*
Dieses Kapitel bemüht sich um ...	
In diesem Kapitel gehe ich auf ... ein.	
In diesem Kapitel möchte / will ich ...	*W tym rozdziale chciałbym zająć się...*

Ein Kapitel gliedern die Autoren in weitere, kleinere Textsegmente, und zwar Absätze, die optisch erkennbar sind. Die Absätze können unterschiedlichen Status haben (vgl. Dietz 2000: 48). Viele von ihnen sind sog. thematische Absätze, d.h. sie enthalten ein Mikrothema, das im Rahmen des Oberthemas entwickelt wird. Ein thematischer Absatz wird von einem thematischen Satz initiiert. Ein thematischer Satz nimmt eine strategische, absatzinitiale Position ein, führt in den Text einen neuen Zusammenhang ein, hat eine expansive Wirkung, lässt einen neuen Propositionskomplex aufbauen. Ein thematischer Satz ist ein zusammengesetzter Satz. Er besteht aus einem einleitenden Hauptsatz, der eine sagende Handlung des Autors verdeutlicht und daher zu der Metasprache gehört und einer neuen wissenschaftlichen, durch einen *dass*-Nebensatz angeschlossenen Proposition. Thematische Sätze liefern wichtige Informationen dazu, wie die Autoren die Mesostrukturen, welche

die thematischen Absätze sind, initiieren. Sie zeigen, dass sowohl die deutschen als auch die polnischen Autoren dabei zwei Prinzipien folgen: dem der Linearisierung und dem der Hierarchisierung.

Beim **Linearisieren** geht es darum, dass einem Absatz ein weiterer Absatz gleichen Ranges angeschlossen wird. Einem Absatz, der eine Hauptstruktur bildet, wird ein weiterer Absatz als eine neue Hauptstruktur angeschlossen. Die initiierenden thematischen Sätze führen in solchen Fällen eine erste allgemeine, inkontroverse Proposition in den Text ein und erlauben zu detaillierteren Inhalten überzugehen. Als typische Beispiele für einleitende Hauptsätze (Metatexteme), die eine allgemeine, unstrittige Proposition in den Text einführen und damit eine neue Hauptstruktur initiieren, können folgende Existenzausdrücke dienen, die aus der absatzinitialen Position kommen:

Es ist unbestreitbar/unumstritten, dass...
Es ist allgemein bekannt, dass ...
Es ist offensichtlich / klar, dass ...
Es besteht ein Konsens darüber, dass ...
Es unterliegt keinem Zweifel, dass ...

Nie ulega wątpliwości, że ...
Jest rzeczą ogólnie znaną, że ...
Oczywisty jest fakt, że ...

Neben den Existenzausdrücken, die implizite Signale für Feststellungen des Autors sind, treten Metatexteme auf, die Verba dicendi als explizite Signale für sagende Handlungen enthalten. Hier, d.h. bei der unmittelbaren Verbindung mit wissenschaftlichen Propositionen, meiden die Autoren das eigene Ich und sorgen auf diese Weise für eine Objektivierung angeschlossener Inhalte. Beispiele aus dem Anfang eines neuen Absatzes:

Generell kann man sagen, dass ...
Allgemein kann festgestellt werden, dass ...
Es ist festzuhalten, dass ...
Man kann von der These ausgehen, dass ...
Man kann annehmen, dass ...

Generalnie można powiedzieć, że...
Ogólnie rzecz ujmując można stwierdzić, że ...
Można stwierdzić, że ...
Można wyjść z założenia, że ...
Można założyć, że ...

Die Absätze sind das Resultat nicht nur einer linearen, horizontalen Gliederung von Sachverhalten, die man als ein Nebeneinander darstellen könnte. Sie werden auch vertikal organisiert. Einem Absatz, der zur Hauptstruktur gehört, d.h. die direkte Objektbeschreibung betrifft, kann auch eine Nebenstruktur angeschlossen werden, die durch zusätzliche Informationen, Kommentare, Erklärungen seitens der Autoren gebildet wird. Die **Hierarchisierung** lässt sich oft an den einleitenden metatextuellen Hauptsätzen erkennen, genauer gesagt an den in ihnen enthaltenen, themenstrukturierenden Verben. Die Verben wie *anmerken, vermerken, andeuten, bemerken, hinzufügen, erwähnen* u.ä. stehen für Sprachhandlungen, durch die der Autor zusätzliche, kurze Informationen zum roten Faden vermitteln will. Stilistisch gesehen sind sie in beiden Sprachen differenziert. Dominant sind jedoch agenslose Formen. Formen mit dem Pronomen *ich* sind deutlich seltener. Beispiele für einleitende Hauptsätze (Metatexteme), die einen neuen Absatz als eine Nebenstruktur initiieren:

Es muss hinzugefügt werden, dass ...	*Należy dodać, że ...*
Angemerkt sei, dass ...	*Warto jeszcze zauważyć, że ...*
Erwähnenswert ist die Tatsache, dass ...	*Warto nadmienić, że ...*
Zu bemerken ist, dass ...	*Trzeba zauważyć, że ...*
Ich möchte hinzufügen, dass ...	*Chciałabym zauważyć, że ...*

– SEQUENZIEREN

Während des gesamten Textherstellungsprozesses hat der Autor zu entscheiden, in welcher Reihenfolge er das zu vermittelnde Wissen präsentieren soll. Diese Entscheidungen manifestieren sich häufig an der Textoberfläche in Form von Metatextemen mit zahlreichen ablaufkonstituierenden Ausdrücken, die die Position der einzelnen Wissenskomponenten in der linearen Abfolge bestimmen und ihre Relationierung verdeutlichen. Beim SEQUENZIEREN geht es um drei relationale Positionen: zunächst, dann, und schließlich. Der relationale Charakter der Sequenzausdrücke verleiht ihnen eine delimitative und gleichzeitig eine konnektive Funktion. Sequenziert werden drei Kategorien von Wissenselementen: die einzelnen Argumentationsstränge innerhalb der Kapitel, die zu integrierenden Daten (Verweise auf fremde Texte, Beispiele) und Einzelpropositionen. Die Metatexteme sind hier elliptische Ausdrücke oder satzförmige Konstruktionen. In satzförmigen Konstruktionen verwenden sowohl deutsche als auch polnische Autoren neben dem formalen auch einen persönlichen Stil. Beispiele für Metatexteme, die eine erste Position in der Sequenz verdeutlichen:

Zunächst sollen die ...besprochen werden.	*Najpierw zostaną omówione ...*
Ich beginne mit der Frage der ...	*Zacznę od kwestii ...*
Als erste ist die Definition von ... anzuführen.	*Jako pierwszą należy przytoczyć definicję*
Zunächst einige Beispiele: ...	*Na początek kilka przykładów:...*
Allgemein ist zu Beginn zu sagen, dass ...	*Na początku trzeba powiedzieć, że ...*
Ich möchte mit der grundsätzlichen Feststellung beginnen, dass...	*Chciałbym wyjść od zasadniczego stwierdzenia, iż ...*

Beispiele für Metatexteme, die eine nächste Position in der Sequenz kennzeichnen:

Eine nächste Frage drängt sich auf.	*Nasuwa się kolejne pytanie:...*
Ich komme zu These 2.	*Przechodzę do drugiej tezy.*
Ferner ist auch das Modell von ... zu nennen.	*Następnie trzeba wskazać na model x-a*
Noch ein Beispiel...	*Jeszcze jeden przykład...*
Weiterhin ist darauf hinzuweisen, dass ...	*Następnie należy zwrócić uwagę na to, że*
Es ist überdies zu vermuten, dass ...	*Ponadto można przypuszczać, że ...*

Beispiele für Metatexteme, die eine letzte Position in der Sequenz markieren:

Als letzte Frage ist zu klären, wie ...	*Jako ostatnią kwestię należy objaśnić, jak.*
Schließlich soll der Aspekt des ...angesprochen werden.	*Wreszcie poruszyć trzeba sprawę...*
Schließlich möchte ich das Modell von ... darstellen.	*Chciałbym wreszcie przedstawić model...*
Schließlich ist darauf aufmerksam zu machen, dass ...	*Trzeba wreszcie zwrócić uwagę na to,*
Schließlich muss hervorgehoben werden, dass ...	*Trzeba wreszcie podkreślić fakt, że ...*

– SCHLIESSEN

Diese textstrukturierende Handlung gehört zum festen Repertoire der textorganisatorischen, wissenschaftstypischen Handlungen. Sie wird sowohl auf der Ebene des Gesamttextes als auch seiner Teile (Kapitel) vollzogen und ist für die Rahmenbildung relevant. Auf der Ebene des Gesamttextes ist sie eine komplexe Handlung. Ihr Resultat ist ein letztes Kapitel des Textes, das als *Resümee*, *Zusammenfassung*, *Schlussfolgerungen* u.ä. betitelt ist, unterschiedlichen Umfang haben kann und eine ganze Reihe von resümierend-konkludierenden Handlungen umfasst, die eine Gesamtbilanz ergeben. Es gehört zum wissenschaftlichen Standard, dass die Autoren ihre Texte SCHLIESSEN, indem sie KONKLUDIEREN und RESÜMIEREN.

Die Handlung SCHLIESSEN führen die Autoren auch auf der Ebene der Teiltexte (Kapitel) aus und zeigen sie oft explizit an. Die Metatexteme als Schlusssignale nehmen eine extraponierte, strategische Position ein, d.h. sie eröffnen einen letzten Absatz des Kapitels und signalisieren das Ende der im Kapitel entwickelten thematischen Linie. Sie lassen auch Einblicke in die Textkomposition gewinnen, d.h. die Frage beantworten: *Wie schließen die Autoren die Teiltexte (Kapitel) ab?*

Berücksichtigt man die von den Autoren deklarierten Sprachhandlungen mit Verba dicendi sowie die angeschlossenen Inhalte, so kann man von **drei Abschlussverfahren** sprechen. Ein Verfahren bildet die Handlungshierarchie: SCHLIESSEN durch ERGÄNZEN. Die Autoren vermitteln am Ende einer größeren thematischen Linie applikative Inhalte, d.h. kurze Zusatzinformationen, die der Gesamtargumentation hinzugefügt werden, mit dem Ziel, das Gesagte zu ergänzen und dadurch die behandelte thematische Linie als erschöpft betrachten zu können. Die Zusatzinformationen können als Nebenstrukturen angesehen werden. Aus der Sicht des Autors sind sie jedoch relevant. Metatexteme, die dieser Art Informationen einführen, enthalten solche Verben, wie *hinweisen auf etw.*, *aufmerksam machen auf etw.*, *anmerken*, *bemerken*, *berücksichtigen*, u.a. Dominant sind deagentivierte Konstruktionen, aber die Formen mit *ich* sind nicht auszuschließen. Beispiele:

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass...	*Na koniec warto zwrócić uwagę na to, że ...*
Abschließend ist zu bemerken, dass	*Na koniec warto zauważyć, że ...*
Zum Abschluss soll noch berücksichtigt werden, dass ...	*Na koniec trzeba jeszcze uwzględnić fakt, że ...*
Zum Schluss noch zwei wichtige Hinweise: ...	*Na koniec jeszcze dwie ważne uwagi:*
Zum Schluss noch eine wichtige Bemerkung: ...	*Na koniec jeszcze jedna ważna uwaga: ...*

Das zweite Verfahren bildet die Handlungshierarchie: SCHLIESSEN durch KONKLUDIEREN. Am Ende einer größeren thematischen Linie formulieren die Autoren Konklusionen, die selbstverständlich zur Hauptstruktur gehören. Die Autoren (deutsche und polnische) konkludieren mit unterschiedlichen Einstellungen: neutral oder mit einer epistemischen Komponente, darunter mit Vorsicht oder mit Gewissheit. Typische Formen sind deagentiviert, weil Konklusionen einer besonderen Objektivierung bedürfen:

Aus... ergibt sich / resultiert Folgendes: ...	*Z... wynika, że ...*
Aus dem Gesagten folgt, dass ...	*Z ... wynikają następujące wnioski:...*
Aus ... lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen:...	*Z... można wyciągnąć nast.wnioski:...*
Es zeigt sich, dass ...	*Okazuje się, że ...*
Die Analyse hat Folgendes deutlich gemacht: ...	*Analiza pokazała, że ...*

Das dritte Verfahren bildet die Handlungshierarchie: SCHLIESSEN durch RESÜMIEREN. In einer synthetischen Form wiederholen die Autoren die wichtigsten Gedanken. Die Formen der Metatexteme, die einen letzten resümierenden Absatz initiieren, sind in beiden Sprachen sehr vielfältig. Es sind Einzelausdrücke, Ellipsen und Sätze. Unter den Sätzen beobachtet man Formen ohne *ich* und solche mit *ich*. Auch mit *wir*. Man beobachtet verschiedene mentale Handlungsbezeichnungen. Aus dem Anfang eines letzten Absatzes kommen z.B.:

Zusammenfassend: / Zusammengefasst: /Resümierend: ...	*Podsumowując: ...*
Zusammenfassung / Resümee / Fazit / Bilanz: ...	*Podsumowanie: ...*
Um zusammenzufassen: ...	*By podsumować: ...*
Zusammenfassend ist Folgendes festzuhalten / festzustellen: ...	*Podsumowując należy stwierdzić:*
Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ...	*Podsumowując można powiedzieć, że*
Als Fazit können wir konstatieren, dass ...	*Jako podsumowanie możemy stwierdzić*
Ich fasse zusammen: ...	*Podsumowuję: ...*

Zur Konnexionsstruktur

Parallel zur Gliederung des Textes in kleinere Texteinheiten erfolgt die Verknüpfung von gegliederten Textteilen. Die Kohärenz allein reicht nicht aus. Sie wird stark durch explizite Konnektoren unterstützt. Die Rolle der Konnektoren erfüllen nicht nur Einzelausdrücke, sondern ganze Satzkonstruktionen, die zu der Metasprache gehören. Auf diese Weise wird ein graphisch und sprachlich gegliederter Text im Herstellungsprozess zu einer kohärenten und kohäsiven Ganzheit. Die Konnektivität, anders Kohäsion, ist eine textkonstitutive Eigenschaft und eine explizit kodierte Relation zwischen verschiedenen Texteinheiten. Es geht einerseits um Verknüpfungen von größeren Textsegmenten, andererseits um Verknüpfungen von Einzelpropositionen. Beim Aufbau der Konnexionsstruktur auf beiden Textebenen kann man in hohem Maße von universellen Prinzipien, Strategien und Verfahren sprechen. Bei der Verknüpfung von makrostrukturellen Textsegmenten (Kapiteln) werden sowohl in deutschen als auch in polnischen Texten **globale links-rechts-Strategien** verwendet, die das sukzessive Längerwerden des Textes ermöglichen.[8] Die Konnexion erfolgt dabei einerseits nach dem **Prinzip der Kontinuität**, wenn zwei nacheinander folgende Textsegmente eine thematische Kontiguität aufweisen. Das ist an der temporalen Relation erkennbar, in die die Autoren ein nächstes Kapitel zu dem früheren setzen. In beiden Sprachen finden sich hier Metatexteme sowohl im formalen (ohne *ich*) als auch im persönlichen Stil, d.h. mit dem Verfasser-Ich:

[8] Zu der globalen links-rechts-Strategie und der lokalen rechts-links-Strategie vgl. Rothkegel (1993: 41).

Nachdem ich…besprochen habe, möchte ich im Folgenden… .	*Po omówieniu … chciałbym w tym rozdziale …*
Nach der Darstellung der … werde ich in diesem Kapitel	*Po przedyskutowaniu … przejdę teraz do*

Andererseits erfolgt die Konnexion **nach dem Prinzip der Alterität**, d.h. durch Gegenüberstellung von etwas Anderem, wenn der Übergang zu einem neuen Kapitel einen thematischen Wechsel bedeutet. In solchen Fällen begegnet man in beiden Sprachen Metatextemen in Form von Adversativsätzen mit *während* oder in Form von zwei kontrastmarkierenden Hauptsätzen:

Während das Kapitel … enthält, will ich in diesem Kapitel versuchen, …	*Podczas gdy rozdział …, chciałabym w tym…*
In Abschnitt … habe ich … diskutiert. Hier werde ich…	*W poprzednim rozdziale omówione zostały… W tym rozdziale spróbuję naszkicować …*

Bei der Verknüpfung von Einzelpropositionen manifestieren sich sowohl auf der deutschen als auch auf der polnischen Meta-Ebene **lokale rechts-links-Strategien**. Sie beziehen sich auf Nachbarschaftsrelationen zwischen den einzelnen Propositionen: Die nachfolgende Proposition wird in Relation zu ihrer Vorgängerproposition gesetzt. Man kann in diesem Bereich zwei Kategorien von Konnektoren unterscheiden, die in Metatextemen enthalten sind. Eine Kategorie bilden Konnektoren, die die thematische Nähe zwischen den verknüpften Propositionen kennzeichnen. Zu ihnen gehören solche typischen Ausdrücke wie *in diesem Zusammenhang*, *in diesem Kontext*, *in diesem Punkt*, *dabei*, *hierbei*, *hier*, *an dieser Stelle*, *nun*, *w tym kontekście*, *w związku z tym*, *przy tym*, *w tym miejscu*. Metatexteme mit diesen Konnektoren werden einerseits bei der Einführung intratextueller Verweise, d.h. der Verweise auf Texte anderer Autoren, verwendet. Sie ermöglichen es, einen fremden Autor in den Text und in das Thema zu integrieren. Hier finden sich deagentivierte Formen und Formen mit dem Forscher-Ich:

In diesem Zusammenhang sei auf … verwiesen.	*W tym kontekście należy wymienić …, który…*
An dieser Stelle möchte ich auf die Definition von … hinweisen, die …	*W tym miejscu chciałbym przytoczyć definicję …, która…*

Andererseits helfen sie den Autoren eine neue spezielle Proposition in den gegebenen Zusammenhang einzuführen. Mit speziellen Propositionen sind Propositionen gemeint, die durch eine metatextuelle Phrase eingeleitet werden. Diese Phrase verdeutlicht eine sagende Handlung des Autors und allein dadurch gewinnen diese Propositionen einen besonderen Status im Text. Es handelt sich um thematische Sätze, als wichtig und interessant bewertete Propositionen sowie einschränkende Propositionen, durch die die Autoren ein sog. reservatio mentalis machen, d.h. das Gesagte relativieren und sich damit absichern.Bei der Verdeutlichung spezieller Inhalte treten die Autoren meist zurück. Die Formen mit dem eigenen Ich sind aber in beiden Sprachen nicht ganz ausgeschlossen. Sie werden besonders

dann verwendet, wenn es nicht nur um die Verknüpfung der Propositionen geht, sondern gleichzeitig um die Hervorhebung der eigenen Meinung (Forscher-Ich):

In diesem Zusammenhang ist festzuhalten, dass ...	*W związku z tym należy stwierdzić, że ...*
Dabei muss darauf hingewiesen werden, dass ...	*Trzeba przy tym zwrócić uwagę na to, że ...*
Dabei ist wichtig festzuhalten, dass ...	*Ważne jest tutaj stwierdzenie, że ...*
Bemerkenswert ist dabei, dass ...	*Ciekawy przy tym jest fakt, że ...*
Interessant scheint mir hier, dass ...	*Ciekawym wydaje mi się przy tym fakt, że ...*
An dieser Stelle soll betont werden, dass ...	*W tym miejscu trzeba podkreślić, że ...*
Ich behaupte nun, dass ...	*W tej sytuacji twierdzę, że ...*
Dabei behaupte ich nicht, dass ...	*Nie twierdzę przy tym, że ...*

Die zweite Kategorie bilden argumentative Konnektoren, wie *andererseits*, *aber*, *jedoch*, *allerdings*, *immerhin*, *gleichwohl*, *nichtsdestoweniger* u.a. Sie sind auch in Metatextemen enthalten, die sagende Handlungen des Autors verdeutlichen und vor allem seine (kritische) Stellungnahme (explizite Negierung, Dissens) erkennen lassen. Ein wissenschaftlich disputierender Text ist ohne sie unvorstellbar. Als Beispiele gebe ich typische (deutsche und polnische) Fügungen mit dem Forscher-Ich an:

Ich meine aber, dass ...	*Uważam jednak, że ...*
Ich glaube jedoch, dass ...	*Sądzę jednak, że...*
Mir scheint jedoch, dass ...	*Wydaje mi się jednak, że*
Anders als × meine ich jedoch, dass ...	*W przeciwieństwie do × uważam jednak, że ...*
Anders als × möchte ich aber festhalten, dass ...	*Inaczej niż × chciałbym zauważyć, że ...*

Eine Konnexionsstruktur bauen die Autoren auch mit Hilfe von Wiederaufnahmen auf. Diese anadeiktischen Prozeduren sind nicht nur für deutsche und polnische Texte charakteristisch, sondern können als universelle Merkmale wissenschaftlicher Texte gelten. Diese Metatexteme haben meist die Form von Partizipialsätzen, enthalten aber in sich eine potenzielle Stelle für ein Verfasser-Ich:

Wie bereits angedeutet, ...	*Jak już nadmieniłem, ...*
Wie ich am Anfang erwähnt habe, ...	*Jak wspomniałam na początku...*

4. Zusammenfassung und Ausblick

Die Metaebene wissenschaftlicher Texte umfasst vielfältige textorganisatorische Ausdrücke (Metatexteme), die Strategien, Prinzipien und Verfahren der Textbildung reflektieren. Als Spuren des Denkens und Handelns können die Metatexteme auch konfrontative Informationen liefern und als *tertium comparationis* bei der Wissenschaftssprachkomparatistik dienen. Verfolgt man ähnliche, kontrastiv angelegte Analysen zu den Sprachenpaaren Deutsch-Italienisch oder Deutsch-Englisch, so kann man sagen, dass die hier ermittelten Gemeinsamkeiten Teil einer universellen allgemeinen Wissenschaftssprache sind. Sie können als interlinguale und interdisziplinäre (im Rahmen der Geisteswissenschaften) Formeln angesehen werden. Nach einer ersten komparatistischen Pilotstudie wurden weitgehende

Übereinstimmungen zwischen deutschen und polnischen Wissenschaftstexten aufgezeigt. Die Gemeinsamkeiten betreffen:

- kommunikative Strategien beim Aufbau der Interaktionsstruktur,
- textstrukturelle Strategien beim Aufbau der kompositionellen Struktur,
- das Illokutionspotenzial von wissenschaftlichen Texten, das zum großen Teil an der Oberfläche in Erscheinung tritt,
- die Stilistik bei der Textorganisation und die Wahl zwischen einem formalen und natürlichen Stil.

Unterschiede zwischen einzelnen Wissenschaftstexten, sei es deutschen, sei es polnischen, resultieren aus dem großen Spielraum, den die Autoren von geisteswissenschaftlichen Texten haben und aus ihren individuellen Präferenzen bezüglich der Leserorientierung, Textstrukturierung sowie der stilistischen Gestalt. Auf Grund der Analyse der Metaebene geisteswissenschaftlicher Texte, die Einblicke in Textbildungsprinzipien gewährt, kann man sagen: Die Texte scheinen in erster Linie individuell stark differenziert zu sein. Will man kulturbedingte Differenzen in der heutigen europäischen Wissenschaftskommunikation konstatieren, ist deshalb äußerste Vorsicht geboten.

Literatur

Dietz, Gunther (2000): Titel in wissenschaftlichen Texten. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hg.): *Text und Gesprächslinguistik. Ein Internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (*HSK* 16.1). Berlin, New York, 617–624.

Ehlich, Konrad (2006): Mehrsprachigkeit in der Wissenschaftskommunikation – Illusion oder Notwendigkeit? In: Ehlich, Konrad / Heller, Dorothee (Hg.): *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Frankfurt/M., 17–38.

Fandrych, Christian / Graefen, Gabriele (2002): Text commenting devices in German and English academic articles. In: *Multilingua: Journal of cross-cultural and interlanguage Communication* 21(1), 17–45.

Fix, Ulla (2001): Grundzüge der Textlinguistik. In: Fleischer, Wolfgang et.al. (Hg.): *Kleine Enzyklopädie Deutsche Sprache*. Frankfurt/M., 471–511.

Gajewska, Urszula (2004): *Metatekstemy w języku nauk ścisłych* [Metatexteme in der Sprache der Naturwissenschaften]. Rzeszów.

Göpferich, Susanne (1995): *Textsorten in Naturwissenschaft und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation*. Tübingen.

Graefen, Gabriele (1997): *Der Wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation*. Frankfurt/M.

Heinemann, Margot / Heinemann, Wolfgang (2002): *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs*. Tübingen.

Heller, Dorothee (Hg.) (2010): *Deutsch, Italienisch und andere Wissenschaftssprachen*. Frankfurt/M.

Hellwig, Peter (1984): Grundzüge einer Theorie des Textzusammenhangs. In: Rothkegel, Annely / Sandig, Barbara (Hg.): *Text – Textsorten – Semantik. Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren*. Hamburg, 51–79.

Kruse, Otto (1997): Wissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik. In: Jakobs Eva-Maria / Knorr, Dagmar (Hg.): *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt/M., 141–158.

Mautner, Gerlinde (2011): *Wissenschaftliches Englisch. Stilsicher schreiben in Studium und Wissenschaft*. Konstanz.

Mikołajczyk, Beata (2011): Zur Kulturbedingtheit des wissenschaftlichen Diskurses am Beispiel der Verfasserreferenz in der Textsorte 'autographes Vorwort einer wissenschaftlichen Abhandlung', ein deutsch-polnischer Vergleich. In: Kotin, L. Michail / Kotorova, Elizaveta G. (Hg.): *Die Sprache in Aktion. Pragmatik, Sprechakte, Diskurs*. Heidelberg, 175–184.

Olszewska, Danuta (2007): *Metatexteme in den Geisteswissenschaften. Typologie – Funktionalität – Stilistik*. Gdańsk.

Rothkegel, Annely (1993): *Textualisieren. Theorie und Computermodell der Textproduktion*. Frankfurt/M.

Steinhoff, Torsten (2007): Zum *ich*-Gebrauch in Wissenschaftstexten. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 35, 1–26.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA

Gdańsk 2013, Nr. 29

Marcelina Kałasznik / Joanna Szczęk
Universität Wrocław

Die Kunst der richtigen Komposition[1] in der Küche – Zur Analyse der Bezeichnungen für Eisdesserts

The art of appropriate composition in the kitchen – the analysis of names of ice-cream desserts. – The subject of the article is the analysis of the nomination processes within the area of cuisine in German language, from the perspective of composition principles concerning individual elements included in the name. The base is constituted by names of German ice-cream desserts, which – with regard to their pragmatic function related first of all to specific marketing strategies – often have a complex structure and surprising composition. The objective of the article is the analysis of the patterns of creating names of dishes within a specified range.

Keywords: nomination processes, language of cuisine, names of dishes, composition, cooking art.

Sztuka odpowiedniej kompozycji w kuchni – analiza nazw deserów lodowych. – Przedmiotem artykułu jest analiza procesów nominacyjnych w obszarze kulinariów w języku niemieckim z perspektywy zasady kompozycji poszczególnych elementów tworzących daną nazwę. Bazę empiryczną stanowią nazwy niemieckich deserów lodowych, które ze względu na funkcję pragmatyczną, związaną przede wszystkim z określonymi strategiami marketingowymi, mają często rozbudowaną strukturę i zaskakującą kompozycję. Celem jest analiza wzorów tworzenia nazw kulinariów w określonym zakresie.

Słowa kluczowe: procesy nominacyjne, język kulinariów, nazwy potraw, kompozycja, sztuka kulinarna.

0. Vorbemerkungen

Einen Namen kann man für etwas *finden*, einer Sache *zulegen* oder man kann *den Namen wechseln*, ihn *verlieren* und *einen Namen machen*. Und gerade im Bereich der Kulinaristik[2] werden Bezeichnungen für Speisen ziemlich oft „gemacht", denn ein richtiger Name in der Kochkunst gilt als Reklame für eine bestimmte Speise und mit dessen Hilfe werden sehr oft

[1] Im vorliegenden Beitrag verstanden als „nach bestimmten Gesichtspunkten kunstvolle Gestaltung, Zusammenstellung", vgl. Duden (2003: 931).

[2] Der Begriff bezieht sich auf „eine fächerübergreifende Wissenschaft, der es um die kooperative Aufklärung von (wissenschaftlicher) Theorie und (lebensweltlicher und beruflicher) Praxis über die Rolle und Funktion des Essens im Aufbau der Kultur(en), in der individuellen menschlichen Existenz und in den Verständigungsprozessen zwischen den Menschen geht" und wurde von Wierlacher geprägt, vgl. http://www.wierlacher.de/kulinaristik.htm (Zugriff am: 8.03.2013).

Vorteile des jeweiligen Gerichts angepriesen, und das mit dem Zweck, die potentiellen Kunden – hier Konsumenten – zu gewinnen. Das geschieht entsprechend der Wahrnehmung der Menschen und deren Bedürfnissen in Folge der Nomination, d.h. der „sprachlichen Teilhandlung, durch die ein Sprecher einem Hörer den von ihm gemeinten Gegenstand oder Sachverhalt mittels einer bereits vorhandenen oder neu gebildeten Benennung kognitiv verfügbar macht." (Glück 2000: 478).

Die Bezeichnungen für Kulinarien – Sitonyme[3] – scheinen diese Aufgabe zu erfüllen, was in verschiedenen Trägern[4] der kulinarischen Benennungen Bestätigung findet. Es gibt nämlich eine breite Palette der Namen, hinter denen sich unterschiedliche, oft seltsame und überraschende Konzepte verstecken.

Am Beispiel ausgewählter deutscher Bezeichnungen für Eisdesserts[5], die den Kochrezepten[6] entstammen, werden die Muster der Bildung von kulinarischen Bezeichnungen analysiert. Die gewählten Speisebenennungen gelten als Nominationseinheiten, also „sprachliche Ausdrücke, die einen Wirklichkeitsausschnitt als ‚Gegenstand' repräsentieren" (Fleischer 1989: 13) und als Produkte der Nominationsbildung zu verstehen sind.

Im Vordergrund der Analyse steht die Frage nach den Regeln des Komponierens solcher Bezeichnungen, wobei aber in der einschlägigen Literatur darauf hingewiesen wird, dass es keine Regeln gibt, nach denen man sich beim Akt der Namensgebung im Kulinarischen richten sollte (vgl. Dąbrowska 1998: 249). Gleichzeitig aber kann man von den Speisebezeichnungen erwarten, dass sie appetitlich sind, die Esslust anregen und „kulinarische Vorstellungskraft" erwecken (vgl. ebd.). So beobachtet man eine besondere Vielfalt und Variationsbreite in diesem Bereich, die in den oft stark ausgebauten Bezeichnungen ihren Niederschlag finden und gewisse Tendenzen beobachten lassen[7].

Im Folgenden werden sowohl Bezeichnungen in Form der Komposita als auch der Nominalphrasen analysiert. Das Korpus umfasst ca. 600 Einheiten. Es wird von der These ausgegangen, dass der eigentliche kulinarische Akt im engen Zusammenhang mit dem Nominationsprozess im Bereich des Kulinarischen steht (vgl. hierzu: Żarski 2008: 157).

---

[3] Der Terminus *Sitonym* wurde von Pohl (2004) geprägt .

[4] Es handelt sich v.a. um Kochbücher, Kochlexika, Zeitschriften, Werbezeitschriften, Werbeflugblätter, Speisekarten, Kochlexika im Internet u.a., vgl. hierzu auch die Liste der Textsorten, in denen die Küchensprache vorkommt bei Terglane-Fuhrer (1996: 119) und „Textsorten der Zubereitung von Nahrungsmitteln" bei Mattheier (1993).

[5] Die Auswahl des zu untersuchenden Korpus ist nicht zufällig. Es wird angenommen, dass die sprachliche Gestaltung der Nachspeise als des ein Mehrgangmenü abrundenden Gerichts besonders anlockend sein muss, da der Appetit des Menschen schon gestillt ist. Einerseits als die Krönung der ganzen Mahlzeit, andererseits aber als kein „obligatorisches Element" muss der Nachtisch im größeren Maße mit seiner Bezeichnung werben und menschliche Sinne anregen.

[6] Es handelt sich um Kochrezepte, die im Internet gefunden wurden; siehe hierzu das Quellenverzeichnis am Ende des Beitrags.

[7] Zur Analyse der Speisebezeichnungen vgl. z.B.: Szczęk (2009), Kałasznik/ Szczęk (2012, 2013), Kałasznik (2012a, b, c) u.a.

1. Zum kulinarischen Wortschatz

Das neulich sichtbar wachsende Interesse an der Kulinaristik und deren rasche Entwicklung sind auch in der Sprache beobachtbar, denn mittels der Sprache werden „Produkte" der Kochkunst benannt, und gerade diese Benennungen haben eine wichtige pragmatische Funktion[8] zu erfüllen, denn

> „[...] człowiek karmi się pokarmami dostarczającymi składników odżywczych [...], ale karmi się również – za pośrednictwem języka – całymi systemami symboli, wyobrażeń i wartości, także tych związanych z pożywieniem".[9] (Skibińska 2008: 5–6).

Der deutsche Grundwortschatz des Kulinarischen zeichnet sich durch bestimmte Merkmale aus (vgl. Terglane-Fuhrer 1996: 94–111):

1. Das häufige Vorkommen der Verben französischer Herkunft auf *-ieren*, z.B.: *dekorieren*, *garnieren*, *dressieren*, *blanchieren*;
2. Das Vorkommen der präfigierten Verben, z.B.: *einfrieren*, *einfetten*, *verteilen*;
3. Häufiger Gebrauch der desubstantivischen Verben wie z.B.: *salzen*, *zuckern*;
4. Das häufige Vorkommen des Fremdwortguts;
5. Das Vorkommen vieler Substantive, die die zweitgrößte Gruppe im kulinarischen Wortschatz[10] bilden und v.a. die Produkte der kulinarischen Tätigkeiten[11] benennen;
6. Kleinerer Anteil der Simplizia, deren Auftreten hauptsächlich auf den Textblock 'Zutaten' oder 'Zubereitung' eingeschränkt ist.

2. Zur Charakteristik der kulinarischen Bezeichnungen

Speisebezeichnungen gehören zur Fachsprache[12] der Kochkunst, wobei diese als „ein Sonderfall an sich" betrachtet wird (Turska 2009: 17). Daraus ergibt sich, dass die Kochsprache zweifelsohne ein großes und vielfältiges Inventar des Grundwortschatzes besitzt (ebd.: 17). Darin nehmen Bezeichnungen für Speisen eine besondere Stellung ein, da sie das Interesse der potentiellen Köche/Kunden/Konsumenten wecken sollen, denn

---

[8] Zur pragmatischen Funktion der Speisebezeichnungen vgl. Kałasznik/Szczęk (2012, 2013).

[9] „[...] der Mensch ernährt sich von Nahrungsmitteln, die Nährstoffe (Proteine, Sacchariden, Fette, Mineralsalze, Vitamine) zuführen, der Mensch ernährt sich ebenfalls – durch die Sprache – von gesamten Symbol-, Vorstellungs- und Wertsystemen, auch mit denen, die mit der Nahrung verbunden sind." [Übers.: M. Kałasznik]

[10] In der Forschungsliteratur wird hervorgehoben, dass im Hinblick auf die Vertretung der einzelnen Wortarten in kulinarischen Textsorten sich die Verben an der Spitze befinden, was sich auf die Praxisorientiertheit und einen handlungsanweisenden Charakter der Kochrezepte zurückführen lässt. Unter allen in Kochrezepten verzeichneten Wortarten nehmen Adjektive den dritten Platz ein. Sie – im Gegensatz zu Verben und Substantiven – gehören jedoch nicht zum Kerninventar des Fachwortschatzes im Kulinarischen. Die übrigen Wortarten sind in diesem Zusammenhang eher vor marginaler Bedeutung. (vgl. Terglane-Fuhrer 1996: 94–95).

[11] Auch Küchengeräte und Zutaten.

[12] Zur Bestimmung der Fachsprache vgl. z.B. die folgende Definition bei Hoffmann: „Fachsprache – das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzbaren Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten." (1976: 170).

„jedzenie [...] stanowi nie tylko bytową konieczność, ale także źródło wieloaspektowej, zmysłowo-duchowej przyjemności [...]. Potrawy, wyniesione przez wieki do rangi dzieł sztuki, oddziałują bowiem na wszystkie bez wyjątku zmysły człowieka".[13] (Witaszek-Samborska 2005: 123).

Die Nomination im Bereich der Kulinarien allgemein zeichnet sich durch eine hohe Frequenz von zwei- oder mehrgliedrigen Sitonymen aus, die im Hinblick auf ihre Lexikalisierung unterschiedlichen Status im Wortgut haben können[14] (vgl. Witaszek-Samborska 2005: 21).

Aus der strukturellen Perspektive lässt sich im Deutschen auf zwei Hauptgruppen[15] der Speisebezeichnungen hinweisen. Auf der einen Seite handelt es sich um Zusammensetzungen, insbesondere aus zwei Substantiven, die in erster Linie gelegentliche[16] und morphosemantisch motivierte[17] Bildungen sind, mit denen angestrebt wird, Ausdrucksklarheit, Eindeutigkeit und Exaktheit zu erreichen. Am Beispiel von zahlreichen Speisebezeichnungen in dieser Form lässt sich allerdings bemerken, dass sie keine usuellen Bildungen sind und dass manche Verbindungen von Konstituenten den Sprachnutzern unbekannt vorkommen und keine Akzeptanz in der Sprachgemeinschaft finden[18].

Auf der anderen Seite sind auch Speisebezeichnungen nachzuweisen, die die Form von Nominalphrasen[19] haben. Es sind ausgebaute Konstruktionen[20], die in vielen Fällen die jeweilige Speise ganz exakt bestimmen, indem deren unterschiedliche Aspekte genannt werden, z.B. *Mohneis mit Rum und Beerenobst*, *Lavendeleis mit Pfirsichkompott*.

---

[13] „Das Essen [...] ist nicht nur eine existenzielle Notwendigkeit sondern auch eine Quelle eines vielseitigen, sinnlich-geistigen Vergnügens [...]. Die Speisen, die zu Kunstwerken erhoben werden, wirken sich auf alle Sinne des Menschen aus." [Übers.: M. Kałasznik]

[14] Im Beitrag greifen wir mehrmals auf die umfangreiche Studie zum Thema des kulinarischen Wortschatzes von Witaszek-Samborska zurück. Die Publikation thematisiert zwar den polnischen Wortschatz der Kulinarien, ihre Ergebnisse gelten aber auch nach der Meinung der Autorinnen für das Deutsche, was in früheren Beiträgen zu kulinarischen Nominationsmechanismen im Deutschen Bestätigung fand. Vgl. hierzu Szczęk (2009, 2013), Kałasznik (2012a, b, c), Kałasznik/Szczęk (2012).

[15] Gelegentlich sind auch Speisebezeichnungen in Form von Simplizia oder Sätzen zu finden.

[16] Es wird unterstrichen, dass „Wortbildungen potentielle Lexikoneinträge [darstellen], die realisiert sind, wenn Lexikonschreiber und Sprachteilnehmer sie als usuelle werten, als zur Sprachnorm gehörend interpretieren." (Naumann 2000: 31). Während usuelle Wortbildungen einem beträchtlichen Teil der Sprachgemeinschaft bekannt sind, sind okkasionelle Wortbildungsprodukte ausschließlich in einem bestimmten Kontext zu verstehen. Naumann weist darauf hin, dass es bestimmte Textsorten gibt, die für spontane Wortbildungen besonders anfällig sind, z.B. Pressetextsorten und Werbetexte, in denen mit den okkasionellen Wortbildungsprodukten verursachte Normverstöße als nicht unbeabsichtigt zu betrachten sind (vgl. ebd.).

[17] „Unter morphosemantischer Motivation wird die Erschließbarkeit der lexikalischen Bedeutung einer Wortbildung aus deren Motivationsbedeutung verstanden. Letztere ergibt sich aus den Konstituentenbedeutungen, der Reihenfolge der Konstituenten und der Wortbildungsbedeutung; bei nichtbinären Wortbildungen aus der Beziehung zur jeweiligen Basis." (vgl. Fleischer/Barz 2012: 44).

[18] Es kann jedoch angemerkt werden, dass eben diese Komposita eine besondere Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Interessant erscheint in diesem Falle die Frage, warum die Namensgeber ungewöhnliche, nichtusuelle, oft provokative Bezeichnungen den Gerichten vergeben.

[19] Vgl. Terglane-Fuhrer (1996: 94–111).

[20] Zur strukturellen Analyse der Speisebezeichnungen vgl. Kałasznik/Szczęk (2012, 2013).

Simplizia sind unter den Speisebezeichnungen nur selten anzutreffen, denn „jednowyrazowe nazwy pożywienia okazują się zbyt ciasne dla wyrażenia związanych z nimi konotacji i sprostania mnogości potencjalnych funkcji."[21] (Witaszek-Samborska 2005: 123).

In Bezug auf den Stabilitätsgrad einer jeweiligen Verbindung wird im Polnischen auf folgende Typen hingewiesen (vgl. Witaszek-Samborska 2005: 123 f.):

1. Stabile (feste) Bezeichnungen; es handelt sich hier um Bezeichnungen, die lexikalisiert sind[22], z.B. *Melba-Eisterrine*, Bezeichnungen, die auf die Herkunft einer Speise hinweisen und daher eine Marke bezeichnen, z.B.: *Feine Dubliner Lebkuchen*, *Schwarzwälder Stollen*, *Arabische Eiscreme* und auch solche, die Namen deren Erfinder tragen, z.B.: *Sachertorte*, *Fürst-Pückler-Eis*.
2. Lockere Bezeichnungen, die serienhaft gebildet werden und sich in diesem Falle oft nach dem Prinzip der Zutatenzusammenstellung richten, z.B.: *Rhabarbertorte mit Baiser*, *Kartoffeltorte*, *Orangen-Ingwer-Kekse*.
3. Lose Bezeichnungen, oft Gelegenheitsbildungen: einerseits Komposita, die oft seltsame Verbindungen ergeben, z.B.: *Honigkuchenmann*, *Schokokuss-Eis*, *Bitterschokolade-Ingwer-Eis*, andererseits Nominalphrasen, oft in Verbindung mit einer Komitativangabe, z.B.: *Der festliche Ich-freu-mich-schon-Kuchen mit Äpfeln*, *Käse-Sahne-Torte mit Pfirsich*, *Festlicher Mini-Kastenkuchen mit Marzipan*, *Iris's Käsekuchen ohne Boden* oder Qualitativangabe, z.B.: *Eis vom Schwarzen Sesam*, *Schneemann aus Zitroneneis*, *Eis aus weißer Schokolade*. Der Grad der Kompliziertheit solcher Bildungen ist sehr hoch und dient der exakten Benennung des Desserts.

Hervorzuheben ist jedoch, dass man keine scharfen Grenzen zwischen den hier unterschiedenen Gruppen ziehen kann. Die Entscheidung, welchen Typ die jeweilige Speisebezeichnung repräsentiert, hängt vom Wissensstand des Konsumenten ab (vgl. Witaszek-Samborska 2005: 124). Die Analysen im Bereich der Speisebezeichnungen[23], darunter auch der Bezeichnungen für süße Desserts zeigen, dass die Mehrheit der Speisebenennungen spontane Konstruktionen sind, in denen unterschiedliche Aspekte der Speise in den Vordergrund rücken. Je nach der Wahrnehmung der Speise und Wichtigkeit der einzelnen Komponenten kann die Speisebezeichnung anders komponiert werden. Am häufigsten handelt es sich um nichtusuelle und okkasionelle Bildungen,

> „die nicht im Lexikon der deutschen Gegenwartssprache verzeichnet sind, Komposita, deren Zusammensetzung nicht üblich ist, Benennungen, deren Denotate der Sprachgemeinschaft nicht unbedingt bekannt sind oder in weiten Teilen nicht akzeptiert werden." (Müller-Bollhagen 1985: 226).

In Bezug auf die Motiviertheit der Bezeichnungen werden auch unterschiedliche Benennungsmotive[24] genannt, die sich hinter den Bezeichnungen verstecken mögen. Wanzeck unterscheidet folgende Muster[25] (vgl. 2010: 96 ff.):

---

[21] „Einwortbezeichnungen für das Essen erweisen sich als zu eng, um mit deren Hilfe die mit ihnen verbundenen Konnotationen auszudrücken und der potentiellen Menge ihrer Funktionen standzuhalten." [Übers. J. Szczęk]

[22] Zu dieser Aufteilung vgl. Szczęk (2013).

[23] Vgl. Kałasznik / Szczęk (2012, 2013).

[24] Unter einem Benennungsmotiv wird „der zu exponierende Aspekt des Nominats" verstanden (Bizukojć 2011: 36).

[25] Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass die genannten Muster die Liste der möglichen Motive nicht ausschöpfen, da ihre Ermittlung nicht einfach ist und eine große Herausforderung darstellt (vgl. Wanzeck 2010: 98–99).

- Motiv der Tätigkeit[26],
- Motiv der Verwendung, z.B. *Eis für die Party*, *Eisspeise für kleinen Hunger*, *Festliche Eisbombe;*
- Motiv der Verursachung, z.B. *Eiskugeln frittiert und flambiert*, *Eisbombe überbacken;*
- Motiv der Ähnlichkeit, z.B. *Kuchen wie bei Müttern*, *Kekse wie Pilzen*, *Törtchen wie der Frühling*, *Käsekuchenzwerge;*
- Motiv des Materials, z.B. *Pfirsichtraum mit Nusswaffeln*, *Mohneis mit Rum und Beerenobst*, *Lavendeleis mit Pfirsichkompott;*
- Motiv der Form, z.B. *Flammender Eisberg*, *Eispizza*, *Eishörnchen;*
- Motiv des Ortes, z.B. *Kokoseis aus dem Froster*, *Eis-Tiramisu auf dem Teller*, *Joghurteis am Stiel;*
- Motiv der Zeit, *z.B. Beereneis a la Minute*, *Schnelle Eistorte*, *Ruckzuck*.

3. Analyse des Materials

Die Kunst der richtigen Komposition in der Küche besteht zweifelsohne in der Auswahl der richtigen, hochwertigen Zutaten und in ihrer angemessenen Kombination, die mit der Zubereitung einer schmackhaften Speise gipfelt. Appetit wird allerdings auch durch die Lust des Auges angeregt[27], deswegen ist die visuelle Dimension, z.B. die ästhetische Gestaltung der Speise, ihr Buntsein nicht belanglos[28]. Die anderen Sinne des Menschen spielen ebenfalls mit.

Die sprachliche Seite kann nicht außer Acht gelassen werden, da die Kunst der Komposition in der Küche sich auch in den Bezeichnungen für Speisen widerspiegelt. Die sprachlichen Kompositionen, hier in Form von Zusammensetzungen und Nominalphrasen, die in der Funktion der Speisebezeichnungen vorkommen, können genauso ungewöhnlich und unbekannt beim Kunden ankommen, wie die Kompositionen der Speisen in der Wirklichkeit[29]. Das kann am Beispiel der Zusammensetzung „Eierragout" exemplifiziert werden. Die Basis „Ragout" ist: „Gericht aus kleinen Fleisch-, Geflügel- oder Fischstücken in einer würzigen Soße mit verschiedenen Zutaten" (Duden 2003: 1270). Deswegen ist ihre Verbindung mit Eiern nicht usuell (vgl. Terglane-Fuhrer 1996: 97).

Im Folgenden gilt es zu überprüfen, wie die Speisebezeichnungen komponiert werden. In diesem Zusammenhang werfen sich folgende Fragen auf: Inwieweit beeinflusst die wirkliche Komposition der Speise die Form des jeweiligen Sitonyms? Welche Sachbereiche[30] werden in kulinarischen Bezeichnungen zusammengestellt? Auf welche Art und Weise werden die nachgewiesenen Sachbereiche zum Ausdruck gebracht? Gibt es Bezeichnungen, deren Komposition ungewöhnlich erscheint und in denen teilweise überraschende Aspekte der Speise hervorgehoben werden?

---

[26] Im Korpus wurden keine Beispiele für dieses Motiv gefunden.

[27] Das entspricht wohl der althergebrachten Weisheit, dass oft mit den Augen gegessen wird.

[28] Vgl. hierzu auch Kleinspehn (1993).

[29] Man kann auf die Aspekte hindeuten, denen eine entscheidende Rolle bei der Beurteilung einer Wortbildung als akzeptabel oder inakzeptabel zukommt. Es handelt sich u.a. um die Beziehung zur außersprachlichen Wirklichkeit, d.h. um die Restriktionen, die einen kulturell-semantischen Charakter haben (vgl. Fleischer/Barz 2012: 80).

[30] Sachbereich ist ein Arbeitsterminus, mit dem wir für die Zwecke dieses Beitrags thematisch-semantische Klassen von Elementen bezeichnen.

Aus der Analyse des Materials ergibt sich die folgende Typologie der Bereiche, die in den untersuchten Bezeichnungen für Eisdesserts miteinander kombiniert werden.

I. Komposita[31]

1. Basis – Art des Desserts:

a. Eis[32]:

- + Obst[33], z.B.: *Ananas-Eis*[34], *Apfel-Eis*, *Avocado-Eis*, *Bananen-Eis*, *Zwetschgen-Eis*, *Dattel-Eis*, *Mango-Eis*, *Mirabellen-Eis*, *Kirsch-Eis*, *Fruchteis*, *Orangeneis*, *Nektarineneis*, *Kirscheis*, *Limetteneis*, *Mandarineneis*;
- + Obst + Alkohol, z.B.: *Ananas-Baiser-Eis*, *Campari-Orangen-Eis*[35], *Brombeereis*, *Kirsch-Wodka-Eis*, *Rum-Rosinen-Eis*, *Rum-Rosinen-Eiscreme*;
- + Obst + Milchprodukt, z.B.: *Aprikosen-Joghurt-Eis*, *Bananen-Sahne-Eis*, *Bananenjoghurteis*, *Bananenmilcheis*, *Joghurt-Kokos-Eis*, *Quark-Erdbeereis*, *Orangensahneeis*, *Erdbeer-Sahne-Eis*, *Erdbeer-Schmand-Eis*, *Buttermilch-Zitronen-Eis*;
- + Obst + Schokolade, z.B.: *Bananen-Schoko-Eis*, *Schoki-Bananen-Eis*, *Kokos-Schoko-Eis*;
- + Obst + Nuss + Gewürz, z.B.: *Apfel-Walnuss-Zimt-Eis*;
- + Alkohol, z.B.: *Amarettini-Eis*, *Baileys-Eis*, *Baiser-Eis*, *Bier-Eis*, *Whisky-Eis*, *Limoncelle-Eis*, *Champagnereis*, *Weinschaum-Eis*, *Rotweineis*;
- + Alkohol + Milchprodukt, z.B.: *Weißwein-Joghurteis*;
- + Alkohol + Schokolade + Milchprodukt, z.B.: *Baileys-Schoko-Sahne-Eis*; Käsesorte + Eis: *Parmesan-Eis*, *Quark-Eis*, *Mascarpone-Eis*, *Ricottaeis*, *Saure-Sahne-Eis*;
- + Obst + Käsesorte, z.B.: *Ananas-Quark-Eis*, *Bananen-Quarkeis*, *Tofu-Erdbeer-Eis*, *Limetten-Mascarpone-Eis*, *Erdbeer-Mascarpone-Eis*;
- + Käsesorte + Milchprodukt: *Mascarpone-Sahne-Eis*, *Käse-Sahne-Eis*;
- Schokolade, z.B.: *Schokolade-Eis*, *Schoko-Eis*, *Schokoladeneis*, *Schokokuss-Eis*, *Zartbitten-Schokoladeneis*;
- + Schokolade + Zeitangabe, z.B.: *Schokoladen-Blitzeis*;
- + Schokolade + Masse, z.B.: *Schoko-Nougat-Eis*;
- + Schokolade + Milchprodukt, z.B.: *Schokoladen-Milcheis*, *Pfirsich-Sahneeis*;
- + Schokolade + Gewürz, z.B.: *Bitterschokolade-Ingwer-Eis*;
- + Gewürz, z.B.: *Thymian-Eis*, *Lavendeleis*, *Safraneis*, *Zimteis*, *Pfefferminz-Salbei-Eis*;
- + Gewürz + Obst, z.B.: *Basilikum-Zitronen-Eis*, *Birnen-Zimt-Eis*, *Rosmarin-Bananen-Eis*, *Melonen-Basilikum-Eis*, *Pfirsich-Rosmarinen-Eis*, *Birnenzimteis*;
- + Gewürz + Schokolade, z.B.: *Chili-Schokoladen-Eis*, *Schoko-Minz-Eis*;
- + Gewürz + Milchprodukt, z.B.: *Vanille-Sahne-Eis*, *Joghurt-Minz-Eis*;
- + Gewürz + Schokolade, z.B.: *Chili-Schokoladen-Eis*;
- + Masse, z.B.: *Nougateis*, *Krokanteis*, *Marzipaneis*;
- + Milchprodukt, z.B.: *Joghurt-Eis*, *Sahneeis*, *Milcheis*, *Sahneküsschen-Eis*, *Buttermilcheis*, *Frischkäseeis*;

---

[31] Innerhalb der umfangreichen Gruppe der Komposita wird nicht weiter nach der Anzahl der sie ausmachenden Konstituenten differenziert, da im Vordergrund thematische/ sachliche/ semantische und nicht strukturelle Aspekte stehen.

[32] Hier gelegentlich deutsche Variationen, die auf das englische *ice cream* zurückzuführen sind, z.B. *Eiscreme*.

[33] Der Anzahl der Repräsentanten der einzelnen Sachbereiche kommt im Lichte der Ziele der Untersuchung keine bedeutende Rolle zu, da sie keine Auskunft über den Aspekt der Kompositionalität gibt.

[34] Bindestrichkomposita werden nicht aus der Gruppe der Komposita ausgesondert. Bindestrich ist nur als eine systematische Besonderheit bei Komposita zu betrachten (vgl. Fleischer/Barz 2012: 17).

[35] Aus Raumgründen betrachten wir die Namen, deren Reihenfolge der Elemente den Überschriften nicht entspricht, nicht als separate Typen.

– + Milchprodukt + Brotaufstrich, z.B.: *Joghurt-Nutella-Eis*;
– + Gemüse, z.B.: *Rhabarbareis*, *Kürbiseis*;
– + Kaffeesorte, z.B.: *Cappuccino-Eis*, *Espresso-Eis*, *Latte-Macchiato-Eis*;
– + Kaffesorte + Alkohol, z.B.: *Espresso-Rum-Eis*;
– + Teesorte, z.B.: *Ice-Tea-Eis*, *Pfefferminzteeeis*, *Grüntee-Eiscreme*;
– + Produktname, z.B.: *Rafaello-Eis*, *Smarties-Eis*, *Bountyeis*, *After-Eight-Eis*[36];
– + Namensstifter, z.B.: *Bellini-Eis*, *Mozarteis*[37], *Fürst-Pückler-Eis*;
– + Nuss, z.B.: *Pistazien-Eis*, *Haselnuss-Eis*, *Walnusseis*, *Erdnusseis*, *Kokosnuss-Eiscreme*;
– + Brotaufstrich, z.B.: *Nutella-Eis*;
– + Brotaufstrich + Obst, z.B.: *Nutella-Krisch-Eis*;
– + Muster, z.B.: *Marmor-Eis*, *Stracciatella-Eis*;
– + Backwaren + Eis, z.B.: *Apfelkucheneis*, *Sprudelkucheneis*, *Gummibärcheneis*, *Lebkucheneis*, *Schokokekse- Eiscreme*, *Smoothie-Eis*;
– + Obst + Mus, z.B.: *Apfelmuseis*;

b. Torte[38]:
– + Eis, z.B.: *Eistorte*, *Eistörtchen*;
– + Kaffeesorte + Art des Desserts, z.B.: *Cappuccino-Eistorte*;
– + Obst + Art des Desserts + Torte, z.B.: *Himbeereistorte*;

c. Parfait[39]:
– + Obst, z.B.: *Aprikosen-Dattel-Parfait*, *Himbeer-Parfait*;
– + Alkohol, z.B.: *Eierlikör-Parfait*, *Amarula-Parfait*;
– + Backwaren, z.B.: *Lebkuchen-Parfait*;

2. Basis – Art/Form des Servierens, darunter auch Namen für Gefäße, Geschirr

a. Becher:
– + Masse, z.B.: *Nougatbecher*, *Karamellbecher*;
– + Obst, z.B.: *Bananen-Eisbecher*;
– + Alkohol, z.B.: *Amarena-Becher*;

b. Mousse:
– + Alkohol + Schokolade, z.B.: *Amaretto-Schoko-Mousse*;

c. Auflauf:
– + Eis, z.B.: *Eisauflauf*, *Eissoufflé*;

3. Basis – Form
– + Art des Desserts, z.B.: *Eispizza*, *Eishörnchen*, *Eisbombe*, *Eisbowle*, *Eisknödel*, *Eisroulade*, *Eismuffins*, *Eispralinen*, *Eiswürfel*, *Eisäpfel*.

II. Nominalphrasen

1. Kern: Basis – Art des Desserts:

a. Eis:

+ andere Zutaten:
– Alkohol + (Obst)Soße/ Obst, z.B.: *Amarettini-Eis mit Pflaumensoße*, *Amaretto-Eis mit Nougatsoße*, *Amarettini-Parfait mit Kirschen*, *Eierliköreis mit Erdbeersoße*;

---

[36] Bei dieser Bezeichnung kann man darauf hindeuten, dass ihr Erstglied 'After Eight' heutzutage eindeutig mit einer Marke von Süßigkeiten mit Pfefferminzfüllung assoziiert wird. Die ursprüngliche Motivation geht aber auf die Zeit des Verzehrs von Süßigkeiten in England zurück (vgl. hierzu http://www.nestle-marktplatz.de/view/Marken/After-Eight, Zugriff am 19.10.2012 und Kałasznik/Szczęk 2012).

[37] Unter Umständen könnte das Erstglied der Bezeichnung ebenso gut dem Sachbereich 'Produktname' zugeordnet werden, da auch eine Serie von Süßwaren unter diesem Namen bekannt ist.

[38] Als Basis für die Komposita dieses Typs gilt entweder das Lexem *Torte* oder die Diminutivform *Törtchen*.

[39] Die Bezeichnung *Parfait* bedeutet „1. Pastete aus Fleisch oder Fisch, 2. Halbgefrorenes" (Duden 2010: 770).

– + Alkohol + Milchprodukt, z.B.: *Curacaoeis mit Joghurt*;
– + Obst + + Obst, z.B.: *Avocado-Eis mit Mangospalten*;
– + Obst + Fisch, z.B.: *Avocadoeis mit Rauchlachs*;
– + Obst + Gewürz, z.B.: *Mangoeis mit Minze*;
– + Gewürz + (Obst)Soße/ Obst, z.B.: *Basilikumeis mit Himbeerensoße*;

+ andere Zutaten + Herkunft:

– + Herkunft, z.B.: *Amerikanische Eiscreme*, *Italienische Eiscreme*, *Indische Eiscreme*, *Steirisches Eis*;
– + Herkunft + Obst, z.B.: *Exotisches Ananas-Eis*;
– + Herkunft + Alkohol, z.B.: *Jamaikanisches Rumparfait*;

+ andere Zutaten + Konsistenz:

– + Konsistenz + Obst, z.B.: *Cremiges Erdbeereis*, *Cremiges Fruchteis*, *Cremiges Himbeereis*, *Sahniges Maroneneis*;
– + Konsistenz + Schokolade, z.B.: *Cremiges Schoko-Eis*;
– + Konsistenz + Milchprodukt, z.B.: *Cremiges Joghurteis*, *Sahniges Milcheis*;
– + Konsistenz + Gewürz, z.B.: *Cremiges Vanilleeis*, *Sahniges Vanilleeis*;

+ andere Zutaten + Farbe:

– + Farbe + Obst, z.B.: *Weißes Kaffeeeis*;
– + Farbe + Gemüse, z.B.: *Grünes Spargel-Eis*;
– + Farbe + Schokolade, z.B.: *Weißes Schoki-Eis*, *Weißes Schokoladeneis*;
– + Farbe + Schokolade + Nuss, z.B.: *Weißes Schoko-Kokos-Eis*;

+ andere Zutaten/ Form + Anlass:

– + Art des Desserts, z.B.: *Weihnachtliches Eis-Dessert*;
– + Gewürz + Obst + Eis, z.B.: *Weihnachtliches Zimt-Orangeneis*;
– + Form, z.B.: *Festliche Eisbombe*;

+ (andere Zutaten) + Grad der Kompliziertheit:

– + Art des Desserts, z.B.: *Einfache Eistorte*;
– + Obst + Eis, z.B.: *Leichtes Kokoseis*;

+ (andere Zutaten/ Art des Desserts) Geschmack:

– + Art des Desserts, z.B.: *Minzige Eistorte*;
– + Obst + Eis, z.B.: *Fruchtiges Mangoeis*;
– + Schokolade + Eis, z.B.: *Scharfes Schokoeis*;
– + Schokolade + Gewürz + Eis, z.B.: *Scharfes Schoko-Chili-Eis*;
– + Grad der Kompliziertheit + Gewürz + Eis, z.B.: *Lecker-leichtes Vanilleeeis*;

+ (andere Zutaten/ Herkunft) Ort der Zubereitung:

– + Obst + Eis, z.B.: *Hausgemachtes Himbeereis*, *Selbstgemachtes Erdbeereis*;
– + Obst + Milchprodukt + Eis, z.B.: *Selbstgemachtes Erdbeer-Buttermilcheis*;
– + Gewürz + Eis, z.B.: *Hausgemachtes Vanilleeis*;
– + Herkunft + Art des Desserts, z.B.: *Hausgemachte Schwarzwälder Eistörtchen*;

+ (andere Zutaten/ Art des Desserts) Zeit der Zubereitung:

– + Art des Desserts, z.B.: *Schnelle Eistorte*;
– + Obst + Eis, z.B.: *Schnelles Bananeneis*;

+ Art der Zubereitung:

– + Eis, z.B.: *Gebackenes Eis*, *Versunkenes Eis*, *Überbackenes Eis*, *Gegrilltes Eis*;

b. Kern: Form:

– + Temperatur + Eis, z.B.: *„Heißer" Eisberg*;
– + Farbe + Eis, z.B.: *Weiße Eis-Mäuse*, *Weißer Eis-Turm*, *Federweißes Eis*;
– Art des Servierens + Temperatur, z.B.: *Eisige Schokoküsse*, *Eisiger Eisbecher*;
– Farbe + Schokolade + Parfait, z.B.: *Dreifarbiges Schokoparfait*.

4. Schlussfolgerungen

Die größte Gruppe in dem analysierten Korpus machen Komposita aus, die mehrgliedrig sind. Hervorzuheben ist aber auch die Tatsache, dass in den Bezeichnungen in Form der Nominalphrasen der nominale Kern fast immer ein zwei- bis mehrgliedriges Kompositum ist.

Aus der dargestellten Typologie der Bezeichnungen für Eisdesserts, die sich auf das Prinzip der Komposition stützt, lassen sich folgende semantisch-thematische Muster der Nomination der Eisdesserts ableiten:

- Zutaten + Art des Desserts
- Zutaten + Art des Desserts + Herkunft
- Zutaten + Art des Desserts + Konsistenz
- Zutaten + Art des Desserts + Farbe
- Zutaten + Art des Desserts + Anlass
- Zutaten + Art des Desserts + Grad der Kompliziertheit
- Zutaten + Art des Desserts + Geschmack
- Zutaten + Art des Desserts + Zeit der Zubereitung
- Zutaten + Art des Desserts + Ort der Zubereitung
- Zutaten + Art des Desserts + Art der Zubereitung
- Zutaten + Form des Desserts
- Zutaten + Art/ Form des Servierens (darunter auch Gefäße).

Als das produktivste Nominationsmodell erscheint in dieser Zusammenstellung die Komposition der Zutaten mit der Angabe der Art des Desserts. Es kann vermutet werden, dass die Ingredienzien, die in den Namen genannt werden, den Geschmack der Nachspeise in eine (oft ungewöhnliche und überraschende) Richtung steuern, z.B. im Falle der Komposition mit Gewürzen. Es überraschen auch Bezeichnungen in Form der Nominalphrasen, in denen als adjektivische Attribute Partizipien vorkommen, die eigentlich als Begleiter der Bezeichnungen für Eis eher ungewöhnlich sind, z.B. *gebacken*, *überbacken*, *gegrillt*. Es handelt sich dabei um Oxymora.

In der Gruppe der Bezeichnungen in Form einer Nominalphrase überwiegen Konstruktionen mit Adjektiven im linkem Feld und mit Präpositionalphrasen mit der Präposition *mit* im rechten Feld, die die Funktion einer Komitativangabe hat.

Auf der Grundlage des zusammengestellten lexikalischen Materials kann festgestellt werden, dass die meisten Kombinationen von Konstituenten als völlig usuell und serienhaft gelten. In der einschlägigen Literatur wird unterstrichen, dass es allerdings Verbindungen gibt, die trotz des usuellen Charakters ihrer Konstituenten als ungewöhnlich zu beurteilen sind[40], da sie entweder in Bezug auf die außersprachliche Wirklichkeit unannehmbar sind, oder einen Verstoß gegen die Regeln der Wortbildung darstellen. In unserem Korpus sind jedoch solche Beispiele nicht nachzuweisen. Als überraschend erscheint allerdings in manchen Fällen die Länge der Komposita, weil eine der Restriktionen im Hinblick auf die Akzeptabilität einer Wortbildung der Rezeptionsaufwand[41] des Sprachnutzers ist, der bei kompliziert aufgebauten Komposita mit Sicherheit größer ist. Dies kann aber im Lichte

[40] Dazu vgl. auch Müller-Bollhagen (1985).
[41] Dazu vgl. Fleischer/Barz (2012: 80).

des untersuchten Korpus auf gewisse Strategie zurückgeführt werden, die jeweilige Speise einerseits ganz exakt zu benennen, und sie andererseits so attraktiv zu gestalten, dass man zum deren Kauf oder Zubereiten angeregt wird.

Bibliographie

Quellen

www.kochbar.de [Zugriff am 11.11.2011].
http://www.inst.at/trans/15Nr/06_1/pohl15.htm [Zugriff am 17.03.2013].
http://www.wierlacher.de/kulinaristik.htm [Zugriff am: 8.03.2013].

Sekundärliteratur

Bizukojć, Katarzyna (2011): *Neue Nominalkomposita in deutschen Newsletter-Texten*. Frankfurt/M.
Dąbrowska, Anna (1998): O językowym zachowaniu się przy stole. Dlaczego upiększamy nazwy potraw? [Über sprachliches Verhalten am Tisch. Warum verschönern wir die Namen der Speisen?]. In: Kowalski, Piotr (Hg.): *Oczywisty urok biesiadowania*. Wrocław, 248–253
Duden (2003): *Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim u.a.
Duden (2010): Das *Fremdwörterbuch*. Mannheim, Zürich.
Fleischer, Wolfgang (1989): Probleme der sprachlichen Nomination aus konfrontativer Sicht. In: *Beiträge zur Erforschung der deutschen Sprache* 9, 28–32.
Fleischer, Wolfgang / Barz, Irmhild (2012): *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen.
Glück, Helmut (2000): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart / Weimar.
Hoffmann, Lothar (1976): *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. Leipzig.
Kałasznik, Marcelina (2012a): Die strukturelle Analyse von deutschen Bezeichnungen für Eisdesserts in Form von Komposita (im Druck).
Kałasznik, Marcelina (2012b): Typologie der adnominalen Attribute im Kulinarischen. Erscheint in: Bartoszewicz, Iwona / Szczęk, Joanna / Tworek, Artur (Hg.): *Linguistische Treffen in Wrocław* 9, Wrocław 2013.
Kałasznik, Marcelina (2012c): Valenz im nominalen Bereich (am Beispiel der Bezeichnungen für Eisdesserts) (im Druck).
Kałasznik, Marcelina / Szczęk, Joanna (2012): Wie macht man einen Namen in der Kochkunst? – Zur Analyse der Nominationsprozesse im Kulinarischen (am Beispiel der deutschen Bezeichnungen für Eisdesserts). In: *Zbornik za jezike i književnosti filozofskog fakulteta u Novom Sadu* 2, 139–156.
Kałasznik, Marcelina / Szczęk, Joanna (2013): Manifestation von Emotionen in der
kulinarischen Welt – Analyse der deutschen Bezeichnungen für süße Desserts (im Druck).
Kleinspehn, Thomas (1993): Sprechen – Schauen – Essen. Formen des öffentlichen Diskurses über das Essen in Deutschland und ihre verborgenen Zusammenhänge. In: Wierlacher, Alois / Neumann, Gerhard / Teuteberg, Hans Jürgen (Hg.): 257–267.
Mattheier, Klaus J. (1993): Das Essen und die Sprache. Umrisse einer Linguistik des Essens. In: Wierlacher, Alois / Neumann, Gerhard / Teuteberg, Hans Jürgen (Hg.), 245–255.

Müller-Bollhagen, Elgin (1985): Überraschungsfrikadelle mit Chicoréegemüse und Folienkartoffel. Zur Frage „Usuelle oder nichtusuelle Wortbildung?“ Untersucht an Substantivkomposita in Kochrezepten. In: Koller, Erwin / Moser, Hans (Hg.): *Studien zur Deutschen Grammatik: Johannes Erben zum 60. Geburtstag*. Innsbruck, 225–237.

Naumann, Bernd (2000): *Einführung in die Wortbildungslehre des Deutschen*. Tübingen.

Pohl, Heinz Dieter (2004): Die Sprache der österreichischen Küche – Ein Spiegelbild sprachlicher und kultureller Kontakte. In: *Internetzeitschrift für Kulturwissenschaften* 15; http://www.inst.at/trans/15Nr/06_1/pohl15.htm. (23.07.2013).

Skibińska, Elżbieta (2008*)*: *Kuchnia tłumacza*. [Die Küche des Translators]. Kraków.

Szczęk, Joanna (2009): Das Ding beim richtigen Namen nennen – zu der Motiviertheit in den Tortennamen im Deutschen. In: Kunicki, Wojciech / Rzeszotnik, Jacek / Tomiczek, Eugeniusz (Hg.): *Breslau und die Welt. Festschrift für Prof. Dr. Irena Światłowska-Prędota zum 65. Geburtstag*. Wrocław, Dresden, 629–636.

Szczęk, Joanna (2013): *Es weihnachtet sehr*... in der Sprache – Zum Prozess der Nomination im Bereich des Kulinarischen (am Beispiel der Bezeichnungen für Weihnachtsgebäck). Erscheint in*: Aussiger Beiträge* 2013.

Terglane-Fuhrer, Anne (1996): *Sprache der Speisezubereitung. Empirische Untersuchung zur vertikalen Variation*. Frankfurt/M.

Turska, Marta (2009): *Internationalismen in der Fachsprache der Gastronomie und Kochkunst im fünfsprachigen Vergleich*. Frankfurt/M.

Wanzeck, Christiane (2010): *Lexikologie. Beschreibung von Wort und Wortschatz im Deutschen*. Stuttgart.

Wierlacher, Alois / Neumann, Gerhard / Teuteberg, Hans Jürgen (Hg.): *Kulturthema Essen. Ansichten und Problemfelder*. Berlin.

Witaszek-Samborska, Małgorzata (2005): *Studia nad słownictwem kulinarnym we współczesnej polszczyźnie* [Studien zum kulinarischen Wortschatz im gegenwärtigen Polnisch]. Poznań.

Żarski, Waldemar (2008): *Książka kucharska jako tekst* [Das Kochbuch als Text]. Wrocław.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA

Gdańsk 2013, Nr. 29

Łukasz Iluk
Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Ustalanie ekwiwalencji terminów prawych dla celów leksykograficznych i translacyjnych na przykładzie pola terminologicznego *małoletni*, *nieletni i młodociany* i ich odpowiedników w języku niemieckim

Establishing terminological equivalence in the field of law for lexicography and translation purposes. – The article focuses on issues referring to the terminological equivalents occurring in the two separate legal systems. To describe the issue the following terminological field has been explored: juvenile, minor, and their German equivalents, as well as the inclusion and analysis of these terms in the bilingual specialist dictionary. The study involves the evaluation of the correctness of the proposed terms from a legal standpoint, and methodological assumptions to be included by lexicographers and translators in this area.

Key words: terminological equivalence, law and legal terminology, methodology of comparative studies, comparison of legal systems.

Ustalanie ekwiwalencji terminów prawych dla celów leksykograficznych i translacyjnych na przykładzie pola terminologicznego *małoletni, nieletni* i *młodociany* i ich odpowiedników w języku niemieckim. – Artykuł dotyczy problematyki adekwatności ekwiwalentów terminologicznych występujących w dwóch różnych systemach prawnych. Do egzemplifikacji problemu wykorzystano pole terminologiczne: nieletni, małoletni i młodociany i ich odpowiedniki w języku niemieckim oraz opracowanie wymienionych terminów w dwujęzycznym słowniku specjalistycznym. Analiza zawiera m.in. ocenę poprawności proponowanych w słowniku ekwiwalentów pod kątem prawnym oraz postulaty metodologiczne, jakie z punktu widzenia precyzji prawnej winny być uwzględniane przez leksykografów i tłumaczy w tym zakresie.

Słowa kluczowe: ekwiwalencja terminologiczna, terminologia prawna i prawnicza, metodologia badań porównawczych, porównywanie systemów prawnych.

1. Wstęp

Tłumacza tekstu prawnego lub prawniczego obowiązuje „*gruntowna znajomość terminologii i zakresów semantycznych terminów*, *którymi posługuje się dana dziedzina wiedzy*" (Pieńkos 2003: 234). Podstawowym źródłem informacji o terminologii obcojęzycznej są odpowiednie słowniki i leksykony. Istnieje powszechna opinia, że zawarte w nich informacje są terminologicznie adekwatne i dlatego przyjmowane są przez ich użytkowników na ogół bez większych zastrzeżeń. Według Pieńkosa (1999: 129) słownik terminologii dwujęzycznej jest dla translatora wręcz przyjacielem. Przekonanie to sprawia, że tłumacze rzadko z własnej inicjatywy weryfikują adekwatność podawanych ekwiwalencji w słowniku dwujęzycznym.

Celem niniejszego artykułu jest weryfikacja adekwatności podawanych ekwiwalentów terminologicznych w opracowaniach leksykograficznych. Dla egzemplifikacji tego problemu posłużymy się polem terminologicznym *nieletni*, *małoletni* i *młodociany* i ich odpowiednikami w języku niemieckim. Swoją analizę rozpoczniemy od przeglądu haseł dotyczących ww. terminów w polsko-niemieckim i niemiecko-polskim słowniku prawniczo-ekonomicznym Kilian (2000, 1996), który jest powszechnie stosowany w praktyce translacyjnej i uważany za jeden z najlepszych na polskim rynku księgarskim. Słownik ten podaje następujące odpowiedniki terminologiczne w języku polskim:

Jugend *f – młodzież, nieletni; ~amt n urząd do spraw młodzieży; ~ arbeitslosigkeit f bezrobocie wśród młodzieży; ~ arbeitsschutz m ochrona pracy młodzieży* (Kilian 1996: 323–324)
Jugendgefängnis *n –>Strafanstalt f – zakład karny dla nieletnich, ; ~ gerichtsbarkeit f sądownictwo dla nieletnich* (Kilian 1996: 324)
Heranwachsender *m – (§ 1 abs. 2 JGG) młodociany* (Kilian 1996: 300)
Minderjähriger *m – (ZivilR, s. §§ 2, 106 BGB) małoletni* (Kilian 1996: 407)
Minderjährigkeit *f – (ZivilR) małoletniość* (Kilian 1996: 407)
w języku niemieckim:
nieletni sprawca *m – jugendlicher Täter* (Kilian 1996: 184)
nieletni *m* – Jugendlicher (Kilian 1996: 184)
nieletniość *f* – (pr. kar.) (art. 1 NielU) ein Jugendlicher sein (§ 1 JGG) (Kilian, t. 1, s. 184)
młodociany *m- 1. (art. 115 § 10 kk) Heranwachsender (Täter, der zur Zeit der Tatbegehung 18 Jahre und im Strafverfahren der der ersten Instanz nicht über 24 Jahre alt ist) 2. (pr. pracy) (art. 190 kp) Heranwachsender i. S. des Arbeitsrechts (im Alter zwischen 15 und 18 Jahren)* (Kilian 1996: 165)
małoletni *m – (prawn.) Minderjährige; nierząd z nim/nią (art. 200 kk) sexueller Missbrauch eines, einer Minderjährigen; porzucenieniego/niej Aussetzung eines/einer Minderjährigen* (Kilian 2000: 156)
małoletniość *f – (prawn.) Minderäjahrigkeit* (Kilian 2000: 156)

Zacytowane hasła słownikowe zawierają:
- odpowiednik terminologiczny w języku docelowym;
- podstawowe informacje gramatyczne;
- nazwy złożone z hasłem podstawowym oraz w niektórych przypadkach informację o dziedzinie prawa np. prawo karne, prawo pracy, skrót nazwy ustawy (JGG, NielU) lub informację o konkretnym przepisie, w którym dany termin występuje.

Takie informacje podnoszą wiarygodność słownika, co może zwolnić tłumacza z procesu weryfikacji podanego ekwiwalentu w konkretnej sytuacji translacyjnej. Wadą cytowanych haseł jest jednak to, że – jak to zostanie wykazane w dalszej części artykułu – informacje o dziale prawa, w którym dana nazwa występuje, podawane są w sposób niekonsekwentny, a stosowane skróty są w polskiej literaturze przedmiotu nieuzualne. Przykładem może być arbitralnie utworzony przez Kilian skrót „art. 1 NielU". Podany skrót, dotyczący ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich, nosi cechy praktyki stosowanej w krajach niemieckojęzycznych i dlatego można go uznać za germanizm, chociaż należy podkreślić, że autorka wyjaśniła go w wykazie skrótów.

2. Kryteria ustalania odpowiedników terminologicznych w tekstach prawnych i prawniczych

Według Stolze (1999: 49) terminy prawne z dwóch języków można uznać za równoważne, jeśli ich zawartość pojęciowa wykazuje jakieś wspólne minimum. Kryterium to spełniają wszystkie elementy badanego pola terminologicznego, ponieważ *nieletni*, *młodociany* i *małoletni* i niemieckie terminy *Jugendlicher*, *Heranwachsender*, *Minderjähriger* mają wspólny zakres pojęciowy – brak wieku pełnoletniego. Sugerowałoby to ich pojęciową synonimię oraz możliwość ich alternatywnego stosowania w procesie przekładu. Tymczasem, jak powszechnie wiadomo, język prawny wyklucza synonimię pojęć ze względu na bezpieczeństwo prawne (Stolze 1999: 47; Pieńkos 1999: 79). Ponadto terminy prawne, ze względu na definicje legalne, mają ściśle określone zakresy użycia w danej dziedzinie prawa i których świadomość powinien mieć tłumacz. Użycie terminu niezgodnie z jego ustalonym przez ustawodawcę znaczeniem jest poważnym błędem translacyjnym, niedostrzeganym często przez tłumacza ze względu na brak kompetencji prawniczych (Kjaer 1992: 52). Kjaer (1999: 72–73) podkreśla, że znaczenia pojęć prawnych definiowane są w określonym porządku prawnym i mają swoje odniesienia w złożonym systemie przepisów obowiązujących w danym państwie. Z tego powodu przypadki pełnej ekwiwalencji między pojęciami z dwóch lub więcej systemów prawnych stanowią wyjątek. Generalnie występuje, jej zdaniem, ekwiwalencja częściowa lub zerowa. W przypadku tłumaczeń z języka niemieckiego na polski i na odwrót trudno podzielić ten pogląd w całości, ponieważ wiele instytucji prawa polskiego i niemieckiego ma wspólną genezę. Ich ekwiwalencja została zdeterminowana ze względu na rozwój prawa, w szczególności przez wpływ prawa rzymskiego czy kodyfikacji napoleońskich (Pieńkos 1999: 101–102). Wyraźne podobieństwa cechują wiele instytucji prawa karnego, cywilnego i rodzinnego, co potwierdza np. definicja rzeczy w zarówno niemieckim jak i polskim kodeksie cywilnym: § 90 (*Bürgerliches Gesetzbuch*[1], BGB) "***Sachen** im Sinne des Gesetzes sind nur körperliche Gegenstände*", art. 45 kodeksu cywilnego[2] (k.c.) „***Rzeczami*** w rozumieniu niniejszego kodeksu są tylko przedmioty materialne".[3] Pojęcie „*körperliche Gegenstände*" jest więc odpowiednikiem *przedmiotów materialnych*, choć w języku niemieckim motyw nazwotwórczy jest zupełnie inny – *körperlich*, a nie jak w języku polskim *materialny*.

Kwestie stopnia ekwiwalencji terminologicznej w zakresie prawa omawia Sandrini (1996: 140–141). Uważa on, że wymóg ekwiwalencji terminologicznej jest spełniony w najwyższym stopniu, jeżeli tożsame są intensje[4] nazw, podczas gdy ich ekstensje[5] nie muszą się pokrywać, ponieważ ich określenie zależy od szczegółowych regulacji prawnych.[6] Według

[1] Bürgerliches Gesetzbuch in der Fassung der Bekanntmachung vom 2. Januar 2002 (BGBl. I S. 42, 2909; 2003 I S.738), das durch Artikel 1 des Gesetzes vom 11. März 2013 (BGBl. I S. 434) geändert worden ist.

[2] Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. – Kodeks cywilny (Dz.U. 1964 nr 16 , poz. 93 z późn. zm.)

[3] Wytłuszczenie ŁI.

[4] Intensja nazwy to pojęcie związane z daną nazwą.

[5] Ekstensja nazwy to zbiór wszystkich desygnatów nazwy.

[6] Np. intensją nazwy *nieletni* jest cecha: brak pełnoletności, natomiast jej ekstensją to według prawa niemieckiego, osoba w przedziale wiekowym 14–18, a w polskim 13–17.

Pieńkosa (1999: 80) „ekstensja wyrazu oznacza klasę jednostek, do których stosuje się lub odnosi dany termin. Jest to podstawowe pojęcie dla badania sposobu, w jaki wyrazy łączą się z rzeczywistościami prawnymi". Ponadto zwraca on uwagę, że ekwiwalencję terminów, a w szczególności ekwiwalencję terminologiczną prawną i prawniczą należy niekiedy rozumieć jako „równoważność, a nie zawsze równowartość (równoznaczność) znaczeniową tych terminów" (Pieńkos 1999: 156). Podobny pogląd reprezentuje w swoich publikacjach Arntz (2002).

Konsekwencją tak postawionego problemu jest to, że ustalając zakres ekwiwalencji terminologicznej, należy określić zakres podmiotowy i przedmiotowy normy prawnej, w której dana nazwa występuje.[7] W tym celu zestawia się stosowne przepisy obu systemów i porównuje ich zakres podmiotowy (kogo norma prawna dotyczy) oraz przedmiotowy (czego dotyczy). Jeśli dana norma, dotycząca określonej instytucji prawnej lub stanu prawnego, wypełnia oba zakresy, to można przyjąć, że mamy do czynienia z nazwami ekwiwalentnymi lub ekwiwalentami funkcjonalnymi. Mogą zaistnieć sytuacje, gdy zakres podmiotowy lub przedmiotowy nie będzie występował w porównywanych normach. Tu przykładem jest przytoczona definicja rzeczy w polskim i niemieckim kodeksie cywilnym. Brakuje w niej wprawdzie zakresu podmiotowego, ale zakres przedmiotowy jest tożsamy i dlatego nazwy *körperliche Gegenstände* i *przedmioty materialne* są pojęciowo tożsame.

3. Weryfikacja podanych ekwiwalencji w badanym polu terminologicznym na przykładzie słownika prawno-ekonomicznego Kilian

Ustalając ekwiwalencję terminologiczną w polskim i niemieckim systemie prawnym, należy uwzględnić definicje legalne, formułowane w normatywnych aktach prawnych. Oznacza to, że obok funkcji denotatywnej, ustalanej na podstawie definicji legalnych, drugim ważnym kryterium wyboru odpowiednika terminologicznego w języku docelowym jest ustalenie dziedziny prawa, w której dana nazwa występuje. Cechą charakterystyczną terminologii prawnej jest to, że jest ona narzucana przez ustawodawcę i dlatego tłumacze nie mają możliwości swobodnego wyboru lub nie mogą podejmować arbitralnych decyzji terminologicznych (Kierzkowska 2002: 90). Problem doboru odpowiednika w języku docelowym może być dodatkowo utrudniony tym, że – jak zostanie to wykazane niżej – ta sama nazwa używana jest w różnych dziedzinach prawa, ale w każdej z nich jest inaczej definiowana lub obowiązuje odmienna terminologia dla podobnego pojęcia. W oparciu o wyżej omówione kryteria zostanie przedstawiona analiza wybranego pola terminologicznego.

3.1. Nieletni i młodociany w prawie karnym

Status *nieletniego* i *młodocianego* ma charakter szczególny ze względu na cel, jaki przewidział ustawodawca w stosunku do osób młodych, które popełniają czyny zabronione.

[7] Więcej na temat nazw w języku prawa w Malinowski (2006: 123 i n.) oraz Iluk (2012b).

W preambule do ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich, ustawodawca wymienia m.in. dążenie do przeciwdziałania demoralizacji i przestępczości nieletnich i stwarzania warunków powrotu do normalnego życia nieletnim, którzy popadli w konflikt z prawem bądź z zasadami współżycia społecznego. Stosownie do art. 54 §1 kodeksu karnego[8] (k.k.) „wymierzając karę **nieletniemu** albo **młodocianemu**, sąd kieruje się przede wszystkim tym, aby sprawcę wychować".

W Polsce pojęcie ***nieletniego*** i ***młodocianego*** (w ujęciu prawa karnego) definiują odpowiednio art. 10 §§ 1 i 2 k.k. oraz art. 115 § 10 k.k. Na podstawie art. 10 § 1 k.k. na zasadach ogólnych odpowiedzialność karną ponosi ten, „kto popełnia czyn zabroniony po ukończeniu 17 lat". Jednakże treść § 2 stanowi *lex specialis* w stosunku ogólnej normy zawartej w § 1. Stosownie do normy § 2 „nieletni, który po ukończeniu 15 lat dopuszcza się czynu zabronionego określonego w art. 134, art. 148 § 1, 2 lub 3, art. 156 § 1 lub 3, art. 163 § 1 lub 3, art. 166, art. 173 § 1 lub 3, art. 197 § 3, art. 252 § 1 lub 2 oraz w art. 280, może odpowiadać na zasadach określonych w tym kodeksie, jeżeli okoliczności sprawy oraz stopień rozwoju sprawcy, jego właściwości i warunki osobiste za tym przemawiają, a w szczególności, jeżeli poprzednio stosowane środki wychowawcze lub poprawcze okazały się bezskuteczne". Chodzi zatem o pewne kategorie przestępstw, których popełnienie po ukończeniu 15 roku życia skutkuje możliwością ponoszenia odpowiedzialności karnej na zasadach ogólnych – jak dorośli.[9] W pozostałych przypadkach właściwymi sądami do orzekania w sprawach nieletnich sprawców czynów zabronionych są sądy rodzinne. Zgodnie z ustawą o postępowaniu w sprawach nieletnich[10], za ***nieletnich*** w rozumieniu art. 1 § 2 pkt 1 uznaje się, stosownie do treści art. 1 §1:

– osoby, które nie ukończyły lat 18;
– osoby, które dopuściły się czynu karalnego po ukończeniu lat 13, ale nie ukończyły lat 17;
– osoby, w stosunku do których zostały orzeczone środki wychowawczo-poprawcze, nie dłużej jednak niż do ukończenia przez nie lat 21.

W Niemczech ***nieletniego*** definiuje się w podobny sposób jak w Polsce, jednakże istnieje różnica dotycząca zakresu wieku osób nieletnich. Stosownie do treści § 10 niemieckiego kodeksu karnego (*Strafgesetzbuch*[11], StGB) dotyczącego przepisów szczególnych wobec nieletnich ***Jugendliche*** i młodocianych ***Heranwachsende***, „przepisy [...] ustawy wobec nieletnich {*Jugendliche*} i młodocianych {*Heranwachsende*} mają zastosowanie, o ile ustawa o sądach dla nieletnich nie stanowi inaczej".[12] Niemiecki kodeks karny nie definiuje więc ani pojęcia „nieletni", ani też „młodociany". Odsyła w tym zakresie do przepisów ustawy o sądach dla nieletnich (*Jugendgerichtsgesetz*[13], JGG). W tej ustawie w § 1 uregulowany został jej zakres

[8] Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny (Dz.U. 1997 nr 88 , poz. 553 z późn. zm.).

[9] Chodzi o najcięższe przestępstwa, m.in. zamach na życie Prezydenta RP, zabójstwo, gwałt, sprowadzenie katastrofy.

[10] Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz.U. 1982 Nr 35, poz. 228 z późn. zm.).

[11] Strafgesetzbuch in der Fassung der Bekanntmachung vom 13. November 1998 (BGBl. I S. 3322), das zuletzt durch Artikel 5 des Gesetzes vom 21. Januar 2013 (BGBl. I S. 95) geändert worden ist.

[12] Wszystkie tłumaczenia fragmentów aktów prawnych w niniejszym artykule są tłumaczeniami autora.

[13] Jugendgerichtsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 11. Dezember 1974 (BGBl. I S. 3427), das zuletzt durch Artikel 2 des Gesetzes vom 5. Dezember 2012 (BGBl. I S. 2425) geändert worden ist.

podmiotowy i przedmiotowy. W zakresie przedmiotowym, stosownie do § 1 ust. 1 JGG, *„ustawa ta ma zastosowanie w przypadku dokonania uchybienia przez nieletniego* {*Jugendlicher*} *lub młodocianego* {*Heranwachsender*}, *które na podstawie przepisów ogólnych zagrożone jest karą*".[14] W zakresie podmiotowym (ust. 2) stanowi, że: „nieletnim {*Jugendlicher*} jest ten, kto w chwili popełnienia czynu ma lat czternaście, ale nie ukończył jeszcze lat osiemnastu, młodocianym {*Heranwachsender*}, ten kto w chwili popełnienia czynu ma 18 lat, ale nie ukończył 21". Podobnie jak w Polsce nieletni {*Jugendlicher*} w RFN podlega odpowiedzialności karnej, *„jeśli w chwili popełnienia czynu*, *ze względu na moralny i umysłowy rozwój*, *jest dostatecznie dojrzały*, *by rozumieć niegodziwości czynu i działać według tego przekonania*". Ponadto *„w celach wychowawczych nieletniego* {*Jugendlicher*}, *który ze względu na brak dojrzałości nie ponosi odpowiedzialności karnej*, *sędzia może orzec takie same środki jak sąd rodzinny*" (§ 3 JGG).

Z powyższej analizy wynika, że podane w słowniku Kilian odpowiedniki są terminologicznie adekwatne. Nie w każdym jednak przypadku podana jest informacja o dziale prawa lub jego źródle (ustawa, rozporządzenie i ewentualnie ich konkretny fragment), w którym analizowane nazwy występują. Taka informacja umieszczona jest przy nazwie *nieletniość* (t. 1), brakuje jej natomiast przy *nieletnim* i *nieletnim sprawcy* (t. 1). Z niezrozumiałych powodów brakuje jej w słowniku polsko-niemieckim, wszak tłumaczenie na język obcy jest zawsze trudniejsze. Podobnie w słowniku niemiecko-polskim nie podaje się informacji na temat kontekstu prawnego występowania nazw *Jugend* i *Jugendlicher*.

3.2. Młodociany w ujęciu prawa pracy

W Polsce pojęcie „młodocianego" jest nie tylko terminem prawa karnego, lecz także prawa pracy. Stosownie do art. 190 § 1 kodeksu pracy[15] (k.p.) *„młodocianym w rozumieniu kodeksu jest osoba*, *która ukończyła 16 lat*, *a nie przekroczyła 18 lat*", ponadto w § 2 stwierdza się, że zabronione jest zatrudnianie osoby, która nie ukończyła 16 lat. W RFN dolna granica zatrudniania młodocianych wynosi 15 lat. W świetle § 2 ust. 2 ustawy o ochronie pracujących młodocianych (*Jugendarbeitsschutzgesetz*[16], JArbSchG) *„Młodocianym* {*Jugendlicher*} *w rozumieniu tej ustawy jest ten*, *kto ma 15 lat*, *ale nie ukończył 18*".[17] Wynika z tego,

---

[14] *Dieses Gesetz gilt, wenn ein Jugendlicher oder ein Heranwachsender eine Verfehlung begeht, die nach den allgemeinen Vorschriften mit Strafe bedroht ist*. Należy tu zwrócić uwagę, że niemiecki ustawodawca posługuje się terminem „uchybienie", natomiast polski „czynem zabronionym" (niem. *Straftat*). Polskie sformułowanie wydaje się być bardziej precyzyjne, ponieważ czyn zabroniony obejmuje zarówno wykroczenia jak i przestępstwa. Tymczasem w skrajnych przypadkach pojęcie „Verfehlung" mogłoby być błędnie tłumaczone jako „wykroczenie", co implikowałoby, że nieletni nie ponoszą odpowiedzialności karnej za przestępstwa. Pojęcie przestępstwa i wykroczenia zawiera § 4 JGG (Rechtliche Einordnung der Taten Jugendlicher): *Ob die rechtswidrige Tat eines Jugendlichen als Verbrechen oder Vergehen anzusehen ist und wann sie verjährt, richtet sich nach den Vorschriften des allgemeinen Strafrechts*.

[15] Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy (Dz.U. 1974 Nr 24 , poz. 141 z późn. zm.).

[16] Jugendarbeitsschutzgesetz vom 12. April 1976 (BGBl. I S. 965), das zuletzt durch Artikel 15 des Gesetzes vom 7. Dezember 2011 (BGBl. I S. 2592) geändert worden ist.

[17] § 2 (2) Jugendarbeitsschutzgesetz (JArbSchG) Jugendlicher im Sinne dieses Gesetzes ist, wer 15, aber noch nicht 18 Jahre alt ist.

że w niemieckim prawie pracy nie stosuje się – jak podaje Kilian – nazwy *Heranwachsender* lecz *Jugendlicher*, przy czym motywem nazwotwórczym nie jest w tym przypadku słowo *młodzież*, lecz *młodocian*y. Sugerowany w polsko-niemieckim słowniku ekwiwalent jest więc nazwą nieuzualną, ponieważ niemiecka ustawa o ochronie pracujących młodocianych w żadnym miejscu nie posługuje się terminem *Heranwachsender*, co więcej, już w samej nazwie (*Jugendarbeitsschutzgesetz*) ustawodawca posługuje się terminem *Jugend*. W związku z powyższym, podając nieuzualny odpowiednik terminologiczny, słownik narusza normę preskrypcyjną. Ponadto należy zauważyć, że w międzyczasie przepisy dotyczące młodocianych uległy zmianie i w przypadku braku korekt w kolejnych wydaniach dotychczasowa informacja o wieku młodocianego w rozumieniu kodeksu pracy może wprowadzać w błąd użytkownika słownika.[18]

3.3. Małoletni w prawie karnym, cywilnym i rodzinnym

Termin ***małoletni*** jest nazwą funkcjonującą w prawie rodzinnym, cywilnym lecz także karnym. W przepisach kodeksu rodzinnego[19], w odniesieniu do osób, które nie są pełnoletnie, ustawodawca używa terminu *małoletni*, *małoletnie dziecko* lub *dziecko*[20]. W art. 170 normuje np., że: „Gdy małoletni osiągnie pełnoletność albo gdy przywrócona zostanie nad nim władza rodzicielska, opieka ustaje z mocy prawa".

W prawie cywilnym brak jest spójnej definicji pojęcia *małoletni*. Istnieje szereg przepisów, dotyczących sytuacji prawnej osób, które w rozumieniu k.c. nie są pełnoletnie i określa się je mianem „małoletnich". W art. 10 § 1 k.c. zawarta jest definicja osoby pełnoletniej. W jej świetle „*pełnoletnim jest*, *kto ukończył lat osiemnaście*". Brakuje natomiast jednolitej definicji osoby, która nie ukończyła 18 lat. Nadmienić należy, że powszechnie stosowana w translatach nazwa „niepełnoletni" nie jest terminem prawnym, ponieważ nie występuje w aktach normatywnych.

W § 2 art. 10 k.c. ustawodawca przewiduje możliwość uzyskania pełnoletności przez małoletniego: „Przez zawarcie małżeństwa małoletni uzyskuje pełnoletność [...]", przy czym nie rozróżnia osób małoletnich ze względu na płeć. Prowadzi to do błędnego wniosku, że zarówno małoletni mężczyzna, jak i małoletnia kobieta mogą wstąpić w związek małżeński. Tymczasem art. 10 § 1 k.r.o. zawęża w takich przypadkach to pojęcie wyłącznie do małoletnich kobiet: „Nie może zawrzeć małżeństwa osoba, nie mająca ukończonych lat osiemnastu. Jednakże z ważnych powodów sąd opiekuńczy może zezwolić na zawarcie małżeństwa kobiecie, która ukończyła lat 16 [...]". Z powyższego wynika, że małoletni to nie

[18] W wydaniu słownika z 2000 r. minimalny wiek młodocianego, zgodnie z obowiązującymi wówczas przepisami prawa pracy wynosił 15 lat. Aktualnie dolna granica zatrudnienia wynosi 16 lat, a została wprowadzona art. 5 ust. 2 ustawy z dnia 23 sierpnia 2001 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz.U. 2001 nr 111 , poz. 1194). Tekst ogłoszony dostępny jest na stronie Internetowego Systemu Aktów Prawnych pod adresem: http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20011111194, stan na 15 marca 2013 r. Od 1 września 2018 r. dolna granica wieku małoletniego zostanie ponownie obniżona do 15 lat.

[19] Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy (Dz.U. 1964 Nr 9 , poz. 59 z późn. zm.)

[20] Ustawodawca w sensie prawnym nie rozróżnia pomiędzy „dzieckiem" a „małoletnim". W ocenie autora należy to uznać za brak konsekwencji terminologicznej ustawodawcy.

w każdym przypadku osoba, która nie ukończyła lat 18. Ponadto, m.in. w art. 426, kodeks cywilny także posługuje się tym pojęciem, stanowiąc że: „Małoletni, który nie ukończył lat trzynastu, nie ponosi odpowiedzialności za wyrządzoną szkodę".

Z analizy przepisów niemieckiego kodeksu cywilnego wynika, że – podobnie jak w Polsce – brakuje jednolitej definicji małoletniego. Inny jest natomiast zakres wiekowy w kwestii wyłączenia odpowiedzialności ***małoletnich*** {*Minderjährige*} za szkodę. Stosownie do §828 BGBMałoletni jest definiowany w następujący sposób:

(1) Kto nie ukończył siódmego roku życia, nie jest odpowiedzialny za szkodę wyrządzoną innym.
(2) Kto ukończył siódmy, ale nie dziesiąty rok życia, nie jest odpowiedzialny za wyrządzenie szkody w wyniku wypadku pojazdu mechanicznego, kolei szynowej, tramwaju wiszącego. Nie dotyczy to umyślnego doprowadzenia do uszkodzenia ciała.
(3) Nie jest odpowiedzialny za szkodę, kto nie ukończył 18 roku życia, o ile odpowiedzialność za szkodę wyrządzoną innym nie jest wykluczona w ust. 1 lub 2, jeśli w trakcie popełnienia szkodzącego czynu nie miał niezbędnej zdolności rozpoznania odpowiedzialności.[21] W prawie karnym małoletni – w przeciwieństwie do nieletniego jako sprawcy – występuje w charakterze pokrzywdzonego, czyli ofiary czynu zabronionego.[22]

Z powyższej analizy wynika, że podawane odpowiedniki są terminologicznie poprawne. Autorka słownika podaje ponadto informację o dziedzinie prawa, na gruncie którego terminy te występują, a nawet konkretne przepisy, w których zostały one użyte. Jednakże za brak konsekwencji należy uznać fakt, że wskazując ekwiwalenty polskie, słownik zwraca uwagę tylko na cywilnoprawne aspekty nazwy ***małoletni***, natomiast, podając odpowiedniki niemieckie informacja dotyczy tylko prawa karnego. W obu przypadkach brakuje także odniesienia nazwy do prawa rodzinnego.

3.4. Ekwiwalencja nazw złożonych z członem występującym w badanym polu terminologicznym

Jugendamt

Dla nazwy *Jugendamt* słownik Kilian podaje odpowiednik *urząd do spraw młodzieży*. Nawet media posługują się tym terminem, relacjonując konflikty małżeństw polsko-niemieckich,

---

[21] *§ 828 Minderjährige.*

(1) Wer nicht das siebente Lebensjahr vollendet hat, ist für einen Schaden, den er einem anderen zufügt, nicht verantwortlich.

(2) Wer das siebente, aber nicht das zehnte Lebensjahr vollendet hat, ist für den Schaden, den er bei einem Unfall mit einem Kraftfahrzeug, einer Schienenbahn oder einer Schwebebahn einem anderen zufügt, nicht verantwortlich. Dies gilt nicht, wenn er die Verletzung vorsätzlich herbeigeführt hat.

(3) Wer das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet hat, ist, sofern seine Verantwortlichkeit nicht nach Absatz 1 oder 2 ausgeschlossen ist, für den Schaden, den er einem anderen zufügt, nicht verantwortlich, wenn er bei der Begehung der schädigenden Handlung nicht die zur Erkenntnis der Verantwortlichkeit erforderliche Einsicht hat.

[22] Dotyczy to w szczególności przestępstw o charakterze obyczajowym, na co zwraca uwagę Kilian. Por. np. § 180 StGB Förderung sexueller Handlungen Minderjähriger i art. 200 k.k.

w które wkracza niemiecki *Jugendamt*. Podanego przez słownik Kilian odpowiednika *urząd do spraw młodzieży* nie można zaakceptować z następujących powodów:

1. Z prawnego punktu widzenia użycie w polskim translacie nazwy składnika *młodzież* nie jest adekwatne, ponieważ nie jest to termin prawny, *notabene* obejmuje on także osoby pełnoletnie, które już nie podlegają właściwości takiego urzędu. Przyjmując za motyw nominacyjny składnik *Jugend* w znaczeniu prawnym, to odpowiednikiem mógłby być *urząd do spraw nieletnich*. Ale jak wynika z powyższej analizy, jest to termin wyłącznie prawa karnego, natomiast termin *małoletni* jest pojęciem najszerszym, wszak każda osoba, która nie ukończyła 18 lat jest *małoletnia*. Ponadto *małoletni* występuje na gruncie prawa karnego, cywilnego i rodzinnego, a tego rodzaju urząd w zakresie przedmiotowym jest właściwy we wszystkich sprawach dotyczących małoletnich, o ile nie są one zastrzeżone na rzecz innych urzędów, dlatego za prawidłowy odpowiednik niemieckiej nazwy należy uznać *urząd do spraw małoletnich*.
2. Z lingwistycznego punktu widzenia sugerowana w słowniku nazwa *urząd do spraw młodzieży* wykazuje kalkowanie motywów nazwotwórczych z języka wyjściowego (Iluk 2012a: 165–172).

Jugendarbeitslosigkeit oraz *Jugendarbeitsschutz*

Podane w słowniku ekwiwalenty *bezrobocie wśród młodzieży* oraz *ochrona pracy młodzieży* dla *niemieckich nazw Jugendarbeitslosigkeit i Jugendarbeitsschutz* są nieuzualne, ponieważ nie spełniają normy preskrypcyjnej wynikającej z polskiego kodeksu pracy. Jak już wyżej wskazano, w kodeksie pracy ustawodawca posługuje się wyłącznie nazwą *młodociany*, w związku z czym adekwatnym odpowiednikiem niemieckiej nazwy *Jugendarbeitsschutz* jest skupienie terminologiczne *ochrona pracy młodocianych*, co potwierdza treść np. art. 204 k.p. w § 3: „*Rada Ministrów, w drodze rozporządzenia, może zezwolić na zatrudnianie młodocianych w wieku powyżej 16 lat przy niektórych rodzajach prac wzbronionych, jeżeli jest to potrzebne do odbycia przygotowania zawodowego, określając jednocześnie warunki zapewniające szczególną ochronę zdrowia młodocianych zatrudnionych przy tych pracach*". Natomiast nazwa *Jugendarbeitslosigkeit* zgodnie z uzusem polskiego kodeksu pracy powinna być tłumaczona w sposób analogiczny, chociaż polski ustawodawca nie posługuje się tym terminem, prawdopodobnie ze względu na brak obowiązku pracy młodocianych.

Jugendgefängnis

Słownik Kilian podaje dla niemieckiej nazwy *Jugendgefängnis* polski odpowiednik *zakład karny dla nieletnich*. Art. 89 kodeksu karnego wykonawczego[23] (k.w.k.) przewiduje, że „*karę pozbawienia wolności wykonuje się, z zastrzeżeniem art. 87 § 4, w [...] zakładach karnych dla młodocianych* [...]". W świetle przepisów k.w.k. właściwym przekładem nazwy *Jugendgefängnis* jest *zakład karny dla* ***młodocianych***, co *notabene* jest zgodne z eksplikacją terminu *młodociany* w podrozdziale 3.1.

[23] Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny wykonawczy (Dz.U. 1997 nr 90 , poz. 557 z późn. zm.).

Jugendgerichtsbarkeit

Kilian podaje dla niemieckiej nazwy *Jugendgerichtsbarkeit* polski odpowiednik *sądownictwo dla nieletnich*. Jest to pojęcie ogólne, które wskazuje jedynie na to, że w stosunku do osób młodych stosuje się odrębne przepisy, a ponadto właściwe rzeczowo są specjalne sądy. Należy zatem wyjaśnić, jakie sądy w Polsce i w Niemczech są właściwe w sprawach osób, które prawo nie traktuje jako dorosłe.

W Polsce jurysdykcję nad osobami małoletnimi, nie prowadzą sądy dla małoletnich, a sądy dla nieletnich, czyli właściwe miejscowo sądy rejonowe, w ramach organizacyjnie wyodrębnionych wydziałów rodzinnych i nieletnich, określane często jako sądy opiekuńcze ze względu na znaczenie funkcjonalno-proceduralne.[24]

Właściwość tych sądów dotyczy zarówno postępowania w sprawach dotyczących nieletnich sprawców czynów zabronionych, jak i małoletnich pozbawionych opieki. W pierwszym przypadku, zgodnie z art. 15 ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich „sprawy nieletnich należą do właściwości sądu rodzinnego, chyba że przepis szczególny stanowi inaczej", w drugim przypadku o właściwości decyduje treść art. 145 k.r.o. §§ 1 i 2, zgodnie z którymi „opiekę ustanawia się dla małoletniego w wypadkach przewidzianych w tytule II niniejszego kodeksu" oraz odpowiednio „opiekę ustanawia sąd opiekuńczy, skoro tylko powezmie wiadomość, że zachodzi prawny po temu powód".

W Niemczech sądami właściwymi w sprawach z zakresu opieki nad osobami małoletnimi – w znaczeniu formalno-proceduralnym – są sądy opiekuńcze (*Vormundschaftsgerichte*), które wymienione są np. w treści § 1751 BGB. Z organizacyjnego punktu widzenia ich struktura jest analogiczna do polskiej. Stosownie do § 23a ust. 1 ustawy o ustroju sądów (*Gerichtsverfassungsgesetz*, GVG)[25], sądy najniższej instancji (*Amtsgerichte*) są właściwe m.in. w sprawach rodzinnych (pkt 1).[26] Do kompetencji sądów rodzinnych należą zgodnie z § 151 ustawy do postępowania w sprawach rodzinnych i w przedmiocie dobrowolnej jurysdykcji (FamFG)[27] *„sprawy dzieci przydzielone do postępowania przed sądem rodzinnym, które dotyczą:*

---

[24] Art. 12 ustawy z dnia 27 lipca 2001 r. Prawo o ustroju sądów powszechnych (Dz.U. 2001 nr 98 , poz. 1070 z późn. zm.):

§ 1. Sąd rejonowy dzieli się na wydziały:

1) cywilny – do spraw z zakresu prawa cywilnego, prawa rodzinnego i opiekuńczego, spraw dotyczących demoralizacji i czynów karalnych nieletnich, leczenia osób uzależnionych od alkoholu oraz od środków odurzających i psychotropowych oraz spraw należących do sądu opiekuńczego na podstawie odrębnych ustaw,

2) [...]

§ 1a. W sądzie rejonowym może zostać utworzony wydział:

1) rodzinny i nieletnich – do spraw z zakresu prawa rodzinnego i opiekuńczego, spraw dotyczących demoralizacji i czynów karalnych nieletnich, leczenia osób uzależnionych od alkoholu oraz od środków odurzających i psychotropowych oraz spraw należących do sądu opiekuńczego na podstawie odrębnych ustaw,[...].

[25] Gerichtsverfassungsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 9. Mai 1975 (BGBl. I S. 1077), das zuletzt durch Artikel 2 des Gesetzes vom 21. Januar 2013 (BGBl. I S. 89) geändert worden ist.

[26] Do reformy w 1976 r. właściwość w sprawach rodzinnych była podzielona pomiędzy sądy najniższej instancji (Amtsgericht) i wyższej instancji (Landesgericht).

[27] Gesetz über das Verfahren in Familiensachen und in den Angelegenheiten der freiwilligen Gerichtsbarkeit vom 17. Dezember 2008 (BGBl. I S. 2586, 2587), das zuletzt durch Artikel 2 des Gesetzes vom 18. Februar 2013 (BGBl. I S. 266) geändert worden ist.

1) *władzy rodzicielskiej*,
2) *kontaktów z dzieckiem*,
3) *wydania dziecka*,
4) *opieki*,
5) *kurateli lub sądowego ustanowienia innego reprezentanta dla małoletniego lub płodu […]*".[28]

Zgodnie z § 33 ust. 1 JGG „w sprawach o uchybienia nieletnich orzekają sądy dla nieletnich" (*Jugendgerichte*).[29] Jednakże stosownie do ust. 2 „*sądem dla nieletnich jest sędzia karny jako sędzia dla nieletnich, sąd ławniczy (sąd ławniczy dla nieletnich) i wydział karny (wydział nieletnich)*".[30]

4. Podsumowanie

Jak wynika z powyższej analizy, dla ustalenia ekwiwalencji decydujące znaczenie ma ustalenie dziedziny prawa lub jej części, w której dana nazwa występuje. Umiejętność identyfikacji terminu prawnego z dziedziną prawa pozwala na właściwy dobór ekwiwalentu. W przypadku badanego pola terminologicznego można ustalić następujące odpowiedniki terminologiczne:

małoletni
w prawie karnym i rodzinnym – Jugendlicher
w prawie cywilnym – Minderjähriger
nieletni
w prawie karnym – Jugendlicher
młodociany
w prawie karnym – Heranwachsender
w prawie pracy – Jugendlicher

Wnioski końcowe

Z powyższej analizy wynika, że nawet słownik specjalistyczny nie daje gwarancji właściwego przekładu terminów prawnych. Przyczynami wielu błędnie podawanych odpowiedników są:

1. nieuwzględnianie dziedziny lub źródła prawa, w którym użyty jest dany termin,
2. nierespektowanie norm preskrypcyjnych, które obejmują według Kierzkowskiej (2002: 90) tzw. terminologię preskryptywną,

---

[28] Kindschaftssachen sind die dem Familiengericht zugewiesenen Verfahren, die 1. die elterliche Sorge, 2. das Umgangsrecht, 3. die Kindesherausgabe, 4. die Vormundschaft, 5. die Pflegschaft oder die gerichtliche Bestellung eines sonstigen Vertreters für einen Minderjährigen oder für eine Leibesfrucht, […]".

[29] Jugendgerichtsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 11. Dezember 1974 (BGBl. I S. 3427), das zuletzt durch Artikel 2 des Gesetzes vom 5. Dezember 2012 (BGBl. I S. 2425) geändert worden ist.

[30] § 33 (2) JGG: *Jugendgerichte sind der Strafrichter als Jugendrichter, das Schöffengericht (Jugendschöffengericht) und die Strafkammer (Jugendkammer).*

3. niedopuszczalne kalkowanie motywów nazwotwórczych,
4. brak weryfikacji proponowanych ekwiwalencji terminologicznych,
5. brak metodologii w zakresie porównań terminologii różnych systemów prawnych.

Z prawniczego punktu widzenia zaleca się stosowanie metody ekwiwalencji funkcjonalnej w celu weryfikacji ekwiwalencji podawanej przez słowniki. By jednak metoda ta mogła być skutecznie realizowana, niezbędna jest wiedza prawnicza. Aktualnie na studiach translacyjnych nie kształci się studentów pod takim kątem. W konsekwencji absolwenci tego rodzaju studiów nie posiadają umiejętności rozumienia najprostszych i najbardziej powszechnych pojęć prawnych, odpowiedniego kwalifikowania terminologii ze względu na dziedzinę prawa, od której zależy repartycja terminologiczna.

Bibliografia

Arntz, Reiner (2002): Zwischen Terminologievergleich und Rechtsvergleich: Das Rechtswörterbuch. W: *Mitteilungen für Dolmetscher und Übersetzer* (MDÜ) 6/2002, 27–32.

de Groot, Gerard-René: *Das Übersetzen der juristischen Terminologie*. http://arnop.unimaas.nl/show.cgi?fid=1644 [Zugriff am 14.07.2013]

Iluk, Jan (2012a): Terminologia prawna i prawnicza z perspektywy translacyjnej. W: *Studia Germanica Gedanensia* 27, 161–175.

Iluk, Jan (2012b): Terminologia prawna i prawnicza z perspektywy interlingwalnej. W: *Studia linguistica XXXI*, 7–21.

Kilian, Alina (1996): *Słownik języka prawniczego i ekonomicznego niemiecko-polski*. T. 2. Warszawa.

Kilian, Alina (2000): *Słownik języka prawniczego i ekonomicznego, polsko-niemiecki*. T. 1. Warszawa.

Kierzkowska, Danuta (2002): *Tłumaczenia prawnicze*. Warszawa.

Kjaer, Anne Lise (1992): Normbedingte Wortverbindungen in der juristischen Fachsprache (Deutsch als Fremdsprache). W: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 2, 46–64.

Kjaer, Anne Lise (1999): Überlegungen zum Verhältnis von Sprache und Recht bei der Übersetzung von Rechtstexten der Europäischen Union. W: Sandrini, Peter (red.): *Übersetzen von Rechtstexten. Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache*. Tübingen, 61–79.

Malinowski, Andrzej (2006): *Polski język prawny. Wybrane zagadnienia*. Warszawa.

Pieńkos, Jerzy (1999): *Podstawy juryslingwistyki. Język w prawie – Prawo o języku*. Warszawa.

Pieńkos, Jerzy (2003): Podstawy przekładoznawstwa. Od teorii do praktyki. Kraków.

Sandrini, Peter (1996): *Terminologiearbeit im Recht / Deskriptiver begriffsorientierter Ansatz vom Standpunkt des Übersetzers*. Wien.

Stolze, Radegundis (1999): Expertenwissen des juristischen Fachübersetzers. W: Sandrini, Peter (red.), *Übersetzen von Rechtstexten – Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache*. Tübingen.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA

Gdańsk 2013, Nr. 29

Karolina Kęsicka
Universität Poznań

Unbestimmte Rechtsbegriffe und Äquivalenzfrage – ein Fall für den Übersetzer

Vague legal concepts and equivalence questions – a problematic case for translator – The paper tries to outline the characteristics of vague legal concepts and the problem of their translation. It describes the reasons for semantic indeterminacy in technical terminology, with particular focus on the language of the law. On that basis, the author presents examples of vague legal concepts and terms in the German and Polish legal system and proposes ways to handle translation problems with the assistance of legal interpretation and comparativ law.

Key words: vague legal concepts and terms, equivalence, legal translation, comparativ law

Niedookreślone pojęcia prawne a kwestia ekwiwalencji – przypadek problematyczny dla tłumacza – Artykuł stanowi teoretyczne spojrzenie na problem przekładu niedookreślonych pojęć prawnych i na przykładach takich pojęć i zwrotów obecnych w niemieckim i polskim porządku prawnym charakteryzuje główne trudności, z jakimi zmagać się musi tłumacz dokonując ich przekładu. W toku rozważań wskazuje się ponadto na przyczyny i formy niedookreśloności semantycznej terminologii fachowej, zwłaszcza terminologii języka prawnego, z uwzględnieniem typologii pojęć prawnych nieostrych.

Słowa kluczowe: pojęcie niedookreślone, ekwiwalencja, tłumaczenie prawnicze, komparatystyka prawnicza

Die juristische Fachsprache bewegt sich im Bereich der Gemeinsprache, der sie Wortformen entlehnt, die sie dann oftmals in veränderten Bedeutungen verwendet, indem sie die gemeinsprachlichen Ausdrücke terminologisch neu festlegt. Rechtstermini weisen ontologisch u.a. folgende artspezifische Merkmale auf: Ihr Anwendungsbereich ist disziplinbezogen eingeschränkt, ihre Funktion besteht in der Benennung der Begriffe sowie in der Identifizierung der Begriffe durch die distinktive Abgrenzung zu anderen Begriffen (vgl. Gajda 1976:15–27). Ihre fachspezifische Semantik, die bewirkt, dass sie dem durchschnittlichen Sprachuser – dem Nicht-Spezialisten – als hermetisch erscheinen, erweist sich umso problematischer für den Übersetzer, der neben der Sprach- auch Sachkompetenz in dem Fachgebiet aufweisen muss, dass er aufgrund der sprachlichen und kulturellen Distanz nur extern betrachten kann.

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, die Komplexität der Rechtsterminologie im Hinblick auf die sich daraus ergebenden Übersetzungsprobleme am Beispiel der deutschen und polnischen unbestimmten Rechtsbegriffe aufzuzeigen. Das Hauptanliegen wird dabei zunächst in der Erörterung der Gründe für die semantische Unbestimmtheit der Rechtssprache und anschließend in der genaueren Betrachtung diverser Typen

von unbestimmten Rechtsbegriffen vom Standpunkt der Übersetzungspraxis bestehen. Rechtsvergleichend werden dann beispielhafte Generalklauseln, Ermessens- bzw. normative Rechtsbegriffe auf die Wahrung semantischer Äquivalenz in der Übersetzung und Adäquatheit des Translats hin analysiert.

Mit dem Phänomen der semantischen Unbestimmtheit setzen sich neben der Sprachphilosophie auch die Fachsprachenforschung und im Kontext der im Beitrag thematisierten Fachlexik die Rechtsphilosophie auseinander. In der Fachsprachenforschung wird insbesondere die Pinkalsche Differenzierung des Unbestimmtheitsphänomens in der Sprache (Pinkal 1980, 1985) aufgegriffen. Daher scheint es geboten, zur Problematisierung der rechtssprachlichen Unbestimmtheit kurz auf die Auffassung des Vagheitsbegriffs von Pinkal einzugehen.

Bei den Untersuchungen semantischer Unbestimmtheit wird von Pinkal grundsätzlich zwischen Vagheit und Mehrdeutigkeit unterschieden (vgl. Pinkal 1980:11–23 und 1985:61–92). Die Vagheit kann wiederum die Form der Porosität, der Randbereichsunschärfe, der Inexaktheit und der ein- oder mehrdimensionalen Relativität annehmen, die Mehrdeutigkeit hingegen die Form der Homonymie, der Polysemie, der syntaktischen Ambiquität, der referentiellen Vieldeutigkeit, der elliptischen Vieldeutigkeit und der metaphorischen Doppeldeutigkeit. Für die Abgrenzung von Vagheit und Mehrdeutigkeit ist der kommunikative Aspekt von besonderer Relevanz (vgl. Pinkal 1980:10). Im Gegensatz zu mehrdeutigen Ausdrücken, die der Präzisierung des Sinnes durch den Äußerungs- und sprachlichen Kontext oder expliziter Präzisierungen bedürfen, müssen vage Ausdrücke die Kommunikation nicht unbedingt stören, auch wenn sie nicht präzisiert werden.

Als porös gelten nach Pinkal Ausdrücke, die nicht für alle denkbaren Äußerungssituationen, sondern nur für die aktuell relevanten Dimensionen spezifiziert sind (vgl. Pinkal 1980:14–15). Bei in ihrer Exaktheit relativen Ausdrücken erfolgt eine Präzisierung des Geltungsbereichs nur relativ zu einer bestimmten Äußerungssituation (vgl. Pinkal 1980:15–18). Die Unbestimmtheit der randbereichsunscharfen Ausdrücke wird „auf einen Randbereich zwischen eindeutigem Zutreffen und eindeutigem nicht Zutreffen beschränkt" (Pinkal 1980:18). Bei den inexakten Ausdrücken schließlich ist bemerkbar, dass sie „scheinbar Anspruch auf Exaktheit erheben, tatsächlich aber im normalsprachlichen Diskurs unpräzise verwendet werden" (Pinkal 1980:19).

Die Rechtssprache weist wie andere Fachsprachen Merkmale der semantischen Mehrdeutigkeit auf. Von einer ausführlicheren Schilderung dieses Phänomens in Anlehnung an die Pinkalsche Klassifizierung wird allerdings abgesehen, da sich das Forschungsmaterial des Beitrags allein auf die Untersuchung von Rechtsbegriffen beschränkt, die sich durch ihre Unbestimmtheit und weniger durch Mehrdeutigkeit kennzeichnen.

Bevor auf die Klassifikation der Rechtsbegriffe eingegangen wird, verschaffen wir zum Zwecke definitorischer Exaktheit einen Überblick über die Relation zwischen Begriff, Terminus (Fachwort) und Definition aus der Sicht der Sprach-und Rechtswissenschaft. Laut Konzeption von Wüster sind Begriffe grundlegende Bausteine der kognitiven Tätigkeit des Menschen:

> „Begriff ist das Gemeinsame, das Menschen an einer Mehrheit von Gegenständen feststellen und als Mittel des gedanklichen Ordnens (‚Begreifens') und darum auch zur Verständigung verwenden" (Wüster zit. nach Sandrini 1996:24)

Dem Begriff als einer Denkeinheit wird der Terminus als seine sprachliche Konkretisierung (Benennung/Benennungseinheit) entgegengesetzt. Die Spezifik der Rechtsbegriffe besteht darin, dass sie einen kontextfreien, in der abstrakten Norm beschriebenen Begriffsinhalt besitzen, der erst auf dem Wege der Subsumtion des jeweiligen Sachverhalts und der Auslegung der Norm konkretisiert wird:

> „Auslegung ist die nähere Erklärung des Inhalts eines Begriffs durch andere Begriffe. Jede Auslegung dient der Konkretisierung des auszulegenden Begriffs. [...] Das Ergebnis der Auslegung wird in der Regel zu einer Definition des Begriffs zusammengefasst." (Kienapel 1991:1)

Eine Abhilfe bei der Interpretation der Rechtsbegriffe können Legaldefinitionen (Definitionen des Gesetzgebers) leisten. Ihre Zweckbestimmung besteht laut Zieliński u.a. darin, dass ihre Einführung die lexikographische Mehrdeutigkeit der Ausdrücke aus der Gemeinsprache, deren sich der Gesetzgeber bedienen muss, tilgen lasse (vgl. Zieliński 2012:199). Legaldefinitionen erlauben es, neben der Tilgung der sprachlichen Mehrdeutigkeit auch die Unbestimmtheit eines Ausdrucks aufzulösen, indem der Gesetzgeber in der Definition den Umfang eines Terminus genau bestimmt. Er kann auch absichtlich die Unbestimmtheit eines Terminus nur teilweise tilgen. In diesem Falle können die in der Definition verwendeten Ausdrücke auch unbestimmt bleiben, aber weniger unbestimmt als die definierte Benennung (vgl. Zieliński 2012:200).

Unter mehreren Merkmalen, die den Terminus (das Fachwort) kennzeichnen, wie

> „Fachbezogenheit, nominative Funktion, Exaktheit, Eindeutigkeit, Eineindeutigkeit, Begrifflichkeit, Systematizität, stilistische Neutralität, Ausdrucksökonomie, Kontextunabhängigkeit, Begrenztheit der Verbreitungssphäre und die damit verbundene fehlende Allgemeinverständlichkeit" (Siewert 2010:56)[1]

erweisen sich rechtsterminologisch bezogen die Merkmale der Exaktheit, Eindeutigkeit bzw. Eineindeutigkeit und der fehlenden Allgemein-verständlichkeit als besonders problematisch. Unter Exaktheit wird nämlich das Streben nach der möglichen Präzisierung der Bedeutung und der Abgrenzung des Fachwortes gegenüber anderen Termini verstanden, das durch den Gesetzgeber in vielen Fällen auch bezweckt wird, aber gerade bei unbestimmten Rechtsbegriffen nicht intendiert wird. Auch die Eindeutigkeit bzw. Eineindeutigkeit wird in der Rechtssprache (gewollt oder ungewollt) nicht erzielt, indem sich die Rechtstermini beispielsweise auf mehr als einen fachlichen Sachverhalt oder Begriff beziehen oder der Begriff durch mehrere Fachwörter bezeichnet wird. Als problematisch erweist sich schließlich das Fehlen der Allgemeinverständlichkeit der Termini. Man geht davon aus, dass die Fachwörter in erster Linie der fachlichen Kommunikation dienen und daher für den Nichtspezialisten unverständlich sein können. Diese Schlussfolgerung trifft auch auf

[1] Zur Charakterisierung der Fachwörter siehe auch u.a. bei Seibicke (1959:53), Gajda (1990:39), Grucza (1991:32–34), Jahr (1993:18), Reinart (1993:14).

die juristische Terminologie zu. Wir sollten aber nicht vergessen, dass die Gesetzestexte selbstverständlich durch Fachleute verfasst, aber an den Bürger adressiert werden. Um ihrer erfolgreichen Zweckerfüllung willen darf man bei ihrer Verfassung das Kriterium der Allgemeinverständlichkeit nicht außer Acht lassen.[2]

Unbestimmte Rechtsbegriffe – eine Typologie

Die gesetzgeberische Praxis zielt darauf ab, dass die Anwendung einer Norm ein Resultat bringt, das durch die Festlegung dieser Norm intendiert war. Um dies zu erreichen, muss der Gesetzgeber für einen entsprechenden Präzisionsgrad der Vorschriften sorgen, in denen die Normen zum Ausdruck gebracht werden. Das Bemühen um Präzision erzwingt allerdings die Flexibilität des Gesetzgebers, damit die Anwendung der abstrakten Rechtsnorm möglichst viele potenzielle Situationen implizieren kann. Zur Erfüllung der genannten pragmatischen Ziele ist das Einsetzen sowohl bestimmter als auch unbestimmter Rechtsbegriffe und Ausdrücke ein Muss. Diese Notwendigkeit spiegelt sich in der Klassifikation der Rechtsbegriffe wider. In der Rechtswissenschaft wird grundsätzlich zwischen natürlichen Begriffen, bestimmten Rechtsbegriffen, unbestimmten Rechtsbegriffen und rechtswissenschaftlichen Begriffen unterschieden (vgl. Müller-Tochtermann 1959:87–89). Zu **natürlichen** Begriffen zählen die der Gemeinsprache entlehnten Ausdrücke (wie z.B. Sache), deren Semantik und Anwendungsbereich (durch ihre Erweiterung bzw. Einschränkung) gewissermaßen verändert werden. Ihre Bedeutung ist jeweils aus dem Kontext, in welchen der Gesetzgeber sie in einer Norm einbettet, abzulesen.

Das lexikalische Entlehnen aus der Gemeinsprache erfolgt auch bei **bestimmten** Rechtsbegriffen, deren Bestimmtheit sich auf die Präzisierung der Bedeutung durch Definition des Begriffs stützt. Wie Siewert bemerkt „[werden] in der Definition diejenigen Elemente der gemeinsprachlichen Bedeutung dieser Ausdrücke hervorgehoben, die rechtserheblich sind" (Siewert 2010:71). Die Änderung der gemeinsprachlichen Bedeutung zugunsten der fachsprachlichen, die in der Neudefinierung des Begriffs zur Geltung kommt, kann von der Einengung der ursprünglichen Bedeutung, über ihre Erweiterung bis zur totalen Losbindung an die Gemeinsprache reichen. **Rechtswissenschaftliche** Begriffe werden als Neubildungen aus der Zusammensetzung gemeinsprachlicher Wörter gebildet, durch Definitionen bestimmt und haben aufgrund ihrer Entstehungsnatur nur für die Fachsprache ihre Gültigkeit.

Zuletzt ist die für den Beitrag aufschlussreichste Kategorie der Rechtsbegriffe zu erwähnen, und zwar die Kategorie der **unbestimmten** Rechtsbegriffe. Ihr Bestehen ist auf das Bedürfnis zurückzuführen, den Rechtssubjekten eine gewisse Entscheidungsfreiheit (poln. 'luz decyzyjny') überlassen zu können. Die Anwendung der unbestimmten Rechtsbegriffe bleibt also mit Absicht unscharf, damit der Rechtsanwender ihre Bedeutung jeweils nach eigenem

[2] Der nicht fachspezialisierte Adressat der Rechtsterminologie stellt übrigens einen Grund dar, warum die Existenz der Rechtssprache als einer Fachsprache selbst von Juristen bestritten wird (vgl. z.B. Kirchoff 1987:5–6).

Ermessen konkretisieren kann. Die Überlassung der Entscheidungsfreiheit unterliegt natürlich einer Einschränkung, die sich aus der Notwendigkeit ergibt, sich innerhalb der Grenzen der Unschärfe des unbestimmten Begriffs zu bewegen. Für den Übersetzer resultiert daraus die Schwierigkeit, ein solches zielsprachliche Äquivalent zu wählen, das es ermöglicht, die Unbestimmtheit des jeweiligen Begriffs als seine Determinante zu bewahren und die Bedeutung nicht zu überkonkretisieren. Eine weitere Schwierigkeit ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass unbestimmte Rechtsbegriffe nicht einen Referenzbezug auf konkrete Gegenstände der Lebenswirklichkeit aufweisen, sondern in ihnen kommt vielmehr das Kriterium der Wertung einer abstrakten Kategorie zum Tragen. Sie vermitteln beispielsweise die Bewertung einer Situation, die Bewertung des Verhaltens eines Normadressaten oder die Einschätzung der Intensität einer Erscheinung. Wegen der Offenheit ihrer Merkmale und des breiten Interpretationsspielraums bedürfen unbestimmte Rechtsbegriffe der Auslegung, die sich meistens nicht allein auf die grammatische Auslegung beschränken lässt und auf das Fachwissen und Kompetenzen zurückgreift, die dem Übersetzer ohne juristische Ausbildung fehlen können.

Zur Gruppe der Begriffe (Ausdrücke), die sich durch semantische Unbestimmtheit kennzeichnen, gehören u.a. Generalklauseln, Ermessensbegriffe und wertausfüllungsbedürftige Rechtsbegriffe (vgl. dazu Engisch 1983:188–235).

Generalklauseln

Generalklauseln ermöglichen es dem Rechtsanwender auf Grundlage der außerrechtlichen Kriterien, die in der Rechtsvorschrift bestimmt werden, zu entscheiden. Ihre Hauptfunktion besteht daher darin, dass die rechtlichen Inhalte für Werte und Wertungen geöffnet werden, die nicht dem Recht angehören, sondern in dem Gesellschaftsleben etabliert sind und von der Gesellschaft allgemein akzeptiert werden. Eine Wertung, die in einer Generalklausel enthalten ist, wird durch Ausdrücke vermittelt, die außerhalb des Gesetzes-/Rechtstextes existieren, mithilfe deren die Gesellschaft die Bewertung verbalisiert. Sie ist also nicht auf das individuelle Empfinden des Rechtsanwenders, seine Akzeptanz oder Nichtakzeptanz des eingeschätzten Sachverhalts bezogen.[3] Hier einige Beispiele aus dem deutschen und polnischen Zivilrecht:

(1) „zasady współżycia społecznego" (kc 2000:4)	(1) a „Grundsätze des gesellschaftlichen Zusammenlebens" (poln. ZGB 2005:4)
(2) „Treu und Glauben" (BGB 2002:84)	(2) a „dobra wiara" (Kilian 1996:595)
(3) „Verkehrssitte" (BGB 2002:84)	(3) a „zasady obowiązujące w określonych kręgach" (Kilian 1996:651) (3) b „zwyczaj obrotu prawnego" (Kilian 1996:595)
(4) „gute Sitten" (BGB 2002:82)	(4) a „dobre obyczaje" (Kilian 1996:548)

[3] Mehr zu Generalklauseln u.a. bei Leszczyński (1986), Zieliński (2012:181–184), Piszko (2001:221).

Betrachten wir nun näher die einzelnen Beispiele im Hinblick auf ihre Bedeutung, Anwendung und mithilfe der funktionalen Rechtsvergleichung auf den begrifflichen Äquivalenzgrad.

Die Klausel „zasady współżycia społecznego" greift auf die in der Kultur des jeweiligen Landes gesellschaftlich anerkannten Werte zurück und dient als Kriterium für die Bewertung dessen, was nach Ansicht der Gesellschaft akzeptabel oder nicht akzeptabel ist. Sie beinhaltet des Weiteren die Moralprinzipien und Sitten, die sich auf das Verhalten der Menschen den Anderen gegenüber beziehen. In den Rechtsvorschriften erfüllt dieser Ausdruck kontextabhängig unterschiedliche Funktion, z.B. 1) eines Mittels zum Abwenden der Rechtsfolgen, die die axiologische Kohärenz der Rechtsordnung beeinträchtigen würden; oder 2) eines Elements, das der inhaltlichen Präzisierung einzelner Rechtsinstitute oder bestimmter Rechtsverhältnisse dient. In der Übersetzung der Klausel wird das Verfahren der wörtlichen Übersetzung verwendet, was durch die fehlende begriffliche Äquivalenz im deutschen Zivilrecht begründet werden kann, wobei zu bemerken ist, dass die Interpretation der Klausel sich mit der Änderung des wirtschaftlichen und politischen Systems in Polen nach 1989 wandelt und je nach dem Gebrauchskontext eine partielle Äquivalenz mit einigen deutschen Generalklauseln, wie gute Sitten (poln. 'dobre obyczaje') oder Treu und Glauben (poln. 'dobra wiara') aufweisen kann.[4] Der Grundsatz von Treu und Glauben verpflichtet nämlich, ähnlich wie die polnische Generalklausel, zur Rücksichtnahme auf die Interessen Anderer und zum redlichen Verhalten im Rechtsverkehr. Eine Ähnlichkeit in der Interpretation beider Klauseln ist wenigstens am Beispiel der Vorschriften zu bemerken, die die Erbringung der schuldrechtlichen Leistungen regeln (vgl. Art. 354 kc und § 242 BGB). Diese Vorschriften verpflichten den Schuldner dazu, die Leistung unter Beachtung der Grundsätze des gesellschaftlichen Zusammenlebens bzw. des Grundsatzes von Treu und Glauben zu bewirken. Interessanterweise verweist selbst der Übersetzer auf eine ähnliche Kontexteinbettung der Grundsätze, indem er in Ergänzung zum Art. 354 eine Anmerkung in Form eines Zwischentitels „Treu und Glauben" (poln. ZGB 2005:65) angibt. Die deutsche Vorschrift beinhaltet darüber hinaus einen Rekurs auf eine weitere Generalklausel, und zwar den Ausdruck der Verkehrssitte. Einen kontextuell vergleichbaren Wortlaut hat auch Art. 354 kc, der neben den Grundsätzen des gesellschaftlichen Zusammenlebens „ustalone zwyczaje" (dt. „bestimmte Gebräuche" poln. ZGB 2005:65) als Kriterium nennt. Wie Heidenhain bemerkt, könne der analog gebrauchte polnische Ausdruck „ustalone zwyczaje" (kc 2000:63) den Verkehrssitten im Sinne von Handelsgebräuchen entsprechen (vgl. Heidenhain 2000:58). Der Übersetzer des polnischen ZGB entscheidet sich allerdings nicht für Analogieverwendung und bedient sich eher einer verallgemeinernden Formulierung. Bezüglich des deutschen Ausdrucks der Verkehrssitten wird bei der Übersetzung ins Polnische auch auf den Gebrauch des funktionalen Äquivalents verzichtet. Die von Kilian vorgeschlagenen deutschen Lexemvarianten variieren zwischen einer relativ freien Übersetzung mit ziemlich hohem Verallgemeinerungsgrad (3a) und einer wörtlichen Übersetzung (3b), die es m.E. besonders dem Laien erleichtert, den juristischen Kontext des

[4] Eine aufschlussreiche rechtsvergleichende Analyse der Generalklausel stellt u.a. Heidenhain (2000:57–59) dar.

Ausdrucks abzulesen. Dank der Anwendung einer Amplifikation (dt. ‚die Sitten im **Rechts**verkehr') wird ein höherer Explikationsgrad erreicht, als es im ersten Vorschlag (dt. ‚die in bestimmten Kreisen geltenden Grundsätze') der Fall ist, der eigentlich auch den außerjuristischen Anwendungskontext zu suggerieren vermag.

Die Generalklausel der „guten Sitten" findet in vielen Rechtsgebieten Anwendung und wird als „das Anstands- und Gerechtigkeitsgefühl aller billig und gerecht Denkenden"[5] verstanden. Gemeint ist damit eine in der Gesellschaft geltende Rechts- und Sozialmoral. Das nähere Definieren des Begriffs erfolgt im Einzelfall durch wertende Konkretisierungen. So wird beispielsweise ein Rechtsgeschäft sittenwidrig, wenn sein Inhalt missbilligt wird (vgl. § 138 Abs. 1 BGB). Bei Verträgen ist nicht nur ihr Inhalt nach Werteordnung im gesellschaftlichen Kontext zu verifizieren, sondern es können sogar ihr Zweck, die Beweggründe oder Gesamtcharakter des Geschäfts als Verstoß gegen die guten Sitten betrachtet werden. Bei der Auswahl des funktionalen Äquivalents entscheidet sich Kilian für eine Wortwörtlichkeit, deren Gebrauch eine lexikalische und semantische Äquivalenzbeziehung mit dem polnischen Begriff *dobre obyczaje* herstellen lässt. Nach polnischem Recht wird das Verstehen der Klausel auch mit den Kriterien der Moral, darunter der Rechtsmoral, und Redlichkeit verknüpft. Semantisch decken sich ferner die Auffassungen der polnischen und deutschen Klausel im Bereich des Wettbewerbsrechts, wo die guten Sitten mit dem Paradigma lauteren Wettbewerbs als dem wirtschaftlichen Kriterium korreliert werden. Der wertende Aspekt der guten Sitten wird dann kontextuell weniger auf die Moralansichten des Durchschnittsmenschen, sondern vielmehr auf die Gewährleistung der Wettbewerbstransparenz ausgerichtet.[6] Nach dieser Auffassung handelt es sich also um Verhaltensnormen im Geschäftsverkehr. Aufgrund dieser Analogien lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass beide Begriffe einen hohen Äquivalenzgrad aufweisen, wobei gleichzeitig einzuräumen ist, dass wegen der Beschaffenheit jeder Generalklausel, einen unscharfen und dynamischen Begriff zu bewahren, ihre vollständige begriffliche Äquivalenz immer etwas diskutabel sein wird.

Ermessens- und wertausfüllungsbedürftige Begriffe

Zur Gruppe unbestimmter Rechtsbegriffe gehören neben den Generalklauseln auch Ermessensbegriffe und wertausfüllungsbedürftige (normative) Rechtsbegriffe. Ermessensbegriffe bringen das Kriterium der Wertung einer Situation, der Verhaltensweisen eines Normadressaten oder beispielsweise des Intensitätsgrads einer Erscheinung zum Ausdruck, auf welche die Normanwendung bzw. -Bildung zutrifft. Diese Fachausdrücke beinhalten jeweils die Schilderung eines Sachverhalts mittels der Fakten, die das Vorliegen des gegebenen Sachverhalts bestätigen lassen, und ein Wertungselement, das eine Art der Einstufung des Sachverhalts ausdrückt (z.B. wichtig, entsprechend, angemessen usw.). Gerade dieses Element verweist auf die Notwendigkeit der Einschätzung des Grades oder der Intensität, wobei die

[5] Stichwort *gute Sitten* unter http://juristisches-lexikon.ra-kdk.de/eintrag/Gute+Sitten.html [Zugriff am 23.03.2013].

[6] Auf eine analoge Anwendung und Interpretation der Klausel verweist u.a. Żurawik (2009:41–42).

Einschätzung von Fall zu Fall unterschiedlich ausfällt. Die Ermessensbegriffe rekurrieren dabei nicht wie Generalklauseln auf die in der Gesellschaft gebilligten Wertungssysteme, sondern schätzen Situationen und Sachverhalte lediglich im Hinblick auf ihre Intensität oder Angemessenheit.[7] Wertausfüllungsbedürftige Ausdrücke drücken hingegen den Anwendungsbereich einer Norm oder ihre Disposition aus. Sie greifen also nicht auf die individuelle Einschätzung zurück, sondern auf allgemeine oder rechtlich determinierte Werthaltungen.

Sprachlich gesehen sind Ermessensbegriffe und normative Begriffe aufgrund ihrer Spezifik durch das zwangsläufige Auftreten vieler Adjektive gekennzeichnet, die Wertung ausdrücken lassen. Hier einige Beispiele dafür:

(1) „grober Undank“ (BGB 2002:166)	(1) a „rażąca niewdzięczność“ (Kilian 1996:281) (1) b „rażąca niewdzięczność (art. 898 KC)“ (Banaszak 2005:312)
(2) „nach billigem Ermessen“ (BGB 2002:123)	(2) a „zgodnie ze słuszną oceną“ (Kilian 1996:134) (2) b „według zasady słuszności” (Kozieja-Dachterska 2006:181) (2) c „(§ 315 f. BGB) uznanie wykonywane zgodne za zasadami słuszności” (Banaszak 2005:249) (2) d „uznanie/ocena według zasad słuszności” (Kilian 1996:210)
(3) „unzumutbare Härte“ (BGB 2002:370)	(3) a „niesprawiedliwość, której znoszenia przez dany podmiot nie można oczekiwać“ (Banaszak 2005:324) (3) b „trudność, której znoszenia nie należy wymagać” (Banaszak 2005:607) (3) c „rażąca dolegliwość, której znoszenie nie może być wymagane” (Kilian 2009:347) (3) d “ za daleko idąca rażąca dolegliwość” (Kilian 2009:687)
(4) „ehrloser Lebenswandel“ (BGB 2002:517)	(4) a „niegodny tryb życia” (Kilian 2009:438)
(5) „rażące pokrzywdzenie” (kc 2000:6)	(5) a „erhebliche Nachteile” (poln. ZGB 2005:5) (5) b „(por. Art. 14 § 2 KC) erhebliche Benachteiligung” (Banaszak 2008:367)
(6) ordentlicher Kaufmann (§ 347 HGB)[8]	(6) a „kupiec rzetelny” (Kilian 2009:520) (6) b „kupiec w rozumieniu art. 2 pol. k.h”. (Skibicki 1990:316)

Im Beispiel (1) bedient sich der Gesetzgeber des Adjektivs „grob“ zur Einschätzung des *Modus Operandi* des Beschenkten (vgl. § 530 BGB), der als Grundlage für Widerruf der Schenkung angesehen werden kann. Dieses Adjektiv wird neben dem Zivilrecht auch im strafrechtlichen Kontext gebraucht, jeweils im Sinne einer schwerwiegenden Verletzung

[7] Mehr zu Ermessensbegriffen u.a. bei Zieliński (2012:181–185).

[8] Der vollständige Text unter: http://www.gesetze-im-internet.de/hgb/ abrufbar [Zugriff am 10.04.2013].

einer Verhaltens- oder Rechtsnorm. Aus dem indefiniten Charakter des Ausdrucks „grob" lässt sich allerdings nicht genau bestimmen, wo die Grenze zwischen einer akzeptablen und unakzeptablen Verhaltensweise gezogen wird. Um die semantische Unschärfe des Ausdrucks wiederzugeben, wird in den Fachwörterbüchern mit Sicherheit aufgrund der begrifflichen Symmetrie eine Substitution in Form des Adjektivs „rażący" verwendet. In der polnischen Sprache wird mit diesem Adjektiv auf eine Erscheinung mit eindeutig negativem Charakter verwiesen, wobei seine semantische Spannweite von 'offensichtlich', über 'unbestritten', bis 'gewichtig' reicht. Kontextbezogen wird der Ausdruck als Ermessensbegriff im Sinne der Gewichtigkeit gebraucht, da unter dem groben Undank eine Situation verstanden wird, in der der Beschenkte sich gegenüber dem Schenker einer schweren Verfehlung schuldig macht, die vom Schenker als äußerst negativ empfunden wird. Damit das Verhalten des Beschenkten als grober Undank bewertet werden kann, muss es entschieden böswillig gekennzeichnet sein und auf die Absicht abzielen, dem Schenker Schaden oder Leid zuzufügen. Analog wird der Ausdruck „rażąca niewdzięczność" im Art. 898 kc ausgelegt, in dem auf dieselben Umstände des Schenkungswiderrufs hingewiesen wird. In diesem Falle haben wir es daher mit einer vollständigen begrifflichen Äquivalenz zu tun, auf welche in der Übersetzung des poln. ZGB durch Angabe des Zwischentitels „grober Undank" oder bei Banaszak durch Verweis auf entsprechende Vorschrift (Beispiel 1b) zurückgegriffen wird (vgl. poln. ZGB 2005:190).

In Bezug auf den Ausdruck „rażące pokrzywdzenie" (5), bei dem eine ähnliche Kontexteinbettung des bereits erwähnten Adjektivs zu bemerken ist, wird jedoch in den zitierten Übersetzungsvorschlägen (5a und 5b) auf die adjektivische Form ‚grob' (z.B. ‚grobe Benachteiligung') zugunsten des Adjektivs „erheblich" verzichtet. Art. 14 § 2 kc, auf den bei Banaszak verwiesen wird, thematisiert die Frage der Wirksamkeit des Rechtsgeschäfts eines Geschäftsunfähigen und schreibt vor, dass ein Rechtsgeschäft (gemeint ist ein „in kleinen Angelegenheiten des täglichen Lebens geschlossener Vertrag" poln. ZGB 2005:5) unwirksam sei, wenn es dem Geschäftsunfähigen „erhebliche Nachteile" (poln. ZGB 2005:5) bringe. Einen Rechtsvergleich ziehend, lässt sich feststellen, dass sich das BGB auch des unscharfen Begriffs der Benachteiligung z.B. im Kontext der Benachteiligung der Vertragspartner (vgl. unangemessene Benachteiligung § 307 BGB 2002:111) bedient. Die Anwendung der lexikalischen Substitution in der Übersetzung kann m.E. einerseits auf eine etwas differenzierte Kontextdeutung der unangemessenen Benachteiligung im deutschen Recht und andererseits auf die Analogie des situativen Kontextgebrauchs des Ausdrucks „erhebliche Gefahr für die Person oder das Vermögen des Geschäftsunfähigen" (§ 105a BGB 2002:76) zurückgeführt werden. Die Wiedergabe des Ermessenselements durch das Adjektiv „erheblich" scheint in diesem Zusammenhang eine adäquate Lösung zu sein, weil sie mit erforderlicher Unschärfe und mit Bewahrung entsprechender Gewichtung den Ermessenscharakter des Begriffs hervorheben lässt.

Der Ausdruck „billiges Ermessen" (2) fußt als eine Lexemvariante auf dem weit verbreiteten Begriff der Billigkeit (engl. equity), der ursprünglich dem römischen Recht entstammte und dann übernational vor allem durch das Common Law in den englischsprachigen Ländern, aber auch durch das kontinentaleuropäische Rechtssystem übernommen wurde. Unter Billigkeit wird die Beurteilung eines Falles nach natürlichem Gerechtigkeitsempfinden

verstanden, die ergänzend zum formalen Recht erfolgt. Ihre Zweckbestimmung ist es, dem Ermessen des Bestimmungsberechtigten einen gewissen Spielraum zu vergönnen. So soll der Richter zwar frei entscheiden können, die Entscheidung der Sache muss aber unter Berücksichtigung der Interessenlage der Parteien und der tatsächlichen Umstände erfolgen. Das Lexem „billig" wird somit in die Rechtssprache mit der Bedeutung 'angemessen', 'fair' inkorporiert und impliziert im Fachausdruck „billiges Ermessen" das Verstehen als eine Wahl zwischen mehreren Entscheidungsmöglichkeiten. In diesem Sinne kommt es bei der lexikalischen Entlehnung des Lexems zur Einengung der Lexembedeutung, die sonst in der Alltagssprache nur als schon veraltend empfunden wird. An den zitierten Beispielen (2a-d) wird in den meisten Fällen auf den Fachausdruck „zasady słuszności" zurückgegriffen. Man bedient sich dabei des Verfahrens der Expansion, die den Explikationsgrad des Inhalts erhöhen lässt, indem durch Hinzufügungen wie „wykonywane" (dt. ‚ausgeübt' → Ermessensausübung) und „zgodne z zasadami"/„według zasad" (dt. ‚nach den Grundsätzen der Billigkeit') die Bezugnahme auf den Aspekt der richterlichen/behördlichen Entscheidung deutlicher wird, während der Übersetzungsvorschlag (2a) eher auf die Richtigkeit der Wertung und nicht auf den Bestimmungsberechtigten hinzudeuten vermag. Fachausdrücke „billiges Ermessen" und „zasady słuszności" (meist in Singularform → 'Grundsatz der Billigkeit') überschneiden sich semantisch u.a. im Falle ihrer Auslegung im Recht der Schuldverhältnisse (vgl. § 829 BGB und Art. 417[2] kc). In den beiden Vorschriften wird nämlich die Billigkeitshaftung (d.h. die Ersatzpflicht bei einem verursachten Personenschaden) geregelt. Aus der rechtsvergleichenden Analyse des Wortlauts geht hervor, dass bei unerlaubten Handlungen auf ähnliche Voraussetzungen (vor allem die materielle Lage des Geschädigten) verwiesen wird, die als Billigkeitsgründe in Betracht kommen. Beide darin enthaltene Termini knüpfen schließlich an das natürliche Empfinden der Fairness an. Daher scheint die vorgeschlagene begriffliche Substitution wohl legitim zu sein.

Als letztes Beispiel für indefinite Ermessensbegriffe ist noch der Fachausdruck „unzumutbare Härte" (3) zu besprechen. Er findet u.a. in § 1565 Abs. 2 BGB Anwendung, in dem er als Umstand für eine Scheidung der Ehe vor Ablauf des erforderlichen Trennungsjahres angesehen wird. Nach dem Willen des Gesetzgebers soll die Vorschrift voreiligen Scheidungsentschlüssen entgegenwirken. Derjenige, der sich auf das Vorliegen des Härtefalls beruft, muss diesbezüglichen Voraussetzungen umfassend darlegen und beweisen können. Unzumutbare Härte bringt somit ein subjektives Empfinden der Partei zum Ausdruck. Die Feststellung, was als unzumutbar gelten kann, bedarf allerdings der richterlichen Prüfung. Das Gericht entscheidet dann, ob die genannten Umstände bei strenger Einhaltung der Vorschriften tatsächlich eine zu große Belastung, Ungerechtigkeit oder ein entwürdigendes Unrecht darstellen würden. Das polnische Familienrecht sieht als einen der Umstände für die Nichtzulässigkeit der Ehescheidung eine Situation vor, in der die Scheidung den Grundsätzen des gesellschaftlichen Zusammenlebens widerspräche. Die polnische Klausel kommt hier jedoch als semantisches Äquivalent nicht in Frage, da sie auf gesellschaftlich anerkannte Werte und Ansichten rekurriert und den Aspekt der Subjektivität der Wertung nicht vermittelt. In Anbetracht dessen ist der Ausdruck der unzumutbaren Härte als ein Fall der Nulläquivalenz anzusehen, was bei der getroffenen Lexemwahl auch zum Vorschein kommt. Alle Übersetzungsvorschläge haben einen paraphrasierenden Charakter und verweisen auf

den Umstand einer Belastung, Schwierigkeit bzw. Ungerechtigkeit für die Partei. Alle heben zugleich ein für Ermessensbegriffe relevantes Element der Wertung des Intensitätsgrades eines Sachverhalts attributiv („rażący" – dt. 'grob', „za daleko idący" – dt. 'zu weit reichend') oder verbal („dolegliwość/trudność, której znoszenia nie można/należy wymagać" – dt. 'eine Härte, deren Ertragen nicht erwartet werden kann/darf') hervor und werden damit der intendierten Funktion des Ausdrucks im ursprünglichen Kontext gerecht.

Als Beispiele für normative Begriffe, deren Anwendung auf allgemeine oder rechtlich determinierte Werthaltungen und Moralvorstellungen bezogen wird, werden im Beitrag die Fachwörter „ehrloser Lebenswandel" (4) und „ordentlicher Kaufmann" (6) genannt. Der erste Ausdruck bezieht sich auf die Gründe für Entziehung des Pflichtteils des Abkömmlings. An dem Adjektiv „ehrlos" wird der wertende Aspekt deutlich, wobei seine Semantik gezielt unscharf bleibt. Wie bei jedem unbestimmten Rechtsbegriff wird auch diesmal der Spielraum für Interpretations- und Entscheidungsfreiheit offen gelassen. Kilian schlägt als Äquivalent die Formulierung „niegodny tryb życia" (dt. ‚unanständige Lebensführung') vor, die m.E. mit dem Original inhaltlich übereinstimmend ist, da sie die Konnotierung mit der Verhaltensweise, die gegen die Grundsätze der Sittlichkeit verstößt, evoziert. Dies entspricht auch weitgehend der Auffassung der unanständigen Lebensführung nach Art. 1008 kc, in dem die hartnäckig die Grundsätze des gesellschaftlichen Zusammenlebens verletzende Handlungsweise als eine der Grundlagen für Pflichtteilentziehung vorsieht.

Einen schwierigeren Fall für den Übersetzer stellt der Fachausdruck „ordentlicher Kaufmann" (6) dar. Er tritt u.a. in § 347 I HGB auf und greift dort kontextuell auf die Sorgfaltspflicht zurück. Das aus der Gemeinsprache übernommene Lexem wurde in der deutschen Rechtssprache durch handelsrechtliche Definierung des Kaufmanns als einer Person, die im Sinne des HGB ein Handelsgewerbe betreibt, semantisch erweitert. Im Polnischen wird das Lexem „kupiec" nur im Sinne eines Erwerbers oder einer Person, die beruflich Handel betreibt, gebraucht. Zwischen der handelsrechtlichen Terminusauslegung und dem Anwendungsbereich des polnischen Lexems wird somit keine Äquivalenzbeziehung hergestellt. Hinzu kommt noch die adjektivische Bezeichnung, die die gebotene Handlungsweise des Kaufmanns, wenn auch unscharf, definiert. Ein Kaufmann muss nach HGB in seinen Geschäften die örtlich üblichen Gewohnheiten berücksichtigen (vgl. § 346 HGB) sowie so handeln, wie ein gewissenhafter Kaufmann des gleichen Geschäftszweiges gehandelt hätte. Das vorgeschlagene Äquivalent (6a) scheint das vorhandene Problem der begrifflichen Nulläquivalenz auf lexikalischer Ebene überwunden zu haben, indem durch Attribut „rzetelny" (dt. 'ordentlich') die Verhaltensnorm adäquat bezeichnet wird. Vom semantischen Gesichtspunkt kann man jedoch nur von einem Teilerfolg der Übersetzung sprechen, da der Begriffskern (in diesem Falle die Definition des Normadressaten) dem polnischen Rezipienten aufgrund des fehlenden Äquivalents unpräzise und dadurch schwer nachvollziehbar bleibt. Bei der zweiten Lösung (6b) dagegen wird versucht, den Begriff durch Analogiebildung zu beleuchten, indem es auf ähnliches Definieren des Kaufmanns durch das deutsche und polnische HGB hingewiesen wird. Eine solche Parallelenziehung ist insofern legitim, als das polnische HGB (kodeks handlowy) vieles, darunter die Definition des Kaufmanns aus der deutschen Gesetzgebung implementiert hat. Sie hat allerdings mit der Aufhebung des polnischen HGB

(1. Januar 2001) ihre Legitimierung verloren. Abgesehen davon bleibt der Übersetzungsvorschlag auch dermaßen inadäquat, dass er den Verweis auf kaufmännische Verhaltensnorm außer Acht lässt.

Rechtsauslegung und –Vergleichung als Hilfsmittel für Übersetzer

Die übersetzungsvergleichende Analyse hat gezeigt, auf welche Probleme ein Übersetzer beim Transfer unbestimmter Rechtsbegriffe und der Interpretation der Bedeutung, die in ihren Benennungen enthalten ist, stößt. Aus der Funktionsspezifik der Rechtsbegriffe ergibt sich nämlich ihr unterschiedlicher Präzisionsgrad. Um Rechtssicherheit garantieren zu können, werden manche Begriffe von vorneherein semantisch eindeutig festgelegt. Bei anderen bleibt der Begriffsinhalt in gewissem Grade offen, damit das Recht seine Anpassungsfähigkeit bewahren und eine dynamische Zweckerfüllung der Rechtsentscheidungen gesichert werden kann. Unbestimmte Rechtsbegriffe weisen dadurch einen hohen Grad an Auslegungsbedürftigkeit auf, was einen Vergleich von Rechtsbegriffen über zwei Rechtsordnungen noch erschwert, da Begriffsbeschreibungen sich laut Interpretationsregeln voneinander unterscheiden können. Die Spannweite der Äquivalenzbeziehungen reicht von einer funktionalen Äquivalenz, über eine partielle Überschneidung bis zur begrifflichen Nulläquivalenz, wobei zu beachten ist, dass die Erreichung der absoluten Übereinstimmung im Falle unbestimmter Rechtsbegriffe aufgrund ihrer Offenheit und Unschärfe im Prinzip kaum möglich, wenn nicht auszuschließen ist.

Bei Beschreibungen indefiniter Rechtsbegriffe verwendet der Gesetzgeber zwangsläufig unscharfe Fachausdrücke, die einen weiten Interpretationsspielraum eröffnen lassen. Für den Übersetzer ergibt sich daraus die Schwierigkeit, das jeweilige Lexem entsprechend zu interpretieren, da bei fehlender Definition des Begriffs das Verstehen wesentlich erschwert wird. In einer solchen Situation soll er zu Mitteln greifen, die ihm das Verstehen erleichtern können und die selbst der Gesetzgeber für den Norminterpreten vorgesehen hat. Gemeint sind hier in erster Linie die Auslegungsregeln, insbesondere die grammatische Auslegung, die den Bedeutungsspielraum des jeweiligen Begriffes ausleuchten. Bei der Auslegung nach dem Wortlaut wird an den allgemeinen Sprachgebrauch angeknüpft. Als Regel gilt dann im Falle, wenn eine Legaldefinition fehlt, dass man dem nicht näher bestimmten Lexem oder Ausdruck die Bedeutung aus der Gemeinsprache zuschreibt. Die Praxis zeigt, dass dies bei unbestimmten Fachwörtern oft nicht ausreichend oder verwirrend sein kann. Dann sehen die Auslegungsregeln vor, dass die Interpretationsaufgabe in der kontextuellen Ermittlung des gemeinten Wortsinnes mithilfe von Sprachlexikon besteht (vgl. Zieliński 2012:226–7). Bei der Kontexterläuterung kann sich insbesondere die teleologische Auslegung als hilfreich erweisen, denn sie dient dazu, die Bedeutung des Gesetzes und darin gebrauchter Fachausdrücke im Hinblick auf die Zweckbestimmung der Gesetzesregelung festzulegen. Dabei werden also u.a. die soziale Kontexteinbettung und Moralnormen berücksichtigt.

Als weiteres unentbehrliches Hilfsinstrument fungiert schließlich die funktionale Rechtsvergleichung, die sich auf das Herstellen von Beziehungen zwischen Begriffen der

einzelnen Rechtsordnungen im Hinblick auf die Funktion der Norm, deren Bestandteil sie darstellen, konzentriert. Aufgrund des Rechtsvergleichs kann der Übersetzer ermitteln, welche Begriffe und Termini in der Rechtsordnung des jeweiligen Landes in einem bestimmten Zusammenhang zur Anwendung kommen, um anschließend im gegebenen Fall eine entsprechende Übersetzungslösung vorzuschlagen. Ihm stehen dabei situationsabhängig (u.a. unter Berücksichtigung solcher Faktoren wie Reichweite der begrifflichen Asymmetrie oder Volumen lexikalischer Bestände) solche Verfahren wie wörtliche Übersetzung, Paraphrasierung (meist mit explikativem Charakter) oder die Beibehaltung des fremden Terminus (z.B. durch Lehnübersetzung) zur Verfügung. Als zusätzliches Hilfsverfahren kann auch ein Verweis auf eine bestimmte Rechtsvorschrift, in der ein Terminus auftritt, gelten, da er den Gebrauchskontext und damit die Bedeutung präzisieren lässt, was als besonders wichtig bei Fachwörterbüchern erscheint, die Fachtermini üblicherweise ohne Kontextangabe vermitteln.

Abschließend lässt sich aufgrund analysierter deutscher und polnischer Beispiele für unbestimmte Rechtsbegriffe noch feststellen, dass das Problematischste für den Übersetzer nicht die gebrauchte Lexik selbst, die überwiegend allgemeinsprachlich ist, sondern wegen ihrer Unschärfe die Ungewissheit bezüglich semantischer Treffsicherheit der Übersetzung ist, was beispielsweise bei Fragestellung danach, auf welche außerrechtlichen Normen ein Begriff rekurriert und nach der Kulturspezifik von Verhaltensnormen, Wertvorstellungen und Wertungen, deutlich wird.

Literatur

Banaszak, Bogusław (2005): *Rechts- und Wirtschaftswörterbuch. Deutsch-Polnisch*. Warszawa.

Banaszak, Bogusław (2008): *Słownik prawa i gospodarki. Polsko-Niemiecki* [Rechts- und Wirtschaftswörterbuch. Polnisch-Deutsch]. Warszawa.

BGB = *Bürgerliches Gesetzbuch* (2002), 52. Auflage. München.

Engisch, Karl (1983): *Einführung in das juristische Denken*. Stuttgart.

Gajda, Stanisław (1976): Specyfika terminologii naukowo-technicznej z językoznawczego punktu widzenia [Spezifik der wissenschaftlich-technischen Terminologie vom sprachwissenschaftlichen Standpunkt]. In: Frankiewicz, Tadeusz (Hg.) (1976): *Problemy badawcze terminologii naukowo-technicznej* [Forschungsprobleme bei der wissenschaftlich-technischen Terminologie]. Wrocław, 15–27.

Gajda, Stanisław (1990): *Wprowadzenie do teorii terminu* [Einführung in die Terminustheorie]. Opole.

Grucza, Franciszek (1991): Terminologia. Jej przedmiot, status i znaczenie [Terminologielehre. Ihr Gegenstand, Status und ihre Bedeutung]. In: Grucza, Franciszek (Hg.) (1991): *Teoretyczne podstawy terminologii* [Theoretische Grundlagen der Terminologielehre]. Wrocław, 11–44.

Handelsgesetzbuch. URL: http://www.gesetze-im-internet.de/hgb [Zugriff am 10.04.2013].

Heidenhain, Stephan (2000): *Das Verbraucherschutzrecht in Polen und der Europäischen Union. Eine Untersuchung anhand der Problematik der Allgemeinen Geschäftsbedingungen (AGB)*. Berlin, Heidelberg, New York.

Jahr, Silke (1993): *Das Fachwort in der kognitiven und sprachlichen Repräsentation*. Essen.

kc = *Kodeks cywilny* [Zivilgesetzbuch] (2000), 11. Aufl. Warszawa.

Kienapel, Diethelm (1991): *Strafrecht. Allgemeiner Teil*. Wien.
Kilian, Alina (1996): *Słownik języka prawniczego i ekonomicznego. Niemiecko-Polski* [Wörterbuch der Rechts- und Wirtschaftssprache. Deutsch-polnisch]. Warszawa.
Kilian, Alina (2009): *Słownik języka prawniczego i ekonomicznego. Niemiecko-Polski* [Wörterbuch der Rechts- und Wirtschaftssprache. Deutsch-polnisch]. Warszawa.
Kirchoff, Paul (1987): *Die Bestimmtheit und Offenheit der Rechtssprache*. Berlin, New York.
Kozieja-Dachterska, Agnieszka (2006): *Großwörterbuch der Wirtschafts- und Rechtssprache. Deutsch-Polnisch Band I*. Warszawa.
Leszczyński, Leszek (1986): *Klauzule generalne w stosowaniu prawa* [Generalklauseln in der Rechtsanwendung]. Lublin.
Müller-Tochtermann, Helmut (1959): Struktur der deutschen Rechtssprache. In: *Muttersprache* 69 (1), 84–92.
Pinkal, Manfred (1980): Semantische Vagheit: Phänomene und Theorien. Teil I. In: *Linguistische Berichte* 70, 1–26.
Pinkal, Manfred (1985): *Logik und Lexikon. Die Semantik des Unbestimmten*. Berlin, New York.
Piszko, Robert (2001): Klauzule generalne, odesłania, luzy decyzyjne [Generalklauseln, Verweise, Entscheidungsfreiheit]. In: *Ruch prawniczy, ekonomiczny i socjologiczny*, Heft 1–2, 221–232.
Reinart, Sylvia (1993): *Terminologie und Einzelsprache*. Frankfurt/M.
Sandrini, Peter (1996): *Terminologiearbeit im Recht. Deskriptiver begriffsorientierter Ansatz vom Standpunkt des Übersetzers*. Wien.
Seibicke, Wilfried (1959): Fachsprache und Gemeinsprache. In: Hahn, Walther von (Hg.) (1981): *Fachsprachen*. Darmstadt, 40–66.
Siewert, Katarzyna (2010): *Semantische Analyse juristischer Fachwörter am Beispiel der Terminologie des Handelsrechts. Eine deutsch-polnische kontrastive Studie*. Bydgoszcz.
Skibicki, Wacław (1990): *Słownik terminologii prawniczej i ekonomicznej: niemiecko-polski* [Wörterbuch der Rechts- und Wirtschaftssprache: Deutsch-polnisch]. Warszawa.
ZGB = *Zivilgesetzbuch* (2005). In: *Polnische Wirtschaftsgesetze* (2005). Übersetzt von Dr. Alexander Lane. Warszawa, 1–227.
Zieliński, Maciej (2012): *Wykładnia prawa. Zasady, reguły, wskazówki* [Rechtsauslegung. Grundsätze, Regeln, Hinweise]. Warszawa.
Żurawik, Artur (2009): *Klauzula generalna „dobrych obyczajów" – ujęcie teoretyczne* [Die Generalklausel der „guten Sitten" – theoretischer Ansatz]. In: *Ruch prawniczy, ekonomiczny i socjologiczny*, Heft 1, 35–51.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA

Gdańsk 2013, Nr. 29

Marina Höfinghoff
Universität Wien

Entwicklung ukrainischer philosophischer Terminologie durch Übersetzung philosophischer Texte (Galizien, Ende des XIX. Jh.)

Development of the Ukrainian philosophical terminology through translation of philosophical texts (Galicia, the End of the XIXth Century). – In the article some questions of the translation of philosophical texts into Ukrainian have been investigated. The process of translation was accompanied by the creation of philosophical terminology. The attempts undertaken to create a national philosophical terminology demonstrate the general tendency prevailing in Ukrainian language at the end of the XIXth century: translation and loan-translation, parallel use of international and common language forms, use of glosses etc. A detailed analysis of the terms – first of all of their lexical and stylistic base – reflects the will of translators to create a national philosophical terminology based on the Galician variant of the Ukrainian language.

Key words: philosophical text, translation of philosophical texts, philosophical terminology, borrowed words, loan-translation.

Wpływ przekładu na rozwój ukraińskiej terminologii filozoficznej (Galicja, koniec XIX wieku). – W artykule zbadano niektóre zagadnienia związane z przekładem tekstów filozoficznych na język ukraiński. W procesie tworzenia terminologii filozoficznej ważną rolę odegrał przekład. Starania podejmowane w celu stworzenia terminologii ukraińskiej wskazują na ogólną tendencję panującą w języku ukraińskim pod koniec XIX wieku, a mianowicie: tłumaczenie i kalki językowe, czyli jednoczesne korzystanie zarówno z obcych, jak i rodzimych form językowych. Dogłębna analiza poszczególnych terminów, przede wszystkim leksykalna i stylistyczna, ukazuje wolę tłumaczy, aby stworzyć rodzimą terminologię filozoficzną opartą na galicyjskiej odmianie języka ukraińskiego.

Słowa kluczowe: tekst filozoficzny, przekład tekstów filozoficznych, terminologia filozoficzna, zapożyczenie, kalka językowa.

1. Einleitung

Die Sprache der Philosophie lässt sich sowohl vom Entwicklungsstand des philosophischen Denkens als auch von dem der jeweiligen nationalen Sprache einer entsprechenden historischen Phase bestimmen. Auf diese Weise werden Besonderheiten eines philosophischen Textes durch die Parameter eines nationalen sprachlichen Weltbildes, die Spezifik philosophischen Denkens und den pragmatisch-diskursiven situativen Kontext bestimmt, was seine Reflexion in lexikalischen, syntaktischen, semantischen und pragmatischen Charakteristiken findet.

Ein philosophischer Text wird durch reichen, komplexen, sorgfältig gewählten Wortschatz gekennzeichnet. Er ist immer intertextuell und metadiskursiv, stellt eine besondere stilistische Konstruktion dar. Die Eigenartigkeit eines philosophischen Textes besteht darin, dass er gleichzeitig als Produkt einer künstlichen Sprache auftritt und in dieser Funktion tiefgreifende semantische Strukturen der natürlichen Sprache expliziert. Kumulation slawischer philosophischer Traditionen, intensiver Einfluss unterschiedlicher westeuropäischer philosophischer Strömungen[1], Suche nach eigener Identität – all diese Faktoren führen zur Entstehung eines originellen Sprachphänomens.

In der Stilistik wird ein philosophischer Text nicht als eine selbstständige funktional-stilistische Art oder als eine selbstständige Textsorte betrachtet[2]. Die Meinungen, ob philosophische Texte in den Bereich wissenschaftlicher Literatur gehören, gehen weit auseinander. Eine Gegenüberstellung von philosophischen und wissenschaftlichen Texten deckt zusätzlich das Problem des Verhältnisses zwischen philosophischen und literarischen Texten auf (vgl. Azarova 2010: 31).

Philosophische Inhalte kamen in Galizien Ende des XIX. – Anfang des XX. Jh. oft nicht in systematischen wissenschaftlichen Werken, sondern auch in belletristischer Form zum Ausdruck. Diese Tatsache ist nicht nur dadurch zu erklären, dass Druckmöglichkeiten wissenschaftlicher Bücher begrenzt waren, sondern vor allem durch den Entwicklungsstand des Ukrainischen (Ruthenischen), vor allem im lexikalischen Bereich, in dem der Bedarf an terminologischer und abstrakter Lexik sehr hoch war. Nicht zuletzt spielte auch die Tatsache eine wichtige Rolle, dass nur einzelne ruthenische Autoren philosophischer Texte wirklich Philosophen waren.

Philosophische Lexik wurde nicht nur in philosophischen Traktaten entwickelt. Eine andere Quelle waren Übersetzungen, vor allem von Originaltexten aus dem Deutschen. Im historischen Aspekt wird die Problematik des Übersetzens eines philosophischen Textes in Zusammenhang mit der Entwicklung einer nationalen philosophischen Sprache und ihres Einflusses auf die Standardsprache gesetzt. „Keine Übersetzung geht spurlos vorüber. Ein Übersetzer ändert

---

[1] Das ukrainische philosophische Denken stand unter einem unbestrittenen westeuropäischen Einfluss, wies aber auch typisch slawische Eigenheiten auf, die es unter anderem mit der russischen philosophischen Tradition gemeinsam hatte. Dazu gehört seine nie abreißende materialistische Ausrichtung, eine enge Bindung zum Romantismus und das Beibehalten von religiösen Elementen.

[2] Hier eine kurze Liste von Literaturquellen, die sich u.a. auch mit Besonderheiten philosophischer Texte auseinandersetzen: Blanshard, B. (1980): Selection from On Philosophical Style. In: Lang, B. (ed.): *Philosophical Style. An anthology about the Writing and Reading of Philosophy*. Chicago; Chatteijee, M. (1981): *The Language of Philosophy*. The Hague, Boston, London; Lang, B. (1980): Space, Time, and the Philosophical Style. In: *Philosophical Style. An anthology about the Writing and Reading of Philosophy*. Chicago; Lewis, W. (1980): Philosophy as Literature. In: *Philosophical Style. An anthology about the Writing and Reading of Philosophy*. Chicago; Cascardi, A. (ed.) (1987): *Literature and the Question of Philosophy*. Baltimore &London; Heinrichs, J. (2009): *Philosophische Semiotik: Sprache*. Band 5: *Stilistik. Textsorten und Stilfiguren oder Die Festspiele des Stils*. München; Gabriel, G. et al. (Hg.) (1990):*Literarische Formen der Philosophie*. Stuttgart; Кожина, М. (1972): *О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими*. Пермь [Kožyna, M.: *Über die Sprechsystematik des wissenschaftlichen Stils im Vergleich mit einigen anderen*. Perm]; Кибрик, А. (2009): Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов. In: *Вопросыязыкознания* 2. Москва, 3–21 [Kibrik, A.: Modus, Genre und andere Klassifikationsparameter von Diskursen]. etc.

die Sprache, in die er übersetzt" (Lapickij 2007: 152). Zu erwähnen sind Ivan Frankos Übersetzungen ins Ukrainische des 24. Kapitels aus dem ersten Band des Marxschen „Kapitals" und des Vorworts zum „Anti-Düring" von F. Engels, seine Übersetzung aus dem Deutschen „Нарисъ исторiѣ фiлософiѣ" (1887) von Fritz Schulze. Später übersetzte Mykola Stadnjuk Heinz Weihingers „Friedrich Nietzsche und seine Philosophie", von Volodymyr Kmicykevyč wurde Platons „Des Sokrates Verteidigung" aus dem Deutschen übersetzt (Deutsch von Schleiermacher, 1805). Übersetzt wurden auch Schulbücher für philosophische Fächer, in erster Linie für Logik und Psychologie, vor allem aus dem Deutschen oder Polnischen.

Der Prozess des Übersetzens philosophischer Literatur ins Ukrainische wurde durch innensprachliche Probleme zusätzlich erschwert: entweder gab es im Ukrainischen überhaupt keine Äquivalente der zu übersetzenden philosophischen Begriffe, oder sie waren unter den Fachleuten nicht allgemein anerkannt. Der Übersetzer wurde mit einer paradoxen Situation konfrontiert, in der ihm die Sprache, in die er zu übersetzen hatte, nicht zur Verfügung stand (vgl. Jurkevyč / Bevz 2009: 247). Der Übersetzungsprozess verwandelte sich in einen Entwicklungsprozess der Sprache der Philosophie[3].

2. Sprachanalyse[4]

2.1 Übersetzung philosophischer Termini in „Нарисъ исторiѣ фiлософiѣ"[5] von Ivan Franko[6] (1887)

Die Übersetzungstätigkeit Frankos umfasst drei Hauptbereiche: literarische, wissenschaftliche und Übersetzungen von Apokryphen und der HeiligenSchrift. Für alle drei verwendete

[3] Dass diese Probleme für die ukrainische Sprache immer noch aktuell bleiben, geht aus einer Reihe von Publikationen hervor: Горський, В. (2001): Переклад як інтерпретаці япо-українськи. In: *Філософіяв українській культурі: методологія таісторія. Філософсь кінариси*. Київ, 54–61 [Hors'kyj, V.: Übersetzung als Interpretation auf Ukrainisch. In: *Philosophie in der ukrainischen Kultur: Methodologie und Geschichte. Philosophische Abrisse*]; Хома, О. (2000): Філософський переклад і мова української філософії. В: *Філософсько-антропологічні студії*. Київ, 349–353 [Хома, О.: Philosophische Übersetzung und Sprache der ukrainischen Philosophie. In: *Philosophisch-anthropologische Studien*].

[4] Als Nachschlagewerke für die lexikalischen Recherchen dienten das zweibändige ukrainisch-deutsche Wörterbuch von Jevhen Želechivs'kyj aus dem Jahr 1886, das im Jahr 1943 von Zenon Kuzelja und Jaroslav Rudnyc'kyj verfasste einbändige Ukrainisch-deutsche Wörterbuch und das Ukrainische elfbändige erklärende Wörterbuch (SUM) aus der Zeit der sowjetischen Ukraine, die Informationen über den semantischen und stilistischen Wandel der untersuchten Lexeme lieferten. Das neue Fremdwörterbuch (NSIS) gab Auskunft über die Herkunft fremdsprachiger Termini, das russisch-ukrainische Wörterbuch wissenschaftlicher Terminologie (RUSNT) und das Philosophische Wörterbuch von Volodymyr Šynkaruk bestätigten deren terminologischen Status.

[5] Es handelt sich um folgenden Originaltitel: Schultze, Fritz (1881): *Philosophie der Naturwissenschaft. Eine philosophische Einleitung in das Studium der Natur und ihrer Wissenschaften*. Leipzig.

[6] Der Dichter, Schriftsteller, Journalist, Übersetzer, Historiker, Literatur-, Volks- und Wirtschaftswissenschaftler Ivan Franko (1856–1916) war einer der bedeutendsten Vertreter der ukrainischen Intelligenz, der zu seinen Lebzeiten einen überragenden Einfluss auf die entstehende moderne ukrainische Literatur und die Entwicklung des nationalen ukrainischen Bewusstseins hatte.

Franko gern die Adaptationsmethode. Frankos Übersetzungen tragen oft einen explikativen Charakter. Bei den meisten Übersetzungen philosophischer Texte beabsichtigte Franko nicht, eine vollständige schriftliche ukrainische Wiedergabe anzufertigen. Der durchschnittliche ruthenische Leser verfügte über kein hohes Bildungsniveau, und gerade an so einen Leser wendete sich Franko, indem er für breite Volksmassen schrieb. Um seine Autorengedanken dem breiten Publikum zugänglich zu machen, erlaubte sich Franko, das Original nicht wortwörtlich zu übersetzen und die Sprache zu adaptieren (vgl. Teplyi 2011: 236). Bezüglich seiner Übersetzungstätigkeit schrieb er 1879 an seinen Freund und Mitstreiter M. Pavlyk:

> „Ви знаєте, що пишучи що-небудь, я зовсім не хочу творити майстерверків, не дбаю о викінчення форми і т. д. не тому, що се – само собою не хороша річ, але тому що натепер головне діло в нас сама думка, головне завдання писателя – порушити, зацікавити, вткнути в руку книжку, збудити в голові думку" (Franko 1986: 199).

Die vorliegende Analyse ist Frankos aus dem Jahr 1887 stammenden Übersetzung von Fritz Schulzes „Нарисъ исторіѣ філософіѣ" aus dem Deutschen gewidmet. Der historische Zugang der Philosophen und Philologen zur Bildung einer nationalen philosophischen Sprache konzentrierte sich auf die Entwicklung der konzeptuellen Sphäre, vor allem auf der lexikalischen Ebene, d.h. Übersetzung und Kommentierung einzelner Begriffe und nicht zuletzt Übernahme von Fremdwörtern als Termini. Unser Interesse gilt überwiegend Frankos Beitrag zur Entwicklung der philosophischen Terminologie im Ukrainischen durch seine Übersetzungstätigkeit; es wird auch auf spezifische, für die untersuchte Zeitperiode typische Spracherscheinungen eingegangen. Von Interesse ist, inwieweit sich der Autor beim Gebrauch der philosophischen Terminologie an bestehenden nationalsprachlichen Normen auf phonetischer, morphologischer und lexikalischer Ebene orientierte[7].

2.1.1 Termini slawischer Herkunft

Beim Übersetzen schlägt Franko zahlreiche Termini nationalsprachlicher Herkunft vor, die der Schicht der allgemeinsprachlichen Lexik entstammen, so dass vorhandene Sprachressourcen des Ukrainischen zu terminologischen Zwecken verwendet werden konnten:

бутє[8] (Franko 1887: 34)
розумъ[9] (Franko 1887: 50)
сутьѣ[10](Franko 1887: 58)

---

[7] Alle diesbezüglichen Kommentare finden sich in den Fußnoten.

[8] In SUM (I, 266) und RUSNT (61) und bei Kuzelja-Rudnyc'kyj (1943: 49) ist die Form *бутмя* mit dem Vermerk „Philos(ophie)" eingetragen. Als philosophischer Terminus ist das Lexem bei Šynkaruk (1986: 60) kodifiziert.

[9] In SUM (VIII, 396) und bei Kuzelja-Rudnyc'kyj (1943:1027) ist das Lexem ohne Vermerke und in RUSNT (411) mit dem Vermerk „Philos(ophie)" eingetragen. Als philosophischer Terminus ist das Lexem bei Šynkaruk (1986:587) belegt.

[10] In SUM (IX, 862) ist das Lexem ohne Vermerke, bei Kuzelja-Rudnyc'kyj (1943:1255) und in RUSNT (498) mit dem Vermerk „Philos(ophie)" eingetragen.

Viele davon sind in die Literatursprache aufgenommen und werden im modernen Ukrainisch als Termini gebraucht und in den Wörterbüchern mit entsprechenden Vermerken kodifiziert.

2.1.2 Termini internationaler Herkunft

2.1.2.1 Termini lateinischer und griechischer Herkunft

Zahlreiche Fremdwörter und Entlehnungen aus westeuropäischen Sprachen, die durch deutsche und/oder polnische Vermittlung ins Ukrainische kamen, wurden Ende des XIX. – Anfang des XX. Jh. von gebildeten Sozial- und Kulturschichten gebraucht, was z.B. in der westukrainischen Presse seinen Niederschlag fand. Für philosophische Texte war insbesondere der Gebrauch von Termini lateinischer und griechischer Herkunft charakteristisch. Viele davon verwendet auch Franko:

емпірізму[11] (Gen. Sg.) (Franko 1887: 39)
монізмъ[12] (Franko 1887: 63)
обйективными[13] (Franko 1887: 14)
трансцендентальною[14] (Franko 1887: 56) etc.

Unterschiedlich war das weitere Schicksal fremdsprachiger Lexik: Einige Lexeme sind zum festen Bestandteil des fachsprachlichen Wortschatzes geworden und werden ausschließlich in den Fachlexika belegt, andere dagegen gehören zur Schicht der allgemeinsprachlichen Lexik.

In seiner Übersetzung versieht Franko Termini mit Hinweisen auf ihre Herkunft, die griechische oder lateinische Ausgangsformen enthalten, die die Textstruktur entsprechend ändern[15]. Hierzu einige Beispiele:

---

[11] In SUM (II, 477) ist *емпіризм* (gr.*εμπειρισμός*) als Bezeichnung einer philosophischen Richtung ohne Vermerke eingetragen, Kuzelja-Rudnyc'kyj (1943: 210) enthält den Eintrag *емпіричний*, der von keinen Vermerken begleitet wird, in RUSNT (586) ist das Lexem *емпіризм* mit dem Vermerk „Philos(ophie)" versehen. Als philosophischer Terminus ist das Lexem auch bei Šynkaruk (1986:172).

[12] In SUM (IV, 795) und bei Kuzelja-Rudnyc'kyj (1943: 396) ist *монізм* (aus gr. *μόνος* und *-ismus*) als Bezeichnung einer philosophischen Richtung ohne Vermerke eingetragen, in RUSNT (250) ist das Lexem mit dem Vermerk „Philos(ophie)" versehen. Bei Šynkaruk (1986: 399) ist *монізм* als philosophischer Terminus belegt.

[13] Bei Želechivs'kyj (1886:538)ist die Form *обєктивний* eingetragen, in der nach den Regeln der westukrainischen Orthographie nach den Labialen im Inlaut vor [j] kein Zeichen gesetzt wurde (vgl. Žovtobrjux 1970: 81). Kuzelja-Rudnyc'kyj (1943: 484) enthält den Eintrag *об'єктивний*, in SUM (V, 496) ist *об'єктивний* ohne Vermerke eingetragen, in RUSNT (296) ist das Lexem mit dem Vermerk „Philos(ophie)" versehen. Bei Šynkaruk (1986: 455) ist das Lexem als philosophischer Terminus belegt.

[14] In SUM (X, 234) und bei Kuzelja-Rudnyc'kyj (1943: 1304) ist das Lexem als Bezeichnung eines philosophischen Begriffs ohne Vermerke eingetragen. In RUSNT (517) ist das Lexem *трансцендентальний* (Ableitung von lat. *transcendere*) mit dem Vermerk „Philos(ophie)" versehen. Bei Šynkaruk (1986:698) ist das Lexem als philosophischer Terminus belegt.

[15] Losev (1999) spricht von sogenannten Interpretationsübersetzungen. Derartige Interpretationsübersetzungen werden oft vom Originaltext begleitet, Termini oder ihre Bestandteile werden erklärt, sodass der ganze Text eine Schichtstruktur erhält, die eine zweifache Leseart ermöglicht. Er erklärt: „Все принадлежащее в тексте

емпірики (вôдъ грецкого ἐμπειρία – досвѣдъ – мыслитель, що опирає ся на грубôмъ, звычайнôмъ досвѣдѣ) (Franko 1887: 18)
сензуалісты (вôдъ латиньского sensus – змыслъ – мыслитель, котрый опираєсь тôлько на тôмъ, що пôдпадає пôдъ змыслы, безъ дальшои критичнои провѣрки) (Franko 1887: 18)

Manchmal greift Franko zur Transliteration des Terminus, wobei das Lexem in Anführungszeichen geschrieben wird, was als Merkmal seines niedrigen Assimilationsgrads dient: „Нусъ“ (Franko 1887: 47).

Des Öfteren verwendet er Termini in Originalform, ohne diese ins Ukrainische zu übersetzen:

„regula philosophandi“ (Franko 1887:54)
Ne (*sic!*) plus ultra! (Franko 1887:32)
analogia universi (Franko 1887:55)

2.1.2.2 Lehnübersetzungen

Beim Übersetzen philosophischer Texte im XIX. Jh. wurden mit Vorliebe Lehnübersetzungen verwendet. Franko gebraucht in seinem Aufsatz mehrere Lehnübersetzungen aus dem Griechischen oder Deutschen:

„одно и все“ (Franko 1887: 27), vgl. gr. *ἕν χαὶ πᾶν*
Pantheismus ← gr. *πᾶνυνϑεός*
свѣтоглядъ (Franko 1887: 4), vgl. dt. *Weltanschauung*

2.1.3 Parallelformen

Der Bereicherungsprozess des terminologischen Bestandes durch nationalsprachliche Ressourcen wurde auch von der Entstehung zahlreicher Synonyme und Dubletten begleitet, von denen das eine Lexem slawischer und das andere internationaler Herkunft ist:

духъ философичный (Franko 1887: 5) – духъ-розумъ (Franko 1887: 47)
Розумъ – Нусъ[16] (Franko 1887: 50)

2.1.4 Übersetzung von Antonymen

Beim Übersetzen beachtet Franko vorhandene antonymische Verhältnisse, indem er entweder aus Fremdwörtern bestehende Oppositionspaare bildet:

лично мне я заключаю в квадратные скобки, так что, кому не угоден я в качестве комментатора и интерпретатора, тот может остаться только с одним Плотином“ (Losev 1999: 943).

[16] Bei Kuzelja-Rudnyc'kyj (1943) und in SUM ist *нус* nicht eingetragen. In RUSNT (285) ist das Lexem u.a. mit dem Vermerk „Philos(ophie)“ belegt. Als philosophischer Terminus ist *нус* bei Šynkaruk (1986:453) kodifiziert.

квалітатівнымъ – квантітатівна (Franko 1887:58)
реализму (Gen. Sg.) – идеализму (Franko 1887: 2)

oder zu den ukrainischen Formen greift:

многотѣ (Gen. Sg.) – єдности (Franko 1887: 38)
„любовь“ и „ненависть“ (Franko 1887: 46)

Besonders oft verwendet der Autor Antonyme, deren gegensätzliche Bedeutung mit Hilfe von Negationspartikeln oder Präfixen zustande kommt. Dieses Oppositionsmodell ist sowohl bei den Fremdwörtern anzutreffen:

ограничене – неограничене (Franko 1887: 28)
матерія (Franko 1887: 1) – нематеріѣ (Franko 1887: 23)
гармонія – дісгармонія (Franko 1887: 20),

als auch bei der ukrainischen Lexik:

бутє и небутє (Franko 1887: 26)
природна и надприродна (Franko 1887: 63)

Öfters stellt Franko keine rein formell antonymischen Formen gegenüber, die im Text aber als solche fungieren. Es kann sich dabei um ukrainische Formen handeln:

постôйного истнованя – змѣнного розвою (Franko 1887: 2)

oder um Gegenüberstellungen auf Latein, die in der deutschen Vorlage in Originalform verwendet wurden:

ex analogia hominis, а не ex analogia universi (Franko 1887: 55).

2.1.5 Graphische Besonderheiten

Ästhetik und individueller Charakter eines philosophischen Textes werden auch durch die graphische Gestaltung zum Ausdruck gebracht. Die visuelle Gestaltung wird nicht nur auf die ästhetische Funktion eingeschränkt. Unterschiedliche Arten der Hervorhebung – fett, kursiv, Sperren, Kapitälchen, Klammern, Anführungszeichen – verfügen über einen hohen Grad semantischer Motivierung. Sie treten in einem philosophischen Text als Mittel des Konzeptualisierens, als Merkmal der Determinologisierung auf. Andererseits sind graphische Werkzeuge ein effektives Mittel der Semantisierung der inneren Wortform.

2.1.5.1 Klammern

Franko verwendet Klammerglossen sehr gern, um die Bedeutung des von ihm vorgeschlagenen ukrainischen Terminus zu präzisieren:

досвѣды (експерименты) (Franko 1887: 1)
певникъ (аксіома) (Franko 1887: 41)

2.1.5.2 Anführungszeichen

Zu Anführungszeichen greift Franko sehr oft, weil er sich in seiner Übersetzung der bereits existierenden Termini bedient, deren Assimilationsgrad unterschiedlich ist. Entweder übernimmt er sie in der Originalform: „regula philosophandi" (Franko 1887: 54), oder als Transliteration: „Нусъ" (Franko 1887: 47), oder als Lehnübersetzung: „рѣчи самои въ собѣ" (Franko 1887: 23), in Analogie zu der er seinen eigenen Terminus bildet: „свѣта самоговъ собѣ" (Franko 1887: 60). In Anführungszeichen werden auch als Termini fungierende allgemeinsprachliche Begriffe aufgeführt:

„любовь" и „ненависть" (Franko 1887: 46)
„одно и все"(Franko 1887: 27)

In einigen seltenen Fällen werden die durch Anführungszeichen hervorgehobenen Begriffe in Klammern gesetzt, wenn Autorentermini – fremde oder eigene – als Erklärungen verwendet werden:

(„Ding an sich") (Franko 1887: 23)
(„коренѣ") (Franko 1887: 43)

2.1.5.3 Bindestrich

Als ein effektives Mittel der Semantisierung der inneren Wortform tritt der Bindestrich auf, der nicht nur als graphisches Werkzeug der Textvisualisierung verwendet wird, sondern auch in den Bereich der Wortbildung und der Texttheorie gehört. Durch den Bindestrich wird im Terminus eine zusätzliche Spannung erzeugt, die Aufmerksamkeit auf den Begriff als solchen gelenkt:

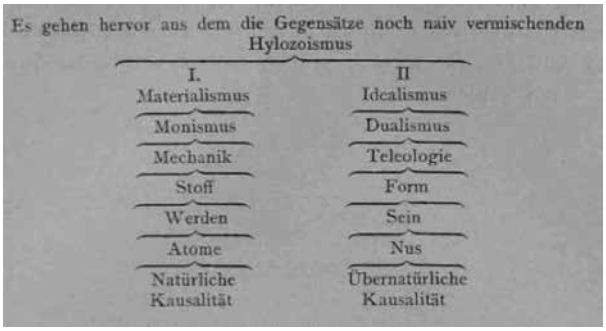
все-природа (Franko 1887: 27)
пра-истота (Franko 1887: 59)

2.1.5.4 Gleichheitszeichen

Trotz seiner verbreiteten Verwendung in der Mathematik gilt das Gleichheitszeichen als ein traditionelles graphisches Zeichen eines philosophischen Textes. Dieses Zeichen ermöglicht eine philosophische Aussage als eine komprimierte philosophische Formel darzustellen, die eine Gleichheit enthält, sich aber nicht auf eine Definition festlegt (vgl. Azarova 2010: 185). Mit Hilfe des Gleichheitszeichens können ganze Ketten von Begriffen entstehen, die vom Autor als gleichbedeutende betrachtet werden:

„Изъ гілозоізму, котрый наівно ще перемѣшує всѣ суперечности, выплывають:
I. Матеріялизмъ = монізмъ = механізмъ = матерія = повставанє = атомы = природна причиновôсть.
II. Идеалізмъ = дуалізмъ = телеологія = форма = бутє = Нусъ = надприродна причиновôсть“ (Franko 1887: 63).

Im Original wurde kein Gleichheitszeichen verwendet:



(Schultze 1881: 83).

In folgenden Beispielen übernimmt Franko die im Original verwendete Zeichensetzung:

„Безконечно мале не може бути величиною, мусить затымъ бути невиличиною = нѣчимъ“ (Franko 1887: 23).

2.1.5.5 Hervorhebung durch Sperren

Diese Art der Hervorhebung ist in Frankos Übersetzung sehr präsent. In erster Linie wird dadurch ein bestimmter Sachverhalt betont, der sich von den bereits angeführten Behauptungen unterscheidet:

„[...]свѣт ъсейявляєсь намъ квалітатівнымъ, суть єго єтôлько кванті-татівна“ (Franko 1887:58).

Sehr oft verwendet er einen größeren Zeichenabstand bei den Gegenüberstellungen:

„[...] логичне розрôжненє мѣжъ причиною юрѣчевою (реальною), а причиною нашого пôзнаня (идеальною)“(Franko 1887: 16).

2.2 Übersetzung philosophischer Termini in „Логика“ von Vasyl’ Il’nyckij

Gegenstand der folgenden Analyse sind Schulbücher für Logik. Am Beispiel von Vasyl’ Il’nyckijs „Logik“ (1880) und Mandybur Tadejs „Psychologische Einführung in Logik“ (1895) kann man beobachten, wie mit den Termini vor allem aus dem Bereich der Logik

verfahren wurde, die zusammen mit der Terminologie für Ontologie, Epistemologie, Axiologie, Anthropologie als philosophische Terminologie bezeichnet werden.

Im Falle von Vasyl' Il'nyckijs „Logik" (Логика. На языкъ рускій переведена ведля Бекка[17] до ужитку шкôлъ середнихъ через В.И. Львôвъ, 1880) handelt es sich um eine Übersetzung aus dem Deutschen.

2.2.1 Termini slawischer Herkunft

Il'nyckij begleitet ukrainische Termini, die der Schicht allgemeinsprachlicher Lexik entstammen, mit deutschen Klammerglossen:

выслѣдъ[18] (Folge) (Il'nyckij 1880:3)
ключи[19] (Schlüsse) (Il'nyckij 1880:3)
суды[20] (Urteile) (Il'nyckij 1880:3)

Mitunter entsteht eine komplizierte Textschichtstruktur, weil die erklärenden Klammerglossen ihrerseits durch deutsche Originalbegriffe ergänzt werden:

„Кожде поняте дасть ся родувати (зъ выимкомъ понятій простыхъ (einfache Begriffe)) и ґатунковати (зъ выимкомъ понятій єдиничныхъ (individuelle Begriffe))" (Il'nyckij 1880: 8).

Öfters verwendet der Autor auch lateinische Formen, um ukrainische Termini zu erklären:

поняте очеркнене (definitum) (Il'nyckij 1880:47)
рôжниця ґатункова (differentia specifica) (Il'nyckij 1880: 47)

Nicht selten werden synonyme Parallelformen verwendet, bei welchen die eine Form ukrainischer, die andere – lateinischer Herkunft ist:

ґіпотетичнû (условно орѣкаючи[21]) (Il'nyckij 1880:16)
запевняючо-орѣкаючій (асерторичный[22]) (Il'nyckij 1880:18)

---

[17] Es gibt keine genauen Angaben über den Titel und das Erscheinungsjahr der Originalausgabe. In Frage könnte folgende Ausgabe kommen: Beck, Joseph (1846): *Grundriss der Empirischen Psychologie und Logik*. Stuttgart, die bis 1880 14 Auflagen erlebt hatte (Dewalque).

[18] Bei Želechivs'kyj (1886: 86) ist das Lexem in der Bedeutung 'Folge' eingetragen, auch Kuzelja-Rudnyc'kyj (1943: 89) kodifiziert *вислід* in dieser Bedeutung ohne zusätzliche Vermerke. In RUSNT ist kein entsprechender Eintrag enthalten, SUM (II,385) führt das Verb *досліджувати* in der Bedeutung 'untersuchen' an. In der Bedeutung 'Folge' enthalten RUSNT (458) und SUM (I, 492) *висновок*, *наслідок* (V, 195).

[19] *Ключ* – ist bei Kuzelja-Rudnyc'kyj (1943: 335) und in SUM (IV, 193) nicht in der Bedeutung 'Schluss (folgerung)'eingetragen.

[20] Bei Kuzelja-Rudnyc'kyj (1943: 1246) und in SUM (IX, 822) wird das Lexem *суд* in der Bedeutung 'Gericht; Meinung, Aussage' angeführt. Neben der Bedeutung 'Gericht' enhält *суд* im RUSNT (496) auch die Bedeutung 'Urteil' und ist mit dem Vermerk „Log(ik)" versehen.

[21] KUZELJA-RUDNYC'KYJ (1943: 529) belegt *орікати* in der Bedeutung 'entscheiden', sonst ist das Lexem in keinem der verwendeten Nachschlagewerke kodifiziert.

[22] Bei Želechivs'kyj (1886) und Kuzelja-Rudnyc'kyj (1943), sowie SUM fehlt der entsprechende Eintrag. In NSIS (66) ist *асерторичний* (von lat. *assertorius*) ohne Vermerke aufgeführt. In RUSNT (39) ist das Lexem mit dem Vermerk „Log(ik)" versehen.

2.2.2 Lateinische Termini

In einigen Fällen benutzt der Übersetzer originale lateinische Termini, die er mit einer ukrainischen Klammerglosse versieht, wobei es ihm gelingt, die innere Dynamik der Termini durch die Wort(stamm)wiederholung wiederzugeben:

ponendo-pones (твердячо-твердячи) (Il'nyckij 1880:30)
tollendo-tollens (перечучо-перечучи) (Il'nyckij 1880: 30)

2.2.3 Häufigste Wortarten

Unter den Termini sind traditionell am häufigsten Substantive belegt. An zweiter Stelle finden sich Adjektive und adjektivische Partizipien, im Text von einer deutschen Klammerglosse begleitet:

єдиничнû (individuell) (Il'nyckij 1880:15)
цѣлостнû (universell) (Il'nyckij 1880:15)

Unter den Termini sind auch Verben anzutreffen:

ґатунковати[23] (Pol. gatunkować) (spezialisieren) (Il'nyckij 1880:9)
родувати (generalisieren)[24] (Il'nyckij 1880:9)

und die davon abgeleiteten Substantive:

ґатункованє (Pol. gatunkowanie) (Il'nyckij 1880:46)
родованє (до загалу) (Il'nyckij 1880:46)

2.2.4 Häufigste Terminologiebildungsmodelle

Zahlreich vertreten sind Termini aus zwei Komponenten, die strukturell Lehnübersetzungen aus dem Deutschen sind, was in der zweiten Hälfte des XIX. Jh. ein produktives Bildungsmittel im Bereich der Terminologie war. Dabei bediente man sich am häufigsten der zwei folgenden Modelle:

1. Deutsche Komposita wurden durch das Modell *Substantiv + voran- oder nachgestelltes Attribut* wiedergegeben:

судъ высшій[25] (Obersatz) (Il'nyckij 1880:27)
поняте ґатункове (Artbegriff) (Il'nyckij 1880:7)

---

[23] Bei Želechivs'kyj (1886: 167) ist *гатункувати* (pol. *gatunkować*) in der Bedeutung 'spezialisieren' eingetragen. Weder bei Kuzelja-Rudnyc'kyj (1943), noch in SUM, noch in RUSNT ist das Lexem kodifiziert.

[24] Bei Želechivs'kyj (1886: 811) ist *родувати*in der Bedeutung 'generalisieren' eingetragen. Weder bei Kuzelja-Rudnyc'kyj (1943), noch in SUM, noch in RUSNT gibt es den entsprechenden Eintrag.

[25] Bei Želechivs'kyj (1886: 93) ist die Form *висшість* in der Bedeutung 'Höhe' mit dem Verweis auf *вишність* eingetragen, es gibt auch den Eintrag *вищість* in derselben Bedeutung bei Želechivs'kyj (1886: 94). Kuzelja-Rudnyc'kyj (1943: 101) führt die Form *вищий*in der Bedeutung 'Ober-' an. Dieselbe Form ist auch in SUM (I, 546) eingetragen.

Dasselbe Modell wurde beim Übersetzen deutscher Konstruktionen *Substantiv + vorangestelltes Attribut* verwendet:

знамена[26] сущнû[27] (wesentliche Merkmale) (Il'nyckij 1880:4)
понятяє диничнû[28] (individuelle Begriffe) (Il'nyckij 1880:8)
спôвряднû[29]понятя (koordinierte Begriffe) (Il'nyckij 1880:13)

2. Substantiv im Nom. + Genitivobjekt, wobei der Übersetzer in der Klammerglosse nur das Genitivobjekt anführt:

правило выключеня третёго (des ausgeschlossenen Dritten)[30] (Il'nyckij 1880:2)
правило достаточнои[31] основы (des hinreichenden Grundes)[32] (Il'nyckij 1880:2)

2.2.5 Übersetzung philosophischer Termini in „Психольоґічний вступ до науки льоґіки в кл. VII." von Mandybur Tadej (1895)

Mit „Психольоґічний вступ до науки льоґіки в кл.VII." (1895) stellte sich Mandybur Tadej der Aufgabe, den Schülern eine Einführung in die Logik wissenschaftlich und trotzdem praktisch bezogen bereitzustellen:

„Вже в інструкциях для шкіл середних в Австриї з року 1884 стор. 299 звернено на се увагу, щоби науку льоґіки трактувати більше науково і заразом практично, щоби її одушевити

[26] Il'nyckij (1880: 4) führt das Lexem in Sg. und Pl. an und begleitet es mit einer Klammerglosse: *знамя*, *знамена* (*свойства*). Želechivs'kyj (1886: 308) führt das Lexem *знамено* an, das er durch *знаменуваńє* 'Kennzeichen, Kreuzzeichen' erklärt und bei dem auf *знамя* in der Bedeutung 'Zeichen, Merkmal, Banner' verwiesen wird. Kuzelja-Rudnyc'kyj (1943: 299) enthält den Eintrag *знамено* in der Bedeutung 'Zeichen, Merkmal', der mit keinen Vermerken versehen ist. *Знамено* ist in SUM (III, 641)mit dem Vermerk „selten" versehen und wird in der Bedeutung 'Banner' gebraucht. Außerdem gibt es den Eintrag *знаменя*, der in seiner Bedeutung 'Merkmal' mit dem Vermerk „buchsprachlich" und in der Bedeutung 'Symbol' mit dem Vermerk „veraltet" versehen ist.

[27] Želechivs'kyj (1886: 939) führt *сущій* in der Bedeutung 'seiend, bestehend; wirklich' an. In der Bedeutung 'wesentlich' ist bei ihm *сущний* belegt. Bei Kuzelja-Rudnyc'kyj (1943: 1258) ist das Lexem *сущий* in der Bedeutung 'wesentlich' eingetragen. SUM (IX, 875) enthält den Eintrag *сущий*, der in der Bedeutung 'seiend, bestehend' mit dem Vermerk „buchsprachlich, veraltet" und in der Bedeutung 'wirklich, echt' mit dem Vermerk „umgangs-(sprachlich)" versehen wird.

[28] Želechivs'kyj (1886: 213) führt das Lexem *єдиничний* in der Bedeutung 'einzeln, individuell' an. Bei Kuzelja-Rudnyc'kyj (1943) ist der Eintrag nicht vorhanden. In RUSNT (131) und SUM (V, 629) ist in dieser Bedeutung das Lexem *одиничний*belegt. Bei Šynkaruk (1986:459) ist *одиничне* mit dem Vermerk „Philosoph(ie)" versehen.

[29] In der Bedeutung 'koordiniert' ist bei Želechivs'kyj (1886: 902) das Lexem *співрядний* belegt, Kuzelja-Rudnyc'kyj (1943: 1180) versieht *співрядний* mit den Vermerken „Math(ematik)" und „Gram(matik)". In SUM fehlt der entsprechende Eintrag.

[30] Der Terminus existiert fast in derselben Form in der modernen ukrainischen Sprache: *закон виключеного третього* mit dem Vermerk „Philosoph(ie)" (Šynkaruk 1986:69).

[31]Želechivs'kyj (1886: 201) enthält den Eintrag *достаточний*in der Bedeutung 'hinreichend'. Bei Kuzelja-Rudnyc'kyj (1943: 194) ist *достатній* in der Bedeutung 'wohlhabend' belegt, bei Želechivs'kyj (1886: 201) heißt es *достатний* (Želechivs'kyj, 201). SUM (II, 387) führt *достатній* mit beiden Bedeutungen an, wobei 'wohlhabend' mit dem Vermerk „Dialekt" versehen wird.

[32] Vgl. *закон достатньої підстави* mit dem Vermerk „Philosoph(ie)"(RUSNT: 140).

більше займаючим змістом. [...] Таку підготовляючу ціль має нинїшний вступ, котрий полягає на новійших, вже за відповідні узнаних підручниках: Dr. Alois Höfler, *Logik*, Wien 1890[33]; A. Behacker, *Lehrbuch der Logik*, Wien 1890[34]“ (Mandybur 1895: 3).

2.2.6 Slawische und lateinische Termini

In seiner Übersetzung führte Mandybur nur selten deutsche oder lateinische Äquivalente für ukrainische Termini an, hier einige wenige Beispiele:

заключенє (Schlusssatz) (Mandybur 1895:5)
виображіня уявні (abstracta) (Mandybur 1895:8)

Neben den schon existierenden Termini slawischer Herkunft:

мисленє[35] (Pol. myślenie) (Mandybur 1895:5)
пізнанє[36] (Pol. poznanie) (Mandybur 1895: 14)

verwendet er auch zahlreiche Termini lateinischer Herkunft:

аперцепция[37] (Mandybur 1895:9)
обсервация[38] (Mandybur 1895:13),

was zur Entstehung von Parallelformen führt, die im Text hervorgehoben werden:

віднова або репродукция (Mandybur 1895:8)
спряганє[39] виображенінь або ассоцияция (Mandybur 1895: 9)

Der Übersetzer verwendet des Öfteren Termini, die aus zwei oder mehr Komponenten bestehen und die er mit weiteren Erklärungen auf Ukrainisch versieht:

---

[33] Genauere bibliographische Angaben lauten: Höfler, Alois (1890): *Logik und Erkenntnistheorie*, Bd I: *Logik*, Wien, Leipzig. Dewalque zitiert folgende Aussage des Autors: „Da die I. Auflage auf einen pädagogisch-didaktischen Anlass hin verfasst und zunächst für die Hand des Lehrers bestimmt war, musste sie möglichst kurz gehalten sein“ (Höfler 1923: 244) [aus: Höfler, Alois (1923): Die Philosophie des Alois Höfler. In: Schmidt, Raymund (Hg.), *Die Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen*, Leipzig].“

[34] Dewalque hat diesen Titel nicht auf seiner Liste, wir konnten nur folgende Ausgabe ausfindig machen: Behacker, Anton (1891): *Lehrbuch der Logik: zum Gebrauche an Gymnasien und zum Selbstunterrichte*. Wien, Prag.

[35] Bei Kuzelja-Rudnyc'kyj (1943) ist das Lexem nicht vorhanden. In SUM (IV, 717) ist *мислення* ohne jeglichen Vermerk eingetragen, dasselbe betrifft den Eintrag in RUSNT (256).

[36] RUSNT(353) enthält den Eintrag *пізнання* mit dem Vermerk „Philosoph(ie)“, bei Kuzelja-Rudnyc'kyj (1943: 690) und in SUM (VII, 530) ist das Lexem ohne jeglichen Vermerk eingetragen.

[37] Bei Kuzelja-Rudnyc'kyj (1943) ist das Lexem nicht vorhanden. In RUSNT (35) ist *аперцепція* mit dem Vermerk „Philosoph(ie)“ eingetragen, denselben Eintrag (von lat. *ad-* und *perceptio*) gibt es in NSIS (58).

[38] Bei Kuzelja-Rudnyc'kyj (1943: 496) ist das Lexem ohne zusätzliche Vermerke belegt. *Обсервація* (von lat. *observatio)* ist in NSIS (426) auch ohne Vermerke eingetragen. Weder SUM, noch RUSNT enthalten den entsprechenden Eintrag.

[39] Das Lexem ist in keinem der Nachschlagewerke vorhanden. Kuzelja-Rudnyc'kyj (1943: 1203) führt das Lexem *спрягати* als mathematischen Terminus in der Bedeutung ‘zuordnen’ an. Bei Želechivs'kyj (1868: 911) ist bei demselben Verb die Bedeutung ‘verbinden’ angeführt.

головна проява мисленя, суд (Mandybur 1895:14)
складові части судів, т. зв. понятя (Mandybur 1895:15)

3. Schlussbemerkungen

Auf lexikalischer Ebene sind im untersuchten terminologischen Korpus neben den ukrainischen Formen Lexeme lateinischer, griechischer, deutscher und polnischer Herkunft vertreten. Der Einfluss der deutschen Sprache kommt in Lehnübersetzungen – einem verbreiteten Wortschatzbereicherungsmittel generell und im Bereich der Terminologiebildung insbesondere – deutlich zur Geltung. Einerseits ist das durch die Rolle des Deutschen im gesellschaftlichen und politischen Leben Galiziens als Bestandteil der österreichisch-ungarischen Monarchie Ende des XIX. Jh. zu erklären, andererseits durch seine traditionelle Rolle als Quelle zahlreicher Termini in der gesellschaftlich-politischen und wissenschaftlich-technischen Sphäre.

Die Angabe lateinischer (oder griechischer) Formen zur Verdeutlichung ukrainischer Begriffe ist typisch für die untersuchte Zeitperiode. Es lässt sich außerdem eine besondere Vorliebe für deutsche Äquivalente feststellen, was bei der Übersetzung aus dem Deutschen durchaus logisch erscheint. Die beiden typischen Merkmale – Klammerglossen auf Latein, Griechisch oder Deutsch – zeugen von einer gewissen Unsicherheit der Autoren, was die Klarheit und Prägnanz der von ihnen vorgeschlagenen Termini auf Ukrainisch betrifft, die öfters trivialer Herkunft waren.

Die Sprachanalyse ermöglicht die Aussage, dass bei der Übersetzung die wichtigsten Merkmale der ukrainischen Standardsprache berücksichtigt und durch entsprechende Orthographie zum Ausdruck gebracht werden. Ist dies von der aktuellen Sprachnorm abweichend, stützen sich die Übersetzer auf die galizische Schreibweise, die für sie als normativ galt. Die in den Übersetzungen gepflegte Sprachnorm kann als überregional angesehen werden, obwohl einige für südwestliche Dialekte typische Merkmale phonetischer, morphologischer und lexikalischer Natur vorhanden sind, die in der Westukraine an der Wende des XIX. Jh. zum XX. Jh. verbreitet waren.

Besonders hervorzuheben ist an dieser Stelle die von Franko angefertigte Übersetzung von Franz Schultze. Diese kann man als ein eigenständiges Werk betrachten, das auf Ukrainisch geschrieben wurde. Die Übersetzung tritt hier dem Originaltext gegenüber als gleichwertig auf, und dies nicht nur auf lexikalischer Ebene und in Hinsicht auf die Bildung neuer terminologischer Lexik, sondern auch im Bereich der Grammatik und des Textes.

Übersetzungen philosophischer Texte und semantische Motivation einzelner lexikalischer Einheiten sind als wichtige Faktoren im Prozess der Entwicklung der philosophischen Sprache im Ukrainischen und des Erkennens seines terminologiebildenden Potenzials zu betrachten. Dies wird durch die Tatsache bestätigt, dass viele von den Übersetzern verwendete Termini auch im modernen Ukrainisch als solche gebraucht werden, was in den Wörterbüchern entsprechend belegt ist.

Literatur

AUM (1988): Матвіяс, Іван: *Атлас української мови. Том другий: Волинь, Наддністрянщина, Закарпаття і суміжні землі*. Київ [Matvijas, Ivan: *Dialektatlas des Ukrainischen. Zweiter Band: Wolhynien, Dnisterregion, Transkarpatien und Nachbargebiete*].

Azarova, Natalia (2010): Азарова, Наталия: *Конвергенция философского и поэтического текстов XX–XXI вв*. Диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук. Москва [*Konvergenz des philosophischen und poetischen Textes des XX.–XXI. Jh*. Diss. zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philologie].

Dewalque, Arnaud: Bibliographische Übersicht der deutschsprachigen Logik-Handbücher 1830–1930 in chronologischer Reihenfolge. URL: http://www.pheno.ulg.ac.be/perso/dewalque/Logik-Handbuecher.pdf [Zugriff am 20.03.2013].

Franko, Ivan (1887): Франко, Іван: *Нарисъ исторіи філософіи*. Часть перша. Изъ нѣмецкого, проф. Фріца Шульце. У Львовѣ [*Abriss der Geschichte der Philosophie*. Erster Teil. Aus dem Deutschen von Prof. Fritz Schultze].

Franko, Ivan (1986): Франко, Іван. До М.І. Павлика. In: *Зібрання творів у 50-ти томах*. Київ Т. 48, 197–203 [Briefe an M.I. Pavlyk. In: *Gesamtwerke in 50 Bänden*].

Il'nyckij, Vasyl' (1880): Ильницкій, Василь: *Логика*. На языкъ рускій переведена ведля Бекка до ужитку шкôлъ середнихъ через В.И. Львôвъ. [*Logik*. In die ruthenische Sprache – zum Gebrauch an den Mittelschulen – von V.I. nach Beck übersetzt].

Jurkevyč, Olena / Bevz, Nadija (2009): Юркевич, Олена / Бевз, Надія: Переклад філософських текстівв Україні: історія і сучасність. In: *Філософські обрії* 22, 236–252 [Übersetzung philosophischer Texte in der Ukraine: Geschichte und Gegenwart].

Kuzelja-Rudnyc'kyj, Jaroslav (1943): *Ukrainisch-deutsches Wörterbuch*, bearbeitet von Zeno Kuzela und Jaroslav B. Rudnyćkyj, Wiesbaden.

Lapickij,Viktor(2007): Лапицкий, Виктор, *После-словия*. Санкт-Петербург. [*Nach-Worte*].

Losev, Aleksej(1999): Лосев, Алексей, *Самое само: Сочинения*. Москва [*Das eigene Selbst: Aufsätze*].

Mandybur, Tadej (1895): Мандибур, Тадей: *Психольоґічний вступ до науки льоґіки в кл. VII*. Відбитка з Справоздання дирекциї ц.к. академ. Ґімназиї у Львові за рік шкільний 1894–5. Львôвъ [*Psychologische Einführung in die Wissenschaft der Logik in der 7. Klasse*. Auszug aus dem Bericht der Direktion des Königlich-Kaiserlichen Akademischen Gymnasiums für das Schuljahr 1894–5].

NSIS (2008): *Новий словник іншомовних слів*. За редакцією Л.І. Шевченка. Київ [*Das neue Fremdwörterbuch*. Redaktion von L.I. Ševčenko].

Plahtiy, Marianna (2012): Плахтій, Маріанна, Викладання логіки в західній Україні на межі XIX–XX століття. In: *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка* 107, 38–40 [Logikunterricht in der Westukraine an der Grenze des XIX. und XX. Jh.].

RUSNT (1994): *Російсько-український словник наукової термінології*. Київ. [*Russisch-ukrainisches Wörterbuch wissenschaftlicher Terminologie*].

Schultze, Fritz (1881): *Philosophie der Naturwissenschaft. Eine philosophische Einleitung in das Studium der Natur und ihrer Wissenschaften*. Leipzig.

Shevelov, Georg (1966): *Die ukrainische Schriftsprache 1798–1965*. Wiesbaden.

Shevelov, Georg (1979): *A Historical Phonology of the Ukrainian Language*. Heidelberg.

SUM (1970–1980): *Словник української мови*, T. I–XI. Київ [*Wörterbuch der ukrainischen Sprache*].

Teplyi, Ivan (2011): Теплий, Іван: Науковий перекладний текст Івана Франка: тематика і проблематика. In: *Українське літературознавство* 74. 222–239 [Wissenschaftstexte übersetzt von Ivan Franko: Thematik und Problematik].

Šynkaruk, Volodymyr (1986): *Філософський словник*. За редакцією В.І. Шинкарука. Київ [*Philosophisches Wörterbuch*. Redaktion von V.I. Šynkaruk].

Želechivs'kyj, Eugen (1886): Желехівський, Євген, Недільский, Софрон, *Малорусько-німецький словар*. Т. 1–2, Львів. [*Ruthenisch-Deutsches Wörterbuch* verfasst von Eugen Želechowski und Sophron Niedzielski].

Žovtobrjuch, Myxajlo (1963): Жовтобрюх, Михайло: *Мова української періодичної преси. До середини дев'яностіх років XIX ст*. Київ [*Sprache der ukrainischen periodischen Presse. Bis Mitte der 90erJahre des XIX. Jh.*].

Žovtobrjuch, Myxajlo (1970): Жовтобрюх, Михайло: *Мова української періодичної преси. Кінець XIX – початок XX ст*. Київ [*Sprache der ukrainischen periodischen Presse. Ende des XIX. – Anfang des XX. Jh.*].

Žylko, Fedot (1966): Жилко, Федот: *Нариси з діалектології української мови*. Київ [*Abriss der Dialektologie der ukrainischen Sprache*].

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA

Gdańsk 2013, Nr. 29

Małgorzata Korycińska-Wegner
Universität Poznań

Medienübersetzen im klassischen Deutschunterricht an den Universitäten. Einige Bemerkungen zur Didaktik der audiovisuellen Übersetzung (AVÜ)

Multimedia translation in classical German learning class at university level. A few remarks about teaching of AVT. – The paper discusses reinforcing of language awareness and language competence through training in audiovisual translation. Subtitling as a textual version of the dialog in films calls for a variety of skills that can be improved through well scheduled activities connected with particular steps of the subtitling process. Integrated in translator training syllabus or in the language learning class, audiovisual translation enhances receptive and productive skills as well as a foreign language competence.

Key words: audiovisual translation, teaching of audiovisual translation, German learning class at university level

Tłumaczenie audiowizualne w nauczaniu języka niemieckiego na uniwersytetach. Kilka uwag o dydaktyce przekładu audiowizualnego. – Artykuł porusza kwestię rozwijania świadomości językowej oraz kompetencji językowych poprzez ćwiczenia z zakresu tłumaczenia audiowizualnego. Tworzenie napisów wymaga wszechstronnych umiejętności, które mogą być udoskonalane przez zastosowanie dobrze zaplanowanych ćwiczeń związanych z poszczególnymi etapami przekładu filmowego. Uwzględnienie tłumaczenia audiowizualnego w sylabusach zajęć z zakresu praktycznej znajomości języka obcego czy zajęć specjalności translatorskiej pozwala na rozwijanie umiejętności receptywnych i produktywnych w procesie nauczania języka obcego.

Słowa kluczowe: tłumaczenie audiowizualne, dydaktyka tłumaczenia audiowizualnego, praktyczna nauka języka niemieckiego na uniwersytetach

1. Vorbemerkungen

Die Diskussion um die Medienübersetzung wurde sehr lange am Rande des allgemeinen übersetzungswissenschaftlichen Diskurses geführt. Dessen Spiegelbild war auch ein Mangel an universitären Ausbildungsmöglichkeiten zum Medienübersetzer. Fernsehsender und Untertitelungsfirmen waren selbst danach bestrebt, angehenden audiovisuellen Übersetzern, die sich aus unterschiedlichen Bereichen rekrutiert haben, Geheimnisse der Medienübersetzung beizubringen. Heutzutage integrieren viele Universitäten und Hochschulen

Seminare zur Medienübersetzung in ihrem Curriculum, wie Silke Nagel (2009:37, 39–40) errechnet, u.a. Institut Supérieur de Traducteurs et Interprètes und Erasmus Hogeschool in Brüssel, Dublin City University, Hogeschool Antwerpen sowie Universidad Autónoma in Barcelona, University of Copenhagen und University of Leeds. In Deutschland werden Kurse zur audiovisuellen Übersetzung u.a. an der Universität Mainz und an der Universität Saarbrücken angeboten. Neben den universitären Angeboten spielen durch Berufsverbände organisierte Seminare zur Medienübersetzung eine wichtige Rolle. (vgl. Nagel 2009: 39–40) Auch in Polen bietet der Verein der Audiovisuellen Übersetzer (STAW) theoretisches Hintergrundwissen und einen realitätsnahen Einblick in das Berufsbild des Medienübersetzers. Darüber hinaus findet man immer öfters in den Lehrplänen polnischer Universitäten Module, die der AVÜ gewidmet sind, u.a. Jagiellonen-Universität, Universität Warschau, Universität Danzig und Universität Posen.

Auch wenn der audiovisuelle Übersetzungsmarkt samt allen Bereichen (wie z.B. Software-Lokalisierung, Übersetzung von Multimedia-Produkten) an Bedeutung gewinnt, darf nicht unerwähnt bleiben, dass dieses Gebiet des Übersetzungsmarktes trotz allem eine Nische darstellt, besonders wenn man Marktaussichten in Bezug auf die deutschsprachigen Filme und Fernsehserien in Polen analysiert. Aber auch wenn die angedeuteten ökonomischen und beruflichen Gründe nicht dafür sprechen, die AVÜ, und besonders die Untertitelung, in klassische Übersetzungsstudiengänge oder einfach in den praktischen Deutschunterricht zu integrieren, gibt es andere Voraussetzungen, die Einführung der Medienübersetzung in akademische Lehrprogramme als sinnvoll erscheinen lassen.

Die Erfahrungen mit Seminaren aus dem Bereich der audiovisuellen Übersetzung am Institut für Germanische Philologie der Universität Posen, sowohl im Rahmen des Bachelorstudiengangs als auch des Graduiertenstudiums beweisen, dass die AVÜ ein Mittel zur Entwicklung des Sprachbewusstseins darstellt. Als besonders bereichernd erweist sich an dieser Stelle der interdisziplinäre Charakter des Unterrichts, der das Wissen um Filmwissenschaft samt Drehbuchtheorien, Filmdramaturgie und Ästhetik der Filmsprache, darüber hinaus um Rahmenbedingungen, denen die einzelnen Methoden der Medienübersetzung unterliegen sowie technisches Know-how mit einbezieht. Das interessante Profil des Unterrichts resultiert auch aus der Beschaffenheit des Filmwerkes, seiner Vielschichtigkeit, kurzum aus der Magie der bewegten Bilder. Den Studenten wird die Möglichkeit geboten, mit authentischen Drehbüchern zu arbeiten und somit gewinnen sie übergreifende Einsichten in den Prozess der Filmproduktion auf allen Etappen und in die Wirkungsweise der Medien überhaupt. Auf diese Art und Weise gehen sie über das emotionale und intuitive Filmerleben hinaus und entwickeln ihr Bewusstsein und ihre Sensibilität, indem sie als Zuschauer allmählich zu Metarezipienten werden.

2. Elemente der AVÜ im Rahmen des DaF-Unterrichts

Die AVÜ kann als ein ganzheitliches Modul im Rahmen des Fachs Translatorik oder des praktischen Deutschunterrichts angeboten werden, das auf die Untertitelung eines ausgewählten Filmabschnitts abzielt. Die einzelnen Schritte des Übersetzungsprozesses, auf die

es noch zu sprechen kommen wird, werden in mehrere Unterrichtseinheiten unterteilt. Es bietet sich aber auch die Möglichkeit an, einzelne Übungen, die sich auf die Medienübersetzung oder einfach auf den audiovisuellen Text beziehen, gelegentlich als eine Art Abwechslung und Bereicherung im Rahmen des klassischen Unterrichts einzusetzen.

Josélia Neves (2004:128) schlägt folgende Einsatzmöglichkeiten des audiovisuellen Textes vor: Vokabeln und idiomatische Ausdrücke werden im Kontext vermittelt und gelernt, das Transkribieren des Filmdrehbuchs fördert die Entwicklung des Hörverstehens und kann auch als eine Alternative für traditionelle Diktate angeboten werden, die Studenten werden mit der sprachlichen Ausdrucksvielfalt der gesprochenen Sprache samt paralinguistischen und prosodischen Elementen konfrontiert. Überdies können Übungen zur Textproduktion wie Zusammenfassen, Paraphrasieren und Umformulieren eingesetzt werden. Die Filmanalyse fördert auch die Fähigkeit der Textinterpretation im Allgemeinen.

An dieser Stelle mögen einige Bemerkungen über den bereits verwendeten Begriff des audiovisuellen Textes und über den Textstatuts des Films erlaubt sein. Klaus Kanzog (1991: 17–19) erwägt den Zusammenhang zwischen Text und Film auf drei Ebenen: Literaturverfilmungen, Drehbuch und Film selbst. Greift der Film auf literarische Vorlagen zurück, ergibt sich sein Textstatus aus dem Status dieser Vorlagen. Die Vorbereitung eines Films erfolgt auf der Grundlage seiner literarischen Fixierung in Form von Exposé, Treatment und Rohdrehbuch, was auch den Textstatus impliziert. Die Grundbestimmung des Wortes Text als Weben, Gewebe, Zusammenfügen lässt darüber hinaus dem Film insgesamt einen eigenen Textstatuts zuerkennen. Ein audiovisueller Text bildet ein diffiziles Netz verschiedener bedeutungstragender Elemente – u.a. Sprache, Musik, Geräusche, Bilder, nonverbale Kommunikation samt allen der Filmsprache eigenen Merkmalen wie z.B. Einstellungsgrößen, Einstellungsperspektive, Kamerabewegungen, und die Bedeutung des Textes ist das Resultat einer engen semiotischen Verknüpfung aller Komponenten. Das Filmschaffen stellt, so Marek Hendrykowski (1999: 15–17), das Kommunizieren mit Hilfe der bewegten Bilder dar. Um die Verbindung zwischen einem Sender und einem Empfänger zu realisieren, ist das Vorhandensein eines unsichtbaren Reglers unentbehrlich, der die Assoziationen des Zuschauers lenkt, dank dessen die kinematographische Mitteilung verständlich wird. Die Rolle dieses Reglers erfüllt hier die Filmsprache. Einen Film auf die Leinwand zu projizieren, bedeutet, eine Mitteilung in der Filmsprache, in der Sprache der bewegten Bilder auszudrücken. Die kinematographische Mitteilung stellt nach Hendrykowski (1999:16) kein Abbild der Wirklichkeit, sondern visuelle und auditive Symbole der Wirklichkeitsbilder dar – kurzum Zeichen. Die filmischen Bilder verlangen vom Zuschauer eine besondere Mitarbeit, die darauf beruht, die Einzelbilder miteinander zu verknüpfen. Die Botschaft der Mitteilung soll nicht an der Summe der einzelnen Filmkader, Einstellungen oder Sequenzen abgelesen werden, sondern sie ist als ein sinnvolles Ganzes wahrzunehmen.

Die Komplexität der bewegten Bilder mit dem ganzen Spektrum der filmästhetischen Ausdrucksmöglichkeiten bietet sich als ein erwägenswertes Semantisierungsverfahren an. Diese Methode verdient gegenüber den anderen Verfahren der Wortschatz- und Idiomatikvermittlung den Vorzug, dass in Form von filmischen Dialogen die sprachliche Ausdrucksvielfalt mit unterschiedlichen Bedeutungsnuancen, psychologischen Schattierungen samt paralinguistischen und prosodischen Elementen in großem Ausmaß veranschaulicht wird.

Die Grundlage des Untertitelungsarbeitsplatzes sind neben der technischen Ausstattung samt der nötigen Hardware und Software, das Filmmaterial mit *Timecode* sowie das Skript. Das Drehbuch kann dem audiovisuellen Übersetzer in verschiedenen Formen geliefert werden: ein *pre-production script* – noch vor Drehbeginn erstellt, mit erheblichen Abweichungen von dem tatsächlichen Dialogtext, ein *post-production script*, mit (theoretisch) berücksichtigten Änderungen oder ein Drehbuch, das von einer speziellen Agentur bearbeitet und auf die Bedürfnisse des Übersetzers abgestimmt wird. Inwieweit diese Erläuterungen greifen, ist vom jeweiligen Filmverleih abhängig (vgl. Reinart 2004: 103). Als besonders empfehlenswert für den Einsatz im Unterricht erweist sich das so genannte 'Buch zum Film'. Immer öfters veröffentlichen Filmproduktionsfirmen filmbegleitende Publikationen, die meist das Drehbuch, Interviews mit den Filmemachers und Hintergrundinformationen zum Film beinhalten. Zwar ähneln solche Drehbücher oft dem, was sich der durchschnittliche Kinozuschauer unter populärwissenschaftlichen Maßstäben als solches vorstellt und sind keine Drehbücher im fachspezifischen Sinne, dennoch sind für die Anwendung im Unterricht völlig ausreichend. Die erwähnten Abweichungen von der endgültigen Version des Films können zum Vorwand genommen werden, Sprachfertigkeiten wie Hörverstehen und Schreiben zu entwickeln. Als empfehlenswert gilt an dieser Stelle das Transkribieren des Filmdialogs anhand des präsentierten Filmabschnitts und das Vergleichen mit dem *pre-production-script*. Die Arbeit mit dem Film wird den Anforderungen der Fremdsprachendidaktik nach dem Einsatz von authentischen Texten im Unterricht gerecht und darüber hinaus lässt das globale, selektive und detaillierte, natürlich nach der entsprechender Didaktisierung des Textes, Hörverstehen üben (vgl. Marciniak, Rybarczyk 2005: 49–52, 62–64).

Die Untertitelung stellt eine besondere Herausforderung an den Übersetzer dar. Der Untertitelungsprozess wird weitgehend durch den räumlichen und zeitlichen Faktor determiniert. Unter dem räumlichen Faktor wird die Begrenzung der möglichen Untertitelzeilen sowie der Zeichenzahl je Zeile durch die Leinwandgröße verstanden. Der zeitliche Faktor ist mit der Tatsache verbunden, dass die Lesegeschwindigkeit eines durchschnittlichen Zuschauers geringer als die Sprechgeschwindigkeit ist. Die Angaben hierzu variieren bei verschiedenen Theoretikern und Praktikern der Untertitelung. Nach Henrik Gottlieb (1991: 164) beträgt die akzeptable Zeichenzahl 35 Zeichen je Zeile, und die Standzeit eines zweizeiligen Untertitels beträgt 5–6 Sekunden. Die Beschränkungen, die die Untertitelung[1] der AÜV auferlegt, dienen auch der Entwicklung der Sprachkompetenz auf dem Gebiet der Textproduktion und der sprachlichen Flexibilität, da die Studenten den übersetzten Text umformulieren, paraphrasieren oder zusammenfassen müssen, bis er in den räumlichen und zeitlichen Rahmen passt.

Die Einführung einzelner Elemente der Medienübersetzung eröffnet auch die Möglichkeit, sich mit der Filmanalyse auseinanderzusetzen, die die für einen Philologen grundlegende Fähigkeit der Textinterpretation entwickeln lässt. Unterschiede zwischen der Ästhetik der Literatur und Poetik der Filmsprache stehen natürlich nicht zur Diskussion, es unterliegt jedoch keinem Zweifel, dass die Filminterpretation junge Adepten der philologischen Kunst für Individualität und Multiperspektivität des Textes im Allgemeinen

[1] vgl. den Vorschlag eines Arbeitsblattes mit dem dazugehörenden Handout im Anhang 1.

sensibilisiert. Dies lässt sich sehr gut anhand des Unterrichts mit den Studenten des bereits erwähnten Institut für Germanische Philologie beobachten. Auch wenn anfangs der große Aufwand an Arbeit, der eine systematische Filmanalyse beansprucht, eine skeptische Einstellung evoziert, wird das emotionale Erleben und die intuitive Interpretation allmählich bei dem Einsatz entsprechender fachspezifischer Instrumente in Form von Analysemodellen der kritischen Nachprüfung unterzogen und objektiviert. Wie bereits erwähnt, ist für die Entschlüsselung der Regeln, denen die bewegten Bilder folgen, das Wissen um Filmdramaturgie sowie Ästhetik der Filmsprache unentbehrlich. Als besonders hilfreich können sich hier die vom Lehrenden selbst anhand verschiedener filmanalytischer Modelle bearbeiteten Materialen erweisen.[2] Empfehlenswert sind auch immer häufiger erscheinende Filmhefte und Lehrmaterialien, die u.a. Bundeszentrale für politische Bildung (www.bpb.de) oder das Onlineportal für Bildung (www.kinofenster.de) sowie das Goethe Institut (www.goethe.de) veröffentlichen. Aufmerksamkeit verdient auch ein multimediales Paket, das durch den Verein *Nowe horyzonty edukacji filmowej* (Neue Horizonte der Filmbildung, www.nhef.pl) herausgegeben wurde sowie durch *Polski Instytut Sztuki Filmowej* (Polnisches Filminstitut, www.pisf.pl) angebotene filmpädagogische Materialien.

3. Modul AVÜ

Wurden die einzelnen Übungen aus dem Bereich der Medienübersetzung und deren Einsatzmöglichkeiten als eine Abwechslung im Rahmen des Fachs Translatorik oder des praktischen DaF-Unterrichts besprochen, verschiebt sich die Optik der Erwägungen auf den Vorschlag eines Projekts, das alle Schritte des Untertitelungsprozesses umfasst und als ein Modul auch im Rahmen der Translatorik oder des praktischen Deutschunterrichts eingesetzt werden kann.

Die Arbeitsschritte im Rahmen des Moduls stellen eine natürliche Konsequenz der Arbeitsschritte des Untertitelungsprozesses dar und gehen mit diesen einher. Der Präzision wegen muss an dieser Stelle angedeutet werden, dass die Gliederung der Untertitelung in einzelne Phasen sehr stark von den Richtlinien der jeweiligen Firmen und natürlich auch vom „Untertitler" selbst abhängt (vgl. Nagel 2009: 86–98). Anhand der Fachliteratur und der Erfahrungen der Berufspraktiker kristallisieren sich drei Arbeitsschritte heraus (vgl. Sánchez 2004: 9–10):

1) Rohübersetzung, d.h. eine Dialogübersetzung ohne Rücksichtnahme auf den zeitlichen und räumlichen Faktor,
2) Adaptation, die als Einteilung des Textes in Untertiteleinheiten (Untertitelzeilen) verstanden wird,
3) Timing – die Festlegung der Ein- und Ausblendezeit der Untertitel

Übersetzung und Adaptation stellen dabei keine klar getrennten Phasen dar, sondern werden oft gleichzeitig durchgeführt.

[2] Mehr über die Filmanalyse bei Thomas Kuchenbuch (2005).

An dieser Stelle kann man sich der Meinung von Neves (2004: 128) anschließen, dass „audiovisuelle Übersetzung, falls sie auf eine systematische und dennoch kreative Art und Weise vermittelt wird, unzählige Gelegenheiten zur Entwicklung der linguistischen Kompetenz und des technischen Know-hows bietet". Darüber hinaus erweitert die Medienübersetzung das Sprachbewusstsein und lässt, so Neves (2004: 129) „über die Sprache in Kategorien [...] eines holistischen Ansatzes denken". In der Diskussion über die Vorzüge der Einführung der Medienübersetzung in den Unterricht führt Neves Erwägungen von Daniel Gile (1995: 45) an, der den Übungen aus dem Bereich der AÜV u.a. die Entwicklung der linguistischen Akzeptabilität und terminologischen Präzision, Entwicklung der Klarheit und Treue sowie des Professionalismus zuschreibt.

Die AVÜ bedeutet eine besondere Herausforderung an den Translator, der nicht nur die Übertragungsbedingungen, denen das mediale Übersetzen unterworfen ist, im Auge behalten muss, sondern auch mit den Problemen konfrontiert wird, die auch bei anderen Textsorten auftreten und durch die allgemeine Übersetzungstheorie definiert wurden, u.a. Äquivalenz, Kulturspezifika, Sprachvarietäten, Intertextualität, Humor und Wortspiele, stilistische Tropen, Merkmale der Gesprochensprachlichkeit. Die Rohübersetzung als der erste Arbeitsschritt des vorgeschlagenen Moduls bietet die Möglichkeit, an den genannten translatorischen Problemen zu arbeiten. Damit ein realitätsnaher und interessanter Einblick in die Arbeitswelt des Untertitlers geboten wird und damit der Ausganstext im Kontext präsentiert wird, ist es angebracht, sich den zu untertitelnden Filmabschnitt anzuschauen. Wie Nagel (2009: 87) betont, „ist es wichtig, bei diesem ersten Sichten des Filmmaterials einen Gesamteindruck des Films, vor allem des Filmrhythmus, zu bekommen". Im Idealfall werden dem Untertitler eine Dialogliste und ein Glossar vom Auftraggeber mitgeliefert. Da es nicht immer der Fall ist, erstellt der Übersetzer oft beide Hilfsmaterialien selbst. Eine interessante Übung für die Studenten wäre die Aufgabe, alle Begriffe aus der Dialogliste zu notieren, die Recherche verlangen oder das Projekt, eine aus der Sicht des Translators ideale Dialogliste vorzubereiten. Josephine Dries (1995: 34–35) versucht eine Skizze einer derartigen Liste und nennt folgende Komponenten:

1) Genaue Angabe der im Film vorkommenden Namen: Eigennamen, Funktionen, geographische Namen, Buchtitel, Firmennamen,
2) Erklärung von Abkürzungen,
3) Erklärung von Witzen und besonderen Ausdrücken,
4) Kontaktpersonen, die bei eventuellen Problemen zu Rate gezogen werden können,
5) Markierung der Minderheitensprachen, wenn es bei dem jeweiligen Film der Fall ist,
6) Zitate und ihre Quelle,
7) Markierung des vom Filmemacher vorgesehenen Gelächters,
8) Dialoge.

Die Herangehensweise des Translators an die erwähnten Probleme determiniert weitgehend die Spezifik der Untertitelung; Basil Hatim und Ian Mason (2000: 430–431) erwähnen hier folgende Faktoren: Transfer aus der gesprochenen in die geschriebene Sprache, Beschränkungen der jeweiligen Übersetzungsmethode, die aus den erwähnten Beschränkungen resultieren Textkomprimierung sowie die Notwendigkeit, die sprachlichen

Komponenten in den Kontext der bewegten Bilder einzufügen. Gesprochene Sprache, besonders spontane Äußerungen, sind anderen formalen und ästhetischen Normen unterworfen als die geschriebene Sprache, z.B. Pausen, Unterbrechungen, Kraftausdrücke, Sprachvarietäten, umgangssprachliche Markierungen, nicht immer grammatisch korrekte Sätze, Versprecher und andere Sprachentgleisungen.[3] Der Transfer aus dem Gesprochenen in das Geschriebene sowie Beschränkungen der Untertitelung implizieren oft Tilgung genannter Merkmale der Gesprochensprachlichkeit. Sowohl die Arbeit an der Rohübersetzung als auch die Adaptation des Textes an die Anforderungen der Untertitelung und Timing als nächste Arbeitsschritte des vorgeschlagenen Moduls sind ein Vorwand dafür, über die translatorischen Strategien und möglichen Lösungen in Bezug auf die Verschriftlichung der gesprochenen Sprache unter Rücksichtnahme auf den zeitlichen und räumlichen Faktor der Untertitelung im Rahmen des Unterrichts[4] zu diskutieren. Eine besondere Herausforderung für den Philologen stellen bei der Untertitelung die notwendigen Textverdichtungen und Kürzungen[5] dar. Einen genaueren Einblick in die Rahmenbedingungen der Untertitelung gibt die Tatsache, dass es eine Reduzierung des Originaldialogs durchschnittlich um etwa 30% erfolgt. (vgl. Reinart 2004: 80) Die filmischen Dialoge müssen komprimiert, paraphrasiert und nicht selten eliminiert werden; die Strategien und Verfahren des Translators sind hierfür ausschlaggebend. Die Verknüpfung praktischer Aspekte der Untertitelung mit der interdisziplinären Reflexion über den Film eröffnet Möglichkeiten, durch den Einsatz entsprechender Übungen die Entwicklung des Sprachbewusstseins und der Sprachkompetenz zu fördern. Dann beginnt man die Arbeit mit dem Timing also mit der Festlegung der Ein- und Ausblendzeiten der Untertitel. Es bietet sich an, zunächst kurze Abschnitte grob zu timen, um sie dann zu verfeinern. Es darf an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, dass die technische Ausstattung einen Bestanteil des Untertitelungsarbeitsplatzes bildet. Hohe Hardware- und Softwarepreise behindern zwar teilweise die Simulation der realen Arbeitsbedingungen und lassen den Unterricht nicht so effizient gestalten, wie man es sich wünschen würde, sie schließen jedoch solch einen Unterricht aus dem Bereich der AVÜ nicht aus. Es gibt Freewares, wie z.B. Subtitle Workshop, die den Studierenden auch einen Einblick in die Arbeit des Untertitlers bieten und sie für die Problematik dieser Übersetzungsform sensibilisieren kann (vgl. Nagel 2009: 86–94).

4. Fazit

Der Translator sollte große Vielseitigkeit aufweisen, um den Anforderungen, die die AVÜ stellt, gerecht zu werden. Als Untertitler, so Gottlieb (1994: 101), „muss er das musikalische Ohr eines Interpreten, die stilistische Sensibilität eines literarischen Übersetzers, den visuellen Scharfsinn eines Cutters und den Sinn für Ästhetik eines Buchdesigners besitzen".

[3] Mehr zu der Gesprochensprachlichkeit als Übersetzungsproblem ist bei Henjum (2004: 512–520) nachzulesen.

[4] Vgl. den Vorschlag eines Arbeitsblattes mit den dazugehörenden Handouts im Anhang 1 und im Anhang 2.

[5] Mehr dazu in Korycińska-Wegner (2011: 124–125).

Die genannten Kompetenzen des Übersetzers implizieren immense Anwendungsbereiche der AVÜ sowohl im Rahmen des praktischen Deutschunterrichts als auch im Fach Translatorik.

Bibliographie

Belczyk, Arkadiusz (2007): *Tłumaczenie filmów* [Filmübersetzen]. Wilkowice.

Dries, Josephine (1995): *Dubbing and Subtitling. Guidelines for production and distribution*. Düsseldorf.

Gile, Daniel (1995): *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam, Philadelphia.

Gottlieb, Henrik (1992): Subtitling – a new university discipline. In: Dollerup, Cay / Loddegaard, Anne (Hg.): *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience. Papers from the First Language International Conference, Elsinore, Denmark 31 May – 2 June 1991*. Amsterdam, Philadelphia, 161–170.

Gottlieb, Henrik (1994): Subtitling: Diagonal Translation. In: *Perspectives: Studies in Translatology* 1/1994, 101–121.

Hatim, Basil; Mason, Ian (2000): Politeness in screen translation. In: Venuti, Lawrence (Hg.): *The Translation Studies Reader*. London, New York, 432–445.

Hendrykowski, Marek (1999): *Język ruchomych obrazów* [Sprache der bewegten Bilder]. Poznań.

Henjum, Kjetil Berg (2004): In: Kittel, Harald et al.: *Übersetzung: ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung*. Teilbd. 1. Berlin, New York, 512–520.

Heyd, Gertraude (1990): *Deutsch lehren: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/M.

Kanzog, Klaus (1991): *Einführung in die Filmphilologie*. München.

Korycińska-Wegner, Małgorzata (2011): „Am schlimmsten sind die Philologen". Zum interdisziplinären Dialog im Dienste des Kinozuschauers. In: Kątny, Andrzej; Lukas, Katarzyna (Hg.): *Germanistik in Polen. Geschichte – Perspektiven – interdisziplinärer Dialog*. Frankfurt/M., 123–132.

Kuchenbuch, Thomas (2005): *Filmanalyse. Theorien. Methoden. Kritik*. Wien, Köln, Weimar.

Marciniak, Izabela / Rybarczyk, Renata (2005): *Methodik des DaF-Unterrichts im Abriss*. Poznań.

Müller, J.-Dietmar (1982): *Die Übertragung fremdsprachigen Filmmaterials ins Deutsche. Eine Untersuchung zu sprachlichen und außersprachlichen Einflussfaktoren, Rahmenbedingungen, Möglichkeiten und Grenzen* (Diss). Regensburg.

Nagel, Silke (2009): Das Übersetzen von Untertiteln. Prozess und Probleme der Kurzfilme „Shooting Bookie", „Wasp" und „Green Bush". In: Nagel, Silke / Hezel, Susanne / Pieper, Katrin (Hg.): *Audiovisuelle Übersetzung. Filmuntertitelung in Deutschland, Portugal und Tschechien*. Frankfurt/M., 23–144.

Neves, Josélia (2004): Language awareness through training in subtitling. In: Orero, Pilar (Hg.): *Topics in Audiovisual Translation*. Amsterdam, Philadelphia, 127–140.

Reinart, Sylvia (2004): Zu Theorie und Praxis von Untertitelung und Synchronisation. In: Kohlmayer, Rainer / Pöckl, Wolfgang (Hg.): *Literarisches und Mediales Übersetzen: Aufsätze zu Theorie und Praxis einer gelehrten Kunst*. Frankfurt/M., 73–112.

Sánchez, Diana (2004): Subtitling methods and team-translation. In: Orero, Pilar (Hg.): *Topics in Audiovisual Translation*. Amsterdam, Philadelphia, 9–17.

Anhang 1
Audiovisuelle Übersetzung: Praktische Aspekte der Untertitelung

1. Die Lesbarkeit und Verständlichkeit der Untertitel wird durch drei Faktoren beeinflusst:

- **Timing** – die Festlegung der Ein- und Ausgangszeiten der Untertitel; die Standzeit eines zweizeiligen Untertitels mit 60–70 Zeichen: 5–6 Sekunden;
- **eine relativ einfache Satzstruktur und Lexik**
- **Layout**

§ die Untertitel bis zu zwei Zeilen am unteren Bildrand positioniert, es sei denn, sie verdecken wichtige Informationen (dann an eine andere Stelle gesetzt);

§ der Text meist zentriert (der Weg des Auges vom Bildzentrum zum Zentrum des unteren Bildrandes kürzer als zur Seite);

§ bei Zweizeilern beide Zeilen idealerweise gleich lang; eine Zeile kürzer als die andere – dann vorzugsweise die obere Zeile kürzer als die untere (Pyramidenform), es sein denn, es entstehen dadurch unsinnige Zeilenumbrüche; der semantischen Einheit sollte Vorzug vor der geometrischen geben werden; als Richtlinie gelten logische Zusammenhänge, Syntax, z.B. Hauptsätze, Nebensätze, Satzglieder (z.B. Adverbialbestimmungen), Rektion des Verbs, Rektion des Adjektivs;

§ einen Satz möglicherweise nicht über zu viele Untertitel zu führen – Gefahr, dass der Zuschauer den Zusammenhang nicht mehr durchschauen kann;

§ die Schrift *Helvetica* oder *Arial* ist am besten für das Lesen der Untertitel auf der Leinwand geeignet;

§ die Möglichkeiten der Texthervorhebungen beschränkt; Fettschreibung und Unterstreichung nicht zu empfehlen und grundsätzlich nicht verwendet; die Betonung ist durch die Syntax zu erreichen; Kursivschrift als die einzige der drei bekannten Hilfsmittel zur Texthervorhebung – sparsam zu verwenden (kursiver Text schwerer zu lesen); Kursivmarkierung – vor allem für Stimmen aus dem Off und Lieder;

§ Interpunktion und Rechtschreibung ist zu beachten.

2. Zeilenumbrüche

Bestimmen Sie bitte, welche Version richtig und welche falsch ist! Begründen Sie Ihre Meinung!

Variante 1	**Variante 2**	**Begründung**
Podziwiałam jego obrazy. Zapytał, czy chcę pozować.	Podziwiałam jego obrazy. Zapytał, czy chcę pozować.	
Wzięła dzień wolnego w pralni, gdzie pracowała.	Wzięła dzień wolnego w pralni, gdzie pracowała.	
Pojechałam do hotelu, żeby zaczekać na Carla.	Pojechałam do hotelu, żeby zaczekać na Carla.	
Może zabił Twoją żonę i odebrał sobie życie?	Może zabił Twoją żonę i odebrał sobie życie?	
To ustronne miejsce i nikt nas nie usłyszy.	To ustronne miejsce i nikt nas nie usłyszy.	
Tony brał udział w zawodach strzeleckich.	Tony brał udział w zawodach strzeleckich.	
Moja mama pracowała przez całe życie.	Moja mama pracowała przez całe życie.	
Jak dotarliście do mojej komórki?	Jak dotarliście do mojej komórki?	
Ściany nie wyglądają zbyt dobrze.	Ściany nie wyglądają zbyt dobrze.	
Gubernatorze, to nie może czekać.	Gubernatorze, to nie może czekać.	
Na całej sali rozległy się szepty.	Na całej sali rozległy się szepty.	
Czy ktoś pokazał Ci wyniki autopsji.	Czy ktoś pokazał Ci wyniki autopsji.	
Jack również mógł być wspaniały…	Jack również mógł być wspaniały…[6]	
Notizen:		

[6] Alle Beispiele sind nach BELCZYK (2007: 31ff.) angeführt.

Anhang 2

Translatorische Lösungen bei der Untertitelung[7]

1. Tilgung

Namen und Anreden (falls sie bereits bekannt sind)

You know, **Rick.** I have many friends in Casablanca.	Ich habe zwar viele Freunde in Casablanca…
Rick, that is the first time I´ve ever seen you so impressed.	Nie warst du so beeindruckt.
Hey, hey, what´s wrong, **kid?**	He, was ist los?

Ausrufe und Interjektionen

Oh no, Emile, please, a bottle of our best champagne!	Den besten Champagner bitte!
Ah! The lady is a friend of Rick´s?	Die Dame ist mit Rick befreundet?
Excuse me!	./.
Good evening, Mr. Blane.	./.

Orts- und Zeitangaben (die beiläufig erwähnt werden und für das Verstehen der Handlung unwichtig sind)

Nothing can stop them now. **Wednesday,** Thursday at **the latest,** they will be in Paris.	Nichts kann sie mehr aufhalten. Donnerstag sind sie in Paris.
Now, the train for Marseille leaves at 5 o´clock. I´ll pick you up **at your hotel** at 4.30.	Der Zug nach Marseille geht um 5. Ich hol dich um 4.30 ab.

Wiederholungen von Sätzen bzw. Satzteilen (sie werden gekürzt oder nur einmal ausgeführt)

– Good night! – Good night! – **Good night!**	– Gute Nacht! – Gute Nacht! ./.
– Good, then have a drink! – No, not me, boss. – **Have a drink!**	– Gut, dann trink etwas! – Ich nicht, Boß. ./.
– What did you say? Would you kindly repeat it? – **What I said** is none of your business.	– Was sagten Sie? – Das geht Sie nichts an!

[7] Als Belegbeispiele fungieren Passagen aus der untertitelten Version von *Casablanca*, angeführt nach Müller (1982: 149–178).

Elementare Sprechakte (Zustimmung, Verneinung, Grüße, Aufforderungen, einfache (Rück-)Fragen

Sit down! Would you have a drink?	Trinken Sie auch etwas?
– A Brandy? – **Thank you!**	– Einen Brandy? ./.
– **How are you doing, Mr. Rick?** – **How are you doing?**	./. ./.

Persönliche Kommentare (deren informativer Wert von geringer Bedeutung ist)

Louis, **I think** this is the beginning of a beautiful friendship.	Louis, das ist der Beginn einer wunderbaren Freundschaft.
I´m delighted to see you both. Did you have a good night´s rest?	Haben Sie gut geschlafen?

Hintergrundgeräusche (Sätze, die nicht die Protagonisten von sich geben, sondern aus dem Hintergrund zu hören sind)

Semantische Redundanzen (durch logische Schlussfolgerungen des einen Satzes ergibt sich der Gehalt des anderen)

Waiter, **I´ll be expecting some people.** If anybody asks for me, I´ll be right here.	Herr Ober, wenn jemand nach mir fragt, bin ich hier.

Äußerungseinleitende und -abschließende Floskeln

2. Komprimierungen

Beschränkung auf Schlagwörter (ganze Satzteile verschwinden, die Wortanzahl gehörig verringert)

You won´t have any trouble in Lisbon?	Klappt Lissabon?
– What´s that you´re playing? – Oh, just a little myself, don´t know.	– Was spielst du? – Irgendwas.

Zusammenfassen mehrerer Wörter mit ähnlicher Bedeutung

He hasn´t played it **in a long time.**	Er hat es **lange** nicht gespielt.
Last night we said **a great many things.**	Letzten Abend sagten wir **vieles.**

Entverbalisierung

I was lonely, **I had nothing, not even hope.**	Ich war einsam, **ohne Hoffnung.**
If you knew **what really happened.**	Wenn du **die Wahrheit** wüßtest.

Paraphrasen

The day you left Paris...	**Als** du von Paris weggingst...
– Where were you last night? – **It´s so long ago.** I can´t remember.	– Wo warst du gestern Abend? – Ich erinnere mich nicht **mehr.**

Änderungen bei Tempus, Modus

I **heard** a story once.	Ich **kenne** auch eine Geschichte.
Wednesday, Thursday at the latest, they **will be** in Paris.	Donnerstag **sind** sie in Paris.

Präsuppositionen (die aus dem Kontext zu erschließenden Informationen)

It wasn´t long after we were married that Victor went back to Czechoslovakia. They needed him in Prague.	Kurz nach unserer Hochzeit ging Victor nach Prag zurück.

Umkehrung positiver in negative Äußerungen und umgekehrt

I wish I didn´t love you some much.	**Ich liebe dich** zu sehr.
Victor, I feel somehow **we shouldn´t stay here.**	Victor, wir sollten gehen.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA

Gdańsk 2013, Nr. 29

Alla Mishchenko
Universität Kirowohrad (Ukraine)

Terminologieverwaltungssysteme als Alternative für klassische Terminographie

The Terminology Management Systems as an Alternative for the Classical Terminography. – The specialized terminology is an integrating factor between knowledge, information and professional communication. This specialized terminology is represented in printed and electronical terminology sources. The article is dedicated to explication of the electronic terminography essentials, goals and functional characteristics and to analysis of the modern terminology databases structure.

Key words: professional communication, terminology management, terminology representation, terminology databases conception, terminology databases structure and functionality.

Systemy zarządzania terminologią jako alternatywa dla terminografii tradycyjnej. – Terminologia specjalistyczna stanowi integralną część wzajemnych relacji pomiędzy wiedzą, informacją i komunikacją fachową. W artykule podkreślono ogromną rolę profesjonalnego opracowywania terminologii w słownikach elektronicznych i w terminologicznych bankach danych, wymieniono szereg zalet tego typu systemów i pokazano konkretną strukturę kodyfikacji terminów.

Słowa kluczowe: zarządzanie terminologią, komunikacja specjalistyczna, terminologiczne banki danych

Die Komplexität und Dynamik der fachlichen Kommunikation, exponentielle Informationsströme und permanent neu geschaffenes Wissen sowie das verbindliche Bedürfnis ihrer kommunikativen Repräsentationen stellen Terminologien in den Mittelpunkt der gegenwärtigen Fachsprachenforschung. Einheitliche Terminologie ist auch für moderne Global Player von großer Relevanz, die die Bildung von Corporate Identity sowie der Unternehmenssprachen erleichtert, Mitarbeiter weltweit verzahnt und Kommunikationsprozesse mit Kunden unter Berücksichtigung sozialer und kultureller Normen sowie Wertenskala sicherstellt. Unter solchen Bedingungen wird Terminologie als „strukturierte Gesamtheit der Begriffe und der diesen zugeordneten Repräsentationen" (Budin 1996: 16) als ein integraler Faktor in gegenseitigen Beziehungen zwischen Wissen, Information und Kommunikation angesehen, was zur systematischen terminologischen Erschließung und Terminologiepflege für jedes Fachgebiet führt. Die systematische Bearbeitung von Terminologien umfasst folgende Arbeitsschritte:

„– organisatorische Vorüberlegungen
– Abgrenzung des Fachgebiets

– Aufteilung des Fachgebiets in kleinere Einheiten
– Beschaffung und Analyse des Dokumentationsmaterials
– Sammlung und vorläufige Zuordnung der gefundenen Benennungen und Begriffe sowie zweckdienlicher Informationen
– Erarbeitung der Begriffssysteme
– Bearbeitung des Materials im Systemzusammenhang
– terminologische Analyse
– Bereitstellung für den Benutzer" (Budin 1996: 219)

Die Arbeitsergebnisse terminologischer Forschungen sollen in Form von Fachwörterbüchern unterschiedlicher Art, die in gedruckter oder elektronischer Form erscheinen können, systematisiert und allen Interessenten zugänglich gemacht werden.

Traditionell gedruckte Wörterbücher sind überwiegend benennungsorientiert. Bei dieser Arbeitsweise stehen Termini im Mittelpunkt des Eintrags, die in Wörterbüchern solcher Art alphabetisch aufgebaut werden. Für die Terminologiearbeit ist dies ein entscheidender Nachteil, weil es schwer zu überprüfen ist, ob alle Begriffe des betreffenden Fachbereichs komplett und vollständig kodifiziert werden. Dabei werden homonyme Benennungen, die zu unterschiedlichen Fachbereichen gehören, in einem Eintrag aufgelistet, z.B.:

> „*Daten*, 1) »allgemein Tatsachen, Sinneserfahrungen und Informationen«; 2) »In den Sozialwissenschaften sind Daten im weiteren Sinne Informationen über gesellschaftliche und politische Sachverhalte und Prozesse und im engeren Sinne Produkte systematischer, nach Regeln der Sozialforschung geplanter und durchgeführter Erhebungen von Informationen zwecks Beschreibung.«"(Schmidt 2004: 142–143)

In begriffsorientierten Fachwörterbüchern steht der Begriff im Mittelpunkt. Dies sichert lückenlose Repräsentation von Terminologiesystemen und hilft den Benutzern die systematischen Zusammenhänge zwischen den Begriffen zu erkennen. Da die begriffsorientierte Darstellung der gedruckten Wörterbücher Recherche und Erkundigung erschwert, gewinnen elektronische Fachwörterbücher zunehmend an Bedeutung. Zu den weiteren wesentlichen Vorteilen elektronischer Wörterbücher gehören ihre Fachbereichsorientierung und mächtige Funktionalität, die für die Benutzer und Terminologiedatenbankhersteller deutlichen Nutzen bringt. Seitens Hersteller werden diese Ressourcen als vorteilhaft bewertet, weil Anlegen, Pflege, Verwaltung und Reorganisation von Datenbeständen leichter und effizienter erfolgt. Die Benutzer legen großen Wert auf elektronische Datenbestände, weil sie viel bessere Recherchemöglichkeiten anbieten. So können z. B. die angegebenen Suchwerte im gesamten Datenbestand (Termini, Definitionen, Anmerkungen, Erläuterungen) durchgesucht werden, als Hitliste oder hervorgehobene markierte Textteile angezeigt werden. Dadurch werden Trefferraten wesentlich erhöht und das leichte Navigieren zwischen Ergebnissen beschleunigt. Ihre Bearbeitung erleichtert die Arbeit derjenigen, die sich mit der Gebrauchsspezifik von Termini in bestimmten Kontexten konfrontiert sehen.

Wie oben erwähnt wurde, werden Terminologiebestände gegenwärtig vermehrt in elektronischer Form erstellt und verwaltet. So spricht man von Terminologieverwaltung oder Terminologiemanagement und „hierunter werden Methoden und Arbeitsschritte zur Erfassung, Bearbeitung, Speicherung und Nutzung von terminologischen Beständen verstanden" (Schmitz 1999: 83). Ergebnisse effizient organisierter, koordinierter Terminologiearbeit

mit dem Einsatz von Terminologieverwaltungssystemen stehen über digitale mono-, bi- und multilinguale Termdatenbanken allen Interessenten zur Verfügung.

Gegenwärtige Terminologieverwaltungssysteme sind Unicode-kompatibel und unterstützen eine unbegrenzte Anzahl an Sprachen mit nichtlateinischer Schriftart (Chinesisch, Japanisch, Ukrainisch, Arabisch u.a.). Da Terminologieverwaltungssysteme die Verwendung einer Vielzahl von Sprachen in einer Terminologiedatenbank unterstützen, kann man in jeder elektronischen Terminologiedatenbank beliebig viele Einträge speichern, in deren Feldern Termini auf der Indexebene in jeder Sprachrichtung angelegt und durchsucht werden können. Dazu können multilinguale Inhalte in gleichen Datenfeldern dargestellt werden.

Terminologiedatenbanken werden begriffsorientiert aufgebaut, d.h. jeder Termeintrag entspricht einem Konzept und enthält alle Termini einschließlich Synonyme und Antonyme, die das Konzept entfalten. In Einträgen können einschließlich alle zusätzlichen Informationen gespeichert werden, die mit diesem Konzept verknüpft sind: Definition, Status u.a. Die Möglichkeit des schnellen Auffindens von umfangreichen konzeptgebundenen Informationen ist ein wesentlicher Vorteil begriffsorientierter vor benennungsorientierten Terminologiedatenbanken, wo diese Teilinhalte zerstreut sind und unberücksichtigt gelassen werden können. Welche Informationen für jedes Konzept relevant sind und gespeichert werden sollen, entscheidet man in der Planungsphase auf Grund der gemeinsam ausgearbeiteten Konzeption.

Die Eintragsstruktur ist überwiegend definierbar und kann in Bezug auf spezifische Anforderungen an den Umfang, die Struktur und die Inhalte angelegt werden. Während für manche Terminologiedatenbanken nur die Felder wie Index, Benennung und Definition ausreichen, sollen andere Terminologiedatenbanken umfangreiche Zusatzinformationen enthalten und zwar: grammatische Angaben, kontextspezifischen Gebrauch eines Terminus, unterschiedliche benutzerorientierte Definitionen, umfassende Verwaltungsdaten, Status, Äquivalenzgrad, orthografische und regionalspezifische Variante, stilistische Einordnung u.a.

So haben moderne Terminologiedatenbanken eine komplexere Struktur mit hierarchischen Ebenen und vielen Feldern, die umfangreiche Informationen in jedem Termbankeintrag verschachteln. Die Hierarchie der Termbankeinträge ist überwiegend auf drei Ebenen eingebettet: Eintragsebene, Indexebene und Terminusebene. An Einträge können Abbildungen, Grafiken und andere Multimediadateien angefügt werden, die linguistische Auslegung von Termini ergänzen, deren Bedeutung anschaulich explizieren und teilweise auch deren Definitionen ersetzen können.

Die Eintragsebene ist die oberste Ebene, auf der für den gesamten Termbankeintrag gültige Informationen erfasst werden: die eindeutige Eintragsnummer in der Terminologiedatenbank und die Fachgebietszuweisung. Diese Daten können durch Anmerkungen jeder Art optional ergänzt werden.

Die Indexebene enthält eine oder mehrere Sprachen (Index), die in einem einzelnen Termbankeintrag angezeigt werden können. Unter jedem Index in einem Terminologiedateneintrag können mehrere Terminusfelder erstellt werden, die linguistische Merkmale des Terminus, seine Quelle und Gebrauchsspezifik explizieren: Numerus, Genus, Quelle, Status, Zuverlässigkeit, Äquivalenzgrad, Definition, Kontext, Anmerkung, Erläuterung.

An die Struktur der Terminologiedatenbanken werden aber hohe Anforderungen gestellt, die in folgenden Eigenschaften manifest sind:

> „Begriffsorientierung, frei definierbare Datenstruktur, Benennungsautonomie, Granularität der Datenfelder, Kombinierbarkeit und Wiederholbarkeit der Datenfelder, Elementarität der Datenfeder, Konsistenz der Feldinhalte." (Drewer / Ziegler 2011: 182–185)

Diese Eigenschaften sollen nun im Einzelnen erläutert werden. Benennungsautonomie vermutet die Darlegung aller Teilinhalte des Eintrags in separaten Feldern zwecks genauer Beschreibung der Termini sowie gleichwertiger Verwaltung ihrer Teilinhalte. So z.B. sind alle Synonyme in separaten Feldern mit weiteren Angaben ihren Status anzuzeigen, um weiterhin auf Bedarf ihren Status problemlos geändert werden zu können.

Granularität und die Elementarität der Datenfelder bedeuten möglichst engere und separate Darstellung aller Datenkategorien sowie ihrer Inhalte in einem Eintrag, z.B.: Genus, Numerus, Wortklasse statt Grammatik oder separate Felder für unterschiedliche Definitionen. Alle Datenfelder sind granulär und elementar schon beim Anlegen der Datenbankdefinitionen einzustellen und zu pflegen.

Kombinierbarkeit und Wiederholbarkeit der Datenfelder ist von großer Relevanz in professionellen Terminologiedatenbanken, die auf Grund vertraulicher Behandlung zu erstellen sind und als vertrauliche Informationsquelle anerkannt werden sollen. Zu sich mehrfach wiederholenden Feldern gehört das Feld „Quelle", die überwiegend mit den Feldern „Abbildung", „Terminus", „Definition", „Kontext" kombiniert wird und die Zuverlässigkeit der dargelegten Inhalte gewährleistet.

Die Konsistenz von dargestellten Feldern erzielt man durch den Einsatz von Picklisten, deren standardmäßige Werte unterschiedlichen Datenkategorien zugewiesen werden können (SDL MultiTerm 2011):

- Status: neu, standardisiert, bevorzugt, bestätigt, abgelehnt, gestrichen, rechtsgültig, vorgeschrieben, empfohlen, kein Standard, vorgeschlagen.
- Genus: m (Maskulin), n (Neutrum), f (Feminin), a (Andere).
- Numerus: Sg. (Singular), Pl. (Plural), Dual, Masse, Andere.
- Wortklasse: Substantiv, Verb, Adjektiv, Andere.
- Sprachregister: Neutral, Fachbegriff, Intern, Fachjargon, Jargon, Vulgär.
- Kategorie: International, wissenschaftlicher Name, allgemeiner Name, Internationalismus, ausgeschriebene Form, Akronym, orthografische Variante, transliterierte Form, transkribierte Form, Formel, Gleichung, Abkürzung, Antonym, Phraseologie, Kurzform, Symbol, Lagermengeneinheit, Teilenummer.

Benennungsautonomie, Granularität, Elementarität und Konsistenz dargelegter Teilinhalte sowie der Datenfelder gewährleisten und erleichtern wesentlich die Wiederverwendung von Inhalten, die Wiederholung der Felder in einem Eintrag, die Reorganisation von Datenbeständen beim Zusammenfügen von Einträgen, einen reibungslosen Datenaustausch beim gefilterten Import /Export von Terminologiedatenbanken sowie Durchsuchen in Datenbeständen. Eine mögliche Eintragsstruktur in einer Terminologiedatenbank lässt sich an einem Screenshot veranschaulichen:

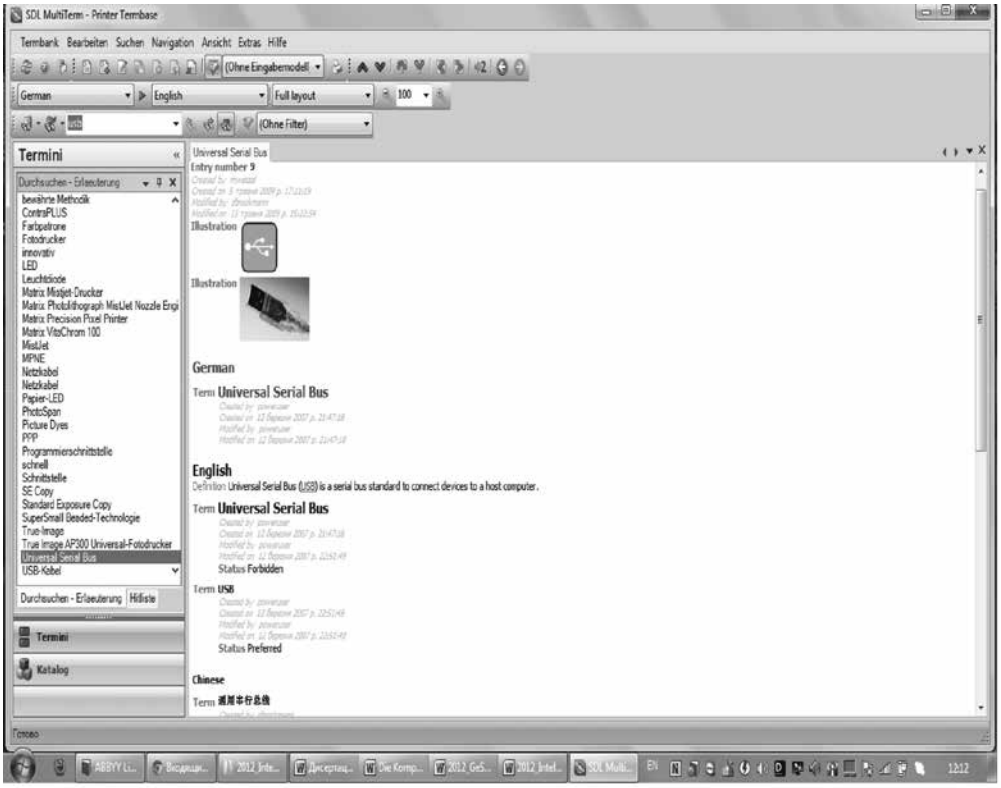


Abb. 1: Ein multilingualer Termeintrag in MultiTerm 2011

Als weitere Vorteile der elektronischen Terminologiedatenbanken sind ihre leistungsstarken Suchfunktionen in allen vordefinierten Sprachrichtungen (monolinguale, bidirektionale und multidirektionale für bilinguale und multilinguale Terminologiedatenbanken) zu erwähnen. Mächtige Terminologieverwaltungssysteme unterstützen auch unscharfe Suche, d.h. das schnelle Auffinden der Termini, die mit dem Suchwert identisch sind oder diesem ähnlich sind. Bei der unscharfen Suche können die Platzhalter „*“ für die Suche nach mehreren unbekannten Zeichen oder „?“ für ein unbekanntes Zeichen verwendet werden. So werden z.B. mit dem Suchwert *s?art* im Suchfeld folgende Termini aufgefunden und angezeigt: *Start*, *Smart* u.a.

Eine weitere wichtige Funktion der elektronischen Terminologieverwaltungssysteme ist die Verlinkung. Mit einem Querverweis kann man den Text in beschreibenden Feldern mit Termini anderer Einträge in derselben Terminologiedatenbank oder URL-Adressen verknüpfen, wo relevante Dokumente oder wesentliche Angaben gespeichert werden. Das automatische Abrufen der Termini in anderen Einträgen sowie die Verlinkung der Terminologiedatenbank mit Dokumenten und Nachschlagressourcen in mehreren Sprachversionen aller Art ermöglichen leichte Umwandlung elektronischer Datenbanken in multilinguale Wissenssysteme, die als ein zentralisiertes Repository für lokale und remote Benutzer

eingerichtet werden können und für automatische Konsultation sowie Erkundigung, Contenterstellung und Übersetzung genutzt werden können. Aus diesem Repository können Daten unter verschiedenen Exportdefinitionen exportiert werden, was Folgendes ermöglicht: Sicherheitskopien zu erstellen, mit gefilterten Daten monolinguale Bedeutungswörterbücher zu verfassen, Terminologiedatenbanken als HTML-Dateien online zu publizieren, einzelne Einträge in Dokumente einzufügen, ausgangssprachliche Einträge als Liste zu exportieren und mit diesen Glossaren Rechtschreibprüfungsprogramme zu füttern.

Den schnellen und leichten Datenaustausch zwischen Benutzer und Systemen ermöglichen verbreiteten Austauschformaten wie XML, HTML, TBX, MARTIF, OLIF, CSV, TXT, RTF, die speziell für den Termdatenaustausch konzipiert worden sind und weiterhin nachgearbeitet, gepflegt und an allerneueste Standards der IT-Bereich angepasst werden. Dies ermöglicht auch die effiziente Kommunikation der Terminologieverwaltungssysteme mit weiteren Wissenssystemen, Content-Management-Systemen, DITA-Anwendungen, Tranlation-Memory-Systemen und Textverarbeitungsprogrammen sowie anderen Anwendungen im Bereich der maschinellen Sprachverarbeitung, was ihre Funktionalität erweitert und für die Erstellung von multilingualen Inhalten und Global- Information-Management eine entscheidende Rolle spielt.

Bibliographie

Arntz, Reiner / Picht, Heribert / Mayer, Felix (2009): *Einführung in die Terminologiearbeit*. 5., verb. Aufl. Hildesheim et al.

Budin, Gerhard (1996): *Wissensorganisation und Terminologie: Die Komplexität und Dynamik wissenschaftlicher Informations- und Kommunikationsprozesse*. Tübingen.

Drewer, Petra / Ziegler, Wolfgang (2011): *Technische Dokumentation. Eine Einführung in die übersetzungsgerechte Texterstellung und in das Content-Management*. 1. Aufl. Würzburg.

Schmidt, Manfred (2004): *Wörterbuch der Politik*. 2., vollst überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart.

Schmitz, Klaus-Dirk (1999): Terminographie und Terminologienormung. In: Snell-Hornby, Mary et al.(Hg.): *Handbuch Translation*. 2., verb. Aufl. Tübingen, 83–91.

SDL MultiTerm (2011): SP2: *Hilfsthemen*.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA

Gdańsk 2013, Nr. 29

DISKURSPROBLEMATIK

Łukasz Kumięga
Universität Warszawa

Warum Diskurs? Zum Potenzial der *postfoucaultschen Diskursforschung*

Why Discourse? On the Potential of *Post-Foucauldian Discourse Studies.* – The article looks critically at these areas of discourse studies that employ the Foucauldian notion of discourse. It also shows the strengths and weaknesses of the mentioned approach as applied to the analysis of linguistic, social and political phenomena. Thus, it discusses the following issues: problems with reception of Foucauldian thought in academic discourse, possibilities of and restraints on the models based on Foucauldian notion of discourse, controversies concerning the interpretation of Foucauldian thought in discourse analysis and potential of the so called "post-Foucauldian discourse analysis" in the creation of an interdisciplinary research programme.

Key words: discourse, knowledge, power, criticism, subject, Foucault, interdisciplinary, semantics, linguistics, sociology

Dlaczego dyskurs? O potencjale *postfoucaultowskich badań nad dyskursem.* – Poniższy artykuł poddaje krytycznej refleksji obszar badań nad dyskursem, które odwołują się do foucaultowskiej koncepcji dyskursu i które są wykorzystywane do analizy zjawisk językowych, społecznych oraz politycznych. Artykuł wskazuje na mocne i słabe strony tego podejścia i porusza szczegółowo następujące kwestie: problemy z recepcją myśli Foucaulta w dyskursie naukowym, możliwości i ograniczenia modeli nawiązujących do foucaultowskiej koncepcji dyskursu, spory o interpretacje myśli Foucaulta w obszarze badań nad dyskursem oraz pytanie o potencjał tzw. *postfoucaultowskich badań nad dyskursem* do wypracowania interdyscyplinarnego programu badawczego.

Słowa kluczowe: dyskurs, wiedza, władza, krytyka, podmiot, Foucault, interdyscyplinarność, semantyka, lingwistyka, socjologia.

1. Einleitung

Der folgende Beitrag setzt sich zum Ziel, das Feld der Diskursforschung, das mit dem foucaultschen Diskurskonzept arbeitet, einer kritischen Betrachtung zu unterziehen. Auf dieser Basis sollen sowohl Stärken wie auch Schwächen dieses Zugangs zur Analyse der sprachlichen und sozial-politischen Wirklichkeit rekonstruiert werden. Das wird anhand der folgenden Aspekte behandelt:

- wissenschaftliche Rezeption des foucaultschen Werkes und die damit verbundenen Probleme,
- Grenzen und Möglichkeiten der an das foucaultsche Diskurskonzept anknüpfenden Ansätze,
- Kontroversen innerhalb der *postfoucaultschen Diskursforschung* und die Frage nach deren Potenzial für ein interdisziplinäres Forschungsprogramm.

2. Zum Feld der sog. *postfoucaultschen Diskursforschung*

Der Diskursbegriff ist – durch seine inflationäre Verwendung – inzwischen zum festen Bestandteil der wissenschaftlichen Debatte geworden. Auf der einen Seite wird er eher intuitiv verwendet: als Bezeichnung für die verschiedenen Analysen unterzogenen Komplexe von Aussagen, die in einem bestimmten gesellschaftlichen Bereich (re)produziert werden. Zum anderen gibt es Versuche, ausgehend vom Diskursbegriff Forschungsbereiche bzw. -programme mit eigenen Theoremen und Methodologien zu entwickeln. Hier ist inzwischen ein sehr breit angelegtes – wohlgemerkt national geprägtes – wissenschaftliches Umfeld entstanden. Zwei davon sind besonders expansiv. Zum einen ist das die englischsprachige Diskursforschung, innerhalb deren sich die folgenden diskursorientierten, interdisziplinären Forschungsprogramme etabliert haben: die Kritische Diskursanalyse von Norman Fairclough (2010), die sog. „Loughborougher" Gruppe um Michael Billig (2003), das soziokognitive Modell der Kritischen Diskursanalyse von Teun A. van Dijk (2009) und das diskurshistorische Modell der sog. „Wiener Gruppe" um Ruth Wodak (vgl. z.B. Wodak/Meyer 2009). Auf der anderen Seite sind es die im deutschsprachigen Raum entwickelten Diskursansätze, die den Gegenstand des vorliegenden Beitrags ausmachen und anhand deren die Stärken und Schwächen des diskursanalytischen Zuganges aufgezeigt werden. Dieser Bereich wird hier als *postfoucaultsche Diskursforschung* bezeichnet und meint insbesondere die deutschsprachigen Ansätze, die in Anlehnung an die Konzeptionen Michel Foucaults entwickelt wurden. Diese wurden vor allem innerhalb der Linguistik rezipiert (gemeint ist hier die sog. Diskurslinguistik, vgl. z.B. Busse/Teubert 2013 und insbesondere Spitzmüller/Warnke 2011) und innerhalb der Soziologie (die sog. wissenssoziologische Diskursanalyse, vgl. z.B. Keller 2011). Es haben sich also im Anschluss an die foucaultschen Konzeptionen bis dato zumindest zwei wissenschaftliche Subdisziplinen etabliert.[1] Damit zeigen sich zwei konstitutive Merkmale der deutschsprachigen Diskursforschung: d.h. ihre starke Fokussierung auf die Konzeptionen Michel Foucaults (daraus resultiert die Bezeichnung *postfoucaultsche Diskursforschung*) und deren disziplinäre Spezifikation, die zum Zwecke der Gründung neuer wissenschaftlicher Subdisziplinen herangezogen wird. Es haben sich also in diesem Bereich (im Gegensatz zum oben erwähnten Bereich der englischsprachigen Diskursforschung) bis jetzt keine interdisziplinären Forschungsprogramme entwickelt. Nur zum Teil wird dieser Versuch innerhalb der deutschsprachigen Kritischen Diskursanalyse unternommen

[1] Auch die anderen wissenschaftlichen Disziplinen greifen vorsichtig das foucaultsche Diskurskonzept zur Entwicklung eigener Forschungsprogramme auf, und zwar Politikwissenschaften (vgl. Kerchner / Scheider 2006) und Erziehungswissenschaften (vgl. Fegter / Kessl / Langer / Ott / Rothe / Wrana 2013).

(vgl. Jäger 2004 und Link 2006). Diese versuchen zwar disziplinäre Zwänge zu überwinden, sind aber in linguistischen (bei Jäger) und literaturwissenschaftlichen (bei Link) Kontexten entstanden und entwickeln ihre theoretisch-methodologischen Programme über die starke Fokussierung auf die Konzeptionen Michel Foucaults, weshalb sie in diesem Sinne nicht als Beispiele der interdisziplinären Forschung par excellence betrachtet werden können.

3. Das foucaultsche Werk als Inspiration für die Diskursforschung

Auch wenn – wie oben geschrieben – der Diskursbegriff Eingang in die wissenschaftliche Debatte gefunden hat und mehreren Reflexionen unterzogen wurde, bleibt er weiterhin umstritten. Das betrifft insbesondere den foucaultschen Diskursbegriff. Vor allem die folgenden zwei Aspekte werden in diesem Kontext immer wieder aufgegriffen: (1) die Unschärfe und „Unwissenschaftlichkeit" des foucaultschen Werkes und die damit verbundenen Probleme mit der Operationalisierung seiner Begriffe sowie (2) das Politische bei Foucault: Das Werk von Foucault wird zum Teil als politisches Programm wahrgenommen, was wenig kompatibel mit der noch relativ stark verbreiteten positivistischen Wissenschaftsauffassung ist.

Zum ersten Punkt: Der „Vorwurf " der begrifflich-definitorischen Unschärfe bei Foucault ist selbstverständlich berechtigt. In der Tat ist sein Werk durch Unklarheit und durch Brüche in der Argumentation gekennzeichnet. Das hängt aber vor allem damit zusammen, dass Foucault gezielt die Strategie der Unklarheit verfolgt hat (er wollte sich damit in das poststrukturalistische und vor allem antipositivistische Paradigma einschreiben) und nicht zum Ziel hatte, eine durchdachte und konsistente Diskurstheorie vorzulegen. Aus diesem Grund sind seine Überlegungen zum Diskursbegriff und zu allen damit zusammenhängenden Aspekten als Inspirationen zu verstehen, die bei der Entwicklung diskursanalytischer Forschungsprogramme bzw. bei der Entwicklung diskursorientierter, wissenschaftlicher Subdisziplinen ergänzt, präzisiert und weitergedacht werden (sollten). In diesem Kontext – und mit diesem Anspruch – rekurrieren Diskursforscher vor allem auf die drei großen Themenkomplexe, die Foucault in seinem Werk auszuarbeiten versuchte: auf das Verhältnis zwischen Diskurs und Wissen, auf das Verhältnis zwischen Diskurs und Macht und auf die Frage nach dem Subjekt. Auf alle diese Aspekte wird im Folgenden exemplarisch eingegangen.

Das „Politische" bei Foucault ist auch ein Kritikpunkt, dem kaum zu widersprechen ist. Das bietet aber – nach der Meinung des Autors dieses Beitrags – den Anlass zur wissenschaftlichen Selbstreflexion, ferner zu der Frage danach, inwiefern sich die gegenwärtige Wissenschaft (im Zeitalter der weitgehenden Politisierung der gesellschaftlichen Wirklichkeit) weiterhin als unabhängiges und objektive Wahrheiten produzierendes Umfeld verstehen kann bzw. verstehen darf und außerdem zu der Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen einer wissenschaftlich fundierten Kritik der sprachlichen, sozialen und politischen Wirklichkeit.

4. Grenzen und Möglichkeiten der *postfoucaultschen Diskursforschung*

4.1 Diskursive Wende?

Die erste Gruppe von zum Teil berechtigten skeptischen Gedanken bezieht sich also auf das foucaultsche Werk selbst. Den anderen Bereich bilden die kritischen Überlegungen in Bezug auf die *postfoucaultsche Diskursforschung*. Den ersten – und ganz wichtigen – Punkt bildet die Frage, ob die Einführung des (postfoucaultschen) Diskursbegriffs in die wissenschaftliche Debatte etwas essenziell Neues bedeutet, ob damit ein neues Paradigma etabliert wurde. Diese Frage haben zum Teil Diskursforscher selbst provoziert, wenn diese von „diskursiver Wende" sprechen (vgl. z.B. Fairclough / Duszak 2008: 10). Dieser Aspekt wird im Folgenden vor dem Hintergrund der jeweiligen Disziplinen behandelt und zwar am Beispiel der Linguistik und der Sozialwissenschaften.[2]

Zur Linguistik: Die Geschichte der Linguistik kann zum Teil als Geschichte der Etablierung der jeweiligen Paradigmen aufgefasst werden. D.h. innerhalb der Linguistik wurde versucht zu bestimmen, welche sprachlichen Einheiten die Grundlage der linguistischen Analysen ausmachen, und auf dieser Basis sind die jeweiligen Subdisziplinen entstanden (wie beispielsweise Wort-, Satz- oder Textlinguistik). In eine solche Konzeptualisierung der Entwicklungsgeschichte der Linguistik versucht sich die sog. Diskurslinguistik bzw. linguistische Diskursanalyse (vgl. z.B. Spitzmüller/Warnke 2011 und Busse / Teubert 2013) einzuschreiben und bestimmt Diskurs als eine weitere und selbstständige Einheit, die linguistischen Analysen unterzogen werden kann. Auf dieser Basis wird aufgezeigt, worin der Mehrwert des diskurslinguistischen Zugangs zu suchen ist. Definiert wird der Diskurs vor diesem Hintergrund als „transtextuelle Einheit" (Spitzmüller / Warnke 2011: 9) oder/und als „virtuelle Textkorpora, deren Zusammenhang durch im weitesten Sinne inhaltliche (bzw. semantische) Kriterien bestimmt wird" (Busse / Teubert 1994: 14). Im forschungspraktischen Sinne geht es also nicht um die Analysen der Einzeltexte, sondern um die Analysen der inhaltlichen bzw. semantischen Ordnungen, die anhand der generierten Textkorpora aus einem gesellschaftlichen Bereich rekonstruiert werden. Eine solche Positionierung der Diskurslinguistik bedeutet im Grunde genommen die Weiterentwicklung der linguistischen Forschung (im Sinne der stärkeren Akzentuierung der semantischen Analysen der umfassenderen Textkorpora) und wirft vor allem die Frage nach dem Verhältnis zwischen der Text- und Diskurslinguistik auf. Heinemann (2011) betrachtet diese Entwicklungen mit Vorsicht und postuliert eher die Erweiterung der bekannten Textualitätskriterien um das Kriterium der Diskursivität, worunter die Einbindung der Einzeltexte in umfassendere Diskurszusammenhänge verstanden wird (vgl. Heinemann 2011: 29). Somit haben sich im Rahmen der linguistischen Forschung zumindest zwei Zugänge zum Diskursbegriff entwickelt. Zum einen wird Diskurs als eigenständiges Phänomen betrachtet, das

[2] Gezielt wird hier von Sozialwissenschaften gesprochen, da im Kontext der behandelten Frage nicht nur Soziologie sondern auch andere Disziplinen (wie beispielsweise Politik- und Erziehungswissenschaften gemeint werden).

die Etablierung einer weiteren linguistischen Subdisziplin, nämlich der Diskurslinguistik, ermöglicht. Zum anderen wird der Diskursbegriff eher vom Text her gedacht, und zwar als Ergänzung der bisherigen textlinguistischen Forschung. Trotz dieser metalinguistischen Unterschiede besteht in der Linguistik der Konsens darüber (wie die beiden Beispiele exemplarisch zeigen), dass der Diskursbegriff neue Akzente auch innerhalb der linguistischen Forschung setzt (im Sinne der stärkeren Fokussierung auf die Analysen von umfassenderen semantischen bzw. inhaltlichen Ordnungen) und in diesem Sinne eine gewisse Neuorientierung der Linguistik ermöglicht.

Auch innerhalb der Sozialwissenschaften (vor allem innerhalb von Soziologie, Politik- und Erziehungswissenschaften) hat die diskursanalytische Perspektive ihren Eingang gefunden und bedeutet eine Neuakzentuierung der bisherigen Forschung. Diskurs wird dort als „eine nach unterschiedlichen Kriterien abgrenzbare Aussagepraxis bzw. Gesamtheit von Aussageereignissen, die im Hinblick auf institutionell stabilisierte gemeinsame Strukturmuster, Praktiken, Regeln und Ressourcen der Bedeutungserzeugung untersucht werden" (Keller 2011: 68) verstanden. Diese Definition zeigt gewisse Schnittmengen zum oben referierten diskurslinguistischen Zugang. Die sog. abgrenzbare Aussagepraxis bzw. Gesamtheit von Aussageereignissen (kurzum: Textkorpora) bilden auch innerhalb der diskurs-sozialwissenschaftlichen Forschung die Grundlange der empirischen Analysen. Mag das für die Linguistik einigermaßen selbstverständlich sein, bedeutet es für die Sozialwissenschaften eine gewisse Neuorientierung, weil diese lange Zeit vom sog. „Institutionalismus" geprägt waren, nach dem vor allem abstrakte institutionelle Praktiken die Basis der empirischen Sozialforschung ausmachten. Der Diskursbegriff bedeutet also für die sozialwissenschaftliche Forschung eine stärkere Hinwendung zu Text- bzw. Textkorporaanalysen, auch wenn deren Status im Vergleich zur Linguistik anders ist, weil sie vor allem als Spuren sozialer Prozesse aufgefasst werden und nur dann empirisch relevant sind, wenn sie diskurskonstituierende Merkmale aufweisen (vgl. Keller 2011).

Zusammenfassend betrachtet bedeutet die angesprochene „diskursive Wende" – sowohl in der Linguistik als auch in den Sozialwissenschaften – zuerst einmal die stärkere Fokussierung auf die semantischen/inhaltlichen Analysen von Textkorpora. Damit verbunden ist auch die Frage nach der forschungspraktischen und (sozial-)wissenschaftlichen Kriterien entsprechenden Generierung von größeren Textmengen. Hier schöpfen die diskursanalytischen Ansätze aus dem Bereich der korpusanalytischen Forschung (u.a. aus der Korpuslinguistik), mit dem Anspruch der Professionalisierung der vorgenommenen diskursorientierten Analysen. Da aber die Ziele der diskursanalytischen bzw. korpusanalytischen Perspektiven durchaus unterschiedlich sind[3], besteht hier die Notwendigkeit der diskursorientierten Spezifikation, was eine wichtige Herausforderung für die weiteren methodologischen Reflexionen darstellt (vgl. dazu z.B. Spitzmüller / Warnke 2011: 32–40).

[3] Die korpusanalytischen Ansätze sind in erster Linie quantitativ ausgerichtet und bearbeiten die strukturelle Beschaffenheit der Textkorpora.

4.2 Diskursanalyse als Mehrebenenanalyse

Den nächsten Punkt der folgenden Darstellung machen methodologische Fragen aus. Es steht außer Zweifel, dass alle diskursanalytischen Zugänge relativ viele und weitgehende theoretische Überlegungen zum Diskursbegriff vorgelegt haben. Die oben referierten Aspekte sind nur ein kleiner Ausschnitt aus dem ganzen theoretischen Komplex. Im Gegensatz dazu fehlt im Bereich der *postfoucaultschen Diskursforschung* eine konsistente und durchdachte Methodologie bzw. befindet sich erst in der Konkretisierungsphase. Das hängt auch damit zusammen, dass Diskursanalysen oft als offene Forschungsprogramme aufgefasst werden, die erst auf der Basis eines konkreten empirischen Gegenstandes entwickelt und präzisiert werden.[4]

Im Bereich der Linguistik haben vor allem Spitzmüller und Warnke (2011) diese methodologischen Defizite zu überwinden versucht, indem der Vorschlag der sogenannten Mehrebenenanalysen vorgelegt wurde. Diese bilden – nach der Auffassung des Autors dieses Beitrags – einen weiteren vom Diskursbegriff ausgehenden wichtigen Impuls insbesondere für die linguistische (aber auch sozialwissenschaftliche) Forschung. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass die gegenwärtige gesellschaftliche Wirklichkeit komplexe und mehrdimensionale Objekte (re)produziert, erscheint das Postulat der Mehrebenenanalysen als begründet. So schlagen Spitzmüller und Warnke (2011) vor, die diskursorientierten Mehrebenenanalysen entlang der folgenden Bereiche durchzuführen: intratextuelle Ebene, Ebene der Akteure und transtextuelle Ebene. Die intratextuelle Ebene machen vor allem die in der Linguistik verbreiteten und in vielen empirischen Studien praktizierenden Methoden der wort-, propositions- und textorientierten Analysen aus. Ganz allgemein gesagt geht es hier um die Rekonstruktion der Mikroebene eines Diskurses – d.h. um die linguistischen Analysen der Aussagen in Einzeltexten. Die zweite Ebene – d.h. die Akteure – wird als zentrale Diskursdimension aufgefasst, weil die Akteure „Sprache in Wissensbeständen kontextualisieren und Wissen durch Sprache hervorbringen" (Spitzmüller / Warnke 2011: 137). Hier können beispielsweise Interaktionsrollen, Diskurspositionen der jeweiligen Akteure und Medialität (im Sinne der Fragen nach dem Spezifikum von Medien, Kommunikationsformen und Handlungsmustern) analysiert werden. Die letzte – die sog. transtextuelle Ebene – bildet den Kern des diskurslinguistischen Zugangs, weil insbesondere hier die Vielzahl von Texten und die zwischen ihnen bestehenden Zusammenhänge analysiert werden. Die Analysekategorien dieser Ebene sind: Intertextualität, Frames, Topoi, diskurssemantische Grundfiguren, indexikalische Ordnungen, Sozialsymbolik, Historizität, Ideologien, Gouvernmentalität und Mentalitäten.

Das hier sehr knapp charakterisierte Modell einer diskurslinguistischen Mehrebenenanalyse nach Spitzmüller und Warnke (2011) zeigt sowohl seine Stärken als auch Schwächen. Die Stärke beruht auf der oben erwähnten Tatsache, dass sich der diskursanalytische Zugang langsam für mehrdimensionale Analysen öffnet, die von der Mikroebene eines Diskurses ausgehend auf die transtextuellen (inhaltlichen bzw. semantischen) Strukturen/

[4] Hier muss aber betont werden, dass die Diskursanalyse (trotz der erwähnten methodologischen Defizite) bis dato diverse empirische Studien mit einer an den untersuchten Gegenstand angepassten Methodologie vorzuweisen hat.

Ordnungen schließen und diese rekonstruieren. Das ist aber nur dann begründet, insofern diese Methodologie bei der empirischen Umsetzung durchdachte und konsequente Zusammenhänge zwischen den einzelnen diskursiv-analytischen Ebenen aufzeigt. Die Schwäche dieses Modells hängt insbesondere damit zusammen, dass dieses Methoden aufzählt, die im Rahmen vieler u.a. linguistischer Subdisziplinen praktiziert werden und in diesem Sinne kein großartiges Novum darstellen. Darüber hinaus entsteht die Frage, nach welcher Logik diese Methoden miteinander kombinierbar sind.[5] Wenn Diskurslinguistik sich als eigenständige linguistische Subdisziplin versteht, werden alle diese Fragen umso plausibler und sollen präzise beantwortet werden.

4.3 Diskursanalyse und Semantik: Neuakzentuierungen

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden das angesprochene Novum / der angesprochene Mehrwert der Diskursanalyse (im Kontext der Methodologie) über die Rekonstruktion einiger semantisch-orientierter und diskursanalytisch spezifizierter Kategorien aufgezeigt. Die hier vertretene Hypothese lautet: Die Diskursanalyse hat bis dato vor allem semantische Forschungen stark beeinflusst und zum Teil auch ergänzt. Das wird anhand einiger Beispiele aus dem Bereich der linguistischen (Busse 2003), der kritischen (Jäger 2004 und Link 2006) und sozialwissenschaftlichen (Bührmann / Schneider 2008) Diskursforschung aufgezeigt.

Wenn Diskursanalyse als eine gewisse Neuorientierung aufgefasst werden soll, dann liegt diese in erster Linie im Versuch der Erweiterung der semantischen Analysen. Im Bereich der *postfoucaultschen Diskursforschung* hat vor allem Busse (2003) darauf hingewiesen, indem er zwischen der deskriptiven und explikativen bzw. transtextuellen Semantik unterscheidet. Die zweite (zu deren Vertretern Busse sich zählt) nutzt das foucaultsche Diskurskonzept als transtextuellen Bedeutungskontext für die Analysen von textübergreifenden semantischen Ordnungen und setzt sich zum Ziel, die innere Logik, die Tiefenstruktur eines Diskurses (im Sinne der virtuellen Textkorpora) zu rekonstruieren. Busse zeigt anhand einiger Beispiele aus der Literatur (vgl. z.B. Busse 1997) den Mechanismus der sog. diskurssemantischen Grundfiguren (wie beispielsweise das Konzept des Eigenen und des Fremden), die er als Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata versteht. Diese Überlegungen schreiben sich in die Tendenz der Diskursanalyse ein, die darin besteht, zu theoretisieren. Einige, mehr operationalisierbare und in diversen Forschungsprojekten erprobte analytische Kategorien, die teilweise auch semantisch ausgerichtet sind, hat insbesondere die kritische und sozialwissenschaftliche Variante der Diskursanalyse vorgelegt. Diese werden im Folgenden näher

[5] Einen etwas umfassenderen Vorschlag der diskurslinguistischen Mehrebenenanalyse hat Spiess (2008) formuliert. Sie unterscheidet zwischen Mikro- und Makroebene des Diskurses. Die Mikroebene beschäftigt sich mit der Analyse von Einzeltexten und ihren Bezügen zum Diskurs. Auf der Makroebene wird Diskurs als zusammengehöriges Textensemble analysiert. Einen anderen (auf die Verbindung der diskurslinguistischen, diskurskritischen und diskurssoziologischen fokussierten Analyse) Vorschlag hat Kumięga (2013) gemacht, indem zwischen mikro-, inter- und makrodiskursiver Ebene unterschieden wird, mit dem Ziel den gegenwärtigen Rechtsextremismus in Deutschland multiperspektivistisch zu beschreiben und zu analysieren.

beschrieben und als weitere Beispiele für die Weiterentwicklung der linguistisch-semantischen Forschung herangezogen.[6]

Die schon erwähnte deutschsprachige Kritische Diskursanalyse hebt insbesondere den Aspekt des Aushandlungsprozesses der gesellschaftlich reproduzierten Bedeutungen hervor, versucht diese zu rekonstruieren und einer Kritik zu unterziehen. Aus dieser Erkenntnis hat sich in diesem Bereich der Begriff der „Deutungskämpfe" (vgl. Jäger / Jäger 2007) etabliert.[7] Methodologisch gesehen wird versucht, diesen Aspekt über folgende zwei analytischen Kategorien zu erfassen: Diskursstrang und Diskursstrangverschränkung. Wenn die Kritische Diskursanalyse eine Textmenge einer empirischen Auswertung unterzieht, versucht sie diese – intersubjektiv – über die Kategorie der Diskursstränge zu strukturieren, worunter „thematisch einheitliche Diskursverläufe" (Jäger 2007: 25) verstanden werden. Im nächsten Schritt werden die Zusammenhänge zwischen den abstrahierten Diskurssträngen untersucht, um aufzeigen zu können, nach welcher Logik in einem bestimmten Diskurs diese Zusammenhänge funktionieren. Hier wird von Diskursverschränkungen gesprochen. Diese bilden insofern eine wichtige analytische Kategorie, weil über sie aufgezeigt werden kann, dass diese Verschränkungen – beispielsweise im Mediendiskurs – mit dem Ziel eingesetzt werden, neue, stereotype oder implizite Bedeutungen durchzusetzen und zu etablieren.[8]

Einen anderen wichtigen Punkt im Kontext der Erweiterung der semantischen Forschung bildet die von Link (2005) vorgeschlagene Unterscheidung zwischen Elementar-, Spezial- und Interdiskursen. Besonders interessant ist die Verhältnisbestimmung zwischen Spezial- und Interdiskursen. Unter den ersten werden Diskurse zusammengefasst, die auf die „Logik der Wissensspezialisierung, [...] tendenziell auf Eindeutigkeit, spezielle Definition der Begriffe, Dominanz der Denotation und möglichst Beseitigung aller Uneindeutigkeiten und Konnotationen mit dem Idealtyp der mathematischen Formel" (Link 2005: 86) abzielen. Einen wichtigen Bereich bilden hier die wissenschaftlichen Diskurse. Unter Interdiskursen werden dagegen Diskurse verstanden, deren Spezialität sozusagen die Nicht-Spezialität ist" (Link 2005: 87). Es handelt sich dabei oft um Diskurse, die versuchen, die Spezialdiskurse zu „übersetzen" und dadurch auch zu simplifizieren, um beispielsweise im massenmedialen oder populärwissenschaftlichen Bereich diese verständlich oder plausibel erscheinen zu lassen. Sie charakterisieren sich durch Mehrdeutigkeit, Bedeutungsaufladung, Polyvalenz, unscharfe Grenzziehungen, Hybridität und Bildhaftigkeit. Aus diskursanalytischer Perspektive sind in diesem Kontext vor allem zwei Aspekte wichtig: Über welche sprachbasierten Mechanismen werden die Interdiskurse bzw. die Prozesse der Simplifizierung der Spezialdiskurse vollzogen und welche diskursiven Effekte werden damit verfolgt (im Sinne der Etablierung der neuen, stereotypen oder impliziten Bedeutungen oder Deutungen der

[6] Hier muss betont werden, dass diese Rekonstruktion einen exemplarischen Charakter hat und viele wichtige Ansätze (aus Platzgründen) nicht berücksichtigt (wie beispielsweise das Toposkonzept von Wengeler (2003) oder den Frame-Ansatz von Ziem (2008).

[7] Auch innerhalb der Linguistik wird dieser Aspekt stark akzentuiert. Felder (2006) spricht in diesem Kontext von „semantischen Kämpfen".

[8] Dieser Mechanismus ähnelt dem innerhalb der englischsprachigen Diskursforschung verwendeten Begriff der Rekontextualisierung.

sozialen Wirklichkeit)? Ein interessantes Beispiel in diesem Kontext bildet die Kategorie der Kollektivsymbolik, worunter ganz allgemein kulturelle Stereotype verstanden werden, die kollektiv tradiert und benutzt werden (vgl. Link 2005) und komplexe Sachverhalte simplifizieren.[9] Forschungspraktisch hat Link den Mechanismus des Interdiskurses (realisiert durch kollektive Symbolik) am Beispiel des Einwanderungsdiskurses in deutschen Medien aufgezeigt, der sich der Flut- und Boots-Symbolik bedient hat, um eine bestimmte Deutung dieses komplexen gesellschaftlichen Problems zu etablieren.

Mit dem oben geschilderten Aspekt ist auch ein weiterer wichtiger Punkt verbunden, auf den Link (1995) hinweist. Es geht nämlich um die Unterscheidung zwischen Normalität und Normativität. Normativität meint „explizite oder implizite Regulative, die material oder formal bestimmten Personengruppen ein bestimmtes Handeln vorschreiben" (Link 1995: 24). Diese sind also präexistent. Im Gegensatz dazu bedeutet Normalität (als Charakteristikum aller modernen Gesellschaften) den Prozess der diskursiven Aushandlung von Normalfeldern (im Sinne der „Durchschnitte") in bestimmten gesellschaftlichen Bereichen (oft beispielsweise im Mediendiskurs mittels sprachbasierter Mechanismen). Daran knüpft die (Kritische) Diskursanalyse an und versucht, die Mechanismen der Etablierung der so verstandenen Normalität zu rekonstruieren und nach deren diskursiven Effekten zu fragen.

Abschließend zu der Frage nach der semantischen Fokussierung der Diskursanalyse soll noch der linksche Begriff des Elementardiskurses eingeführt werden, um daran anschließend den Aspekt der Rolle des Subjekts innerhalb der *postfoucaultschen Diskursforschung* anzusprechen. Der Elementardiskurs zeichnet sich nach Link „durch höchste Subjektivität und höchste Intensität (geringe Distanz) aus" (Link 2003: 15). Vereinfacht gesagt handelt es sich dabei um alle (sprachlichen), nicht-institutionalisierten, also alltäglichen Praktiken eines Subjekts. Dieser Aspekt ist in dem Sinne wichtig, weil der Diskursforschung sehr oft vorgeworfen wird, dass die Einführung des abstrakten Diskursbegriffes „den Tod des Subjekts" bedeutet. Das ist nur teilweise der Fall. Die neueren Arbeiten der *postfoucaultschen Diskursforschung*[10] (vgl. z.B. Bührmann / Schneider 2008) versuchen in dem Kontext eine vermittelnde Position zu vertreten und schenken den Prozessen der sog. Subjektivation/Subjektivierung viel Aufmerksamkeit. Somit wird auf der einen Seite betont, dass verschiedene Diskurse (semantische) Subjektivierungsangebote (im Sinne der „diskursiv produzierten und vermittelten normativen Vorgaben" – Bührmann / Schneider 2008:69) bereitstellen. Das Subjekt ist aber in dem Sinne nicht „tot", weil es empirisch herauszuarbeiten gilt, welche von diesen Angeboten tatsächlich übernommen bzw. zurückgewiesen werden, welche alternativen Subjektivierungsangebote (im Sinne der „nicht-dominanten") bevorzugt werden und welche Effekte diese Übernahmen zeitigen. In diesem Kontext wird Diskursanalyse (vor allem in sozialwissenschaftlichen Kontexten) mit den Theorien und Methoden der Biografieforschung kombiniert.

---

[9] Diese allgemeine Definition wird ergänzt durch die sechs Kriterien, die jedes Symbol erfüllen muss, um als Kollektivsymbol eingestuft zu werden (vgl. die Auflistung dieser Kriterien bei Jäger 2007: 43–44).

[10] Auch als Dispositivanalyse bezeichnet, die sich als eine gewisse Erweiterung der *postfoucaultschen Diskursanalyse* versteht (vgl. Bührmann / Schneider 2008).

Die hier angeführten, exemplarischen Beispiele zeigen relativ deutlich zum einen die semantisch-inhaltliche Fokussierung der Diskursanalyse und zum anderen auch die möglichen Neuakzentuierungen, die die diskursorientierte Perspektive in diesem Kontext anbietet. Eine weitere Ergänzung der semantischen Forschung bildet auch die innerhalb der Diskursanalyse oft aufgegriffene Debatte über das Verhältnis zwischen Diskurs und Macht, die im Folgenden knapp rekonstruiert wird.

5. Kontroversen innerhalb der *postfoucaultschen Diskursforschung*: Diskurs und Macht

Nicht nur außerhalb der *postfoucaultschen Diskursforschung* gibt es Bedenken und Skepsis in Bezug auf den foucaultschen Diskursbegriff. Auch die Forscher, die sich auf Foucault beziehen, formulieren viele offene Fragen, die bis dato nicht eindeutig beantwortet wurden. Die Tatsache, dass sich innerhalb der gesamten *postfoucaultschen Diskursforschung* viele Varianten der Diskursanalyse etabliert haben (relativ „dominant" sind vor allem die folgenden drei: linguistische, kritische und sozialwissenschaftliche), führt zusätzlich noch zu einigen Kontroversen, die Diskursforscher selbst aufgegriffen haben. Diese metadiskursive Debatte betrifft – um es vereinfachend auf den Punkt zu bringen – die Frage, wer von den sich auf Foucault beziehenden Forschern diesen „besser" verstanden hat. Auch wenn dieser Gedanke trivial erscheinen mag, hat er bedeutende Konsequenzen für den Bereich der *postfoucaultschen Diskursforschung*. Eine der in diesem Kontext wohl am meisten diskutierten Kontroversen betrifft die Frage, inwiefern das Programm der Diskursanalyse sich auch als eine Art der Gesellschaftskritik verstehen darf und verstehen sollte, was wohlgemerkt Foucault selbst gefordert hat. Zwei Positionen sind hier erkennbar: (1) die linguistische, die ausgehend von der Unterscheidung in die deskriptive und kritische Wissenschaft Diskursanalyse deskriptiv konzeptualisiert; (2) die sozialwissenschaftliche und die kritische, die die oben durch die Linguistik formulierte Differenzierung ablehnen und sich in das antipositivistische Paradigma einschreiben.

Erwähnenswert ist diese Kontroverse in dem Sinne, weil mit ihr eine gewisse Neuorientierung innerhalb der empirischen Forschung sichtbar wird. Die kritische und sozialwissenschaftliche Variante der Diskursanalyse hat das schon relativ alte Thema der Rolle der Wissenschaften neu aufgegriffen und einige Verschiebungen diesbezüglich bewirkt. Durch die Operationalisierung des gesellschaftskritischen Ansatzes und durch die Forderung nach der intersubjektiven Auslegung der gesellschaftlichen Wirklichkeit, hat die kritisch-orientierte Wissenschaft einen festen Platz im wissenschaftlichen Mainstream gefunden und wird nicht mehr strikt abgelehnt. Die kritische Betrachtung der sozialen Wirklichkeit bei den Rekonstruktionen beispielsweise der gesamtgesellschaftlich ausgetragenen Deutungskämpfe oder bei der Rekonstruktion der Bildung von Normalfeldern in bestimmten sozial-politischen Feldern ist nicht nur ein unverzichtbares Element der Analyse, sondern auch eine gewisse Erweiterung. Und zwar deshalb, weil die Etablierung von semantischen Ordnungen mit diversen Ausgrenzungsmechanismen einhergehen

kann, die es im Rahmen eines wissenschaftlichen, zugleich aber gesellschaftskritischen Ansatzes offenzulegen gilt.[11]

6. Ausblick: *postfoucaultsche Diskursforschung* und deren Potenzial für ein interdisziplinäres Forschungsprogramm

Die im vorliegenden Beitrag exemplarisch referierten Aspekte aus dem Bereich der *postfoucaultschen Diskursforschung* sollten aufzeigen, dass der Mehrwert dieses diskursanalytischen Zugangs insbesondere in den folgenden Ansätzen zu suchen ist:

- in der stärkeren Hinwendung zu Textkorpora,
- im Konzept der Mehrebenenanalysen, im Rahmen deren komplexe sprachliche, soziale und politische Objekte multiperspektivistisch untersucht werden,
- in den Neuakzentuierungen im Bereich einer breit gefassten semantischen Forschung,
- und in der Formulierung und Operationalisierung eines gesellschaftskritischen Ansatzes.

Darüber hinaus ist deutlich geworden, dass der Bereich der Diskursforschung im Allgemeinen und der *postfoucaultschen Diskursforschung* im Besonderen ein sehr komplexes wissenschaftliches Umfeld darstellt. Gezielt wurde auf die strikte Trennung zwischen den einzelnen (linguistischen, kritischen und sozialwissenschaftlichen) Varianten der Diskursforschung verzichtet. Vielmehr wurden diese als „Ganzes" betrachtet, um im letzten Teil dieses Beitrags nach deren Potenzial für die Entwicklung eines interdisziplinären Forschungsprogramms zu fragen, das bis dato – wie oben geschrieben – im deutschsprachigen Raum aussteht. Die oben identifizierte Tendenz der deutschsprachigen Diskursforschung, die darin besteht, den Diskursbegriff disziplinär zu verorten (innerhalb der Linguistik oder der Soziologie), gründet bestimmt in der innerhalb der Wissenschaften bis heute noch stark vertretenen Überzeugung von der Notwendigkeit der Spezialisierung, die es erlauben sollte, die wissenschaftlichen Erkenntnisse zu vertiefen und die (gesellschaftliche) Wirklichkeit in ihren Details zu analysieren. Problematisch erscheinen diese Tendenzen, insofern sie die Verbindungen zwischen den Eigenschaften der komplexen und in den modernen Gesellschaften (re)produzierten Objekte nicht berücksichtigen. Diese Erkenntnis hat in den 1980er-Jahren zum Konzept der Interdisziplinarität geführt, das bis heute nicht ganz ausbuchstabiert ist und vor allem nicht praktisch umgesetzt wurde. Sehr oft wird dieses Vorgehen auf ein rein additives Nebeneinander immer noch grundsätzlich getrennter Forschungsvorhaben reduziert. Der (foucaultsche) Diskursbegriff stellt – durch seine Komplexität – nach Meinung des Autors dieses Beitrags ein Angebot zur realen Umsetzung der interdisziplinären Zusammenarbeit, die zur Entwicklung eines integrierten, linguistisch-soziologischen Modells für die Analyse der sprachlichen, sozialen und politischen Wirklichkeit führen kann, dar. Dies scheint eine der wichtigen Herausforderungen für den Bereich der *postfoucaultschen Diskursforschung* und zeigt zugleich deren größtes Potenzial, das zumindest

[11] In dem Kontext kann sich (Kritische) Diskursanalyse als wichtiger Ansatz der sog. *Critical Literacy* verstehen, der wichtige didaktische Implikationen hat.

ansatzweise in der Forderung nach den Mehrebenenanalysen formuliert, aber noch nicht ganz ausgeschöpft wurde. Ferner: Wenn die einzelnen Varianten der Diskursforschung als separate Forschungsprogramme bzw. wissenschaftliche Subdisziplinen betrachtet werden, ist es möglich, auf deren Basis ein umfassenderes, integriertes, diskursanalytisches Modell zu entwickeln, das von den mikroanalytischen, linguistischen Eigenschaften bestimmter gesellschaftlicher Objekte auf deren makroanalytische Logiken (im Sinne sozial-politischer Ordnungen) schließt. Dieses Postulat ist aber nicht über eine bloße „Berührung" zwischen den einzelnen Varianten der Diskursforschung zu realisieren, sondern über eine produktive Transformation und sozusagen „Übersetzung" der jeweiligen für die Entwicklung eines integrierten, diskursanalytischen Modells wichtigen Elemente des Diskurskonzepts, die bis dato nur linguistisch, gesellschaftskritisch oder soziologisch spezifiziert wurden.

Literatur

Billig, Michael (2003): Critical Discourse Analysis and the rhetoric of critique. In: Weiss, Gilbert / Wodak, Ruth (Hg.): *Critical Discourse Analysis*. *Theory and interdisciplinarity*. London, 35–46.

Bührmann, Andrea / Schneider, Werner (2008): *Vom Diskurs zum Dispositiv*. *Eine Einführung in die Dispositivanalyse*. Bielefeld.

Busse, Dietrich (2003): Diskursanalyse in der Sprachgermanistik. Versuch einer Zwischenbilanz und Ortsbestimmung. In: Hass, Ulrike / König, Christoph (Hg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik*. Marbach, 175–187.

Busse, Dietrich (1997): Das Eigene und das Fremde. Annotationen zu Funktion und Wirkung einer diskurssemantischen Grundfigur. In: Jung, Matthias / Wengeler, Martin / Böke, Karin (Hg.): *Die Sprache des Migrationsdiskurses*. *Das Reden über Ausländer in Medien*, *Politik und Alltag*. Opladen, 17–35.

Busse, Dietrich / Teubert, Wolfgang (Hg.) (2013): *Linguistische Diskursanalyse*. Wiesbaden.

Busse, Dietrich / Teubert, Wolfgang (1994): Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik. In: Busse, Dietrich / Hermanns, Fritz / Teubert, Wolfgang (Hg.): *Zeichengeschichte*, *Begriffsgeschichte*, *Diskursgeschichte*. Opladen, 10–28.

Dijk, Teun A. van (2009): Critical Discourse Studies: A Sociocognitive Approach. In: Wodak Ruth / Meyer, Michael (Hg.): *Methods of Critical Discourse Analysis*. London, Thousand, Oaks, New Delhi, 62–86.

Fairclough, Norman (2010): *Analysing discourse*. *Textual analysis for social research*. London / New York.

Fairclough, Norman / Duszak, Anna (2008): Krytyczna analiza dyskursu – nowy obszar badawczy dla lingwistyki i nauk społecznych. In: Duszak, Anna / Fairclough, Norman (Hg.): *Krytyczna analiza dyskursu*. *Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*. Kraków, 7–29.

Fegter, Susann / Kessl, Fabian / Langer, Antje / Ott, Marion / Rothe, Daniela / Wrana, Daniel (Hg.) (2013): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung*. *Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden.

Felder, Ekkehard (Hg.) (2006): *Semantische Kämpfe*. *Macht und Sprache in den Wissenschaften*. Berlin, New York.

Foucault, Michel (1981): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt/M.

Foucault, Michel (1978): *Dispositive der Macht*. Berlin.

Heinemann, Wolfgang (2011): *Diskursanalyse in der Kontroverse*. In: *tekst i dyskurs – text und diskurs*, 4. 2011, 31–67.

Jäger, Margarete / Jäger, Siegfried (Hg.) (2007): *Deutungskämpfe. Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse*. Wiesbaden.

Jäger, Siegried (2007): Diskurs als Fluss von Wissen durch die Zeit. Ein transdisziplinäres politisches Konzept zur Deutung der gesellschaftlichen Wirklichkeit. In: Jäger, Margarete / Jäger, Siegfried (Hg.): *Deutungskämpfe. Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse*. Wiesbaden, 15–37.

Jäger, Siegfried (2004): *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. Münster.

Keller, Reiner (2011): *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Wiesbaden.

Kerchner, Brigitte / Schneider, Silke (Hg.) (2006): *Foucault: Diskursanalyse der Politik. Eine Einführung*. Wiesbaden.

Kumięga, Łukasz (2013): *Rechtsextremistischer Straßendiskurs in Deutschland*. Frankfurt/M.

Kumięga, Łukasz (2012): Medien im Spannungsfeld zwischen Diskurs und Dispositiv. In: Dreesen, Philipp / Kumięga, Łukasz / Spiess, Constanze, (Hg.): *Mediendiskursanalyse. Diskurse-Dispositive-Medien-Macht*. Wiesbaden, 25–46.

Link, Jürgen (2006): *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität Produziert wird*. 3. ergänzte, überarbeitete und neu gestaltete Auflage. Göttingen.

Link, Jürgen (2005). Warum Diskurse nicht von personalen Subjekten „ausgehandelt" werden. Von der Diskurs- zur Interdiskurstheorie. In: Keller, Reiner / Hirseland, Andreas / Schneider, Werner / Viehöver, Willy (Hg.): *Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit: Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung*. Konstanz, 77–100.

Link, Jürgen (2003). Kulturwissenschaft, Interdiskurs, Kulturrevolution. In: *KultuRRevolution. Zeitschrift für angewandte Diskurstheorie*, 45/46, 1023.

Link, Jürgen (1995): Grenzen des flexiblen Normalismus? In: Schulte-Holtey, Ernst (Hg.): *Grenzmarkierungen. Normalisierung und diskursive Ausgrenzung*. Duisburg, 24–39.

Spiess, Constanze (2008): Linguistische Diskursanalyse als Mehrebenenanalyse. Ein Vorschlag zur mehrdimensionalen Beschreibung von Diskursen aus forschungspraktischer Perspektive. In: Warnke, Ingo / Spitzmüller, Jürgen (Hg.): *Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene*. Berlin, New York, 237–259.

Warnke, Ingo / Spitzmüller, Jürgen (2011): *Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin, Boston.

Wengeler, Martin (2003): *Topos und Diskurs. Begründung einer argumentationsanalytischen Methode und ihre Anwendung auf den Migrationsdiskurs (1960–1985)*. Tübingen.

Wodak Ruth / Meyer, Michael (Hg.) (2009): *Methods of Critical Discourse Analysis*. London, Thousand, Oaks, New Delhi.

Ziem, Alexander (2008): *Frames und sprachliches Wissen. Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz*. Berlin, New York.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA

Gdańsk 2013, Nr. 29

Waldemar Czachur
Universität Warszawa

Das diskursive Weltbild und seine kognitionstheoretische Fundierung in der Diskurslinguistik[1]

The discourse worldview and his cognitive theoretical base in the discourse analysis. – In this paper the author presents the concept of discourse worldview. The discourse worldview enables the description of dynamic profiling of meanings in specific discourses. The author assumes that the category of discourse worldview integrates the method of discourse analysis and cognitive ethnolinguistics.

Key words: discourse analysis, cognitive linguistics, discourse worldview.

Dyskursywny obraz świata i jego kognitywno-teoretyczne podstawy w lingwistyce dyskursu. – W niniejszym artykule autor prezentuje koncepcję dyskursywnego obrazu świata. Kategoria ta umożliwia opis dynamicznego procesu profilowania znaczeń i sensów w poszczególnych dyskursach. Autor podejmuje próbę integracji dorobku polskiej kognitywnej szkoły etnolingwistycznej i niemieckiej lingwistyki dyskursu.

Słowa kluczowe: lingwistyka dyskursu, lingwistyka kognitywna, dyskursywny obraz świata.

1. Einleitung

Als Annahme der semantisch- und kulturwissenschaftlich orientierten Diskurslinguistik gilt, dass der Diskurs die Möglichkeitsbedingung für die kulturspezifische Wissensprofilierung darstellt und somit zwischen Sprache und Kultur also zwischen sprachlichem Wissen und kulturspezifischen Werten permanent verhandelt.

Für die Sprachwissenschaft ergibt sich in dem Zusammenhang die Forderung, nach solchen Kategorien und Instrumenten zu suchen, die die Erfassung des Zusammenhangs und des Zusammenspiels von solchen Entitäten wie Sprache, Diskurs und Kultur möglich machen. In dieser Arbeit möchte ich die Kategorie des diskursiven Weltbildes vorstellen und sie auch kognitivtheoretisch begründen.

[1] Dieser Beitrag ist eine überarbeitete Fassung von Kapiteln 5.5, 7.1 und 7.2 meiner Habilitationsschrift (Czachur 2011).

2. Die Grundannahmen für die Kategorie des diskursiven Weltbildes

Die Kategorie des diskursiven Weltbildes knüpft an die Tradition der Lubliner Ethnolinguistik und die Ansätze des sprachlichen Weltbildes an. Bartmiński definiert diese Kategorie wie folgt:

> „Das sprachliche Weltbild gilt als eine in der Sprache enthaltene Wirklichkeitsinterpretation, die sich als Menge von Denkmustern über Welt, Menschen, Gegenstände und Ereignisse erfassen lässt. Es ist nicht ein Spiegelbild oder eine Fotografie der realen Gegenstände, sondern deren Interpretation, ein subjektives Porträt". (Bartmiński 2012: 226)

Daraus ergibt sich, dass der Begriff *Weltbild* für das Bild, für die Erfassung, Konstruktion, Interpretation der Welt von einer Person, einer sozialen Gruppe oder einer Gemeinschaft steht. Wie ein Individuum oder eine Gemeinschaft das Weltbild z.B. von einem Sachverhalt oder Person konstruiert, hängt vor allem von deren realen Erfahrungen oder narrativ wiedergegebenen Erfahrungswerten ab. Aus diesem Grund fungieren die Weltbilder als kognitive Konzepte, als Wissensrepräsentation und -organisation, die jeweils sprachlich konstituiert werden. Diese kognitiven und epistemologischen Konzepte entstehen dadurch, dass die Welt der Gegenstände und Sachverhalte in einer konkreten Kultur- und Sprachgemeinschaft versprachlicht wird bzw. in Zusammenhang mit der Sprache gebracht wird. Dadurch wird – so auch die These dieser Arbeit –kollektiv anerkanntes Wissen generiert[2]. Das Charakteristische für das Weltbild ist eine gewisse form- und inhaltsmäßige Stabilität und Dauerhaftigkeit (Czachur 2011b).

Was unterscheidet nun das diskursive Weltbild vom sprachlichen Weltbild? Die Komponente *diskursiv* steht hierbei für den dynamischen Charakter des Profilierungsprozesses der sprachlichen Wissensformationen. Sprache als soziale und kulturelle Entität ist keine statische Größe, sie entwickelt und verändert sich permanent, weil sich die Gesellschaft permanent entwickelt. Daher erfolgt die Wissensgenerierung mittels Sprache vor allem in Diskursen, meistens in (Medien)diskursen.

Das diskursive Weltbild steht hier einerseits für die in einer Kultur- und Sprachgemeinschaft kollektiv anerkannten, deswegen auch relativ stabilen Wissensformationen, für die Denk- und Handlungsmuster und andererseits für ihre dynamische Profilierung in (Medien)diskursen. Die dynamische Profilierung in Mediendiskursen bezieht sich auf die zweckgebundene Aktualisierung von bestimmten Wissenselementen innerhalb eines Begriffs[3]. Das Weltbild einer Gemeinschaft ist als solches nicht an einen bestimmten Diskurs gebunden oder auf einen einzigen Diskurs beschränkt. Vielmehr taucht es zugleich in vielen Diskursen auf und ist damit auch ein Garant für das Kontinuum innerhalb einer Gemeinschaft sowie für die Anschließbarkeit der gesellschaftlichen Kommunikation. Aus diesem Grunde besitzen diskursive Weltbilder eine Geschichte, eine

[2] Abgelehnt wird hier die These, dass es sinnvoll sei, zwischen Sprachwissen und Weltwissen zu unterscheiden. Auch die Differenzierung zwischen explizitem und implizitem Wissens- oder Bedeutungsgehalt wird im Sinne der holistischen semantischen Ansätze in Frage gestellt (vgl. u.a. Ziem 2008).

[3] Der Begriff *Begriff* wird im vorletzten Abschnitt dieses Beitrags definiert.

historisch-epistemische Tiefendimension und sind auch insofern ein geeignetes Instrument für die Kulturanalysen.

Betrachtet man die diskursiven Weltbilder als Wissensrepräsentation, so kann man in Anlehnung an Warnkes (2009a) Modelle der Wissenskonstituierung festhalten, dass sie in den Kulturgemeinschaften durch sprachliche Konstruierung, argumentative Aushandlung sowie massenmediale Distribuierung entstehen (Czachur 2011). Wie sich Weltbilder verbreiten und etablieren, wie sie zu kulturell vertrauten Deutungs- und Handlungsmustern werden, hängt von den diskursiven Strategien ab, die in jeder Sprach- und Kulturgemeinschaft einer unterschiedlichen Ordnung unterliegen. Dabei spielen die massenmedialen Ordnungen und Regeln eine wichtige Rolle, die wiederum von einem gegebenen Staatssystem, Mediensystem und somit der politischen (Kommunikation-)Kultur beeinflusst werden, in denen sie funktionieren.

Diese hier erwähnten Dimensionen der Konstituierung von Weltbildern sind als ein komplexer Prozess einer permanenten Produktion, Stabilisierung und Transformation von Weltbildern aufzufassen. Das diskursive Weltbild ist als Ergebnis dieses Prozesses, als Bestandsaufnahme von punktuell aktivierten Denk- und Handlungsmustern zu betrachten.

An dieser Stelle möchte ich noch an die methodologischen Grundsätze Foucaults erinnern und sie auf die Spezifik von diskursiven Weltbildern übertragen (Warnke 2007). Das Prinzip der Umkehrung besagt, dass diskursive Weltbilder infolge der diskursiven Ereignisse, die sich durch serielles Auftauchen kennzeichnen, aktiviert werden. Dementsprechend sind nach dem Prinzip der Diskontinuität Brüche, Widersprüche und Gegensätzlichkeiten in diskursiven Weltbildern zu erwarten. Trotz der Brüche sind nach dem Prinzip der Spezifizität Regelhaftigkeiten von Bedeutungsaspekten in diskursiven Weltbildern zu suchen. Regelhaftigkeiten manifestieren sich auf der sprachlichen Oberfläche und lassen sich nach dem Prinzip der Äußerlichkeit als Ergebnis der Möglichkeitsbedingungen von Aussagen identifizieren.

Zusammenfassend kann das diskursive Weltbild wie folgt definiert werden:

- das diskursive Weltbild wird sprachlich konstruiert, d.h., es gilt als sprachlich konstruiertes Denkmuster, Denkstil und Wissensspeicher,
- das diskursive Weltbild ist zwar sprachlich konstruiert, wird aber diskursiv profiliert, d. h., es gilt als Ergebnis von diskursiver Profilierung, von Kämpfen von kulturspezifischen Werten und Sichtweisen, als Produkt der diskursiv organisierten, interessengeleiteten argumentativen Aushandlung,
- das diskursive Weltbild ist kulturell bedingt, d. h. es gilt als „Momentaufnahme" von Erfahrungen einer bestimmten Diskursgemeinschaft (sowohl der subjektiven Erfahrungen eines Individuums als auch als Begründungs- und Interpretationsmuster für intersubjektive Erfahrungen), ist aber zugleich ein kulturelles Kontinuum.
- das diskursive Weltbild als eine analytische Kategorie ist ein subsumiertes, idealisiertes Modell der Wirklichkeitsinterpretation (eine Menge der in einem konkreten Diskurs erzeugten Wissensbestände bezüglich eines Sachverhaltes oder einer Person), aus dem die werte- und interessengeleiteten kulturspezifischen Sichtweisen einer Gemeinschaft zu rekonstruieren sind.

Diese Überlegungen bedürfen einer weiteren theoretischen Fundierung, besonders im Hinblick auf ihr Verhältnis zu solchen Entitäten wie Wissen, Werte oder Diskurs. Dies soll aus der kognitiven Perspektive begründet werden.

3. Die Bedeutung der kognitiven Linguistik für die Erfassung des diskursiven Weltbildes

Das Erklärungspotenzial für das Phänomen diskursives Weltbild ergibt sich in der kognitiven Linguistik vor allem aus ihren Prämissen, die hier in Anlehnung an Langacker (1987, 2011), Tabakowska (2001) und Taylor (2002, 2007) kurz skizziert werden:

- Kategorisierung und Schematisierung: Kategorisierungs- und Schematisierungsprozesse sind zentral für alle Formen der Wissensverarbeitung. Etwas wird auf eine bestimmte Art wahrgenommen und einer bestimmten Kategorie zugeordnet. Kategorien und Schemata werden in Form von Konzepten repräsentiert.
- Figur-Grund-Verhältnis: In jeder Situation, in jeder ‚Szene' werden einzelne Figuren immer jeweils vor einem Hintergrund wahrgenommen, die Organisation der Szene erfolgt aufgrund der Opposition zwischen Figur und Hintergrund und ist insofern variabel, als sie von jedem Sprecher anders konzeptualisiert werden kann.
- Konzeptualisierung/Profilierung[4]: Jede Szene wird auf unterschiedliche Art und Weise wahrgenommen, also konzeptualisiert, indem ein unterschiedlicher Grad an Präzisierung vorgenommen wird oder bestimmte Elemente ausgeblendet bzw. hervorgehoben werden. Konzepte gelten als gedankliche Einheiten, als Vorstellung davon, was in unserer Erfahrungswelt ist.
- Das symbolische Prinzip: Alle sprachlichen Einheiten gelten als Form-Bedeutungspaare. Die Zuordnung einer bestimmten sprachlichen Form (eines Wortes) zu einer bestimmten Bedeutung, zu einem bestimmten Konzept basiert auf kulturspezifischen Konventionen, wobei die phonologische Einheit die semantische Einheit evoziert. Die semantische Einheit gilt als Bündel von Wissenselementen, die jeweils anders aufgerufen werden können.

[4] Hinsichtlich der Verwendung von solchen Begriffen wie *Konzeptualisierung* und *Profilierung* soll darauf hingewiesen werden, dass sie, insbesondere in der polonistischen Fachliteratur zur kognitiven Linguistik, synonym verwendet werden (vgl. Tokarski 2001, Grzegorczykowa 2009, Puzynina 2010), während die englische und deutsche Fachliteratur diese voneinander abgrenzt. Eine Explizierung dieser Differenzen und der Versuch einer Sachverhaltsklärung erfolgt hier zunächst anhand der Definitionen aus dem Lexikon der kognitiven Linguistik. In der englischen und polnischen Version finden sich folgende Definitionen: von *conceptualization*: conceptualization the process of meaning construction to which language contributes (S. 38), für den Begriff *profiling* the conceptual `highlighting` of some aspect of a domain. Specifically, profiling is the process whereby an aspect of some base is selected. For example, the expression elbow profiles a substructure within the larger structure ARM, which is its base (Evans 2007: 172). Aus dieser Gegenüberstellung kann geschlossen werden, dass *Konzeptualisierung* allenfalls als Oberbegriff zu *Profilierung* gilt, indem das Konzept der Konzeptualisierung eine menschliche Fähigkeit, eine Voraussetzung für die Profilierung bedeutet. In diesem Sinne handelt es sich bei *Konzeptualisierung* und *Profilierung* keinesfalls um Synonyme.

Im vorliegenden Beitrag wird bewusst zwischen den Begriffen differenziert, wobei dem Begriff *Profilierung* hinsichtlich der Beschreibung von diskursiven Weltbildern eine besondere Rolle zukommen wird. Vor diesem Hintergrund sollen Überlegungen angestellt werden, die die vier grundlegenden Fragen zu beantworten versuchen: Was ist eigentlich Profilierung? Worin besteht das Phänomen der Profilierung? Wer profiliert und wie bzw. warum wird profiliert?

Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen ist nicht einfach, weil die kognitive Linguistik immer noch keine kohärenten theoretischen und methodischen Ansätze entwickelt hat. Weiterhin stehen einige Ansätze in Konkurrenz zueinander, andere überschneiden sich an vielen Stellen. Nichtsdestotrotz werde ich versuchen, das Minimum an herrschendem Konsens zwischen der Theorie der Konzeptualisierung von Langacker (1987) und der der Profilierung von Bartmiński (1988, 1990, 1993, 2009) als Synthese auszuarbeiten, um damit die Grundlage für die theoretische und methodische Fundierung des diskursiven Weltbildes zu schaffen.

Zunächst zu der ersten Frage: Was ist eigentlich Profilierung? Als gemeinsame Grundlage für den Profilierungsprozess bildet die Theorie der Konzeptualisierung, die voraussetzt, dass sprachliche Bedeutungen rein konzeptuelle Strukturen darstellen bzw. dass sich sprachliche Bedeutungen generell nur vor dem Hintergrund übergeordneter Wissens- und Erfahrungsstrukturen erfassen lassen. Langacker verwendet für diese übergeordneten Wissensstrukturen die Kategorie der *kognitiven Domänen*, Bartmiński die des *Begriffs*, andere Wissenschaftler sprechen von *kognitiven Modellen*, *Skripten*, *Rahmen* usw. *Profilierung* bedeutet infolgedessen die Konzentration auf ein Element innerhalb der kognitiven Domäne, die Einblendung von „einer Figur" vor einem Hintergrund, so dass dieses als wichtig identifiziertes Element eine besondere Hervorhebung erfährt. Die weniger wichtigen Elemente werden dann ausgeblendet. Langacker (1987) verwendet dafür die Kategorie einer semantischen ‚Basis' (‚base') und eines semantischen ‚Profils' (‚profil'). Das viel zitierte Beispiel der *Hypotenuse* verdeutlicht, dass ihre Bedeutung nur dann erfassbar ist, wenn man weiß, was ein Dreieck und ein rechter Winkel sind. Bilden diese beiden Wissensdomänen die ‚Basis', profiliert der Ausdruck *Hypotenuse* einen Ausschnitt der Wissensdomäne ‚rechtwinkliges Dreieck': Er bezieht sich also auf die Strecke, die dem rechten Winkel gegenüberliegt (vgl. Langacker 1988: 59).

Den Prozess des Profilierens versteht Bartmiński (1993) dagegen als eine subjektive sprachlich-begriffliche Operation, die darin besteht, das Bild eines Objekts zu gestalten, indem ihm bestimmte Aspekte wie Herkunft, Eigenschaften, Aussehen, Funktionen, Erlebnisse usw. im Rahmen eines bestimmten Wissenstyps und entsprechend einer Sichtweise zugeschrieben werden. Im Endeffekt kann das Profilieren als ‚Gestalten des Bildes eines Objekts' verstanden werden; zudem wird dieses Objekt durch bestimmte sprachliche Bedeutungsaspekte konzeptionell verdichtet. In diesem Zusammenhang spricht Bartmiński von den Profilen eines Begriffs, die als Konturen eines Objekts gelten, wobei die unterschiedlichen Profile nicht mit unterschiedlichen Bedeutungen gleichzusetzen sind. Profile organisieren den semantischen Inhalt eines Begriffs im Rahmen seiner primären (grundlegenden) Bedeutung.

Kennzeichnend für den Profilierungsprozess bei Bartmiński ist außerdem, dass er sich grundsätzlich auf drei Ebenen vollzieht:

- auf der Ebene der Kategorisierung (Objekte werden Kategorien zugeordnet),
- auf der Ebene der hervorgehobenen Aspekte dieser Kategorie,
- auf der Ebene der inhaltlichen (epistemischen) Spezifizierung dieser Aspekte.

Dieses Verständnis vom Profilieren bietet einige Ansatzpunkte für diskursanalytische Überlegungen, auf die explizit am Ende des Kapitels eingegangen wird.

An dieser Stelle möchte ich die scheinbaren Differenzen zwischen dem Ansatz von Langacker und Bartmiński thematisieren. Aus den zahlreichen Arbeiten (u.a. Grzegorczykowa 1998, Muszyński 1998, Majer-Baranowska 2004), die die beiden Theorien miteinander vergleichen, könnte allerdings der Eindruck entstehen, dass es Langacker um die Konzeptualisierung von Wissenselementen geht sowie um Operationen zur Hervorhebung von bestimmten Elementen, die zur Konstruierung von Begriffen (Konzepten) führen, während Bartmiński die Profilierung als Operation auf Grundlage von fertigem Sprachmaterial, als Analysemethode zur Identifizierung von Aspekten bzw. von Profilen eines Begriffs versteht. Tatsächlich ist die Lesart des Begriffs *Profilieren* bei Bartmiński an einigen Stellen irreführend. Verursacht ist dieses dadurch, dass Bartmiński seine Theorie in den letzten dreißig Jahren modifizierte. Während er in der ersten Phase Profilieren als methodisches Vorgehen auffasste , mit dem die unterschiedlichen Profile eines Begriffs identifiziert werden konnten, so begreift er das Profilieren in seinen späteren Arbeiten als mentale Operation. Das Spezifische dieser Operation ist, dass die Sprecher einer Gemeinschaft die Objekte, mit denen sie umgehen oder die sie sich vorstellen, auf der Grundlage ihrer Sichtweisen profilieren. Ein solches Verständnis von Profilieren zeigt eine konzeptionelle Nähe zum Prozess der (Be)wertung.

Fragt man danach, wer diese Objekte profiliert, so weist Bartmiński auf das sprechende Subjekt hin. Damit sind zwei Aspekte angesprochen: die Sprachlichkeit und die Subjektivität des Profilierungsprozesses, in dem sich die subjektbezogene Sichtweise sowie das dadurch bedingte Weltbild manifestieren. Damit wird der Profilierungsprozess zwischen dem Subjekt und seinem Umfeld (Hintergrund), seiner Wirklichkeit in Beziehung gebracht. Diese Überlegungen sind insofern wichtig, als sie deutlich machen, dass die Handelnden in ihrem Handeln nicht frei sind, sondern eingebunden in den breiteren kulturellen und sozialen Kontext, der mitbestimmt, was und wie profiliert werden kann.

Hinsichtlich der letzten Frage, wie bzw. warum und auf welcher Grundlage profiliert wird, wird automatisch noch mal der Verweis auf den kulturellen und sozialen Kontext sowie auf die kulturspezifischen Normen, Werte und Denk- und Handlungsmuster deutlich. Gerade an dieser Stelle scheint es notwendig, das Verhältnis zwischen den Begriffen *Werte* und *Sichtweise* zu skizzieren sowie die Begriffe näher zu bestimmen. Aus den linguistischen Diskussionen zu diesem Thema lässt sich der Wertebegriff thesenartig wie folgt definieren:

- Werte gelten als verdichtete, kondensierte Form der verarbeiteten Erfahrungen einer sozialen Gruppe.
- Werte stellen die Grundlage menschlicher Handlung dar und der Zweck der Handlung wird durch die Werte, die ein Individuum oder die Gemeinschaft vertritt, beeinflusst.

Demnach sind sie auch starkes identitätsstiftendes und integratives Element in einer Gemeinschaft.

- Werte bilden den Ausgangspunkt jeglicher sprachlicher Konzeptualisierung von Wirklichkeit und sind in Sprache existent.

Wichtig ist dabei die Annahme, dass die (Be)wertung mit dem Profilierungsprozess (Kategorisierung und Konzeptualisierung) einher geht und dass die Bedeutung eines Begriffs auf Bewertungen basiert, aus denen die Sichtweise der Handelnden erkennbar ist. Die Kategorie der Sichtweise ist eine diskursive, kognitive und anthropologisch-kulturelle Kategorie. Auch wenn man die Differenzierung zwischen der individuellen Sichtweise der Handelnden und kollektiven Sichtweise einer Gemeinschaft als forschungsrelevant anerkennt, so ist hierbei wiederum darauf aufmerksam zu machen, dass der Handelnde seine individuelle Sichtweise mit den Möglichkeiten der diskursiven Wirklichkeit (mit ihren Zugangsregeln usw.) in Einklang bringt. Die kollektiven Sichtweisen gelten als Erkenntnisangebote für ein Individuum (vgl. Zinken 2007).

Ferner ist festzuhalten, dass die Kategorie der Sichtweise auf den Erfahrungs- und Projektionswerten einer Sprach- und Kulturgemeinschaft basiert. Sie schöpft aus dem kulturellen Gedächtnis einer Gemeinschaft (vgl. Assmann 1992), indem sie die Einstellungen der Menschen zur Welt zum Ausdruck bringt, die sie wiederum als Verknüpfungen von Haltungen, Werten und Kenntnissen die Vielfalt verschiedener Standorte mitkonstituieren (vgl. Wierlacher/Wiedenmann 1996).

Die Sichtweise gilt insofern als diskursives Phänomen, als sie das, was für eine Sprach- und Kulturgemeinschaft typisch ist, zum Ausdruck bringt. Sie repräsentiert also eine diskursiv ausgehandelte, kulturspezifische Interpretation von Wirklichkeit und setzt allerdings voraus, dass es im Diskurs mehrere Sichtweisen auf ein Objekt gibt, die in Konkurrenz zueinander stehen. Der Profilierungsprozess des diskursiven Weltbildes erfolgt im Rahmen des ‚Kampfes' vieler einzelner interessengeleiteter Sichtweisen (vgl. Tabakowska 2004: 62, Felder 2006).

Wichtig ist, dass sich die Kategorie der Sichtweise sich aus allen sprachlichen und nicht-sprachlichen Elementen eines Diskurses ableiten lässt, wobei hier vor allem der Semantik eine primäre Aufgabe zukommt.

Somit kann man, vereinfacht formuliert, das Verhältnis zwischen Werten, Sichtweisen und dem Profilierungsprozess des diskursiven Weltbildes auf folgende Art und Weise festhalten: Die Profilierung ist das Ergebnis einer Bewertung, die wiederum das Ergebnis der Sichtweise ist, während die Sichtweise ihrerseits auf die kulturspezifischen Werte zurückgeht.

4. Zeichentheoretische Fundierung des diskursiven Weltbildes

Stellt man die Frage, welche Konsequenz die obigen Annahmen der kognitiven Linguistik für die Entschlüsselung von diskursiven Weltbildern haben kann, scheint es mir sinnvoll, auf das semiotische Dreieck von Charles Kay Ogden und Ivor Armstrong Richards (1923) hinzuweisen. Das semiotische Dreieck ist hier insofern interessant, als es eine Verbindung zwischen den Ansätzen der kognitiven Linguistik, dem Phänomen des diskursiven

Weltbildes und den Ansätzen der epistemologischen Diskurslinguistik ermöglicht. Möglich ist das, weil das semiotische Dreieck verdeutlicht, dass sich die sprachliche Einheit bzw. das sprachliche Zeichen nicht direkt auf Gegenstände bezieht, sondern dass dieser Bezug durch die Vermittlung einer Vorstellung, also eines Begriffs oder eines Konzepts erfolgt. Damit ist es auch möglich, die einzelnen Elemente des Dreiecks aus kognitivistischer und diskurslinguistischer Perspektive neu zu begründen.

Aus dem Dreieck lässt sich ableiten, dass Begriffe für Sprecher Vorstellungen und Konzepte sind, die mittels sprachlicher Zeichen auf real oder mental existierende Objekte in Form von mentalen Konstrukten verweisen[5]. Begriffe sind Konzepte; sie sind folglich Ergebnisse des Konzeptualisierungs- bzw. Profilierungsprozesses, der jeweils vom Sprecher seiner Sichtweise zufolge vorgenommen wird. Dieser Prozess ist diskursiv organisiert. Das bedeutet, dass in jedem Diskurs bestimmte Begriffe fortwährend neu profiliert werden, indem die Diskurse (genauer gesagt, die Sprecher/Handelnden mit ihren Interessen und Sichtweisen) unterschiedliche Aspekte bzw. Profile in der komplexen Begriffsstruktur aktivieren. Das Phänomen der diskursiv erzeugten Profilierung von Begriffen besteht darin, dass ihre semantischen Basen permanenter Vereinfachungs-, Verschiebungs-, Neuordnungsoperationen unterliegen. Anders formuliert: In den Begriffsstrukturen können im Diskurs jeweils unterschiedliche Bedeutungsprofile aktualisiert werden.

Rückt das Verhältnis zwischen dem Begriff und dem Objekt im semiotischen Dreieck (auf das sich der Begriff bezieht) in den Fokus der Überlegungen, so ist mit Busse (1987) ferner anzunehmen, dass Begriffe „Gegenstände nicht als ontologisch ‚feste' Entitäten [konstituieren]. Vielmehr stellt sich, gerade bei den Begriffen historischer Sachverhalte, der Gegenstand als Bedeutungskontinuum, als ein fließendes Ineinandergreifen von Aspekten heraus" (Busse 1987: 82). So wissenschaftlich vielversprechend der Objektivismus auch sein mag, so klar dürfte auch sein, dass es keineswegs nur eine 'Wirklichkeit' gibt, die aufzuzeigen wäre. Wie Busse (1987: 85) weiter ausführt, darf nicht übersehen werden, dass

> „[…] *jede* sprachliche Aneignung von Erfahrenem, Gedachtem oder Gewolltem im Kern wirklichkeits-konstitutiv, d.h. ideologisch ist. Wer dies nicht anerkennt, verweigert die Einsicht, dass Wirklichkeit ist, was als solche sprachlich-bewußt angeeignet wird, und macht sich zum Schiedsrichter darüber, was die geschichtliche Wirklichkeit, unabhängig davon, wie sie erfahren und ausgesprochen wurde, sein soll". (Busse 1987: 85)

Die Gegenstände, auf die sich Begriffe beziehen, entstehen erst dann, wenn wir mit ihnen praktisch wie sprachlich umgehen und so einen Bezug zu ihnen entwickeln. Evident wird in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass „die originäre Leistung der Sprache nicht im Bezug auf außersprachliche Gegenstände bzw. Sachverhalte besteht, sondern im Bezug auf mentale Repräsentationen" (Warnke 2009b: 84). Um diesen Aspekt angemessener zur Geltung zu bringen, soll auf die Kontroversen um kognitivistische Theorien noch einmal

[5] In Anlehnung an Bartmińskis Realismus der ontologischen Wirklichkeit wird an dieser Stelle zwischen real und mental existierenden Objekten differenziert. Den weiteren Diskussionen wird jedoch eine kognitivistische Perspektive zugrunde gelegt und es wird von mentalen Repräsentanten gesprochen. Vgl. dazu ausführlich Langacker (1987) und Puzynina (2010).

kurz eingegangen werden. Wie oben angemerkt, geht es besonders hinsichtlich der Spezifik des Mediendiskurses um die Frage nach dem Sinn und der Notwendigkeit, zwischen real und mental existierenden Objekten zu unterscheiden. Hier wird die Analogie zur Differenzierung zwischen der ‚realen Domäne' und der ‚phänomenologischen Domäne' (Krzeszowski 1999) oder zwischen ‚Wissen durch Erfahrung' und ‚Wissen durch Beschreibung' (vgl. Wierzbicka 1988, 1992; Warnke 2009a) deutlich. Wie bereits oben festgestellt, werden diese Objekte als mentale Konstruktionen begriffen, denn das, was als Wissen sprachlich konstruiert, argumentativ ausgehandelt und distribuiert wird, kann sich auch auf Gegenstände oder Sachverhalte aus der projizierten Welt beziehen. Das, was vom Sprachwissenschaftler erfasst wird, sind

> „‚mentale Objekte' im ganzen Reichtum ihrer Charakteristik, die im sprachlichen Weltbild verfestigt wird. Dieses ‚mentale Objekt' ist eine Projektion und kein Abbild, unabhängig davon, ob die Möglichkeit besteht, es mit einem realen Objekt, das empirisch erfahrbar ist, zu vergleichen oder auch nicht, wie im Falle von Pegasus oder von Zwergen". (Bartmiński 1988/2009: 42)

Warnke (2009a) geht einen Schritt weiter und stellt fest, dass diese mentalen Konstrukte ein diskursives Phänomen sind:

> „Die so erzeugte Wirklichkeit und das Wissen über diese ist kein Phänomen der realen Welt, sondern eine Konzeptualisierung von Wirklichkeit. Mithin referieren Aussagen im Diskurs auch nicht auf semantische Fakten, sondern auf das, was Sprecher annehmen und folglich konzeptualisieren". (Warnke 2009a: 125)

Die Referenzhandlung ist hier pragmatisch und kognitiv bedingt. Kognitiv insofern, als es sich um sprachliches und diskursiv konstruiertes Wissen handelt und somit auch um das subjektive Wissen der Sprecher einer Gemeinschaft, und pragmatisch, weil das Referieren hier als Handlung angesehen wird, indem einerseits ein Sprecher mithilfe eines sprachlichen Zeichens auf einen bestimmten Gegenstand Bezug nimmt und sich diese Handlung andererseits nach den kulturspezifischen Regeln der Diskurse einer gegebenen Sprechergemeinschaft vollzieht. Als Folge dessen ist die außersprachliche Wirklichkeit als diskursives Phänomen zu begreifen.

Diese Befunde sind hier aus zwei Perspektiven zu deuten: Einerseits aus der bereits eingenommenen kognitivistischen Sicht und andererseits aus medienwissenschaftlicher Perspektive.

Vergegenwärtigt man sich diese zwei Perspektiven, so ist das Modell des ontologischen Realismus nicht mehr tragfähig und das semiotische Dreieck neu zu lesen, auch wenn man dazu auf kognitivistische Annahmen hinsichtlich des symbolischen Prinzips zurückgreift. Demnach wird das sprachliche Zeichen insofern als symbolische Einheit begriffen, als Inhalt (Bedeutung) und Form in symbolischem Bezug zueinander stehen. Für den vorliegenden Beitrag spielen diese Überlegungen eine fundamentale Rolle, denn es dürfte deutlich geworden sein, welche Konsequenzen die kognitivistischen Ansätze für diskursanalytische Überlegungen mit sich bringen und umgekehrt. Unter Rückgriff auf das semiotische Dreieck konnte der Prozess der diskursiv erzeugten und organisierten Profilierung genauer expliziert werden. Nun allerdings liegt es als dynamisches, diskursives semiotisches Dreieck vor.

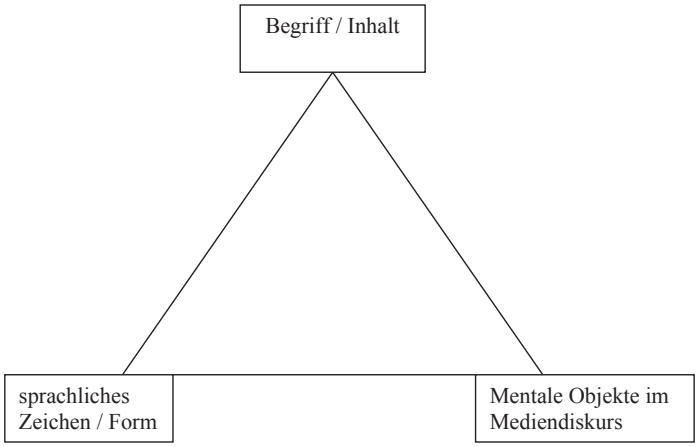


Abb. 1: Semiotisches Dreieck in diskursiver Perspektive

Zusammenfassend lassen sich für die Kategorie der Begriffe folgende Merkmale benennen: Begriffe

- repräsentieren als Konzepte grundlegende Wissenseinheiten, auch Vorstellungsschemata genannt, bzw. die Inhaltsseite der sprachlichen Zeichen,
- weisen eine komplexe, jedoch offene Schemastruktur auf,
- werden nach kulturspezifischen Regeln organisiert,
- manifestieren ihre konzeptionelle Organisation im sprachlichen Zeichen,
- beziehen sich auf mentale Objekte, auf mentale Konstruktionen der diskursiven Wirklichkeit.

5. Schlussfolgerungen

Es dürfte deutlich geworden sein, dass die oben definierte Kategorie des Begriffs in erster Linie für die Kategorie des diskursiven Weltbildes steht. Diskursive Weltbilder bestehen aus Begriffen, genauer gesagt: aus bestimmten Profilen von diesen Begriffen. Begriffe hingegen vernetzen diskursiv erzeugte Wissensformationen und konstruieren demnach ein konkretes Weltbild (als Ergebnis des diskursiven 'Kampfes' der Sichtweisen einzelner Diskurshandelnder). Weltbilder repräsentieren daher den kulturspezifisch profilierten Wissenshorizont für die Begriffe. Über die durch kulturspezifische Sichtweisen geprägten Weltbilder wird also diskursive Macht ausgeübt. Die

Erfassung von diskursiven Weltbildern ist allerdings über die Analyse ihrer Versprachlichungsformen möglich, denn der Begriff als solcher ist dem Sprachbenutzer über das sprachliche Zeichen zugänglich.

Bibliographie

Assmann, Jan (1992): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München.

Bartmiński, Jerzy (1988): *Konotacja*. Lublin.

Bartmiński, Jerzy (1990): Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata. In: Bartmiński, Jerzy (Hg.): *Językowy obraz świata*. Lublin, 109–127.

Bartmiński, Jerzy (1993): O profilowaniu pojęć. In: Bartmiński, Jerzy (Hg.): *Profilowanie pojęć. Wybór prac*. Lublin, 7–17.

Bartmiński, Jerzy (2009): *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin.

Bartmiński, Jerzy (2012): Der Begriff des sprachlichen Weltbildes und die Methoden seiner Operationalisierung. In: *tekst i dyskurs – text und diskurs* 5, 261–289.

Busse, Dietrich (1987): *Historische Semantik. Analyse eines Programms*. Stuttgart.

Czachur, Waldemar (2011): *Diskursive Weltbilder im Kontrast. Linguistische Konzeption und Methode der kontrastiven Diskursanalyse deutscher und polnischer Medien*. Wrocław.

Czachur, Waldemar (2011a): Dyskursywny obraz świata. Kilka refleksji. In: *tekst i dyskurs – text und dyskurs* 4, 79–97.

Czachur, Waldemar (2011b): Einige Überlegungen zur Kategorie des diskursiven Weltbildes. In: *Muttersprache* 2/2011, 97–103.

Evans, Vyvyan (2007): *A glossary of cognitive linguistics*. Edinburgh.

Evans, Vyvyan (2010): *Leksykon językoznawstwa kognitywnego*. Kraków.

Felder, Ekkehard (2006): Semantische Kämpfe in Wissensdomänen. Eine Einführung in Benennungs-, Bedeutungs- und Sachverhaltsfixierungs-Konkurrenzen. In: Felder, Ekkehard (Hg.): *Semantische Kämpfe. Macht und Sprache in den Wissenschaften*. Berlin/New York, 13–46.

Grzegorczykowa, Renata (2009): Punkty dyskusyjne w rozumieniu pojęcia językowego obrazu świata – widzenie z perspektywy badań porównawczych. In: *Etnolingwistyka* 21, 15–29.

Grzegorczykowa, Renata (1998): Profilowanie a inne pojęcia opisujące hierarchiczną strukturę pojęcia. In: Bartmiński, Jerzy/ Tokarski, Ryszard (Hg.): *Profilowanie w języku i w tekście*. Lublin, 9–17.

Krzeszowski, Tomasz P. (1999): *Aksjologiczne aspekty semantyki językowej*. Toruń.

Langacker, Ronald (2011): *Gramatyka kognitywna. Wprowadzenie*. Kraków.

Langacker, Ronald W. (1987): *Fundations of Cognitive Grammar*. Stanford.

Langacker, Ronald W. (1988): A view of linguistic semantics. In: Rudzka-Ostyn, Brygida (Hg.): *Topics in Cognitive Linguistics*. Amsterdam, 49–90.

Majer-Baranowska, Urszula (2004): Dwie koncepcje profilowania pojęć w lingwistyce. In: *Etnolingwistyka* 16, 85–109.

Muszyński, Zbysław (1998): „Profilowanie" profilowania. In: Bartmiński, Jerzy / Tokarski, Ryszard (Hg.): *Profilowanie w języku i w tekście*. Lublin, 19–34.

Ogden, Charles Kay/ Richards, Ivor Armstrong (1923): *The Meaning of Meaning*. London.

Puzynina, Jadwiga (2010): Z problemów opisu językowego obrazu świata – pytania i wątpliwości. In: *Etnolingwistyka* 22, 39–51.

Tabakowska, Elżbieta (2001): *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Kraków.

Tabakowska, Elżbieta (2004): O językowych wyznacznikach punktu widzenia. In: Bartmiński, Jerzy / Niebrzegowska-Bartmińska, Stanisława/ Nycz, Ryszard (Hg.): *Profilowanie w języku i w tekście*. Lublin, 47–64.

Taylor, John R. (2002): *Cognitive Grammar*. New York.

Taylor, John R. (2007): *Gramatyka kognitywna*. Kraków.
Tokarski, Ryszard (2001): Słownictwo jako interpretacja świata. In: Bartmiński, Jerzy (Hg.): *Współczesny język polski*. Lublin, 343–370.
Warnke, Ingo H. (2007): *Diskurslinguistik nach Foucault – Theorie und Gegenstände*. Berlin / New York.
Warnke, Ingo H. (2008): Text-und Diskurslinguistik. In: Janich, Nina (Hg.): *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen, S. 35–52.
Warnke, Ingo H. (2009a): Die sprachliche Konstituierung von geteiltem Wissen in Diskursen. In: Felder, Ekkehard / Müller, Marcus (Hg.): *Wissen durch Sprache. Theorie, Praxis und Erkenntnisinteresse des Forschungsnetzwerks „Sprache und Wissen"*. Berlin/New York, 113–140.
Warnke, Ingo H. (2009b): Zur wissenskonstitutiven Funktion des Diskurses – Wissen, soziale Kontrolle und Sprache. In: Grucza, Franciszek et al. (Hg.): *Diskurse als Mittel und Gegenstände der Germanistik*. Warszawa, 71–84.
Wierlacher, Alois/ Wiedenmann, Ursula (1996): Blickwinkel der Interkulturalität. Zur Standortbestimmung interkultureller Germanistik. In: Wierlacher, Alois / Stötzel, Georg (Hg.): *Blickwinkel*. München, 23–64.
Wierzbicka, Anna (1988): *The semantics of grammar*. Amsterdam.
Wierzbicka, Anna (1992): *Semantics, culture, and cognition: universal human concepts in culture-specific configurations*. New York / Oxford.
Ziem, Alexander (2008): *Frames und sprachliches Wissen. Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz*. Berlin / New York.
Zinken, Jörg (2004): Punkt widzenia jako kategoria w porównawczym badaniu dyskursów publicznych. In: Bartmiński, Jerzy / Niebrzegowska-Bartmińska, Stanisława / Nycz, Ryszard (Hg.): *Profilowanie w języku i w tekście*. Lublin, 47–78.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA

Gdańsk 2013, Nr. 29

Jacek Szczepaniak
Universität Bydgoszcz

Liebe in deutschen HipHop-Texten – Versuch einer genderorientierten linguistischen Diskursanalyse

Love in German hip-hop songs – gender linguistics analysis of discourse. – The aim of the article is to analyze the concept of "love" in texts of German hip-hop songs within the linguistics discourse analysis with special emphasis on gender aspects. The basis for the analysis and description will be the Multi-Level-Model DIMEAN of Warnke / Spitzmüller (2008). Particular attention will be paid to semantic-pragmatic aspects in single texts as well as to the dimension of transtextuality (specifics of hip-hop as a subcultural practice) and to the discourse participants.

Key words: love, discourse, gender, linguistics discourse analysis, hip-hop.

Miłość w tekstach niemieckiego hip-hopu – próba genderowej lingwistycznej analizy dyskursu. – Celem artykułu jest analiza pojęcia „miłość" w tekstach niemieckiego hip-hopu w ramach lingwistycznej analizy dyskursu z uwzględnieniem kategorii *gender*. Analiza dokonana została w oparciu o model opisu wielopoziomowego DIMEAN (Warnke/Spitzmüller 2008). Szczególną uwagę poświęcono aspektom semantyczno-pragmatycznym na płaszczyźnie pojedynczego tekstu oraz wymiarowi transtekstualnemu (specyfika hip-hopu jako subkulturowej praktyki) i aktorom dyskursu.

Słowa kluczowe: miłość, dyskurs, gender, lingwistyczna analiza dyskursu, hip-hop.

1. Der *Diskurs*- und *Gender*-Begriff in der Linguistik

Das rege Interesse an dem Diskurs-Konzept und der Diskursanalyse dauert vor allem in den Geistes- und Sozialwissenschaften seit über drei Jahrzehnten an: Es werden nach wie vor Versuche unternommen, im Anschluss an Michel Foucault (mitunter auch an Jacques Derrida) eigene diskursanalytisch ausgerichtete theoretische und methodologische Konzepte zu erarbeiten und einzusetzen.

Die linguistisch ausgerichteten Konzepte der Diskursanalyse behaupten, sich an den Schriften von Foucault zu orientieren. Der (wirkliche oder nur intendierte) Bezug auf sein Gedankengut und der transtextuelle Charakter der Analyse gelten als die allen diskurstheoretischen Ansätzen gemeinsame Grundlage (vgl. z.B. Warnke 2007, Warnke/Spitzmüller 2008, Gardt 2007, Spiess 2011 u.a.). Der Fokus des wissenschaftlichen Interesses wird vordergründig auf die Produktion und Repräsentation von Wissen

durch Sprache gerichtet, da Diskurse als Wissensträger, als Aussagen- bzw. Textnetze aufgefasst werden.

Unter dem dieser Analyse zugrundeliegenden Begriff *Diskurs* wird die sprachliche Praxis verstanden, in der sich Bedeutungen und Wissen herausbilden, die sich in Äußerungen und Texten unterschiedlicher Art niederschlägt und von mehr oder weniger großen gesellschaftlichen Gruppen realisiert wird. Sie spiegelt und prägt zugleich aktiv das Wissen und die Einstellungen dieser Gruppen zu dem betreffenden Thema und wirkt dadurch handlungsleitend für die zukünftige Gestaltung der gesellschaftlichen Wirklichkeit in Bezug auf dieses Thema (vgl. Gardt 2007: 30)[1].

Das Konzept der linguistischen Diskursanalyse bildet eine ausgezeichnete Basis für eine kritische Auseinandersetzung mit relevanten gesellschaftlichen Sachverhalten, die hauptsächlich diskursiven (verbalen) Charakter haben, insbesondere unter Rückgriff auf die diese Diskurse organisierenden Wissens- und/oder Machtrelationen[2]. In diesem Zusammenhang drängt sich jedoch die Frage auf, ob nun durch den (bloßen) Bezug auf die Schriften von Foucault die Grenzen der traditionellen (Text)Linguistik automatisch überschritten werden. Die Fundierung einer linguistischen Diskursanalyse auf den Ideen von Foucault müsste demnach bedeuten, dass die Linguistik „sich in Richtung einer transdisziplinär oder mindestens doch interdisziplinär aufgestellten Kulturwissenschaft" zu öffnen habe, dadurch dass sie auf Inhalte und Themen eingehe, „die Gegenstand (aller) anderen wissenschaftlichen Disziplinen sind" – stellt Siegfried Jäger (2005) überzeugend fest. Sie müsste demnach Diskurse als Träger von Wissen untersuchen und vor dem machtkritischen Ansatz Foucaults nicht zurückschrecken:

> „Klammert man [...] die Analyse der Machtbeziehungen aus, klammert man damit zugleich den gesamten Foucault aus der Sprachwissenschaft aus und reduziert die neue 'Diskurslinguistik' auf eine überholte Textlinguistik, die sich allenfalls einiger Instrumente der Foucaultschen „Werkzeugkiste" bedient." (Jäger 2005)

Die oben kritisierten Mängel der sog. deskriptiven linguistischen Diskursanalyse könnten beispielsweise durch die Einbeziehung der Genderperspektive reduziert bzw. beseitigt werden.

---

[1] Auf eine ausführliche Darstellung des für unterschiedliche Forschungsrichtungen charakteristischen Verständnisses des Diskurs-Begriffes wird hier verzichtet, da sie in zahlreichen Arbeiten vorgenommen worden ist. Hier interessieren diejenigen Ansätze, die sprachwissenschaftlich ausgerichtet sind und mehr oder minder deutlich in der Tradition von Foucault stehen, „damit bestimmte Annahmen über die thematische und funktionale Vernetzung von Texten im öffentlichen Raum teilen und im analytischen Zugriff eine Offenlegung der Art und Weise sehen, wie in und durch Sprache öffentliches Bewusstsein und damit gesellschaftliche Wirklichkeit geschaffen wird" (Gardt 2007: 28).

[2] In diesem Zusammenhang ist auf das Macht-Verständnis von Foucault zu verweisen: In seinem Text „Das Subjekt und die Macht" schreibt er, dass die Machtausübung „nicht einfach ein Verhältnis zwischen individuellen oder kollektiven Partnern [bezeichnet], sondern die Wirkungsweise gewisser Handlungen, die andere verändern" (Foucault 1994: 254). Die Macht ist in diesem Sinne keine unterdrückende Ordnung, die von einem Herrschaftszentrum ausgeht, keine Institution oder Struktur, da sie als ein dynamisches Geflecht von ungleichen Kräfteverhältnissen, als eine Handlung konzipiert ist. Die allgegenwärtige Macht – nach Foucault gibt es kein Außerhalb der Macht – lässt sich an Texten, Verfahrensweisen, Mustern und Regelhaftigkeiten ablesen.

In Opposition zur Luhmanns (1988) Behauptung, moderne Gesellschaften funktionierten weitgehend „geschlechtsneutral", ist der These von einer nach wie vor zentralen Rolle der Kategorie *Gender* in unterschiedlichsten Bereichen unseres Alltags beizupflichten. Vor dem Hintergrund einer konstruktivistischen Auffassung von Sprache wird *Gender* als eine „interdependente Kategorie" (Walgenbach u.a. 2007) aufgefasst, die mit anderen Kategorien (Alter, Status, (aktuelle) Kommunikationssituation usw.) mehr oder minder eng verbunden ist. Im Rahmen einer genderorientierten linguistischen Diskursanalyse kann nach den Konstitutionsbedingungen des Sprachgebrauchs gefragt werden, was eine erweiterte Sicht auf die Relation zwischen dem Sprachzeichen und dem Referenzobjekt ermöglicht. Auf diese Weise könnte der an sich strukturalistisch geprägte Foucaultsche Diskursbegriff modifiziert und für linguistische Fragestellungen weiter entwickelt und/oder operationalisiert werden (mehr dazu vgl. Spiess 2012).

Der vorliegende Beitrag stellt einen ersten Versuch dar, bestimmte kulturelle genrebezogene Wissens- bzw. Kommunikationsformen – die HipHop-Texte zum Thema *Liebe* – aus diskurs- und genderanalytischer Perspektive zu beschreiben[3]. Es wird davon ausgegangen, „dass in Kulturwelten durch diskursive Praktiken systematisch nicht nur die kulturelle Wissensordnung praktisch hervorgebracht wird, sondern dass darüber hinaus diese Wissensordnung einer Gefühlsstruktur Ausdruck gibt, die sich [...] im Diskurs rekonstruieren lässt" (Diaz-Bone 2006). Von der diskursiven Sphäre des kulturellen Wissens werden somit bestimmte Formen für Lebensstile angeboten, die dann nicht nur reflektiert, sondern auch stabilisiert werden können. Auf diesem Wege wird die Diskursanalyse des zeitgenössischen kulturellen Wissens zu einer „Form der Lebensstilanalyse und Sozialstrukturanalyse", wobei ihre linguistische Variante den Hauptakzent auf die sprachliche Dimension setzt. Dank der diskursanalytischen Perspektive lässt sich aber die Sozialstruktur (als System der Lebensstile) als eine semantische Struktur betrachten und analysieren.

Aus analytischer Perspektive stellen Diskurse heterogene, vieldimensionale Konstrukte von Wissen dar. Sie können durch eine Mehrebenenanalyse erfasst werden, die kommunikationsbereichsbezogen vorgeht und in die diversen Wissensebenen einzubinden ist (vgl. z.B. Warnke/Spitzmüller 2008, 2011, Spiess 2011).

In der Analyse wird auf das von Warnke und Spitzmüller (2008, 2011) herausgearbeitete Integrationsmodell DIMEAN zurückgegriffen. HipHop-Texte können demnach als Materialisierungen des HipHop-Liebesdiskurses

a) auf der intratextuellen Ebene – es geht um sprachliche Realisierungen der Aussagen, lexikalische Bedeutungen als zeit- und/oder gruppentypische Resultate der diskursiven Praxis) und

[3] Der Beitrag stellt einen Teil eines breiter angelegten Projekts dar, in dessen Rahmen deutsche und polnische HipHop-Texte zum Thema *Liebe* aus gender- und diskurslinguistischer Perspektive analysiert werden sollen. Aus Platzgründen muss das zu analysierende Korpus auf einige wenige (17) Textbeispiele reduziert werden. Mit Habscheid (2009: 79) gehe ich jedoch davon aus, dass auch die Analyse einer kleineren Anzahl von Texten ergiebig sein kann, weil auch in diesem Fall „wiederkehrende Muster zu Tage [treten], die Aufschluss über (idealtypische) Elemente eines Diskurses geben können".

b) auf der inter- und transtextuellen Ebene – hier wird über den Einzeltext hinausgegangen, wobei u.a. solche Kategorien zu berücksichtigen sind wie: Intertextualität, Sozialsymbolik, Ideologie bzw. Mentalität, analysiert werden.

Der Rahmen dieser Arbeit lässt die Berücksichtigung der intertextuellen Ebene in der vorgenommenen Analyse nicht zu: Im Fokus des Interesses stehen vordergründig lexikalische (und metaphorische) Textkomponenten. Den Ausgangspunkt bildet dabei der Einzeltext, da sprachliche Phänomene „in ihrer seriellen Erscheinungsweise im Hinblick auf ihr diskursives Potenzial" (Spiess 2011: 194) untersucht werden.

Über die sprach- und wissensbezogene Analyse hinaus sind auch Positionen der Diskursakteure zu berücksichtigen: Als Akteure werden individuelle Größen bzw. Gruppen von Individuen bezeichnet, die als soziale Träger eines Diskurses oder einer Diskursposition, d.h. als handlungsbezogener Aspekt der diskursiven Praxis zu betrachten sind (vgl. Habscheid 2009: 77; Warnke/Spitzmüller 2008: 23) und innerhalb einer bestimmten Diskursgemeinschaft konkrete Interaktionsrollen realisieren.

2. Korpus: Songtexte als integrale Bestandteile der HipHop-Kultur

Sozialwissenschaftlich lassen sich Diskurse als überindividuelle Praxisformen auffassen, die das Denken, Wahrnehmen und Handeln strukturieren und mit nicht-diskursiven Praxisformen kooperieren (vgl. Diaz-Bone 2010). Foucault betrachtet Diskurse nicht als ein bloßes Gefüge von Zeichen, die ihre referentielle Funktion realisieren, sondern als „Praktiken", die systematisch die Phänomene entstehen lassen, von denen sie sprechen: „Zwar bestehen diese Diskurse aus Zeichen; aber sie benutzen diese Zeichen für mehr als nur zur Bezeichnung der Sachen. Dieses *mehr* macht sie irreduzibel auf das Sprechen und die Sprache. Dieses *mehr* muss man ans Licht bringen und beschreiben." (Foucault 1981: 74) In diesem Sinne stellen Diskurse für Foucault eine Form sozialen Handelns, da sie institutionalisierte, also „mit Machtwirkungen ausgestattete gesellschaftliche Redeweisen" seien, die „das Denken und Handeln von Menschen bestimmen" (Degele 2008: 128).

Bereits 2001 hat Angermüller auf die Tatsache aufmerksam gemacht, dass die Diskursanalyse – im Gegensatz zur Textanalyse – die Verbindung des Textes mit seinem Kontext stärker hervortreten lasse. Demnach seien

> „Texte keine geschlossenen Behälter selbstreferential erzeugten Sinns, sondern die aufgezeichneten Spuren einer diskursiven Aktivität, die sich nie vollständig auf Text reduzieren lassen und immer einen nicht vertextbaren Überschuss diskursiven Potentials bereit halten" (Angermüller 2001: 8).

Mit anderen Worten macht die Diskursanalyse deutlich, dass Diskurse eine komplexe, über das Verbale weit hinausgehende Morphologie aufweisen. Dies ändert aber nichts an der Tatsache, dass aus linguistischer Perspektive die Texte „das primäre Zugriffsobjekt für Diskurse" darstellen und die Diskursanalyse eben diese Handlungseinheiten in ihrem intra-, inter- bzw. transtextuellen Zusammenhang erfassen sollte (vgl. Spiess 2011: 185).

Im gegebenen Fall kann ausschließlich auf die Texte in ihrer schriftlichen Fassung zugegriffen werden, also nur auf eine, wenn auch zentrale Komponente der ganzen HipHop-Performanz – eines Zusammenspiels von Musik, Text, Bild, Stimme, Geste, Verhaltensritual, Haartracht, Kleidung[4] usw. Auf diese Weise wird nicht der ganze Diskurs als eine Praxisform analysiert, sondern eher seine Spuren in den Texten. Trotz der Fixierung auf die textuelle Ebene werden notwendigerweise auch unterschiedliche Dimensionsverschränkungen mit nicht-textuellen Komponenten des Diskurses berücksichtigt.

Die Rap-Texte stellen bestimmte Kommunikationsformen dar, die eine konkrete mediale Struktur aufweisen – es sind „massenmediale" Texte in dem Sinne, dass sie „durch technische Vervielfältigung und Diffusion bzw. Distribution allgemein zugänglich gemacht werden und als Produkte zahlreiche anonym bleibende und heterogene Rezipienten an unterschiedlichen geographischen und sozialen Orten erreichen" (Habscheid 2009: 100).

Für die Zwecke der Diskursanalyse wurden solche Texte zusammengestellt, die einem Thema zuzuordnen sind, seriell, prozedural und sukzessive im Sinne von Spiess (2011) erscheinen, und von denen behauptet werden kann, dass sich in ihnen „eine einheitliche Wissensordnung vorfinden und sich deshalb ein kohärentes Regelsystem rekonstruieren lässt" (Diaz-Bone 2006). Gemeint sind also Texte, die repräsentativ sind und Rückschlüsse auf den gesamten Diskurs ermöglichen[5]. Im vorliegenden Fall stellen sie Analyseeinheiten dar, mit denen auch die Kategorie *Gender* „in ihrer jeweiligen Ausprägung konstruiert und kolportiert wird" (Spiess 2012: 60). Als Datenmaterial werden deutschsprachige Texte folgender (männlicher) Interpreten berücksichtigt: Bushido, Freundeskreis, King Orgasmus, Bass Sultan Hengzt, Beatfabrik, Prinz Pi, Alpa Gun, Kool Savas, Blumentopf, D-Bo und Curse.

2.1 Emotion ***Liebe***

Der vorliegenden Analyse liegt die Annahme zugrunde, dass Emotionen „*arbiträre semiotische Entitäten*", „durch *Zeichen codierte Gefühle*" (Fries 2003: 107 – Hervorhebung im Original) seien. Sie sind soziale Handlungen, reale Begebenheiten der alltäglichen Kommunikation. Ihre Kategorien und ihr Habitus werden durch die sozial tradierten Normen – Darstellungs- und Empfindungsregeln (*display rules*, *feeling rules*) – bestimmt, unterliegen also historischem Wandel. Zum Ausdruck eigener Gefühle bzw. zur Thematisierung emotionaler Zustände anderer gebrauchen wir spezifische Emotionskodes, die kulturell geprägt sind. In diesem Sinne gehören sie unserer alltäglichen Kommunikationsroutine an. Sozial-konstruktivistische Theorien definieren Emotionen als multidimensionale soziale

[4] So müssen beispielsweise die Anhänger der HipHop-Kultur bestimmten vestimentären Vorstellungen gerecht werden, da die Kleidung in diesem Fall auf besonders markante Weise ihren identifikatorischen und distinktiven Gehalt aufzeigt (ausführlicher zur Kleidung als Medium der Selbstpräsentation z.B. König 2011).

[5] Das Textkorpus besteht ausschließlich aus Texten, die im Internet frei zugänglich sind (die originelle bzw. medienspezifische Schreibweise wird beibehalten). Bei der Analyse der Texte muss auch bewusst bleiben, dass bereits ihre Selektion (aus über 50 wurden 17 Textbeispiele ausgewählt) einen interpretativen Akt darstelle (vgl. Spiess 2011: 111).

Konstrukte, Soziofakte, kultur- und epochenspezifisch, die an die in bestimmten sozio-kulturellen Kontexten situierten kommunikativen Praktiken einer Gesellschaft gebunden und weitgehend durch diese geprägt sind. Im Sinne eines diskursiven Ansatzes ist es also durchaus angemessen, von der Kodierung der Gefühle zu sprechen, ohne dabei ihren angeborenen, genetischen Charakter in Frage zu stellen.

Wenn man sich auf vortheoretische, alltagssprachliche Vorstellungen vom Wesen der Gefühle bzw. Emotionen bezieht, könnte *Liebe* als eine paradigmatische Gemütsbewegung gelten. Kaum ein anderes Phänomen des menschlichen Innenlebens wird so oft und so vielseitig in Alltagsgesprächen, wissenschaftlichen Diskursen und in Produkten medialer Kultur thematisiert: *Liebe* wird häufig mit einem Streben nach Sexualität und Erotik verbunden, aber auch mit Fürsorge identifiziert. Im Folgenden wird davon ausgegangen, dass *Liebe* ein komplexes, mehrdimensionales Phänomen ist, das an die ganze Palette anderer emotionaler Zustände und Vorgänge wie Glück, Hoffnung, Verzweiflung, Enttäuschung, Mitleid u.a. gekoppelt ist.

> „Aus dieser strukturellen und funktionalen Komplexität, aus der inhaltlichen Einzigartigkeit, die im Rahmen des Konventionellen ihren Ausdruck findet, aus der unterschiedlichen Positionierung auf der Werte- und Intensitätsskala usw. ergibt sich der Status der *Liebe* als eines Grenzphänomens." (Szczepaniak 2010: 109–110)

Die *Liebe* will man allzu oft essenzialistisch als etwas vollkommen Authentisches, Eigenes und Voraussetzungsloses verstehen. In Wirklichkeit ist sie jedoch nicht abzutrennen von den Diskursen und Institutionen, welche die unterschiedlichen Formen der *Liebe* kreieren und kultivieren. In der Alltagskommunikation wird immer wieder auf diverse Wissensbestände Bezug genommen, deren Quellen sich sowohl auf spezielle (z.B. wissenschaftliche) Diskurse zurückführen lassen, als auch an verschiedene populäre Wissensformen gekoppelt werden können.

2.2 Transtextuelle Ebene: HipHop als „Kampf der Worte"

Im Hinblick auf die Makroebene[6] des *Liebes*-Diskurses (Situations- und Kontextfaktoren) lässt sich feststellen, dass *Rap* bzw. *HipHop*[7] eine der Formen der populären Musik ist, die sich durch eine relativ starke Distinktionskraft auszeichnet und nicht (bzw. in reduziertem Ausmaß) zum medialen Mainstream gehört. Ihre Hörerschaft lässt sich in verschiedenen (eher mittleren und unteren) Regionen des sozialen Raums verorten. Eine relativ große Anhängerschaft hat die Szene vor allem unter den männlichen Jugendlichen.

---

[6] Unter der Makroebene des Diskurses verstehe ich mit Spiess (2011: 186) vor allem „die Erscheinungsformen des Diskurses als ein zusammengehöriges Textensemble inklusive der Erscheinungszusammenhänge und -bedingungen der Texte [...]. Die Makroebene umfasst demnach die Rahmenbedingungen als Möglichkeitsbedingungen der Erscheinungsweisen von Diskursen."

[7] Für die Zwecke der Analyse wird zwischen diesen beiden Formen nicht unterschieden. Die Bezeichnungen *Rap* und *HipHop* werden synonym gebraucht.

Die HipHop-(Sub)Kultur ist eine Dominanzkultur im Sinne von Birgit Rommelspachter (1995), in der Anspruch auf geschlechtsbedingte Ungleichheit und männliche Überlegenheit erhoben, d.h. die Hierarchisierung von Menschen entlang von Geschlecht vollzogen wird. Als eine männlich dominierte (Sub)Kulturpraxis weist HipHop eine stark patriarchale, oft sexistische und homophobe Organisation auf. Es bestehen bestimmte diskursive Regeln, die das Hervorbringen von Texten/Aussagen festlegen. Im Rahmen der Hip-Hop-Kultur ist also die Dimension der Identifikation besonders deutlich ausgeprägt. Unter diesem Begriff werden mit Habscheid (2009: 80) bestimmte Stile verstanden, die regeln, wie man sich durch konkrete kommunikative Handlungen sozial positionieren kann. In dieser Hinsicht fallen HipHop-Performanzen besonders deutlich ins Auge: Diese bewegen sich nämlich stets am Rande des Akzeptablen bzw. verstoßen eindeutig gegen bestimmte sozial-kulturelle Normen oder Verbote. Im subkulturellen Raum des HipHop ist die Lust am Tabubruch besonders stark ausgeprägt.

Der HipHop-Liebesdiskurs funktioniert und konstituiert sich innerhalb eines dominierenden Liebesdiskurses, der verschiedene Perspektiven, Positionen oder Stimmen zulässt. Es ist ein Ergebnis sozialer und kultureller Vielfalt in der jeweiligen Gesellschaft, die das Koexistieren diverser, oft zueinander alternativer Diskurse möglich macht. In diesen Texten überschneiden sich demnach viele Diskurse, die unterschiedlichen Wissensdomänen entstammen.

Die Analyse von Texten lässt selbstverständlich keine direkten Rückschlüsse auf das Denken und Fühlen von den Autoren[8] (Diskursakteuren) zu. Es ist aber eine Zugangsweise zu bestimmten Denk- und Sprachgewohnheiten, die medial verbreitet werden. Im Sprachgebrauch wird die Einstellung des Sprechers dem Bezeichneten gegenüber manifestiert, was wiederum auch das Bewusstsein, das Wertesystem, die Einstellung bzw. die Verhaltensweise der Rezipienten dem jeweiligen Sachverhalt gegenüber mitprägen kann.

Hip-Hop-Texte als massenmediale Kommunikate können somit als Vermittler einer bestimmten Liebessemantik bzw. spezifischer Liebeskodierungen angesehen werden, die zur Etablierung der für die Hip-Hop-Anhänger relevanten Liebeskonzeptionen oder aber zur subkulturspezifischen Konstitution eines bestimmten modernen „Intimsystems" im Sinne von Fuchs (1999) beitragen. Durch sprachlich-kommunikative Prozesse werden demnach kollektives und individuelles Bewusstsein signifikant geprägt: „Harte Fakten" – im vorliegenden Fall geht es um die Fakten über die *Liebe* – erweisen sich als „kommunikativ produzierte, akzeptierte und schließlich präsupponierte Artefakte, die keiner Revision enthoben und nur in jeweiligen kulturspezifischen Zusammenhängen funktional sind" (Konerding 2009: 155).

2.3 Diskursakteure: Rapper als „Wortkrieger"

Die linguistische Diskursanalyse Foucaultscher Provenienz hat von der Frage „Wer spricht?" – im vorliegenden Fall „Wer rappt?" – auszugehen: „Wer in der Menge aller

[8] Im Sinne von Foucault (1981: 75) ist der Autor eine „Äußerungsmodalität". Im vorliegenden Fall wird jedoch zwischen dem Autor als *Vertexter*, der *Autorschaft* und den *Instanzen der Äußerung* (Animator) nicht differenziert (vgl. dazu Warnke/Spitzmüller 2008: 33).

sprechenden Individuen verfügt begründet über diese Art von Sprache? Wer ist ihr Inhaber?" (Foucault 1981: 75). Zu fragen ist also nach den im Diskurs Handelnden mit ihren sozialen Rollen, „die durch Möglichkeitsbedingungen der Aussage bestimmt sind und die ebensolche Determinanten durch ihre Aussagen hervorbringen" (Spitzmüller/Warnke 2011: 137).

Im (nicht nur) deutschsprachigen HipHop lässt sich nach wie vor eine deutliche Dominanz der männlichen Interpreten feststellen, die in ihren Texten eine mehr oder weniger latente Frauen- und Homosexuellenfeindlichkeit zum Ausdruck bringen (vgl. z.B. die Texte von Bushido, Sido, King Orgasmus One oder Bass Sultan Hengzt). Propagiert wird also ein Männlichkeitsmodell, das sich durch aggressive Selbstbehauptung und nicht selten extreme Abwertung des Anderen auszeichnet. Es sind bestimmte Geschlechterrollen ('harte Kerle', 'Machos'), die im HipHop in der Regel von den Rappern (Akteuren) für einen (vorgestellten) Anderen – den antizipierten Rezipienten – „gespielt" werden. Im Sinne von Butler (z.B. 2003) haben wir in diesem Fall mit bestimmten geschlechtlichen Subjekten zu tun, die als Effekte jeweils dominanter Machtstrukturen und zugleich als Ergebnisse des HipHop-Diskurses aufzufassen sind. Die Geschlechtsidentität der Akteure des HipHop-Diskurses wird demnach mit sprachlichen Verfahren konstruiert bzw. inszeniert.

2.4 Intratextuelle Ebene: Wörter als „basale Elemente von Aussagen" (Spitzmüller / Warnke 2011: 139)

Auf der intratextuellen Ebene werden diskurslinguistisch relevante Komponenten aus mikroanalytischer Perspektive betrachtet. Aus der semiotischen Strukturierung des Diskurses ergeben sich seine drei Organisationsweisen: eine syntaktische, semantische und pragmatische (vgl. Spitzmüller / Warnke 2011: 138). Im Folgenden konzentriere ich mich ausschließlich auf die semantisch-pragmatische Dimension, d.h. auf bedeutungsgenerierende Elemente wie in Wortformen realisierte Morpheme, Wortgruppen bzw. Kollokationen, die bestimmte Funktionen realisieren, charakteristische illokutive und perlokutive Potenziale aufweisen und oft für konkrete Konzepte stehen.

Eine direkte Thematisierung des empfundenen Gefühls – der *Liebe* – erfolgt meistens mit Hilfe einer zur (abgegriffenen) Routineformel gewordenen Phrase „ich liebe dich", die in der Alltagskommunikation einen durchaus performativen Charakter aufweist. „Ich liebe dich" heißen z.B. die Songs von Bass Sultan Hengzt, Freundeskreis oder Prinz Pi:

1) „Es ist unmöglich, doch was soll's, ich liebe dich!" (Bushido: *Schau mich an*)

Das Gefühl kann auch in der Sprache des mutmaßlichen Liebesobjekts ausgedrückt werden:

2) „Kocham na zawsze" (Prinz Pi: *Liebeslied*).

Liebe wird hier jedoch auf nur eine einzige, u.z. körperliche, biologische bzw. physiologische Dimension – den Sex (die Libido) – reduziert:

3) „ich liebe dich, und deshalb fick ich dich." (Freundeskreis: *Ich liebe dich*)

Sexuelle Handlungen werden zugleich als eine Art Erwiderung der Liebe oder als ein Qualitätsmaßstab betrachtet:

4) „wenn du mich wirklich lieben würdest, würdest du mich ficken. und zwar, so oft ich will! so lang ich will!" (Freundeskreis: *Ich liebe dich*)
5) „Er ist nicht gut für dich. [...] Nun guck wie er dich fickt. [...] Kommt beim Ficken als Erster." (Kool Savas: *Er ist nicht gut für dich*).

Liebe/Sex wird auch mit Gewalt verbunden:

6) „ich muss dich mit gewalt missbrauchen." (Freundeskreis: *Ich liebe dich*)

In einer für den HipHop typischen Manier – es geht um den Gebrauch der im öffentlichen Sprachgebrauch mehr oder weniger tabuisierten[9] und als vulgär eingestuften Lexik – wird *Liebe* bzw. ihr Ausdruck mit dem Geschlechtsverkehr (koitierten – hier: 'ficken') gleichgesetzt. In diesem Sinne bedeutet *Lieben* Sex (und Spaß) haben, wobei das Wort 'ficken' im jugendsprachlichen Jargon kaum negativ konnotiert ist, auf beide Geschlechter bezogen werden kann und eine extrem große Gebrauchsfrequenz aufweist.

Das sexuelle Bedürfnis kann aber auch auf eine deutlich feinere und zärtlichere Weise geäußert werden, z.B.:

7) „doch heut' Nacht brauch' ich bisschen mehr als Freundschaft" (Freundeskreis: *Mit dir*).

Relativ oft wird mit der Phrase „ich liebe dich" auch die Adressatin dieses Bekenntnisses (das Liebesobjekt) mit genannt, u.z. auf eine für die HipHop-Subkultur charakteristische, d.h. vulgäre und sexistische Weise:

8) „Da hast du dein Liebeslied baby, ich liebe dich, komm, geile Sau [...], ich liebe dich, du geile Schlampe" (Bass Sultan Hengzt: *Ich liebe dich*)

Durch den Einsatz der beiden negativ bewertenden, sogar stigmatisierenden Kookkurrenzen bzw. Kollokationen kommen die im HipHop vorherrschenden Sprachmuster, die auf einer Abwertung des Anderen – in diesem Fall des Weiblichen – aufbauen, deutlich zum Ausdruck. Derartige Bezeichnungen (Vulgarismen, Schimpfwörter) reproduzieren und festigen bestimmte Stereotype bzw. Klischees im Hinblick auf zwischengeschlechtliche Relationen und dadurch auch Macht- und Herrschaftsverhältnisse. „Gleichzeitig sind in solchen Bezeichnungspraxen auch wieder Möglichkeiten der Subversion eingelassen, je nachdem, wer in welcher Position die Bezeichnung verwendet" – schreibt Degele (2008: 130). In diesem Kontext sei also auf die Tatsache verwiesen, dass stark negativ konnotierte, derbe bzw. vulgäre Lexeme im HipHop-spezifischen Diskurs sogar erwartet werden: Ihnen wird zugleich ein anderes, von der allgemeinsprachlichen Norm

[9] Diese Tendenz unterliegt auch dem gesellschaftlichen Wandel: So wurde *Ficken* 2011 von einem Schnapshersteller als Wortmarke angemeldet. Im öffentlichen Raum wurde man auch mit zahlreichen Buch-, Film- oder Bühnentiteln konfrontiert, z.B. „Mesalliance aber wir ficken uns prächtig" von Werner Schwab, „Shoppen & Ficken" von Mark Ravenhill, „Fickende Fische" von Almut Getto, „Engel fickt man nicht" von Elke Heidenreich oder „Baise-moi – Fick mich" von Virginie Despentes.

deutlich abweichendes Bedeutungs- und/oder Wertungspotenzial zugeordnet (vgl. auch das Verb 'ficken').

In den analysierten Texten finden ihre Versprachlichung die sowohl im wissenschaftlichen Diskurs als auch im alltäglichen Verständnis als für das Gefühl *Liebe* signifikant angesehenen Merkmale, u.z. die körperliche Nähe, die Vertrautheit, das Wohlfühlen in Anwesenheit des Liebesobjekts und die Sehnsucht nach ihm (wegen seiner Abwesenheit):

1) „Auch ich brauch' dich, es ist unglaublich wie sehr du mir vertraut bist [...] Komm' her, komm' her. Komm' näher, komm' näher." (Freundeskreis: *Mit dir*)
2) „Es vergeht kein Abend, an dem ich nicht nach dir rufe." (Bushido: *Schau mich an*)
3) „Kein Tag an dem ich nicht sehe, wie meine Kräfte schwinden [...] Suche Deine Nähe [...] Ich rufe Deinen Namen, ich spüre Deinen Atem [...] Du erscheinst mir, jede Nacht hör ich Dich." (Bushido: *Wie ein Engel*)

Der für das traditionelle Verständnis der *Liebe* charakteristische Exklusivitätsanspruch wird in den analysierten Texten ebenfalls artikuliert:

4) „Ich lieb bloß noch Dich, andere sind lieblos." (Freundeskreis: *Anna*)
5) „Ich verzicht auf jeden Harem ich brauch nur dich, deine Stimme, deinen Körper [...], ich bleib dir treu, so wie Joseph, Maria, [...], ich schenkt dir mein vertauen mit dir kann ich klauen, will ich Häuser bauen, nachts am Fenster steh'n und nach UFO's schau'n. Ich bin dein Mann – ob mit oder ohne Ring – ich brauch dich!" (Blumentopf: *Die eine oder keine*)

Jede Liebe bzw. Liebesbeziehung durchläuft unterschiedliche Phasen. Als besonders brisant gelten die erste – das Kennenlernen, das Sich-Verlieben – und die letzte – das Ende des Gefühls, die Trennungsphase. In der diskursiven HipHop-Praxis finden sie gleichermaßen ihre verbale Manifestation:

A: Der Zustand des Verliebt-Seins: Das empfundene Gefühl wird thematisiert, indem auf die Situation der ersten Begegnung (des Kennenlernens) referiert wird. Es sind z.B. sprachlich evozierte Bilder, die konkrete (oft romantische) Assoziationen hervorrufen sollten:

6) „Immer wenn es regnet, muss ich an Dich denken. Wie wir uns begegneten, kann mich nicht ablenken. Nass bis auf die Haut, so stand sie da. [...] Die Kleidung ganz durchnässt, klebte an ihr fest." (Freundeskreis: *Anna*)
7) „Dunkle Wolken, grelle Blitze und ich reite Dir entgegen." (Bushido: *Wie ein Engel*)

Es kann aber auch mit Hilfe von Vergleichen verbalisiert werden, die als „typisch männlich" eingestuft werden, z.B.:

8) „Das ist eine Fusion, wie bei Daimler und Chrysler." (Prinz Pi: *Liebeslied*)

Die relativ intensive erste Phase der Liebe wird üblicherweise charakterisiert, indem man auf die Beschreibungen physiologischer Reaktionen (Körperreaktionen) zurückgreift:

9) „Mein Herz das klopft, die Nase tropft." (Freundeskreis: *Anna*)
10) „Es war nur ein Augenblick, uns're Blicke kreuzten sich. Es war wie Feuer in den Adern." (Bushido: *Schau mich an*)
11) „es verschlägt mir den Atem." (Prinz Pi: *Liebeslied*)

12) „ich kann nicht ohne dich atmen, nicht ohne dich leben“ (Prinz Pi: *Prinzessin*)
13) „Bin zerrissen, meine Knie weich wie Sofakissen“ (Blumentopf: *Die eine oder keine*)

B: Das Ende der Liebe – die Trennung: Diese Phase wird ähnlich wie im traditionellen Liebes-Diskurs als mit seelischen und körperlichen Schmerzen bzw. mit geistiger Krankheit verbunden geschildert. Verwendet werden Bezeichnungen, darunter auch Metaphern, mit denen der Zustand der Trauer und/oder Verzweiflung in seiner unterschiedlichen Intensität beschrieben oder ausgedrückt werden kann:

14) „[...] Und heute leb ich mit ‚nem Schmerz, der tief in mir drin sitzt.“ (Bushido: *Schau mich an*)
15) „man alles ist zerbrochen, zersplittert in tausend Teile [...], du Fotze die Welt hat jetzt nur noch eine Farbe, und das ist schwarz [...] ich bin so durch, ich mach das H nicht mal warm, reiß mit den Zähnen die Venen auf und streu es auf den arm.“ (Beatfabrik: *Du Hure*)
16) „ich wisch die tränen ab, weil die scheisse peinlich ist. ich spüre wieder nichts, das einzig wahre is der gedanke an dich, ich geh zu dir.“ (D-Bo: *Angst vor der Liebe*)
17) „Kein Tag an dem ich nicht sehe, wie meine Kräfte schwinden, [...] Meine Helden sterben und ich bete, dass Du an mich denkst, wenn ich falle, fängst Du mich, ich brauche Dich – siehst Du mich?!“ (Bushido: *Wie ein Engel*)
18) „Ich leb für dich, lieb dich, spüre dich. Ich spüre wieder nichts! Das einzig wahre ist der Gedanke an dich. [...] Spüre die Welt weit entfernt von mir.“ (D-Bo: *Ich spüre nichts*)

Darstellung des Liebesobjekts

In zahlreichen Fragmenten der analysierten Texte wird auf das Liebesobjekt, das in der Regel mit dem Deiktikum „du“ versprachlicht wird, Bezug genommen (eine Ausnahme bildet ein Anthroponym – „Anna“). In der Prädikation werden überwiegend die Eigenart, die Außergewöhnlichkeit und der Wert der liebenden Person thematisiert, u.z. mit Hilfe von grammatischen Mitteln (Superlativformen), unterschiedlichen meliorativen Benennungen, Vergleichen oder Metaphern:

19) „Du bist wie Vinyl für meinen DJ, die Dialektik für Hegel. Pinsel für Picasso, für Philip der Schlagzeugschlegel.“ (Freundeskreis: *Anna*)
20) „Du bist ein Stück von mir, mein Sommer, meine Sonne, [...] du bist so unwahrscheinlich, unglaublich, man meint sich, im Himmel zu befinden, so heilig so einzig, so unersetzbar, unschätzbar kostbar, siehst aus wie ein Model oder Popstar [...]. Du bist die Schönste, du leuchtest ein Quell reiner Freude [...]. Du bist mein Anker, das was mich auf dem Boden hält.“ (Prinz Pi: *Liebeslied*)

Eine spezifisch männliche Perspektivierung der Geliebten (Vergleiche mit den Produkten der Automobilindustrie oder mit Rauschmitteln) schimmert im folgenden Fragment durch:

21) Du bist süß wie ein Mini mit ‘ner Figur wie ein 6er, mit Ledersitzen, den richtigen Felgen und allen Extras, mit Dampf unter der Haube, frisch wie aus der Fabrik, und dein Lack hat bis heute noch nicht das Licht des Tages erblickt, so heiß, so fresh, so tadellos, makellos. Du bringst die Sonne in mein Leben wie ein Cabrio, du bist hammer wie ein Hummer, geil wie ein SL [...], und an nassen Tagen bist du mein Scheibenwischer, machst den Regen fort und klärst meine Sicht [...], du bist mein ABS mein Distronic und mein ESP, mein Lex, mein Benz, Porsche oder BMW. (Kool Savas: *Komm mit mir*)
22) „du machst mich high [...]. So rastafari du bist mein ganja.“ (Prinz Pi: *Prinzessin*)

3. Fazit

Die in den HipHop-Texten präsentierten Sichtweisen zum Objekt *Liebe* tragen dazu bei, dass ein bestimmtes diskursives Weltbild[10], d.h. ein (sub)kulturspezifisches und vestehensrelevantes, diskursiv generiertes Wissen entsteht, das die gesellschaftliche und kulturelle Wirklichkeit konstruiert wie auch die Konzeptualisierung des jeweiligen Objekts in der gegebenen Gemeinschaft prägt: „Da im diskursiven Weltbild sich die für eine Gemeinschaft kulturspezifischen Sichtweisen niederschlagen, die wiederum für die in dieser Gemeinschaft spezifischen Werte und Denkmuster stehen, werden sie durch die Erfassung und Gegenüberstellung der jeweiligen diskursiven Weltbilder offengelegt" – konstatiert Czachur (2013: 333–334).

Im HipHop werden diverse Ausdrucksformen der *Liebe*, die in anderen Diskursen bzw. Teildiskursen (z.B. in Literatur oder Film) erzeugt wurden, auf die für diese Subkultur spezifische Weise reinszeniert. Wegen einer relativ breiten gesellschaftlichen Reichweite kann dieses diskursgebundene Inventar an Lexik samt ihren Gebrauchsweisen wiederum zu Bestandteilen von allgemeinen semiotischen Ressourcen werden, auf die im alltäglichen Kommunizieren zurückgegriffen wird.

Literatur

Angermüller, Johannes (2001): Diskursanalyse: Strömungen, Tendenzen, Perspektiven. Eine Einführung. In: Angermüller, Johannes / Bunzmann, Katharina / Nonhoff, Martin (Hg.): *Diskursanalyse: Theorien*, *Methoden*, *Anwendungen*. Hamburg, 2–22.

Butler, Judith (2003): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/M.

Czachur, Waldermar (2011): Einige Überlegungen zur Kategorie des diskursiven Weltbildes. In: *Muttersprache* 121, 97–103.

Czachur, Waldemar (2013): Kontrastive Diskurslinguistik – sprach-und kulturkritisch durch Vergleich. In: Meinhof, Ulrike Hanna / Reisigl, Martin / Warnke, Ingo H. (Hg.): *Diskurslinguistik im Spannungsfeld von Deskription und Kritik*. Berlin, 325–350.

Degele, Nina (2008): *Gender / Queer Studies*. *Eine Einführung*. Paderborn.

Diaz-Bone, Reiner (2006): Zur Methodologisierung der Foucaultschen Diskursanalyse. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 7/1. URL: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/71/146 [Zugriff am 10.03.2013].

Diaz-Bone, Reiner (2010): Was ist der Beitrag der Diskurslinguistik für die Foucaultsche Diskursanalyse? In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 11/2. URL: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/ article/view/1454/2955 [Zugriff am 18.03.2013].

Foucault, Michel (1981): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt/M.

Foucault, Michel (1994): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, Hubert L. / Rabinow, Paul (Hg.): *Michel Foucault*. *Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Weinheim, 243–262.

Fries, Norbert (2003): de ira. In: *Linguistik – online* 13, 1/2003, 103–123.

[10] Mit der Kategorie des diskursiven Weltbildes setzt sich ausführlicher z.B. Czachur (2011) auseinander.

Fuchs, Peter (1999): *Liebe, Sex und solche Sachen. Zur Konstruktion moderner Intimsysteme*. Konstanz.

Gardt, Andreas (2007): Diskursanalyse. Aktueller theoretischer Ort und methodische Möglichkeiten. In: Warnke, Ingo H. (Hg.): *Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstand*. Berlin, New York, 27–52.

Habscheid, Stephan (2009): *Text und Diskurs*. München.

Jäger, Siegfried (2005): „Diskurslinguistik" ohne Diskurstheorie. In: *DISS Journal* 14, 13–15. URL: http://www.diss-duisburg.de/2005/12/ %e2%80%9ediskurslinguistik-ohne-diskurstheorie/ [Zugriff am 20.02.2013].

König, Alexandra (2011): Jugendliche und ihre Kleidung: Pluralität in Grenzen. In: Neuland, Eva / Baurmann, Jürgen (Hg.): *Jugendliche als Akteure: sprachliche und kulturelle Aneignungs- und Ausdrucksformen von Kindern und Jugendlichen*. Frankfurt/M., 143–159.

Konerding, Klaus-Peter (2009): Diskurslinguistik – eine neue linguistische Teildisziplin. In: Felder, Ekkehard (Hg.): *Sprache*. Berlin, Heidelberg, 155–177.

Luhmann, Niklas (1988): Frauen, Männer und George Spencer Brown. In: *Zeitschrift für Soziologie* 17, 47–71.

Rommelspachter, Birgit (1995): *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin.

Spiess, Constanze (2011): *Diskurshandlungen. Theorie und Methode linguistischer Diskursanalyse am Beispiel der Bioethikdebatte*. Berlin, New York.

Spiess, Constanze (2012): Linguistische Genderforschung und Diskurslinguistik. Theorie – Methode – Praxis. In: Günthner, Susanne / Hüpper, Dagmar / Spiess, Constanze (Hg.): *Genderlinguistik. Sprachliche Konstruktionen von Geschlechtsidentität*. Berlin, Boston, 53–85.

Spitzmüller, Jürgen / Warnke, Ingo H. (2011): *Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin.

Szczepaniak, Jacek (2010): Liebe als Sprachspiel. In: *Orbis Linguarum* 36, 103–120.

Walgenbach, Katharina u.a. (Hg.) (2007): *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*. Opladen.

Warnke, Ingo (Hg.) (2007): *Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände*. Berlin.

Warnke, Ingo / Spitzmüller, Jürgen (2008): Methoden und Methodologie der Diskurslinguistik – Grundlagen und Verfahren einer Sprachwissenschaft jenseits textueller Grenzen. In: Warnke, Ingo / Spitzmüller, Jürgen (Hg.): *Methoden der Diskurslinguistik*. Berlin, New York, 3–54.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA

Gdańsk 2013, Nr. 29

Joanna Pędzisz
Universität Lublin

Noch eine Interaktion oder schon ein Diskurs? Zu linguistischen Diskursmerkmalen der Interaktionsprozesse in der Blogosphäre

Interaction or discourse? Discoursiveness of internet-users' textual actions in the blogosphere. – In the face of transcending boundaries of communication processes in the real and virtual world, both of the communication fields exert their influence on such events as demonstrations against ACTA or the Arab Spring. Therefore it is necessary to make an attempt to incorporate online communication into social discourse led in e.g. the traditional media. The aim of this article is to re-define the essence of interaction processes, include them in a communication field blogosphere and provide evidence that they co-build a given discourse or a discourse strand. Thus the interdependence between interaction, interactivity and discoursiveness of internet-users' textual actions as bloggers and blog commentators is specified.

Key words: blogosphere, interaction, online-discourse, interactivity.

Jeszcze interakcja czy już dyskurs? O dyskursywnych cechach procesów interakcyjnych w blogosferze. – W obliczu przenikania się granic procesów komunikacji w świecie rzeczywistym i wirtualnym oba te obszary wpływają na takie wydarzenia jak protesty przeciwko ACTA czy Arabska Wiosna. Istnieje zatem konieczność podjęcia próby wpisania komunikacji online w dyskurs społeczny toczony np. w mediach tradycyjnych. Celem niniejszego artykułu jest redefinicja istoty procesów interakcyjnych, wpisanie ich w obszar komunikacyjny **blogosfera** oraz wykazanie, iż współtworzą konkretny dyskurs bądź wątek dyskursu. Tym samym określone zostają zależności pomiędzy zjawiskami interakcyjności, interaktywności i dyskursywności działań tekstowych użytkowników sieci w roli blogera i komentującego bloga.

Słowa kluczowe: blogosfera, interakcja, dyskurs online, interaktywność.

1. Vorbemerkungen

Die Tsunami-Katastrophe zum Jahreswechsel 2004/2005, der Arabische Frühling (Arabellion) 2011 oder ACTA-Proteste 2012 sind die Ereignisse, deren Ursachen und Folgen ohne Zweifel eine neue Dimension der Online-Kommunikation bestimmt haben. Transformation der Online-Kommunikation in die Offline-Kommunikation (vgl. Bucher 2007: 21) und umgekehrt zwingt zu der Annahme, dass die Web 2.0-Phänomeme einen Konstruierungsprozess in sich tragen, obwohl ihnen solche Merkmale wie Dynamik, Flexibilität, Kontextlosigkeit, Ahistorizität, Tendenzen der Individualisierung und die daraus resultierende Fragmentierung der Gesellschaft (vgl. Fraas/ Pentzold 2008: 288) zugeschrieben werden.

Tim ORilly, dem die Erfindung des Ausdrucks Web 2.0 nachgesagt wird, macht darauf aufmerksam, dass Web 2.0 auf einen Trend hinweist, nämlich: „Alles wird miteinander verknüpft. Das Internet wird zu einem Kleber, der alles verbindet, was wir anfassen".[1]

Verknüpfungen, Verbindungen, Verlinkungsstrukturen, Ansatzpunkte für Folgekommunikation, Vernetzung, Bezugspunkte für Anschlusskommunikation, vernetzte Konversation – selbst die Bezeichnungen, die den Bereich der Online-Kommunikation spezifizieren, profilieren seinen interaktional-kooperativen Charakter. Gemeinschaften, die im Laufe der Konstruierungsprozesse entstehen, bilden Menschen, deren kommunikative Handlungen sowohl in der realen als auch virtuellen Welt gesellschaftliche Diskurse dynamisieren. Die oben genannten Ereignisse haben das Ineinandergreifen der Offline- und Online-Kommunikation zur Folge, deswegen rücken die beiden Sphären nicht mehr getrennt ins Blickfeld der Forschung. Was die Begrifflichkeit anbelangt, sollen daher Akzente jetzt neu gesetzt werden. Nicht mehr Zusammenwirken und Zusammenspiel der Online- und Offline-Kommunikation sondern ihre **Hybridisierung** wird zum Ausgangspunkt der Analysen. Die so skizzierte Grundsituation lässt die Richtung für weitere Überlegungen festlegen und Zielvorgabe für den vorliegenden Beitrag bilden.

Da Weblogs als Prototypen für Web 2.0-Phänomene und das so genannte Mitmach-Internet gelten (vgl. Bucher 2007: 10), ist ihre interaktional-kooperative Verwendung nicht zu übersehen. In der Fachliteratur werden seit Langem Spezifik und Merkmale der Blogosphäre behandelt (vgl. Fraas 2005; Fraas/ Barczok 2006; Fraas/ Pentzold 2008), wobei zwei Ebenen genannt werden, auf denen die kommunikativen Handlungen der Internetuser die Komplexität dieses Phänomens ausmachen:

> „[sie] agieren im Rahmen von Online-Diskursen über Formate der *social software* (z.B. Weblogs und Wikis) auf der Mikro-Ebene in interpersonalen Interaktionsprozessen, über die sie sich die neuen Kommunikationsformate aneignen, zugleich aber auch überindividuellen Strukturen gerecht werden (vgl. Schmidt 2006: 171) und Wirkungen auf der makrostrukturellen Ebene erzielen." (Fraas/ Pentzold 2008: 296)

Damit geht einher, dass die Mikro-Ebene einer Blog-Interaktion in die Makro-Ebene eines Offline-Diskurses und in anderen Medien greift, worauf u.a. Jarosz (2010: 174) hindeutet:

> „Blogs verändern die Strukturmerkmale der Öffentlichkeit, indem sie neue Zugänge schaffen, weiterführende, vertiefende, alternative oder aktuellere Informationen und Bilder zur Verfügung stellen. Die Blogs beeinflussen andere Medien und steuern die Begebenheiten der Realität."

Daraus ergibt sich der Schluss, dass ein symmetrisches Verhältnis zwischen ihnen besteht, weil nicht selten „Inhalte aus der Blogosphäre in den massenmedialen Diskurs eingespeist werden" (Fraas/ Pentzold 2008: 290).

Unter Berücksichtigung dieses Umstandes wird im vorliegenden Beitrag postuliert, Kommunikationsprozesse in der Blogosphäre als **diskursive Blog-Interaktionen** zu betrachten und sie als Untersuchungsgegenstand der textlinguistisch orientierten Diskursanalyse

[1] (spiegel-online-Interview, 30.11.06 www.spiegel.de/netzwelt/web/0,1518,451248,00.html) (Bucher 2007: 10)

aufzugreifen. Dementsprechend gehen die in diesem Beitrag präsentierten Ausführungen der Frage nach, inwieweit die Mikro- und Makroebene in der Blogosphäre zusammenhängen. Dadurch wird die Verwobenheit der Interaktivität und Diskursivität der in der Blogopsphäre vollzogenen kommunikativen Handlungen der Blog-Interaktionsteilnehmer nachgewiesen. Die Auseinandersetzung mit der Fachliteratur ermöglicht dagegen dieses komplexe Forschungsfeld zu überblicken. Sie gilt als ein theoretisches Fundament, auf dem das im vorliegenden Beitrag fokussierte Ziel der Bestimmung der **Relation Blog – Diskurs** basiert.

2. Von Interaktionalität zur Interaktivität im Kommunikationsbereich **Blogosphäre**

Internetnutzer in der Rolle der Blogger und Blog-Kommentierenden handeln in der Blogosphäre zielorientiert, worauf Wijnia (2005: 47) hindeutet: „The weblog, or blog is a webpageon which the author publishes pieces with the intention to start conversation" (Voßkamp 2007: 64). Damit geht einher, dass die grundlegende Funktion der Weblog-Kommunikation auf den Dialog zurückzuführen ist. Ein Weblog-Eintrag – ein Blogtext – wird zum **Angebot** eines Bloggers (vgl. Jarosz 2010: 170). Eine Kommentarfunktion, die der Weblog-Software zu Grunde liegt, ermöglicht den Blog-Kommentierenden dagegen, auf dieses Angebot mit einem Kommentar zum Blogtext einzugehen. Die so konzipierte Dialogizität der textuellen Handlungen der Blog-Interaktionsteilnehmer trägt dazu bei, dass man in der Blogosphäre nicht mehr mit Verbreitern und Empfängern von Informationen hat (vgl. Alphonso 2004: 24, zit. in Vosskamp 2007: 69). Sidorowicz (2008: 254) und Jarosz (2010: 170) heben in dem Zusammenhang hervor, dass die Rollen der an der Online-Kommunikation Teilnehmenden ineinander greifen und auf eine große Komplexität verweisen. Die Aufhebung der Grenze zwischen „Produzent" und „Rezipient" (vgl. Jarosz 2010: 170) hat zur Folge, dass die Relationen zwischen den Blog-Interaktionsteilnehmern mehrdimensional und durch die Spezifik der virtuellen Welt bestimmt sind (vgl. Sidorowicz 2008: 254). Lesen und Kommentieren als eine Form des Eingehens auf das Angebot werden nicht selten zum gedanklichen Anstoß, um eigene Texte zu verfassen und zu veröffentlichen oder führen zu einer eingehenden Recherche der Blog-Interaktionsteilnehmer. Sie hat zum Ziel, das in einem Blogtext erörterte Thema zu vertiefen und es, an die Resultate der Recherche anknüpfend, in einem Kommentar zum Blogtext oder in einem anderen Blogtext weiter zu problematisieren. Infolgedessen entwickeln die Blog-Interaktionsteilnehmer bestimmte Interaktionsstrategien, mittels deren die Dialogizität ihrer textuellen Handlungen in der Blogosphäre aufrechterhalten oder dynamisiert wird. Dazu gehören: a) Formen des Bewertens wie Kritisieren, Loben, In-Frage-Stellen, b) Verallgemeinerungen/Generalisierungen und Konkretisierungen durch Beispiele, c) Formen der Adressierung wie direkte/persönliche Anrede und Mehrfachadressierung, d) Verweisen auf die mangelnden Aspekte einer Debatte. Sie prägen demgemäß eine Blog-Interaktion sowohl inhaltlich als auch interaktionsorganisatorisch. An dieser Stelle ist zu bemerken, dass die Strategien und alle anderen im vorliegenden Beitrag angeführten Beispiele auf die von der Verfasserin

durchgeführte Analyse von mehreren diskursiven Blog-Interaktionen im thematischen Baustein **Klimawandel** zurückzuführen sind, die im Rahmen des Blogform-Projektes **Readers Edition** als Hypertextes vollzogen wurden (siehe mehr: http://www.readers-edition.de). Das Aufeinander-Eingehen hat einen linearen Charakter und folgt dem Prinzip der linearen Reihung (vgl. Heinemann/ Heinemann 2002: 213). Die Blog-Interaktionsteilnehmer produzieren demnach eine Reihe von digitalisierten Vor- und Nachtexten d.h. weiteren Kommentaren zum Blog und Kommentaren zum Kommentar, und dieser Aufeinanderfolge der Texte liegen ohne Zweifel intertextuelle Relationen zu Grunde.

Jedoch ermöglichen die softwaretechnischen Formen der Vernetzung wie Blogroll, RSS, Trackbacks oder Hyperlinks (vgl. Schönberger 2006: 235–236, Katzenbach 2008: 76–77) **interaktiv** den virtuellen Raum der Blogosphäre und die in ihnen vollzogenen Interaktionsprozesse zu konturieren. Ihre Funktion als Weblog-Software ist bekannt, deswegen wird sie im Folgenden nicht detailliert behandelt. Blogroll ist eine Liste vom Blogger empfohlener Weblogs, die auf privaten Homepages erscheint. Dank der RSS-Datei stehen Weblog-Beiträge in einem speziellen Format zur Verfügung, das auf anderen Webseiten eingebungen werden kann (vgl. Schönberger 2006: 235–236). Mit Hilfe von Trackback-Technologie wird eine Liste der Seiten präsentiert, die auf Weblog-Beiträge Bezug genommen haben (vgl. Katzenbach 2008: 77–78). Der Sinn der Verknüpfung von Texten durch Hyperlinks wird dagegen folgendermaßen erklärt:

> „Links ermöglichen es dem Nutzer, von einer Stelle im Dokument direkt auf ein anderes Dokument zuzugreifen. [...] bietet so die Möglichekeit, diesem Verweis sofort zu folgen und den verlinkten Text zu lesen. Texte bilden ein Netz von Texten, das durch unzählige Querverweise geknüpft ist. [...] Gleichzeitig werden gegenseitige Bezugnahmen durch Links explizit. Eine Debatte lässt sich anhand der gesetzten Verweise bis zum Ursprungstext rückverfolgen." (Katzenbach 2008: 76)

Während Links die Fortführung einer Debatte unsichtbar machen, macht die Trackback-Technologie den Diskussionszusammenhang deutlich, weil die Blog-Interaktionsteilnehmer dem folgen können, an welcher Stelle eine Diskussion weiter geführt oder zumindest Bezug auf den Text genommen wird (vgl. ebenda: 77–78). Noch eine Tatsache muss in Betracht gezogen werden. Blog-Interaktionsteilnehmer bewegen sich in andere semiotische Ressourcen. Blogtexte und Kommentare zu Blogtexten verweisen mittels Hyperlinks nicht nur auf andere digitale Texte, sondern auch auf visuelle Elemente wie Bilder, schematische Darstellungen, Filme und andere Webseiten als Hypertexte bzw. Hypertextsysteme. Das hat zur Folge, dass „Text-Bild-Ton-Konglomerate" (Schmitz 1997: 141) entstehen, deren Vernetzung auf intermedialen Relationen aufbaut. Sie existieren demzufolge im Medienverbund innerhalb, aber auch außerhalb des Internets, wenn Blogtexte und Kommentare zu Blogtexten auf Printmedien, Fernseh- und Radiosendungen verweisen (vgl. Jarosz 2010: 170). Die in den Blick genommenen diskursiven Blog-Interaktionen des Blogform-Projektes **Readers Edition** verweisen auf eine Tendenz, bezüglich des Aufbaus der intertextuellen und intermedialen Relationen. Bei der Erörterung der Themen in diskursiven Blog-Interaktionen beziehen sich Blog-Interaktionsteilnehmer auf entsprechende Quellen, mit deren Hilfe die Themen differenziert und kompetent in Betracht gezogen werden. Die Verweise auf Quellen in Form von Links, die die Blog-Interaktionsteilnehmer in ihre

Texte d.h. Kommentare zum Blogtext oder Kommentare zu Kommentaren einbauen, sind in meisten Fällen digitalisierte Texte renommierter Magazine, Zeitungen oder Zeitschriften wie z.B. Der Spiegel, Die Zeit, Focus, FAZ, Financial Times Deutschland, New York Times. Es gibt aber auch Links, die auf andere Hypertexte wie Webseiten von Organisationen, Firmen oder Informationsportalen Bezug nehmen, deren Tätigkeitsbereich, Interessen und Profil dem behandelten Thema entsprechen. Die Nutzung der Links hat als Ziel, a) die im Laufe der diskursiven Blog-Interaktion gestellten Thesen zu bestätigen, b) die Argumentationslinie von Blog-Interaktionsteilnehmern zu verstärken oder c) die Gegenposition darzustellen. In dem Fall gelten die verlinkten Ressourcen als Kontrapunkt für die Argumentation anderer Blog-Interaktionsteilnehmer.

Es ist deswegen zu folgern, dass die Blog-Interaktionsteilnehmer mit dem Aufbau der intertextuellen und intermedialen Relationen einen entsprechenden Grad der Responsivität (vgl. Schwitalla 1976: 91-92) veranschaulichen. Die Frage, ob sie responsiv, teilresponsiv oder nonresponsiv sind, greift auf den oben schon erwähnten Status eines Blogtextes als Angebotes zurück. Er wird zum **potentiell initiierenden Akt** bzw. zum **Akt mit potentiell initiierender Funktion**, auf den Blogtext-Kommentierende reagieren können, aber nicht müssen. Nicht auf jeden Blogtext wird in Form der Kommentare eingegangen. Nicht zu jedem Kommentar zum Blogtext äußert sich ein Blogger. Der unterschiedliche Grad der Responsivität hat deswegen zur Folge, dass die Blog-Interaktionsteilnehmer nicht selten die Grenze eines lokalen kommunikativen Geschehens in der Interaktion d.h. die Mikro-Ebene einer Blog-Interaktion überschreiten. Zum Aufmerksamkeitsfokus werden zum einen Aspekte eines im Blogtext erörterten Themas. Zum anderen erörtern die Blog-Interaktionsteilnehmer neue Themen und aktualisieren dabei andere Diskursstränge oder Relationen, die zwischen ihnen entstehen. Dadurch werden sie an Diskurse eingebunden, die sämtliche textuellen Handlungen bilden und nach dem Prinzip der Textvernetzung (vgl. Heinemann / Heinemann 2002: 116) vor und nach dem Blogtext in derselben oder anderer Blogosphäre, im Netz oder in anderen Medien (Radio, Fernsehen) veröffentlicht werden. Die diskursive Blog-Interaktion in einem solchen multimedialen Kontext hat ohne Zweifel einen Einfluss auf die Qualität und den Sinn der Kommunikation, ihre medialen Grenzen (vielleicht auch ihre Grenzlosigkeit?) und die soziale Dimension der Handlungen der Blog-Interaktionsteilnehmer in der Blogosphäre.

3. Von Dialogorientierung zur Diskursivität in der Blog-Interaktion

Interaktionale, dialogorientierte, dank der Unterstützung von Weblog-Software interaktive Handlungen der Blog-Interaktionsteilnehmer tragen Merkmale sozialer Aktivität in sich, die als Ziel haben, Zugehörigkeitsgefühl zu einer bestimmten Gemeinschaft zu stärken. Wegen der Offenheit des Neuen Mediums Internet vollziehen sich die Weiterführung und Aufbereitung von Debatten über flüchtige Ereignisse der Offline-Welt unter mehr potentiellen Teilnehmern in einem sichtbaren Kommunikationsbereich, den die Blogosphäre bildet. Engagierte Bürger, die sich noch vor Kurzem nur in einem privaten Kommunikationsbereich, im engen Kreis ihrer Bekannten oder Familienangehörigen, mit den aktuellen

Ereignissen auseinander setzen konnten, haben jetzt den Zugang zu einem öffentlichen Kommunikationsraum. Sie treten auf die mediale Bühne mit ihrer Positionierung bezüglich des gesellschaftlichen Diskurses, „to weave personal narratives and discussions with others to a whole" (Efimova/ de Mohr 2005: 5, zit. in Bucher 2007: 20). Weblogs sind deswegen nicht mehr als eine alternative öffentliche Kommunikationsform zu betrachten, wie Katzenbach (2008: 116) postuliert. Sie werden zum **integralen Teil** der Kommunikationsprozesse in der heutigen Gesellschaft. Angesichts der Vielfalt und Verschiedenheit der Sichtweisen auf die Welt und dank der ständigen Konfrontation mit den Offline-Ereignissen kommt es zu der individuellen Deutung der Realität und den subjektiv geprägten Bedeutungszuschreibungen, die auf persönliche Erfahrungen, bestimmtes Wertesystem, Wissensbestände und Argumentation eines Individuums zurückgreifen. Sie finden aber ihren Ausdruck unter anderem in der Blogosphäre, wo Individuen in der Rolle der Blog-Interaktionsteilnehmer ihre Positionierung und Perspektive bezüglich der aktuellen, oft medial gewordenen Geschehnisse mittels der textuellen Handlungen sichtbar machen, was aus dem Bedürfnis resultiert, Menschen zu finden, die ähnlicher Meinung sind und mit ihnen eine Gemeinschaft zu bilden. Auf der Mikro-Ebene einer Blog-Interaktion werden deswegen die textuellen Handlungen von Blog-Interaktionsteilnehmern als Bezugs- und Ansatzpunkte für die Aktivierung der **Aushandlungsprozesse** bereitgestellt. Ihr Umfang und ihre Ausführlichkeit sind abhängig von der **Aufgeschlossenheit** des einen Blog-Interaktionsteilnehmers für den anderen Blog-Interaktionsteilnehmer, für seine Andersartigkeit im Sinne anderer Argumentation, anderer Meinung, anderer Position. Unter Berücksichtigung der Bereitschaft, aufgeschlossen aufeinander einzugehen, sind die Blog-Interaktionsteilnehmer in der Lage, eventuelle konträre Standpunkte anzunähern. Diese Annäherungsversuche sind die **Quintessenz der diskursiven Bindung der Menschen** in einem konkreten Kommunikationsbereich. Sie tragen dazu bei, dass individuelle Erlebnisse, subjektive Bedeutungskonzepte zu Erfahrungen, Meinungen, Positionierungen einer konkreten Gemeinschaft, hier: einer Blog-Community werden und in Form des kollektiven Wissens, der kollektiven Wissensbestände existieren. Das zwingt zu der Annahme, dass eine Blog-Interaktion als gesellschaftlicher Diskursprozess verstanden werden kann, in dem sich eine konkrete Diskursgemeinschaft konstituiert und ihn fortsetzt.

4. Linguistische Diskursmerkmale einer Blog-Interaktion

Angesichts des Bedürfnisses, die Diskurslinguistik in eine erweiterte Sprachwissenschaft zu integrieren, einen linguistischen Diskursbegriff zu formulieren und ihn in die Textlinguistik einzubeziehen, kennzeichnet Warnke (2002: 10) den sprachwissenschaftlichen Diskursbegriff und legt seine linguistischen Diskursmerkmale fest: a) textübergreifende Extension, b) vorrangig literale Manifestation, c) dialogische Kommunikationsrichtung, d) sukzessive Erzeugung und prozessuale Existenz.

Im Anschluss an den im vorliegenden Beitrag zu unternehmenden Versuch, eine Blog-Interaktion diskursanalytisch zuzuspitzen, ist es legitim, ihr die linguistischen Diskursmerkmale zuzuschreiben. Darauf wird im Folgenden eingegangen, um das Wesen der diskursiven

Blog-Interaktion in der Forschungslandschaft der neuen Disziplin – der Diskurslinguistik – fest zu verorten.

1. Blogtexte und Kommentare zum Blogtext sind als Mittel zu betrachten, mit deren Hilfe Blog-Interaktionsteilnehmer im Rahmen des diskursiven transtextuellen Aussagesystems (vgl. Warnke 2002: 9) handeln. Dadurch bilden sie „Verbünde koexistierender Texte in gesellschaftlich realen Interaktionsformen" (Fix et al. 2002: 11), die in Diskurse als textübergreifende Strukturen eingebettet sind (vgl. Adamzik 2004: 46). Blogtext und Kommentare zum Blogtext sind deswegen nicht als selbstständige Einheiten zu beschreiben. Das ist eine Menge von singulären Texten, mittels deren Blog-Interaktionsteilnehmer zum einen eine Blog-Interaktion etablieren. Zum anderen stellen sie dank der in ihre Struktur eingebauten externen Hyperlinks thematische Beziehungen mit weiteren digitalisierten Texten und anderen semiotischen Ressourcen in anderen Hypertextsystemen her. Infolgedessen werden nicht nur Intertextualität, wie das Spitzmüller/Warnke (2011: 23) postulieren, sondern auch Intermedialität zum Ausdruck des transtextuellen Aussagesystems und sie gelten als Nachweis der diskursiven Einbettung einer Blog-Interaktion. Damit geht einher, dass der Blog-Interaktion das Merkmal der textübergreifenden Extension (vgl. Warnke 2002: 10–11) zugeschrieben werden soll.
2. Weblogs sind „regelmäßig aktualisierte Internetseiten, in der die Beiträge – [Blogtexte, Anm. d. Verf.] – in chronologischer Abfolge erscheinen und auf der die jeweils neuesten Beiträge an oberster Stelle stehen" (Schönberger 2006: 233). Katzenbach (2008: 80) hebt noch hervor, dass die einzelnen Beiträge eines Weblogs präsent bleiben, auch wenn die Hauptseite eines Weblogs verändert wird, weil neue Blogtexte und Kommentare zu Blogtexten veröffentlicht wurden. Damit wird die Permanenz des Medientextes und zugleich die Nachvollziehbarkeit einer Online-Debatte (vgl. ebenda) verdeutlicht. Die schriftliche Fixierung der digitalisierten Blog-Interaktion mitsamt ihrer intertextuellen und intermedialen Bezüge auf andere semiotische Ressourcen im Netz gilt als Beleg für das zweite diskurslinguistische Merkmal, nämlich literale Manifestation (vgl. Warnke 2002: 11) und ist vom diskursstrukturellen Vorteil (vgl. ebenda).

3.

> „Hier setzt unmittelbar das analytische Interesse der Sprachwissenschaft an, indem zu fragen ist, welche Elemente miteinander im Diskurs interagieren, vermittels welcher Formen die Dialoge hergestellt werden und welche für einen Diskurs charakteristischen Inhalte Teil eines solchen textübergreifenden Gesprächs sind." (Warnke 2002: 11)

Dialogische Kommunikationsrichtung (vgl. ebenda) als nächstes linguistisches Diskursmerkmal äußert sich in dem interaktionalen Charakter einer Blog-Interaktion, die einerseits technisch dank des Linkinventars (vgl. Jakobs/ Lehnen 2005: 160) und des Konzeptes des sofwaretechnischen Weblog-Systems möglich ist, weil es die Kontinuität in der wechselseitigen Bezugnahme fördert. Andererseits resultiert eine starke Dialogorientierung einer Blog-Interaktion aus dem natürlichen Bedürfnis der Menschen, Gemeinschaften – Blog-Communities – zu bilden und miteinander im Rahmen dieser Gemeinschaften zu kooperieren. Hyperlinks als „[...] reflections of social interactions" (Reid 2004; 58 zit. in Bucher

2007: 13) führen demnach zur Festigung der Relationen zwischen Blog-Interaktionsteilnehmern, zum Austausch von Meinungen dialogischer Art und zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichen, nicht selten konträren Standpunkten.

4. Im Anschluss an das letzte linguistische Diskursmerkmal – sukzessive Erzeugung und prozessuale Existenz (vgl. Warnke 2002: 11) – darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Weblogs wesentlich häufiger mit neuen Einträgen aktualisiert werden. Im Gegensatz zu Homepages, die eher als eine statische Darstellung der Inhalte angesehen werden (vgl. Katzenbach 2008: 80). Das zwingt zu der Annahme, dass die schon erwähnte Permanenz des Medientextes in der Blogosphäre und die Kontinuität in der wechselseitigen Bezugnahme eine sukzessive Mitgestaltung eines Diskurses garantiert. Mit blogtextuellen Handlungen und ihren Kommentierungen greifen Blog-Interaktionsteilnehmer schon existierende Diskurse auf, die eine Mehrzahl von anderen massenmedialen Vortexten bilden. In Anbetracht der Tatsache, dass eine Blog-Interaktion durch eine breite zeitliche Dimension gezogen werden kann, führt sie zugleich zu mehrdimensionalen Änderungen eines Diskurses.

5. Fazit: Diskursive Blog-Interaktion als Hybride

Die im vorliegenden Beitrag präsentierten theoretischen Grundfragen der Dialogizität, Intertextualität, Interaktivität und Diskursivität im Kommunikationsbereich Blogosphäre richten das Augenmerk auf die Frage der diskursiven Prägung einer Blog-Interaktion. Vor diesem Hintergrund sind deswegen die abschließenden Bemerkungen zu formulieren.

Die einer diskursiven Blog-Interaktion zugeschriebenen linguistischen Diskursmerkmale skizzieren die Berührungspunkte der Diskurs- und Gesprächsanalyse. Anhand der im vorliegenden Beitrag zitierten Arbeiten von Bucher (2007), Fraas (2005), Fraas / Barczok (2006), Fraas / Pentzold (2008), Heinemann / Heinemann (2002), Jarosz (2010), Katzenbach (2008), Schmitz (1997), Schönberger (2006), Schwitalla (1976) und Warnke (2002) lässt sich deswegen ein Bedarf fokussieren, beide Traditionen – diskursanalytische und die der Funktionalen Pragmatik zu verzahnen. Deswegen resultiert aus den von den Autoren dargestellten Ausführungen der Versuch, die Rolle der Interaktanten und Diskursakteure in einer diskursiven Blog-Interaktion zu verknüpfen. Demzufolge eröffnet sich eine facettenreiche Perspektive auf die Zielsetzung und Methoden der integrierten gesprächs-, diskursanalytischen aber auch textlinguistisch orientierten Untersuchungen.

Wie gehen die Blog-Interaktionsteilnehmer auf ihre textuellen Handlungen ein? Nach welchen Prinzipien gestalten sie inhaltlich und organisatorisch eine diskursive Blog-Interaktion? Wie stellen sie einen gemeinsamen (thematischen) Aufmerksamkeitsfokus her und wie wird er bearbeitet? Welcher Grad der Responsivität der Blog-Interaktionsteilnehmer ist bei der Herstellung und Bearbeitung des (thematischen) Aufmerksamkeitsfokus zu ekennen? Welche Beteiligungsrollen der Blog-Interaktionsteilnehmer sind dabei zu unterscheiden? Inwieweit ist eine diskursive Blog-Interaktion thematisch kohärent? Wie beeinflusst der unterschiedliche Grad der Responsivität die thematische Progression einer diskursiven Blog-Interaktion? Das sind nur Beispiele von Forschungsfragen, die aufgegriffen werden

sollen, um den Forschungsfokus beträchtlich zu erweitern. Es ist zu bemerken, dass sie sowohl den gesprächsanalytischen Phänomenen wie Reziprozität, Sequenz in einer Interaktion, Adressierungsverfahren, Themenfokussierung und –entfaltung, Aufbau der Relationsebene einer diskursiven Blog-Interaktion, Status der Blog-Interaktionsteilnehmer, als auch diskursanalytischen Kategorien wie Intertextualität, der thematischen Diskursprogression, Diskurspositionen und den damit zusammenhängengen Voice und Ideology Brokers nachgehen. Nur angesichts dieser Komplexität und Heterogenität und unter Berücksichtigung dieser Variablen ist es möglich, eine diskursive Blog-Interaktion als Hybride vertretbar zu machen.

Literatur

Adamzik, Kristen (2004): *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung*. Tübingen

Alphonso, Don (2004): Warum diese Blogger? Warum nicht die anderen? In: Alphonso, Don / Pahl, Kai (Hg.): *Blogs! – Text und Form im Internet*. Berlin, 18–42.

Bucher, Hans-Jürgen (2007): Netzwerkkommunikation im Internet: diskursiver Mehrwert oder kommunikatives Chaos. In: Cölfen, Hermann / Schmitz, Ulrich (Hg.), 9–33.

Cölfen, Hermann / Schmitz, Ulrich (Hg.): Hypermedia – Nutzen und Perspektiven. Duisburg.

Efimova, Lilia / de Moor, Aldo (2005): Beyond Personal Webpublishing: An Exploratory Study of Conversational Blogging Practices. In: Proceedings of the 38th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS-38). Los Alamitos. URL: http://www.computer.org/csdl/proceedings/hicss/2005/2268/04/ 22680107a-abs.html

Fix, Ulla / Adamzik, Kirsten / Antos, Gerd / Klemm, Michael (Hg.) (2002): *Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage*. Frankfurt/M.

Fraas, Claudia (2005): Diskurse on- und offline. In: Fraas, Claudia / Klemm, Michael (Hg.): *Mediendiskurse. Bestandaufnahme und Perspektiven*. Frankfurt/M., 83–103.

Fraas, Claudia / Barczok, Achim (2006): Intermedialität – Transmedialität. Weblogs im öffentlichen Diskurs. In: Adroutsopoulos, Jannis et al. (Hg.): *Neuere Entwicklungen in der Internetforschung*. Hildesheim, Zürich, New York, 132–160.

Fraas, Claudia / Pentzold, Christian (2008): Online-Diskurse – Theoretische Prämissen, methodische Anforderungen und analytische Befunde. In: Warnke, Ingo H. / Spitzmüller, Jürgen (Hg.): *Methoden der Diskurslinguistik*. Berlin, New York, 287–322.

Heinemann, Margot / Heinemann, Wolfgang (2002): *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs*. Tübingen.

Jarosz, Józef (2010): Weblogs – eine neue Qualität im öffentlichen Diskurs. In: Lipczuk, Ryszard / Misiek, Dorota / Schiewe, Jürgen / Westphal, Werner (Hg.): *Diskurslinguistik – Systemlinguistik. Theorien – Texte – Fallstudien*. Hamburg, 169 – 175.

Jakobs, Eva-Maria / Lehnen, Katrin (2005): Hypertext – Klassifikation und Evaluation. In: Siever, Torsten / Schlobinsky, Peter / Runkehl, Jens (Hg.): *Websprache.net. Sprache und Kommunikation im Internet*. Berlin, New York, 159–184.

Katzenbach, Christina (2008): *Weblogs und Öffentlichkeiten*. München.

Reid, Edna O.F. (2004): Using web link analysis to detect and analyze hidden web communities. In: Vriens, Dirk (Hg.): *Information and communication technology for competitive intelligence*. Hershey, 57–84.

Schmitz, Ulrich (1997): Schriftliche Texte in multimedialen Kontexten. In: Weingarten, Rüdiger (Hg.): *Sprachwandel durch Computer*. Opladen, 131–158.

Schönberger, Klaus (2006): Weblogs: Persönliches Tagebuch, Wissensmanagement-Werkzeug und Publikationsorgan. In: Schlobinsky, Peter (Hg.): *Von *hdl* bis *cul8r*. Sprache und Kommunikation in den neuen Medien*. Mannheim, Leipzig, Zürich, 233–247.

Schwitalla, Johannes (1976): Dialogsteuerung. Vorschläge zur Untersuchung. In: Berens, Franz Josef et al. (Hg.): *Projekt Dialogstrukturen. Ein Arbeitsbericht*. München, 73–104.

Sidorowicz, Rafał (2008): Uwagi o autoprezentacji nadawcy w blogach internetowych. In: Rutkowski, Mariusz/ Zawilska, Katarzyna (Hg.): *Nowe zjawiska II w języku, tekście i komunikacji*. Olsztyn, 253– 263.

Spitzmüller, Jürgen/ Warnke, Ingo H. (2011): *Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin.

Vosskamp, Patrick (2007): Blogs – Manifestation oder Revolution? In: Cölfen, Hermann / Schmitz, Ulrich (Hg.), 61–83.

Warnke, Ingo H. (2002): Texte in Texten – Poststrukturalistischer Diskursbegriff und Textlinguistik. In: Adamzik, Kirsten (Hg.): *Texte. Diskurse. Interaktionsrolle: Analysen zur Kommunikation im öffentklichen Raum*. Tübingen, 1–17.

Wijnia, Elmine (2005): Unterstanding Weblogs: a communicative perspective. In: Burg, Thomas N. (Hg.): *BlogTalks 2.0 First European Conference on Weblogs*. Wien: Cultural Research, Zentrum für Wissenschaftliche Forschung und Dienstleistung, 38–82.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA

Gdańsk 2013, Nr. 29

Dorota Kaczmarek
Universität Łódź

Einige Gedanken und Rahmenvorschläge zu textlinguistischen Zugängen zur Diskursanalyse im DaF-Unterricht (Auslandsgermanistik)

Some remarks on possibilities of using linguistics of the text in the discourse analysis of German as a Foreign Language (in Departments of German Philology). – Discourse analysis is a complex process which includes textual manifestations, forms of interactivities, formations of knowledge and power meant in a wider sense. For the sake of comprehending how discourse operates in the area of language methodology, it is advisable first to concentrate in lessons of German as a Foreign Language on the students' textual competence which is developed during their studies at the University Departments of German Philology. The analysis of the incorporation of texts and text types' interrelations in discourse is a practical base for educating how to use so-called discursive competence which leads to other levels of discourse manifestation.

Key words: discourse, linguistics of the text types, intertextuality, discursive competence, German as a foreign language

Kilka uwag na temat możliwości zastosowania lingwistyki tekstu dla potrzeb analizy dyskursu na lekcji języka niemieckiego jako języka obcego (Studia germanistyczne). –
Analiza dyskursu jest kompleksowym procesem obejmującym manifestacje tekstowe, formy interakcyjności, formacje wiedzy i szeroko rozumianą władzę. Dla zrozumienia funkcjonowania dyskursu dla potrzeb dydaktyki wydaje się słusznym skoncentrowanie się w pierwszej kolejności na wykorzystaniu kształtowanych w procesie nauczania na studiach germanistycznych kompetencji tekstowych. Analiza zsieciowania tekstów i rodzajów tekstów w danym dyskursie stanowi punkt wyjścia do budowania tzw. kompetencji dyskursywnej, pozwalającej na uchwycenie pozostałych poziomów manifestacji dyskursu.

Słowa kluczowe: dyskurs, lingwistyka rodzajów tekstów, intertekstualność, kompetencja dyskursywna, język niemiecki jako obcy

1. Vorbemerkungen

Über den Diskurs(begriff) in der Linguistik lässt sich noch lange streiten[1], solange er im Mittelpunkt theoretischer Überlegungen und empirisch angelegter Diskussionen

[1] Kumięga (2012: 25) nennt die größtenteils metalinguistisch geführte und sprachreflexiv realisierte Debatte um den Diskurs „Diskurs über Diskursforschung". Heinemann (2011: 51–63) diskutiert diesbezüglich

um seine Positionierung, Verortung bzw. nötige Präzisierung innerhalb sprachlicher, außersprachlicher, metasprachlicher und translinguistischer Entitäten steht (vgl. etwa bei Gardt 2007: 27–52; Konerding 2009: 155–177; Heinemann 2011: 31–67; Spitzmüller / Warnke 2011; Bilut-Homplewicz 2013[2]). Deswegen wird der Diskurs in theoretischen Überlegungen und empirischen Studien als 'inflationärer' Begriff (u.a. bei Heinemann 2011: 32; Spitzmüller / Warnke 2011: 5, die teilweise Kerchner / Schneider 2006: 9 folgen) betrachtet, was sich nicht als sein Nachteil erweist, sondern seinen evolutiven, transdisziplinären Charakter zum Ausdruck bringt (vgl. Bilut-Homplewicz 2013). Obendrein verleitet der inflationäre Charakter des Diskurses dazu, vielschichtige – wenn möglich transdisziplinäre – Analysen anzustreben, in denen den Postulaten der Reliabilität und Triangulation nachgegangen werden kann (vgl. Spitzmüller / Warnke 2011: 132–135). Den diversen Diskursverständnissen (nicht allein wegen der „transdisziplinären Polysemie", vgl. Spitzmüller / Warnke 2011: 5) liegen zwangsläufig unterschiedlich fundierte Methodologien zugrunde, weswegen in einem konkreten Analyseschritt versucht wird, diese Heterogenität aufzuheben. Ein Diskursbeschreiber fokussiert hierbei auf einen konkreten diskursiven Handlungsbereich (vgl. Heinemann 2011: 33), um etwa darin kontroverse und/oder widerstreitende Kontexte analytisch zu disambiguieren (vgl. Spiess 2009: 314).

Aus dieser eingangs 'begriffliche Unordnung' (vgl. Heinemann 2011: 32) stiftenden Bedeutungserweiterung des Diskurses eröffnet sich auch für den DaF-Bereich ein Orientierungsfeld, auf dem seine Komplexität und Vielschichtigkeit zum Tragen kommen, auch wenn didaktisch untermauerten Analysen zwangsläufig einige Restriktionen auferlegt werden. In einem didaktischen Vorhaben muss es in erster Linie um solche Zugänge zum Diskurs gehen, die für seine Beschreiber nachvollziehbar sind. Es ist in einem Diskurssauschnitt auch nicht möglich[3], ihn anfangs als Text-, Handlungs-, Wissens- und Machtkomplex gleichzeitig zu erfassen (vgl. Czachur 2011: 52–59; s. auch Gardt 2007: 29–30; Busch 2007: 141–143), denn dafür ist sicherlich der zeitliche Rahmen im DaF-Unterricht zu beschränkt. Außerdem kann ‚das diskursive Vorwissen' der Studierenden unzureichend sein, zumal an vielen polnischen Germanistiken oft zu wenige Stunden in Text- bzw. Diskurslinguistik angeboten werden[4] (vgl. auch Czachur 2009: 299–300). Hinzu kommt auch, dass Studierende wegen unterschiedlicher Sprachkompetenzen Schwierigkeiten mit Textanalysen, geschweige denn Diskursanalysen, haben, nichtsdestotrotz sollte man sie insbesondere in höheren Semestern (im MA-Studium) für text(sorten)linguistische Zugänge zur Diskursanalyse sensibilisieren. Mit

---

den „Diskurs über den Diskurs", indem er für das Einbeziehen der pragma-kommunikativen Orientierung im Diskurs plädiert.

[2] Der Beitrag von Professor Bilut-Homplewicz wurde erst zum Druck abgegeben, weswegen keine genauen Seitenangaben gemacht werden können.

[3] Auf Differenzierung der Diskurse, Teildiskurse, Diskursausschnitte bzw. Diskursstränge wird hier aus Platzgründen verzichtet. Des Weiteren wird in dem Beitrag unter 'Diskurs' und 'Diskursanalyse' ein thematisch abgegrenzter, korpusgestützter thematischer Ausschnitt eines Diskurses verstanden.

[4] Textlinguistische Angebote werden etwa an der Lodzer Germanistik in einem beschränkten Maße unterbreitet, da sie nicht selten auch wegen überfüllter Stundenpläne gestrichen werden.

textlinguistischen Fragestellungen werden Studierende bereits im BA-Studium konfrontiert, in dem sie im Rahmen der Sprachpraxis bzw. Translationsübungen zur Textarbeit motiviert werden. In den Diskursanalysen kann also an das vorhandene Textwissen angeknüpft werden, das kontinuierlich zu erweitern ist, um das Interesse der Studierenden für komplexere Zusammenhänge (auch Diskurswissen) zu wecken (vgl. auch Spitzmüller / Warnke 2011: 187–197).

In dem vorliegenden Beitrag handelt sich um einige Rahmenvorschläge und Akzentsetzungen zu text(sorten)linguistischen Zugängen zur Diskursanalyse im Auslandsgermanistikstudium. Als Zielgruppe sei hier wegen der Spezifik von neophilologischen Studiengängen an fortgeschrittene Deutschlernende auf dem mindestens C1-Sprachniveau gedacht, die darüber hinaus über Grundkenntnisse in Textlinguistik verfügen.

2. Zugänge zur Diskursanalyse im DaF-Unterricht

Um die Komplexität der Diskurse zu veranschaulichen, ist es m.E. im DaF-Unterricht unumgänglich, auf ihre Vorkommensdimensionen in alltäglichen, medialen, politischen und fachsprachlichen Handlungsbereichen kurz hinzuweisen[5], um dann in einem konkreten Analyseschritt auf eine dieser Dimensionen Interessen der Diskursbeschreiber zu fokussieren. Es geht auch darum, Studierende verstehen zu lassen, dass Diskurse differenziert werden können je nach: Trägern (z.B. Mediendiskurse[6], juristische Diskurse wie etwa zu Stammzellforschung bei Spiess 2009), Zielgruppen (Vertriebenendiskurs u.a. bei Ciołkiewicz 2012 bzw. Kaczmarek 2012: 189–206, Genderdiskurs usw.), Themenfeldern und der damit zusammenhängenden öffentlich-politischen Relevanz für eine gegebene Gesellschaft (z.B. Antisemitismusdiskurs in Polen, Migrationsdiskurs in Deutschland u.a. bei Wengeler 2003) bzw. aufeinander bezogenen und einander bedingenden Sprach- und Textmustern(abfolgen) (etwa Verwaltungsdiskurs bei Heinemann 2003: 127–128, akademischer Diskurs bei Adamzik 2009: 136–141, 145–147[7]) und nicht zuletzt nach sprachlichem Handeln (etwa bei Gardt 2007: 29; Heinemann 2008: 131–138, 2011: 52–53, 60–63).

Aus dem thematisch-inhaltlichen ‘Diskursgewimmel’ lässt sich zu DaF-Zwecken auf diese Art und Weise herauskommen, wenn eingangs ein diskursiv zu untersuchender

---

[5] Unter Handlungsbereichen werden hier unterschiedliche Ebenen verstanden, auf denen diverse Komplexe in ihrer sprachlich-thematischen Spezifik unterschiedlich konstruiert, argumentiert und distribuiert werden (vgl. hierzu Warnke 2009: 116–122, Spitzmüller / Warnke 2011: 41–48). Darüber hinaus geht es um Handlungen der Diskursakteure, die über die Sprache und Texte erschlossen werden können (vgl. Heinemann 2011: 54), denn „die soziale Wirklichkeit ist [vor allem, D.K.] sprachlich konstituiert“ (Wengeler 2003: 161). Im DaF-Unterricht sollte also an das sprachreflexive Alltagswissen über Diskurse (d.h. wo, wie, in welchen sprachlichen Konstellationen über Diskurse gesprochen wird) und linguistische (akademische) Wissen (wer, was und wie in Diskursen analysiert wird) angeknüpft werden.

[6] Zur Platzierung, Abgrenzung und Beschreibung von Mediendiskursen vgl. etwa Czachur (2011: 61–73).

[7] Zu themabedingten Textsortenvernetzungen vgl. etwa Adamzik (2011: 379–380), Janich (2008b: 193–196) bzw. Klein (2000: 35).

Themenkomplex präzisiert wird, wobei nicht auszuschließen ist, dass sich die Interessenspotenziale der nicht-wissenschaftlich orientierten Diskursbeschreiber (Studierenden) nicht unbedingt mit denen der linguistisch vorgehenden decken (müssen). Während bei jedem sprachwissenschaftlichen Zugriff zum Diskurs spektakuläre gesellschaftspolitische Fragen diskutiert werden[8], sei im DaF-Unterricht teilweise an eine anders motivierte Themenwahl zu denken, die sich in Attraktivität und Brisanz aus der Perspektive der Studierenden niederschlagen sollte. Aus diesem Grund bieten sich z.B. Themenkomplexe, die in den Lehrwerken für fortgeschrittene Deutschlernende (ab C1-Lernniveau) vorzufinden sind: etwa in „Aspekte. Mittelstufe Deutsch" von Langenscheidt 2010, „Mittelpunkt. DaF für Fortgeschrittene C1" von Ernst Klett 2008, „em neu 2008. Abschlusskurs" von Hueber Verlag und auf dem polnischen Lehrmarkt weniger populärem „Barthel 2. DaF für Fortgeschrittene. Mittel-und Oberstufe" von Fabouda Verlag 2006. Die Wahl der Themenkomplexe aus diesen Lehrwerken ermöglicht es, didaktisch-methodischen Voraussetzungen nachzugehen, die sich aus den Vorgaben des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens ergeben. Darüber hinaus werden anhand authentischer Texte alle Fertigkeiten nach den Kannbeschreibungen für das fortgeschrittene Lernniveau trainiert. Als Diskursthemen können dann solche herangezogen werden, die diskussions- und teilweise spezifikationsbedürftig seien (vgl. Konerding 2007: 110). Als solche Themenkomplexe können u.a. gelten: *Netzwelten*, *Freiwilligenarbeit*, *Wertewandel und Erziehungsstile*, *Soft Skills und Schlüsselkompetenzen auf dem Arbeitsmarkt* o.Ä., bei denen Primärerfahrungen auf kollektive Erfahrungen bezogen werden können (Konerding 2009: 173). Empfehlenswert seien auch *Globalisierung*, *Biomedizin*, *Finanzmarkt* bzw. *Heimatidentität*, in denen eigene Wissensbestände mit dem Expertenwissen dadurch konfrontiert werden, dass etwa kontroverse semantische Spezifika in Form von widerstreitenden Begriffen bestimmt werden (vgl. bei Gardt 2007: 148–149; Warnke 2009: 114; Felder 2009b: 15, 22–36).

Ferner sollten noch andere Aspekte berücksichtigt werden, die die thematische Spezifikation des Diskurses determinieren können, nämlich der Zeitbezug und zeitliche Verankerung des Diskurses, die im DaF-Unterricht nicht in einem diachronen (historischen) Rahmen, sondern eher synchron analysiert werden, um bereits vorhandene Wissensbestände der Diskursbeschreiber mit in die Analyse einbeziehen zu können und den Analysestoff nicht zu entfremden. Die diachrone Betrachtung und der zeitliche Abstand zum diskursiven Ereignis in seinem historischen Kontinuum bedingen zwar das Zeittypische und Dynamische am Diskurs zu erfassen (vgl. bei Spitzmüller / Warnke 2011: 130), weil man in den Inhalt des Diskurses sozusagen nicht (mehr) ‚involviert' ist. Man kann sich der Meinung von Spitzmüller / Warnke (2011: 130–131) dennoch anschließen, der analytische Abstand sei nicht nur und nicht immer über zeitliche Dimensionen

[8] Auf Brisanz der Themen und spektakuläre Diskurse weist u.a. Bilut-Homplewicz (2013) hin. Gesellschaftlich kontroverse Diskurse ‚garantieren' sozusagen dem Diskursbeschreiber einerseits spannende Analyseergebnisse, die auf – im breiteren Sinne zu verstehende – gesellschaftliche Praktiken schließen lassen. Andererseits ermöglichen sie, Analysen auf komplexen Ebenen und unter Mit-Bezugnahme interdisziplinärer Erkenntnisse und Wissensbestände durchzuführen.

gewährleistet. Das Konfrontieren der Eigenerfahrung mit dem Kollektiven bzw. Expertenwissen kann allein den nötigen Abstand zum Diskursthema sichern. Anzumerken ist obendrein, dass für nicht-wissenschaftliche Diskursbeschreiber der Zugang zu diskursiven, historisch verankerten Ereignissen und ihren sprachlichen Thematisierungen auch aus technischen Gründen (wegen mühsamer Arbeit in Archiven bzw. entgeltlichen Zugangs zu Online-Pressearchiven oder gar unzugänglicher Quellen) nicht möglich sein bzw. demotivierend wirken kann. Aus diesem Grund sind die in den C1-Lehrwerken thematisierten Komplexe eine synchron zu handhabende Quelle von Diskurstexten, weil sie ohne weiteres zugänglich sind und dadurch problemlos um andere etwa in den Medien vorzufindende (z.B. in der aktuellen Presse) und mit dem gewählten Komplex thematisch zu verschränkende Texte ergänzt werden, in denen konträre Auffassungen aufeinander bezogen werden können.

Neben den thematischen sowie zeitbedingten Einschränkungen bei der Wahl eines Diskursausschnittes ist die Frage nach dem analytischen Instrumentarium relevant. Insbesondere trägt „die Auseinandersetzung mit einem Thema, die sich in Äußerungen und Texten unterschiedlicher Art niederschlägt" (Gardt 2007: 30), das Wesentliche zum Diskursverständnis im DaF-Unterricht bei. Da in Germanistiken Diskurse in erster Linie über Textkomplexe zugänglich und erfassbar gemacht werden, empfiehlt sich die Diskursanalysen mit der Fixierung auf Text- und Textsortenkorpora zu beginnen (vgl. Heinemann 2011: 62; s. auch Adamzik 2001, 2011), um darin diskursrelevante Aussagenkomplexe zu bestimmen und zu beschreiben. Hierzu sei einerseits an die Textarbeit mittels des Inventars von sprachlichen, parasprachlichen, metasprachlichen Phänomenen gedacht. Auf der anderen Seite darf die Förderung der didaktisch zu verstehenden Textkompetenz als einer rezeptiven und produktiven Fähigkeit zur Erschließung der Texte auf verschiedenen Ebenen nicht übersehen werden (vgl. Portmann-Tselikas / Schmölzer-Eibinger 2002; Portmann-Tselikas / Schmölzer-Eibinger 2008: 6-16; Auf der maur Tomé 2010: 198-200).

Die bereits erwähnten Lehrwerke liefern zur Wahl diverse Texte und Textsorten, die im Themenkomplex in einem Wechselspiel betrachtet werden können. An der Stelle muss gefragt werden, welches Textverständnis als Ausgangspunkt für die Diskursanalyse im DaF-Unterricht gilt, damit Texte nicht als „verschwommene Entitäten" (vgl. Czachur 2009: 302) in Erscheinung treten und dadurch ihren Stellenwert im / für den Diskurs verlieren. Insbesondere in solchen Diskursanalysen bedürfen Texte holistischer Betrachtung, zumal in ihnen transtextuelle Strukturen – also „komplexe Struktur[en] der Sprache und ihrer Funktionen jenseits der Textgrenze" – zu beschreiben sind, die darüber hinaus „strukturelle Übereinstimmungen und Handlungsbezüge [aufweisen]" (Spitzmüller / Warnke 2011: 187-188). In diesem Sinne sollte es sich im DaF-Unterricht um das dynamische Verständnis von Texten (vgl. u.a. Janich 2008a) handeln, die dank ihrer thematisch-inhaltlichen Bedeutung zum Diskurs beitragen. Die Texte müssen wegen ihrer thematisch-strukturellen Vernetzungen mit anderen Texten und ihrer intertextuellen Bezüge in einer Wechselwirkung (also in der Intertextualitätsrelation) gezeigt werden. Spitzmüller / Warnke (2011: 117-118) schreiben zwar der Intertextualität eine formale Ausprägung der epistemischen Strukturen zu, sehen in ihr aber „[...] primär[e] Zugänge zum

Verständnis von Transtextualität" begründet[9], die Texte, Akteure und Kontexte in ihren diskursiven Relationen erfasst. Zur Veranschaulichung der Funktionen der Diskurstexte dienen also intertextuelle und interdiskursive Relationen. Die Diskursivität soll ähnlich wie die Intertextualität dynamisch verstanden werden, als eine teilweise immanente Eigenschaft der Texte und Textsorten zugleich Teil eines bzw. mehrerer Diskurse zu sein (Warnke 2002: 137; vgl. Heinemann 2011: 60; s. auch Bilut-Homplewicz 2011: 35). Da sich die Diskurstexte nicht nur explizit (durch „starke Diskursivität" bei Bilut-Homplewicz 2013), sondern auch implizit aufeinander beziehen und verweisen, sollten bei der Diskursanalyse sowohl Text- als auch Textsortenverschränkungen untersucht werden. Während intertextuelle Verweise zwischen den Texten in inhaltlicher und strukturell-formaler Hinsicht (durch Zitate, Kommentare, Anspielungen, Paraphrasen usw.) für nicht-wissenschaftliche Diskursbeschreiber unproblematisch zu verfolgen sind, können Relationen zwischen den Textsorten-im-Verbund weniger offensichtlich auffallen (u.a. bei Adamzik 2011: 380–383; s. auch Bilut-Homplewicz 2013). Angebracht sei hier deswegen mit Studierenden zu untersuchen – um ihnen über Texte hinausgehende Relationen zu veranschaulichen – dass und wie die Textsortenvernetzungen in dem gewählten Themakomplex in vertikalen und/oder horizontalen Verschränkungen verlaufen können (vgl. hierzu Adamzik 2001: 23–28; 2011: 372–383; s. auch Janich 2008b: 184–195). Anhand eines thematisch homogenen, aber nach Textsorten heterogenen Komplexes lassen sich die Ebenen von Textsortenketten und -feldern erarbeiten (Adamzik 2001: 27–28, 2011: 372–380), die auch für die Diskursivitätsrelationen kennzeichnend sind. Hervorzuheben ist, dass je nach der Konventionalisierung der Diskurse bestimmte Textsorten lockeren oder stärkeren Verschränkungen unterliegen. So etwa im Falle der in den o.g. Lehrwerken thematisierten Debatte zur *Jugendkriminalität* lassen sich mögliche Textsortennetze erarbeiten, in denen geordnete Abfolgen von Vor- und Nachtextsorten, wie Gesetzestexte (aus dem Jugendstrafrecht), Gesetzeskommentare, Text-Bild-Kommentare (etwa Schaubilder zu Jugendkriminalität), journalistische Kommentare und Berichte, Interviews, Zeitungsmeldungen feststellbar sind. Darüber hinaus können paradigmatische Textsortenfelder untersucht werden (vgl. Adamzik 2011: 372–373), in denen es um thematische bzw. formale Ähnlichkeiten geht. So lässt sich am Beispiel des in den Lehrwerken auftretenden kontroversen Begriffes *Lüge* analysieren, in welchen Kontexten und Diskursausschnitten (etwa *Alltagslügen*, *Liebesbetrug im Internet*, *Einsatz von Lügendetektoren im Zivilrecht*, *berufliche Hochstapelei* usw.) er erstens thematisiert wird und zweitens in welchen Textsorten (Sachberichten, Presseberichten, Interviews mit Experten, Kommentaren, Stellungnahmen in Foren, Berichten zu Umfrageergebnissen, polizeilichen Vernehmungsprotokollen) er vorkommt. Obendrein kann man gewonnene Textsortenkonstellationen nach entsprechenden Diskursparametern beschreiben, wie sie etwa bei Jung / Wengeler (1999: 148) genannt werden. Im Falle der *Jugendkriminalität* geht es etwa um Präzisierung des Kommunikationsbereiches (*Strafrecht*), der durch formal-strukturelle, linguistische Textsortenvernetzungen (s. oben) repräsentiert

[9] Zur Veranschaulichung intertextueller Relationen – auch zu DaF-Zwecken – empfiehlt sich der Beitrag von Janich (2008b: 177-196). Zum Forschungsüberblick s. auch Fix (2000: 449-457) bzw. Rolek (2009: 233-244).

wird und mit inhaltlich abgegrenzten Teildiskursen (*juristischer* und *gesellschaftsöffentlicher Diskurs*) verschränkt ist. Bezüglich der Integration kommunikativ-pragmatischer, textlicher und diskursiver Phänomene kann ein für den analysierten Diskursausschnitt spezifisches Text(sorten)repertoire erarbeitet werden (Adamzik 2001: 26, 28; vgl. auch Girnth 1996: 68), das intertextuell und diskursiv bestimmbar ist.

Zusammenfassend sollen als Ziel von Diskursanalysen im DaF-Unterricht die Vermittlung und ein gewisses Training der Diskurskompetenz angestrebt werden[10], die als eine Form der qualitativen (nicht im generativen, sondern didaktischen Sinne) Erweiterung der Textkompetenz verstanden wird. So wie Texte als Entitäten nicht geradlinig zu Diskursen führen, bzw. Diskurse nicht einfach anhand von Texten entstehen (vgl. Stenschke 2002: 118; Spitzmüller / Warnke 2011: 116; Bilut-Homplewicz 2013), so stellt die Diskurskompetenz eine weitere Dimension im evolutiven Sinne dar. Sie sollte im DaF-Bereich eine Sensibilisierung der Studierenden für die Erfassung von transtextuellen Komplexen bedeuten, die materiell über die Einzeltexte hinausgehen, die Texte und Textsorten in Vernetzungen darstellen, die sich durch ihre Eigenart und Spezifik (vgl. Adamzik 2001: 23, 26–27) kennzeichnen und zu einem diskursiven Handlungsbereich das Wesentliche und nicht unbedingt nur das Typische beitragen. Über diese Vorstufe kann dann zu diskursiven Wissens- und Machtkomplexen (vgl. zu Dimean-Modell u.a. bei Spitzmüller/ Warnke 2011) gelangt werden.

Bibliographie

Adamzik, Kirsten (2001): Die Zukunft der Textsortenlinguistik. Textsortennetze, Textsortenfelder, Textsorten im Verbund. In: Fix, Ulla / Habscheid, Stephan / Klein, Josef (Hg.): *Zur Kulturspezifik von Textsorten*. Tübingen, 15–30.

Adamzik, Kirsten (2009): Wissenschaftstexte im Kulturvergleich. Probleme empirischer Analysen. In: Dalmas, Martine / Foschi Albert, Marina / Neuland, Eva (Hg.): *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv*. Trilaterales Forschungsprojekt in der Villa Vigoni (2007-2008). Deutsch-Italienisches Zentrum / Centro Italo-Tedesco, 135–148.

Adamzik, Kirsten (2011): Textsortennetze. In: Habscheid, Stephan (Hg.): *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation*. Berlin / Boston, 367–385.

Auf der Maur Tomé, Simone (2010): Förderung von Textkompetenz im universitären Kontext. Eine Analyse des Mittelstufen-Lehrwerks Aspekte 2. In: Skiba, Dirk (Hg.): *Textmuster: schulisch – universitär – kulturkontrastiv. Beiträge zur Theorie und Empirie lernersprachlicher Textproduktion*. Frankfurt/M., 197–205.

Bilut-Homplewicz, Zofia / Czachur, Waldemar / Smykała, Marta (Hg.) (2009): *Lingwistyka tekstu w Polsce i Niemczech*. [Textlinguistik in Polen und Deutschland], Wrocław.

[10] Bonacchi (2010: 385–386) diskutiert im kulturologischen Kontext die „diskursive Kompetenz" als Fähigkeit des Subjekts, in diskursive Rollen einzutreten und diskursive Positionen anzunehmen. „Die diskursive Kompetenz" versteht sich somit als Komplex vom prozeduralen, deklarativen und kulturellen Wissen.

Bilut-Homplewicz, Zofia (2011): Wie vage darf der Diskursbegriff sein? Kritische Anmerkungen zum Terminus Diskurs in der deutschen Linguistik. In: Wierzbicka, Mariola / Wawrzyniak, Zdzisław (Hg.): *Grammatik im Text und im Diskurs*. (*Danziger Beiträge zur Germanistik* 34). Frankfurt/M., 27–38.

Bilut-Homplewicz, Zofia (2013, im Druck.): Gedanken und Thesen zur textlinguistisch geprägten germanistischen Diskurslinguistik. In: Berdychowska, Zofia / Bilut-Homplewicz, Zofia / Mikołajczyk, Beata (Hg.): *Textlinguistik als Querschnittsdisziplin*. Frankfurt/M.

Bonacchi, Silvia (2010): Diskurslinguistik und Kulturlinguistik: Gemeinsame Problemstellungen, Forschungsinteressen und Anwendungsfelder? In: Grucza, Franciszek et al. (Hg.): *Germanistische Textlinguistik. Digitalität und Textkulturen. Vormoderne Textualität. Diskurslinguistik im Spannungsfeld von Deskription und Kritik. 16. Akten des XII. Internationalen Germanistenkongresses, Warschau 2010*. Frankfurt/M., 383–388.

Busch, Albert (2007): Der Diskurs: ein linguistischer Proteus und seine Erfassung – Methodologie und empirische Güterkriterien für die sprachwissenschaftliche Erfassung von Diskursen und ihrer lexikalischen Inventare. In: Warnke, Ingo H. (Hg.), 141–163.

Ciołkiewicz, Paweł (2012): *Pamięć zbiorowa w dyskursie publicznym. Analiza polskiej debaty na temat wypędzeń Niemców po drugiej wojnie światowej* [Kollektive Erinnerung im öffentlichen Diskurs. Analyse der polnischen Debatte über Vertreibungen der Deutschen nach dem Zweiten Weltkrieg]. Warszawa.

Czachur, Waldemar (2009): Miejsce lingwistyki tekstu w kanonie przedmiotów uniwersyteckich w kształceniu filologicznym w Polsce i w Niemczech. Lingwistyka tekstu w polskich i niemieckich podręcznikach [Der Stellenwert der Textlinguistik in der philologischen Ausbildung in Polen und Deutschland. Eine Analyse polnischer und deutscher Lehrwerke zur Textlinguistik]. In: Bilut-Homplewicz, Zofia / Czachur, Waldemar / Smykała, Marta (Hg.), 297–309.

Czachur, Waldemar (2011): *Diskursive Weltbilder im Kontrast. Linguistische Konzeption und Methode der kontrastiven Diskursanalyse deutscher und polnischer Medien*. Wrocław.

Czyżewski, Marek (2005): *Öffentliche Kommunikation und Rechtsextremismus*. Łódź.

Felder, Ekkehard (Hg.) (2009a): *Sprache. Heidelberger Jahrbücher* 2009/53. Berlin / Heidelberg.

Felder, Ekkehard (2009b): Sprache – das Tor zur Welt!? Perspektiven und Tendenzen in sprachlichen Äußerungen. In: Felder, Ekkehard (Hg.), 13–57.

Felder, Ekkehard / Müller, Marcus (Hg.) (2009): *Wissen durch Sprache. Theorie, Praxis und Erkenntnisinteresse des Forschungsnetzwerkes „Sprache und Wissen"*. (*Sprache und Wissen*, Bd. 3). Berlin / New York.

Fix, Ulla (2000): Aspekte der Intertextualität. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Halbbd. (*HSK* 16.1), Berlin / New York, 449–457.

Fix, Ulla / Adamzik, Kirsten / Gerd, Antos / Klemm, Michael (Hg.) (2002): *Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage*. Frankfurt/M.

Gardt, Andreas (2007): Diskursanalyse – Aktueller theoretischer Ort und methodische Möglichkeiten. In: Warnke, Ingo H. (Hg.), 27–52.

Girnth, Heiko (1996): *Text im politischen Diskurs. Ein Vorschlag zur diskursorientierten Beschreibung von Textsorten*. In: *Muttersprache* 206, 66–80.

Heinemann, Wolfgang (2003): Texte in Verwaltungsdiskursen. In: Hagemann, Jörn / Sager, Sven (Hg.): *Schriftliche und mündliche Kommunikation. Begriffe – Methoden – Analysen. Festschrift zum 65. Geburtstag von Klaus Brinker*. Tübingen, 117–128.

Heinemann, Wolfgang (2008): Textpragmatische und kommunikative Ansätze. In: Janich Nina (Hg.), 113–143.

Heinemann, Wolfgang (2011): Diskursanalyse in der Kontroverse. In: Czachur, Waldemar (Hg.): *tekst i dyskurs – text und diskurs* 4. Warszawa, 31–67.

Janich, Nina (Hg.) (2008a): *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen.

Janich, Nina (2008b): Intertextualität und Text(sorten)vernetzung. In: Janich, Nina (Hg.), 177–196.

Jung, Matthias / Wengeler, Martin (1999): Wörter – Argumente – Diskurse. Was die Öffentlichkeit bewegt und was die Linguistik dazu sagen kann. In: Stickel, Gerhard (Hg.): *Sprache – Sprachwissenschaft – Öffentlichkeit*. Berlin / New York, 143–171.

Kaczmarek, Dorota (2012): Persuasive Leistung der Metaphernkonzepte am Beispiel der Vertriebenen-Debatte in der deutschen und polnischen Presse im Jahre 2006. In: Iakushevich, Marina / Arning Astrid (Hg.): *Strategien persuasiver Kommunikation. Philologia. Sprachwissenschaftliche Forschungsergebnisse*. Hamburg, 189–206.

Kerchner, Brigitte / Schneider, Silke (2006): „Endlich Ordnung in der Werkzeugkiste". Zum Potenzial des Foucaultschen Diskursanalyse für die Politikwissenschaft – Einleitung. In: Kerchner, Brigitte / Schneider, Silke (Hg.): *Foucault: Diskursanalyse der Politik. Eine Einführung*. Wiesbaden, 9–30.

Klein, Josef (2000): Intertextualität, Geltungsmodus, Texthandlungsmuster. Drei vernachlässigte Kategorien der Textsortenforschung – exemplifiziert an politischen und medialen Textsorten. In: Adamzik, Kirsten (Hg.): *Textsorten. Reflexionen und Analysen*. Tübingen, 31–44.

Konerding, Klaus-Peter (2007): *Themen, Rahmen und Diskurse – Zur linguistischen Fundierung des Diskursbegriffes*. In: Warnke, Ingo H. (Hg.), 107–139.

Konerding, Klaus-Peter (2009): Diskurslinguistik – eine neue linguistische Teildisziplin. In: Felder, Ekkehard (Hg.), 155–177.

Kumięga, Łukasz (2012): Medien im Spannungsfeld zwischen Diskurs und Dispositiv. In: Dreesen, Philipp / Kumięga, Łukasz / Spiess, Constanze (Hg.): *Mediendiskursanalyse. Diskurse – Dispositive – Medien – Macht*. Wiesbaden, 25–45.

Portmann-Tselikas, Paul R. / Schmölzer-Eibinger, Sabine (2002): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck / Wien.

Portmann-Tselikas, Paul R. / Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Textkompetenz. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 39, 5–16.

Rolek, Bogusława (2009): Stań badań nad intertekstualnością w lingwistyce tekstu w Niemczech – próba bilansu [Untersuchungen zur Intertextualität in der Textlinguistik in Deutschland – ein Forschungsüberblick]. In: Bilut-Homplewicz, Zofia / Czachur, Waldemar / Smykała, Marta (Hg.), 233–244.

Spiess, Constanze (2009): Wissenskonflikte im Diskurs. Zur diskursiven Funktion von Metaphern und Schlüsselwörtern im öffentlich-politischen Diskurs um die humane embryonale Stammzellforschung. In: Felder, Ekkehard / Müller, Marcus (Hg.), 309–336.

Spitzmüller, Jürgen / Warnke, Ingo H. (2011): *Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin / Boston.

Stenschke, Oliver (2002): „Einmal Text – Diskurs und zurück!" Welches Interesse hat die diskursanalytische Forschung daran, Ordnung ins Dickicht der Textdefinition(en) zu bringen? In: Fix, Ulla / Adamzik, Kirsten / Gerd, Antos / Klemm, Michael (Hg.), 113–124.

Warnke, Ingo H. (2002): Adieu Text – bienvenue Diskurs? Über Sinn und Zweck einer poststrukturalistischen Entgrenzung des Textbegriffs. In: Fix, Ulla / Adamzik, Kirsten / Gerd, Antos / Klemm, Michael (Hg.), 125–141.

Warnke, Ingo H. (Hg.) (2007): *Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände*. Berlin / New York.

Warnke, Ingo H. (2009): Die sprachliche Konstituierung von geteiltem Wissen in Diskursen. In: Felder, Ekkehard / Müller, Marcus (Hg.), 113–140.

Wengeler, Martin (2003): *Topos und Diskurs. Begründung einer argumentationsanalytischen Methode und ihre Anwendung auf den Migrationsdiskurs*. Tübingen.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA

Gdańsk 2013, Nr. 29

Kazimiera Myczko
Universität Poznań

Die kognitive Dimension des Unterrichtsdiskurses im Fremdsprachenunterricht

The cognitive dimension of educational discourse in foreign language learning. – Educational discourse is a specific form of communication which is related to achievement of learning objectives. Traditional education focused on the discourse from the teacher's perspective, whereas nowadays much attention is given to learners. This is due to the perception of the learning process as a construction of knowledge. The aim of this article is to indicate the important roles of proper discourse management in the classroom and of organizing discourse in student-student interactions, as well as to emphasize the positive impact of balancing teaching activities in these two spheres.

Key words: educational discourse, educational goals, construction of knowledge, interactions.

Poznawczy wymiar dyskursu edukacyjnego w kształceniu obcojęzycznym. – Dyskurs edukacyjny jest specyficzną formą komunikacji , która związana jest z realizacją celów nauczania. Tradycyjna dydaktyka koncentrowała się na ujęciu dyskursu z pozycji nauczającego. We współczesnej dydaktyce zwraca się dużą uwagę na uczącego się. Wynika to z postrzegania procesu uczenia się jako konstruowania wiedzy. Celem artykułu jest wskazanie na istotną rolę odpowiedniego kierowania dyskursem w klasie i organizowania dyskursu w zakresie interakcji uczeń-uczeń oraz na pozytywny wpływ wyważenia działań dydaktycznych w tych dwóch zakresach.

Słowa kluczowe: dyskurs edukacyjny, cele kształcenia, konstruowanie wiedzy, interakcje.

0. Vorbemerkung

Der Unterrichtsdiskurs im Fremdsprachenunterricht ist eine spezifische Form der Kommunikation, die das Ziel verfolgt, durch die Arbeit an der Sprache und den Gebrauch der Sprache Lernprozesse zu organisieren und den Lerner bei der Fremdsprachenaneignung zu unterstützen. In den Erwägungen der Fachliteratur zum Unterrichtsdiskurs vor der kommunikativen Wende wurde überwiegend auf die Lehrer-Lerner-Interaktion eingegangen. In der gegenwärtigen Perspektive der Fremdsprachendidaktik wird aber auch der Lerner-Lerner-Interaktion eine wichtige Rolle zuerkannt. Im vorliegenden Artikel wird versucht, nach einer einführenden begrifflichen Reflexion bezüglich des Diskurses die Förderung der Wissenskonstruktion unter diesen beiden Gesichtspunkten zu betrachten.

1. Kommunikation im Fremdsprachenunterricht

Bereits in den 70er Jahren wies Zabrocki (1975:8) darauf hin, dass „ein Lernakt ein Kommunikationsakt ist" und betonte, dass „außerhalb des Kommunikationsprozesses [...] ein Lernen nicht möglich" ist. Es heißt weiter, die Spezifik des Fremdsprachenlernens ergibt sich daraus, dass die Sprache zugleich als Lerngegenstand und Lernmittel gilt. Bereits in dieser kurz gefassten Auslegung wird der grundlegende Sinn des didaktischen Vorgehens im Fremdsprachenunterricht deutlich. House (2000:112) unterscheidet in diesem Zusammenhang „zwischen den im Fremdsprachenunterricht vorkommenden Kommunikationsprozessen und Interaktionsformen [...] und Lehr- und Lernzielen, die im Unterricht erreicht werden sollen". Auf diese Relation wird gründlicher im zweiten Teil des Beitrags eingegangen.

Das Wesen des Diskurses stellen bestimmte sprachliche Handlungen dar. Nach Strohner (1990:82) besteht der Diskurs aus mindestens zwei Sätzen, die Teile der kommunikativen Handlung darstellen. Sie sind nach den Worten des Verfassers „semantisch und pragmatisch miteinander verbunden". In unseren Erwägungen sind also die aufeinanderfolgenden Sätze dann als Diskurs zu betrachten, wenn sie als Ganzheit in der Perspektive der sprachlichen Intention aufeinander bezogen sind, wobei die Spezifik des Konstrukts Diskurs, wie Wilczyńska (2012:11–13) mit Recht betont, durch den umfassend ausgelegten Begriff „Umgebung" geprägt wird. In Anlehnung an House (2000:113) wird der Diskurs „als eine zielgerichtete sprachliche Interaktion" betrachtet. Der Unterrichtsdiskurs ist, so gesehen, ein Diskurs, der unter schulischen Bedingungen stattfindet. Demnach muss der Unterrichtsdiskurs auch in der Tradition des Bildungsprozesses aufgefasst werden. Ehlich (2007:135) weist darauf hin, dass man zwischen dem „Lehr-Lern-Diskurs" und dem „Unterrichtsdiskurs" unterscheiden kann. „Der Lehr-Lern-Diskurs ergibt sich aus der unterschiedlichen Verteilung von Wissen auf die Mitglieder zweier Gruppen, aus ihrem Bewusstsein dieser Unterschiede, aus der wechselseitigen Anerkennung sowie aus dem Bedürfnis, die unterschiedliche Verteilung des Wissens tendenziell aufzuheben, indem dafür der Lehr-Lern-Diskurs eingesetzt wird" (Ehlich 2007: 137). So bezieht sich, dem Verfasser nach, dieser Diskurs auf zwei Gruppen: eine, die über das Wissen verfügt, und andere, die über das Wissen verfügen möchte, z.B. die Mutter vermittelt dem Kind Wissen, ein Instrukteur führt eine neue Maschine vor „Folgt man der offiziellen Linie der Institution, der Selbstverständigung ihrer Agenten, so ist der schulische Unterrichtsdiskurs ein Lehr-Lern-Diskurs. Der Lehrer lehrt, der Schüler lernt; beides geschieht vermittelt durch den Diskurs (oder durch den Dialog)". Im Folgenden werden wir jedoch den Begriff Unterrichtsdiskurs vorziehen, denn die Erwägungen gehen über die Relation Lehrer-Lerner hinaus.

2. Die zielbezogene Prägung des Unterrichtsdiskurses

Der Diskurs im Fremdsprachenunterricht wird, wie bereits angemerkt, durch das Umfeld Schule determiniert. Zu diesem Umfeld gehören u.a. die curricularen Arbeiten, die für den Fremdsprachenunterricht in der Schule wegweisend sind. Im Unterschied z.B. zum Lernen in der Familie ist der Unterrichtsdiskurs durch umfassende Planung geprägt, die auf

bestimmte Rahmenbedingungen zu beziehen ist. Der Lehrer strebt die vorgegebenen Ziele durch die Gestaltung des Unterrichtsprozesses an, indem er Lehrmaterialien nutzt und didaktische Verfahren einsetzt, die in diesen Vorlagen angeboten werden. Die von dem Lehrer vorgenommene Modifizierung bzw. Ergänzung der Vorlagen sowie der Verfahren erfolgt u.a. aus der Erkenntnis der Lernerbedürfnisse der gegebenen Lernergruppe. Der Unterrichtsverlauf ist also strukturiert und auf das Erreichen der Geläufigkeitsstufen ausgerichtet. Diese Strukturierung ist insbesondere in der Grundstufe, also auf der A1 und A2, zu verfolgen. Die Inhalte sowie die auf sprachliche Handlungen bezogenen grammatischen Strukturen, die in den Lehrwerken eingeführt werden, decken sich weitgehend (Möller Runge / Burbat 2005:365). Dabei ist also die angestrebte Entwicklung der kommunikativen Kompetenz einerseits auf das Sprachwissen und andererseits auf das Sprachkönnen ausgerichtet. In den folgenden Überlegungen fokussieren wir vor allem auf die Komponente des Sprachwissens, die, wie man annimmt, die Entwicklung der Fähigkeit, sich in der Fremdsprache zu verständigen, fördern kann.

3. Bedingungen der Wissenskonstruktion im Unterrichtsdiskurs

Wie bereits hervorgehoben, bezieht sich der Unterrichtsdiskurs auf Interaktion (und Kooperation) zwischen den Kommunikationspartnern in der didaktischen Umgebung. Diese didaktische Umgebung determiniert die Spezifik der charakteristischen Merkmale des Unterrichtsdiskurses, der, wie angedeutet, im Gegensatz zum Diskurs außerhalb des Klassenraumes auf die institutionell festgelegten Bildungsziele hinausläuft und somit eine Reihe von Unterschieden gegenüber dem natürlichen Diskurs aufweist, wie z.B. Fokus auf die Form der Aussage, das Fehlen der Informationslücke, die Steuerung durch den Lehrer, die je nach dem Unterrichtskonzept schwächer oder stärker ist. Das Lernen in der Schule ist also im Vergleich zu anderen Lebensbereichen thematisch ausdifferenziert und zugleich, in hohem Maße institutionell standardisiert und auf systematische und langfristige Lernprozesse kumulativer Art angelegt (De Florio-Hansen 2003: 147).

Die dominante kommunikative Handlung im Fremdsprachenunterricht wurde von Hüllen Anfang der achtziger Jahre (1981 zit. nach Storch 1999:298) als didaktische Illokution bezeichnet, denn der Unterrichtsdiskurs fokussiert grundsätzlich auf die Vermittlung der Sprache. Anzumerken ist auch, dass sich beim lehrerzentrierten Unterrichtsdiskurs die korrektiven und evaluativen Vorgehen immer noch oft nach den allgemeinen traditionellen Unterrichtsgrundsätzen richten. Die meisten initiativen, bewertenden und abschließenden Aussagen im Unterricht werden vom Lehrer ausgeführt. Dem Lerner kommen dabei reaktive Aussagen zu. Eine solche Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts wird in der Fachliteratur als das sog. IRE-Schema bezeichnet (Johnson 1995: 9–10) und bringt für die Bedeutungsaushandlung kaum Vorteile.

Außerdem sei darauf hingewiesen, dass die sprachliche Handlung des Lehrers bei der Vermittlung des sprachlichen, z.B. des grammatischen Wissens, an eine meist zahlreiche Lernergruppe gerichtet ist. In dieser Art des Diskurses, die sich überwiegend im Frontalunterricht abspielt, sind die sprachlichen Handlungen (Informationshandlungen,

Erklärungshandlungen), die z.B. formbezogen sind, „stets vielfach adressiert [...] und damit [ist] eine Anpassung an die individuell sehr unterschiedlichen Verstehensprozesse der Schüler nur schwerlich möglich [...]. Was dem einen trivial und überflüssig erscheint, ist dem anderen abstrakt und schwer verständlich. Des weiteren schränkt es die Möglichkeiten der Schüler massiv ein, sich produktiv, mit eigenen Beiträgen an der Kommunikation zu beteiligen. An die Stelle des eigenen kommunikativen Vollzugs tritt oft die Rezeption eines fremden. Die Frage des Lehrers kann eben nur ein Schüler beantworten" (Becker-Mrotzek / Vogt 2001: 37).

In diesem Zusammenhang ist also ersichtlich, dass erfolgreiches Lehren und Lernen die Meisterung des Lehr-Lerndiskurses verlangt. Bei dieser Meisterung spielt die Lehrerfrage eine wichtige Rolle, denn die Lehrerfrage kann eine Reihe von didaktisch relevanten Funktionen aufweisen. Sie kann u.a. das Interesse wecken und motivieren. Die Lehrerfrage kann auch die Lernprozesse in Gang setzen und fördern, Aufmerksamkeit auf etwas lenken und dadurch Verständnis fördern und vertiefen sowie zum Nachdenken anregen usw. Diese potenzialen Funktionen der Frage sollten in das diskursive Reflektieren seitens des Lehrers eingebettet werden, denn im Zusammenhang mit der an die Lerner gestellten Frage ist z.B. zu überlegen, was mit dieser Frage „erreicht oder angerichtet werden soll, was beleuchtet wird, was ausgespart wird" (Fienemann/von Kügelgen 2006:140).

„Die unterrichtliche Interaktion", wie von Edmondson / House (2003: 242) in Anlehnung an Allwright (1981) betont, „wird als eine Sequenz möglicher Spracherwerbsmomente konzipiert, die unterschiedlich wahrgenommen, verstanden oder auch ignoriert werden". Die Interaktionsformen, wie die Verfasser anmerken, „determinieren aber die Art der angebotenen Lernmöglichkeiten". Dabei wird auf den positiven Einfluss der Interaktionen auf die Bedeutungsaushandlung verwiesen. Als klassisches Beispiel wird von den Autoren die Lernerfrage genannt, die, wie die Untersuchungen von Eckerth (1998) gezeigt haben, dazu führt, dass der Lehrer seine Äußerung verständlicher formuliert.

In der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik wird das Lernen als eine vielfältige mentale Aktivität aufgefasst, die durch bestimmte Formen der Arbeit und didaktische Verfahren ausgelöst werden kann. Die Wiederspiegelung einer solchen Annahme kommt in Grundbegriffen des Fremdsprachenunterrichts wie: Lernerorientierung, Kognition und Metakognition, Lernerautonomie usw. vor. Eine derartige Interpretation des Lernprozesses besagt, dass die Sprache nur eingeschränkt durch das traditionelle instruktive Vorgehen gelernt werden kann, denn die Grundlage der Aneignung stellt der individuelle Verarbeitungsprozess dar. Demzufolge sind die traditionellen instruktiven Vorgehen in die Förderung der Selbständigkeit einzubetten.

Mit Recht weisen also Edmondson / House (2003:242) darauf hin, dass die traditionellen Untersuchungen, die sich grundsätzlich auf die unmittelbar beobachtbaren Interaktionen bezogen, gegenwärtig durch die Untersuchungen der verdeckten Interaktionen ergänzt werden, welche der unmittelbaren Beobachtung zugänglichen Interaktionen ausgelöst werden können.

Das Lernen wird also als ein individueller Prozess der Wissenskonstruktion aufgefasst, die sich sowohl auf die deklarative als auch prozedurale Komponente bezieht. Die Wissenskonstruktion erfolgt auf der Grundlage der bereits vorhandenen Wissensbestände und

Erfahrungen. Im Lernprozess werden die vorhandenen Wissensschemata evaluiert, bereichert und ergänzt. Die Wissenskonstruktion im Unterrichtsdiskurs stellt einen dynamischen Prozess dar.

Der Diskurs der kleinen Schritte, der vom Lehrer dominiert wird, wird gegenwärtig der breiteren didaktischen Handlung entgegengestellt. Diese Handlung ermöglicht die Orientierung im Rahmen des eigenen Wissens und die Organisation des eigenen Wissens. Man kann auch annehmen, dass verschiedene Unterrichtsformen, in denen die Lerner die Organisation, Verantwortung und Kontrolle über einen gewissen didaktischen Raum übernehmen, durch die Intensivierung des Unterrichtsdiskurses auf der Lerner – Lerner – Ebene einen positiven Einfluss auf die Wissenskonstruktion haben können.

In Anlehnung an die Theorie von Wygotski betont De Florio-Hansen (2003:108): „Die Bedeutung der sozialen Interaktion bei der Konstruktion von Wissen ist immer wieder betont worden. Dass es sich dabei um eine gelenkte Konstruktion handelt, bei der die Lernenden eines Experten bedürfen, hat van Lier (a.a.O: 190ff.) erneut ins Bewusstsein gerufen. Beim Aufbau von Wissen erreicht der Lernende einen Bereich, wo er der Hilfe bedarf, um zum selbständigen Problemlösen zu gelangen."[...]. Ein entsprechendes „Gerüst", das zur Überwindung dieser „Zone of Proximal Development" z.B. im Arbeitssprachenunterricht führen kann, stellt nicht nur der Lehrer zur Verfügung. Auch die Lernenden selbst können dazu „durch ihre unterschiedlichen Wissensbestände im Austausch untereinander beitragen" (ebenda).

Dabei verliert die prototypische Interaktion Lehrer-Lerner ihre dominante Stellung zugunsten der Lerner-Lerner-Interaktion. „Im Unterricht findet ein sozialer Austausch zwischen Lernenden untereinander, zwischen Lernenden und Materialien und zwischen Lernenden und Lehrenden statt. Erst durch die Erforschung dieser Interaktionen besteht berechtigte Aussicht, von quasi-behavioristischen Vorstellungen „einer Aufgabenerfüllung" im Sinne einer Hinführung zu vorgegebenen Zielen Abschied zu nehmen und das tatsächliche Lernen im sozialen Raum der Klasse und der Kleingruppe zu verstehen" (Tesch 2010:160). So ist z.B. auf die Nebendiskurse hinzuweisen, die aus der Perspektive der Lerner gedeutet „eher die Funktion [haben], mit dem vom Lehrer präsentierten Stoff zurechtzukommen und ihn „schülergerecht" – d.h. oft auf das unmittelbar Anstehende (den Anschluss behalten, Operationen durchführen, Ergebnisse erzielen) reduziert – erklärt zu bekommen". Auch der gelegentlich auf der Fortgeschrittenenstufe vorhandene „Bienenkorb" als Form der Lerner-Lerner-Interaktion kann den konstruktiven Prozessen insbesondere der leistungsschwachen Lerner entgegenkommen (Fienemann / von Kügelgen 2006:134). Es ist also zu bedenken, dass die Vermittlung lediglich fremd geordneter Informationen ohne Berücksichtigung der eigenen Wissensstruktur des Lernenden nicht immer zur Interaktion mit dem vorhandenen Wissen beitragen und dadurch auch zum Aufbau und Ausbau einer kohärenten Wissensstruktur kaum führen kann. Die Wissenskonstruktion wird durch Lernsituationen begünstigt, in denen die Lerner die Gelegenheit haben, über die Zusammenhänge in der Sprache nachzudenken, zuzuordnen, auszusondern, eigene Hypothesen über die in der Sprache funktionierenden Mechanismen aufzustellen und sie zu verifizieren. Erst die authentische Auseinandersetzung des Lerners mit dem Lerngegenstand, die das Vorwissen und die Erfahrungen aufgreift, ermöglicht es der nur oberflächlichen Aneignung

des Lernstoffes entgegenzuwirken und begünstigt auch die authentische Modifizierung der vorhandenen Wissensschemata. Dabei ist aber zu betonen, dass die sprachlichen Grundsätze erst dann kommunikativ wirksam werden können, wenn sie in die bereits vorhandenen mentalen Strukturen integriert werden. Hierbei ist insbesondere auf den Diskurs in Gruppen oder Paaren hinzuweisen, während dem z.B. die Lerner in der Anfängerstufe die durch den Lehrer eingeführte Sprachstruktur gemeinsam visualisieren und in diesem Zusammenhang verbalisieren. Der eigenen Verbalisierung des Lerners kommt bei der Entwicklung der Sprachbewusstheit eine wesentliche Rolle zu. Zum einen kann die Verbalisierung bezeugen, dass die Erkenntnis im konzeptuellen Bereich zustande kam, zum anderen kann die Verbalisierung eines Mitschülers zur Erkenntnis bei den anderen Schülern beitragen. Dieser hier an einem einfachen Beispiel thematisierte, unter den Lernern geführte metasprachliche Diskurs kann sich offensichtlich nicht verselbständigen, denn das Erkennen einer bestimmten Regularität bildet den Ausgangspunkt für das Konstruieren eines umgangsreicheren Systems. So sollte, was bekanntlich in der Fremdsprachendidaktik seit der kommunikativen Wende betont wird, die Erkenntnis der grammatischen Regel im kommunikativen Kontext vollzogen und als Ausgangspunkt für die Anwendung dieser Regel zu kommunikativen Zwecken betrachtet werden. Dabei ist anzumerken, dass die Regelkenntnis eine wesentliche Grundlage für die Evaluation bildet und sich demzufolge in der Fehlerkorrektur z.B. in Peer Gruppen oder auch im Bereich der Selbstkorrektur als günstig erweisen kann. Die Beobachtung zeigt, dass gerade die partner- oder gruppenbezogenen Formen die Bedeutungsaushandlung intensivieren. Auf die Potenziale des dialogischen Bearbeitens von Aufgaben wies überzeugend Eckerth (2003: 225) hin. In seinen Untersuchungen stellte er fest, dass das Bearbeiten des Unterrichtsstoffes in Paaren in einem recht hohen Grade auch zur Formulierung, Begründung und Aushandlung von Hypothesen bezüglich der Bearbeitung von Aufgaben führt. Dabei wies er mit Recht darauf hin, dass die Partnerarbeit vom organisatorischen Aufwand her weniger anspruchsvoll ist als die Gruppenarbeit, sie ermöglicht u.a. kooperatives Lernen, gemeinsames Lösen von auftretenden Problemen und kooperativen Diskurs bei der Arbeit an Fehlern. Dabei ist auch zu bemerken, dass die Interaktion in der Fremdsprache, die durch eine entsprechende Unterrichtsgestaltung organisiert wird, wie die Untersuchungen von Legenhausen (1999 zit. nach Weskamp 2007:107) zeigen, zum Aufbau des impliziten grammatischen Wissens führen kann.

4. Schlussfolgerungen

Mit unseren Ausführungen möchten wir die Bedeutung der Lehrerrolle im Fremdsprachenunterricht nicht mindern. Im Gegenteil, dem Lehrer kommen im gegenwärtigen Unterricht neue Aufgaben zu, die sich einerseits aus seiner traditionellen Rolle als Unterrichtendem also auch als Wissensvermittler ergeben, andererseits muss er auch seine Rolle als Organisator des Lernprozesses wahrnehmen. Diese doppelte Rolle, die darin besteht, durch die entsprechende Gestaltung des Unterrichts, darunter auch des Lerner-Lerner-Diskurses, entsprechende günstige Bedingungen für die Konstruktion des Lernerwissens zu schaffen, stellt hohe Ansprüche an sein didaktisches Vermögen. Von einer gut organisierten, aufgabengesteuerten Partner- oder Gruppenarbeit hängt

ab, inwieweit sich die Potenziale dieser Arbeitsformen bei der Konstruktion des Wissens positiv auswirken und die Wege authentischer Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff in Gang gesetzt werden.

Literatur

Allwright, R.L. (1981): What we want teaching materials for? In: *English Language Teaching Journal* 36/1, 5–18.

Becker-Mrotzek, Michael /Vogt, Rüdiger (2001): *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysen und Forschungsergebnisse*. Tübingen.

De Florio-Hansen, Inez (2003): Autonomie und Authentizität im Arbeitssprachenunterricht. Billinguales Lernen versus Kommunikativer Fremdsprachenunterricht? In: Legutke, Michael / Schocker-v.Dithfurth, Marita (Hg.) *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn: Festschrift für Christoph Edelhoff*. Gießen, 99–119.

Eckerth, Johannes (1998): *Kognitive Aspekte sprachbezogener Lernerfragen*. Baltmanns- weiler.

Eckerth, Johannes (2003): Lerner-Lerner Interaktion im Fremdsprachenunterricht. Fehlerquelle oder Lerngelegenheit in *FLuL* 23, 212 – 229.

Ehlich, Konrad (2007): *Sprache und sprachliches Handeln*. Bd. 3. Berlin.

Edmondson, Willis / House, Juliane (2003): Interaktion beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel, 242–247.

House, Juliane (2000): Interaktion und Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens*. Tübingen,111–118.

Fienemann, Jutta / von Kügelgen, Rainer (2006): Formen mündlicher Kommunikation in Lehr- und Lernprozessen. In: Bredel, Ursula / Günther, Hartmut / Klotz, Peter / Ossner, Jakob / Siebert, Gesa (Hg): *Didaktik der deutschen Sprache*. Padeborn, 133–144.

Johnson, Karen E. (1995): *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge.

Legenhausen, Lienhard (1999): The Emergence and Use of Grammatical Structures in Conversational Interactions – Comparing Traditional and Autonomous Learners. In: Missler, Bettina / Multhaup, Uwe (Hg.): *The Construction of Knowledge, Learner Autonomy and Related Issues in Foreign Language Learning. Essays in Honour of Dieter Wolff*. Tübingen, 27–40.

Möller Runge, Julia / Burbat, Ruth (2005): DaF Lernen und Lehren im neuen Millennium: konstruktiv, kommunikativ und kohärent. In: *Info DaF* 32, 359–369.

Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. Stuttgart.

Strohner, Hans (1990): *Textverstehen: Kognitive und kommunikative Grundlagen der Textverarbeitung*. Opladen.

Tesch, Bernd (2010): *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*. Frankfurt/M.

Weskamp, Ralf (2007): *Mehrsprachigkeit*. Braunschweig.

Wilczyńska, Weronika (2012): Czy pojęcie dyskursu jest przydatne w glottodydaktyce [Ist der Begriff Diskurs für die Glottodidaktik nützlich?]. In: *Neofilolog* 38/1, 7–25.

Zabrocki, Ludwik (1975): *Kybernetische Modelle der sprachlichen Kommunikation*. Warszawa.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA

Gdańsk 2013, Nr. 29

Magdalena Zyga
Universität Szczecin

Zur Rolle und Stellung der graphischen Stilmittel in der Diskursanalyse. Besprochen anhand der Untersuchung der Novelle „Frühling“ von Thomas Lehr

About the role and status of graphical stylistic devices in discourse analysis. Discussed on the basis of the analysis of the novella “Frühling” [Spring] by Thomas Lehr. – The paper is an attempt to show the significance of considering graphical stylistic devices for an accurate analysis of literary texts. To this end the author analyzes the punctuation, capitalization and other typographic features of the novella “Frühling” [Spring] by Thomas Lehr basing on the DIMEAN model of discourse analysis. The analysis of the graphical features contained in the novella reveals dialectical interdependencies between the level of typography in its broad version and other discursive levels. Consequently, the author posits that the broadly defined notion of typography is of importance and therefore this textual level should be included in linguistic text/discourse analysis as contributing to text semantics.

Key words: linguistic discourse analysis, literature, typography.

O roli i statusie graficznych środków stylistycznych w analizie dyskursu na podstawie analizy noweli „Frühling” [Wiosna] Thomasa Lehra. – Artykuł jest próbą ukazania jak ważne dla trafnej analizy tekstów literackich jest uwzględnienie graficznych środków stylistycznych. W tym celu autorka bada interpunkcję, pisownię i inne cechy typograficzne noweli „Frühling” [Wiosna] Thomasa Lehra w oparciu o model analizy dyskursu DIMEAN. Analiza graficznych środków użytych w noweli unaocznia dialektyczne powiązania poziomu szeroko rozumianej typografii z innymi poziomami dyskursu. W związku z tym autorka postuluje włączanie szeroko ujmowanej typografii do lingwistycznej analizy tekstu/dyskursu ze względu na jej istotny wkład w semantykę tekstu.

Słowa kluczowe: lingwistyczna analiza dyskursu, literatura, typografia.

0. Vorbemerkung

Eines der Merkmale der schönen Literatur, insbesondere von modernen Autoren wie (im deutschen Sprachraum) Rainald Goetz oder Thomas Lehr, ist das Vorhandensein von Abweichungen von der Norm auf verschiedenen Sprach- bzw. Textebenen. Das Hauptanliegen dieses Beitrags ist eine Untersuchung der Novelle „Frühling“ von Thomas Lehr hinsichtlich der Bedeutung der atypischen Schreibung und Interpunktion für die Textsemantik. Unser Augenmerk richtet sich zudem darauf, festzustellen, inwiefern die graphostilistischen Merkmale in der Diskursanalyse, insbesondere der literarischen Texte, berücksichtigt werden bzw. werden sollen. Zu diesem Zweck werden zuerst einige Überlegungen zur

Graphostilistik und Typographie, das DIMEAN- Modell von Warnke / Spitzmüller und eine Analyse des Werks „Frühling“ vorgestellt.

1. Graphostilistik und Typographie

Unter Typographie wird die visuelle Darstellung (die Perspektive des Rezipienten) bzw. Gestaltung (die Perspektive des Produzenten) von Schriftsprache im weit gefassten Druck, also mit Einbezug von digitalen Texten, verstanden (vgl. Spitzmüller 2006: 213). Traditionell (ca. bis in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts) wurde in der Linguistik angenommen, dass die Textgestalt für das Textverstehen irrelevant sei. In den neueren Arbeiten wird jedoch immer häufiger erkannt, dass die Art und Weise, wie die Texte gestaltet sind, nicht nur eine Frage der Ästhetik ist (vgl. Spitzmüller 2006: 208). Mit den stilistisch relevanten Variationen, auch diesen, die in der einschlägigen Literatur strenggenommen nicht zu typographischen Elementen gerechnet werden, wie u.a. die BinnenGroßschreibung oder Binnen.interpunktion, befasst sich die Teildisziplin der linguistischen Stilistik: die Graphostilistik (vgl. Spitzmüller 2006: 220).

Was die graphische Wiedergabe von Texten anbelangt, so können die graphischen Mittel unmarkiert oder markiert werden. Die Erstgenannten werden durch die orthographischen Normen geregelt, während die markierten graphischen Mittel, die nicht selten einen Regelbruch darstellen, durch zusätzliche Informationen zur Textsemantik beitragen (vgl. Pohl 1995: 247). Inge Pohl (vgl. 1995: 227–254) unterscheidet vier Arten der Markiertheit graphischer Mittel (mit Subgruppierungen): Markiertheit nach der Chronologie, nach der Herkunft, nach sozialer Beschränkung und nach Bevorzugung bzw. Meidung in bestimmten Kommunikationsbereichen. Die Letztere umfasst u.a. die ikonische Nachahmung der Aussprache[1] oder der „Hastigkeit des Sprechens durch Zusammenschreibung eines ganzen Satzes“ (Pohl 1995: 252–253) sowie die Bekanntgabe der Einstellung des Sprechers zum Inhalt, z.B. durch die Verwendung von Interpunktemen (vgl. 1995: 253). Die Mittel aus der ersteren Subgruppe (Nachahmung der Aussprache und des Sprechtempos) werden von Petra Ewald (vgl. 1997: 55) als sekundäre, und die zweite Subgruppe (Hinweise zur Einstellung des Sprechers) als primäre graphische Stilelemente, d.h. „autonome Träger einer ‘Botschaft’“ (Ewald 1997: 52) klassifiziert, die „ohne Vermittlung über die Lautung eine der Schreiberintention folgende Modifizierung der Lexembedeutung“ (Ewald 1997: 55) erlauben. Die primären graphischen Stilelemente sind in der hiesigen Analyse von besonderem Interesse.

Unseres Erachtens kann durch die graphischen Mittel nicht nur eine Modifizierung der Lexembedeutung, sondern auch eine Erweiterung der Textsemantik bzw. der Textwirkung erzielt werden, was anhand der von uns untersuchten Novelle exemplifiziert werden soll und worauf auch im Beitrag von Zyga (2010: 348–349) Bezug genommen wurde. Diese

[1] Von Ikonizität wird gesprochen, wenn die sprachliche Form und die Struktur eines Elements oder Vorgangs in der außersprachlichen Wirklichkeit vom Sprecher als ähnlich wahrgenommen werden (vgl. Tabakowska 2006: 153).

Annahme stimmt mit der Feststellung von Elise Riesel überein, die von der abweichenden Interpunktion meint, dass sie dem Leser „eine zusätzliche gedankliche, gefühlsmäßige und voluntative Information geben" (1978: 122) soll und somit auf den „vom Autor beabsichtigten Subtext" (Riesel 1978: 122) mit „eine[m] gewichtigen Inhalt" (Riesel 1978: 122) verweist. Nach Riesel können die graphischen Mittel ferner „makrostilistische Aufgaben erfüllen" (Riesel 1978: 129). Die Meinung, dass die typographischen Merkmale „das Erfassen, Erkennen und Verstehen inhaltlicher Zusammenhänge" (2007: 82) eines Textes als Ganzheit beeinflussen, vertritt auch Jörg Hagemann. Nach ihm können sie als Kohärenzindikatoren fungieren, indem der Rezipient „von der formal-strukturellen Gleichartigkeit auf eine konzeptuelle Zusammengehörigkeit" (Hagemann 2007: 82) Schlüsse ziehen kann. Hagemann beschreibt diesen Prozess der Kohärenzbestimmung als eine Analogieschluss-Folgerung nach folgendem Schema: „Ausdruck A hat die Eigenschaft a [...]. Ausdruck B hat formal Ähnlichkeit mit Ausdruck A [...]. Also hat auch B die Eigenschaft a [...]" (Hagemann 2007: 82). Zu bemerken ist dabei, dass die typographischen Mittel „ihre Wirkung erst auf Textebene und in Abhängigkeit zum typographischen und medialen Umfeld, teilweise auch zum Textinhalt [entfalten]. Ein fettgedrucktes Wort funktioniert also nur dann als Auszeichnung, wenn der umgebende Text (Kotext) nicht fett gedruckt ist" (Spitzmüller 2006: 223). Spitzmüller fügt in Anlehnung an Rudi Keller (vgl. 1995: 113–132) hinzu, dass die Wirkung des sprachlichen Zeichens nicht absolut und zeichenimmanent ist, sondern erst vom Rezipienten wahrgenommen und interpretiert werden muss (vgl. Spitzmüller 2006: 233). Die Schlussfolgerung hinsichtlich des Beitrags eines (typo)graphischen Mittels zur Kohärenzherstellung oder zur Textsemantik ist nur wahrscheinlich und hängt „mit der Konsistenz der Verwendung" (Hagemann 2007: 83) des gegebenen Mittels zusammen.

2. Das DIMEAN Analysemodell

Das Modell von Warnke / Spitzmüller umfasst drei Ebenen: die intratextuelle Ebene, die Akteursebene (d.h. die Ebene der Diskurshandlungen) und die transtextuelle Ebene, die mehrere Analysekategorien bzw. Analysestufen umschließt (vgl. 2008: 3–54; Spitzmüller 2010: 53–74). Die intratextuelle Ebene, auf der „wir es immer mit *Manifestationen* des Diskurses zu tun" (Spitzmüller 2010: 59) haben (d.h. mit den Texten), wird weiter in wortorientierte Analyse (u.a. Schlüsselwörter, Stigmawörter, Ad-hoc-Bildungen), propositionsorientierte Analyse (u.a. Syntax, Metaphernlexeme; soziale, expressive, deontische Bedeutung; Sprachakte) und textorientierte Analyse (u.a. visuelle Textstruktur: Layout/Design, Typographie; Makro- und Mesostruktur: lexikalische Felder, Metaphernfelder, Themenentfaltung) unterteilt. Auf der Akteursebene werden Medialität (z.B. Textmuster), Diskurspositionen (Voice, soziale Stratifizierung usw.) und Interaktionsrollen (Autor, antizipierte Adressaten) untersucht. Auf der transtextuellen Ebene, die „das eigentliche Ziel der Diskurslinguistik" (Spitzmüller 2010: 66) ist, wird die diskursorientierte Analyse durchgeführt, d.h. der Text wird im Zusammenhang mit anderen Texten und im extralinguistischen Kontext in Betracht genommen. Es werden solche Aspekte wie z.B. Sozialsymbolik,

Topoi, Intertextualität berücksichtigt. Dabei ist zu bemerken, dass nicht alle im Modell genannten Aspekte bei jeder Analyse untersucht werden müssen, sondern nur die Gegenstandsbereiche, die für die konkrete empirische Untersuchung relevant sind (vgl. Warnke / Spitzmüller 2008: 24). Im Mittelpunkt unserer Untersuchung stehen z.B. die graphischen Stilmittel und ihre Rolle u.a. bei der Vermittlung der Informationen über die Psyche des Sprechers oder bei der Herstellung intertextueller Verknüpfungen. Dem Analyseverfahren nach DIMEAN soll ferner eine holistische Erstlektüre vorangehen, während deren entschieden wird, was im Fokus des Interesses liegt, wobei es sich um eine „bewusst vage Fokussierung" (Warnke / Spitzmüller 2008: 24) handelt. Die Relevanz der ausgewählten sprachlichen Formen wird in Folge der weiteren Analyse verifiziert (vgl. Warnke / Spitzmüller 2008: 24).

An der obigen Darstellung des Modells sehen wir, dass nicht nur die rein sprachlichen Dimensionen, sondern auch die visuellen Aspekte, also parasprachliche Dimensionen des Textes, im DIMEAN berücksichtigt werden, was dieses Modell für uns besonders brauchbar macht, obwohl Warnke / Spitzmüller sich dessen bewusst sind, dass „die nichtsprachlichen Dimensionen des Diskurses als möglicher Gegenstand auch linguistischer Untersuchung noch immer Widerstand [hervorrufen]" (2008: 11). In diesem Zusammenhang entsteht die Frage, ob alle parasprachlichen (Stil-)Mittel einer linguistischen Analyse unterzogen werden sollen. Spitzmüller / Warnke plädieren dafür, „paralinguistische und mediale Phänomene wie etwa Typographie und Trägermaterialien" (Warnke / Spitzmüller 2008: 12) in linguistische Untersuchungen miteinzubeziehen. Sie stellen jedoch fest, dass „keine submorphematischen Sprachelemente" (Warnke / Spitzmüller 2008: 25) als Analyseeinheiten in Betracht kommen, sondern nur diese, „die mindestens Morphemstatus haben" (2008: 25). Spitzmüller weist allerdings darauf (zwar in einer Fußnote) hin, dass Buchstaben, im Gegensatz zu Graphemen „als Logogramme durchaus bedeutungstragend und mithin auch diskursiv relevant sein können" (2010: 60). Darauf, ob die Groß- und Kleinschreibung oder Interpunktion als graphische Mittel zu Objekten einer DIMEAN Analyse werden können, wird direkt kein Bezug genommen. Riesel erfasst doch die Interpunktion in ihrer extremen, von der Sprachnorm abweichenden Form als eine wesentliche „paralinguistische Erscheinung" (1978: 124), denn „ihre paralinguistische Funktion besteht darin, den Nur-Wort-Text durch getarnte Zusatzinformationen zu ergänzen oder zu 'begleiten'" (1978: 126). Auf die Frage, ob sie für die Textsemantik relevant ist, wollen wir in unserer Untersuchung der Novelle „Frühling" eingehen.

3. „Frühling" – die Untersuchung

Die Novelle „Frühling" besteht aus drei Teilen und umfasst 39 Kapitel, die die letzten 39 Minuten des Lebens des Hauptprotagonisten darstellen. Was die graphische Gestaltung des Textes anbelangt, so werden durch abweichende Schreibweise und Interpunktion drei bzw. vier (je nach Interpretation) Passagen-Komplexe bzw. Teiltexte geschaffen. Da die Verwendung der Groß- und Kleinschreibung sowie der Interpunkteme nicht willkürlich ist und keine lediglich lokale Deviation darstellt, sondern jeweils eine bestimmte Ganzheit

graphisch organisiert und durch bestimmte textimmanente Regelmäßigkeiten gekennzeichnet ist, gewinnt sie unseres Erachtens den Charakter eines typographischen Mittels, einer paralinguistischen Hilfserscheinung im Sinne von Riesel (vgl. 1978: 124, 126). Es handelt sich hier nicht um bloßes Verletzen der Rechtschreibungs- und Zeichensetzungsregeln, sondern um Erschaffung neuer, künstlerischer Regeln, damit die Form mit dem Inhalt des literarischen (Teil-) Textes übereinstimmt. Somit erhält die graphische Textgestaltung den Stilwert. Sie scheint ferner zur Herstellung von Kohärenz innerhalb der Themenkomplexe im Sinne von Hagemann (vgl. 2007: 82–83) zu verhelfen, was schon oben erwähnt wurde.

Die Gestaltung des Textes als Ganzes mit den meist abrupten Übergängen zwischen den verwendeten typographischen Passagen-Komplexen beeinflusst die transtextuelle Ebene. Dadurch wird nämlich auf die in der schönen Literatur präsente Traumästhetik bzw. auf den traumästhetischen Diskurs angespielt. Mit einer gewissen Polyphonie in der Textgestaltung wird „die polyphone Struktur des Traums" nachgeahmt (vgl. Ergez 2006: 46). Die Anspielung auf das konzeptuelle Traum-Schema weist weiter auf die konzeptuelle Metapher TOD IST EIN TRAUM hin. Im Weiteren soll gezeigt werden, wie durch die (typo-) graphischen Mittel auf sonstige diskursive Ebenen Einfluss ausgeübt wird.

3.1. „kurz ganz: kurz bevor ich. Übergehe:" (Lehr 2005: 51)

Was beim Lesen der Novelle von Thomas Lehr schon auf den ersten Blick auffällt, ist die atypische Verwendung des Punkts und Doppelpunkts im ersten Passagen-Komplex. Der Punkt kommt nicht nur am Satzende vor. Er tritt mitten im Satz oder auch seltener mitten im Wort auf. Im letzteren Fall dient er vorwiegend der Remotivation, wie der Gedankenstrich in einigen literarischen Werken (vgl. Pohl 1995: 253), der im Werk von Lehr nur in Komposita erscheint, z.B. „in einem Licht. Körper" (Lehr 2005: 19), oder eher einer Quasi-Remotivation: „Angeli. Ka." (2005: 12), „Kon. Servation" (2005: 21). Beim ersten Beleg kann durch solch eine Schreibweise des Namens seine unechte (Quasi-)Etymologie wahrgenommen werden, d.h. von (lat.) 'angelus' und dem Namen des altägyptischen Lebens- oder Seelenpartikels 'Ka' (Warsiński 2004: 47), was mit den Gefühlen des Protagonisten für seine Frau und mit dem Thema der Novelle korrespondiert. Zum Zweck der Hervorhebung der Bedeutung von einzelnen Morphemen oder um „die Unterlegung eines neuen Benennungsmotivs [zu] signalisieren" (Ewald 1997: 56), wird im untersuchten Text häufiger der Doppelpunkt verwendet: „Haben Sie einen Denk: Arzt?" (Lehr 2005: 15), „Das Licht wird ihn zer: setzen wie. Mich dieser heran: flutende. Blitz, mein Freund" (2005: 44). Während die kreative Anwendung der Punkte, die die Lexeme 'zersetzen', mit keinen Regeln der Zeichensetzung erklärt werden kann, steht der Doppelpunkt einer Art Erläuterungen voran, was als metaphorische Erweiterung einer seiner Funktionen (vgl. Duden 2000: 36) angesehen werden könnte.

Die merkwürdige Verwendung des Punkts und des Doppelpunkts beeinflusst außerdem, wie oben angedeutet wurde, die Satzebene. Es kommt zur „Parzellierung von Sätzen" (Riesel 1978: 120), genauer gesagt zur „Isolierung eines Satzglieds oder mehrerer Satzglieder in Form von selbständigen Kurzsätzen" (1978: 120) oder Satzäquivalenten, die den

Schnappschüssen ähneln, z.B. „Oktober oder schon November. Die feuchten Blätter an unseren Schuhsohlen." (Lehr 2005: 47), „Das Studentenzimmer. Eine herbstliche Allee. Einige wenige aus dem Leben gerissene Bilder" (2005: 55). Des Weiteren werden, was noch wichtiger ist, mehrere Sätze 'zerbrochen'. Die syntaktische Ordnung wird dermaßen ungeachtet, dass das Textverstehen beeinträchtigt wird. Der Rezipient denkt, der Satz ist zu Ende, weil er den Punkt sieht, liest weiter und erkennt gleich, er befindet sich auf dem Holzweg. So muss er die 'Sätze' erneut lesen, um die Zusammenhänge zu erschließen, z.B. „Helfen Sie. Mir!" (Lehr 2005: 11), „Sehen Sie auf meinen Schultern und dem Kopf. Einen Helm als ob ich nur. Visierschlitze hatte Schnitte zum. Licht" (2005: 11). Der Doppelpunkt wird stellenweise genauso regelwidrig eingesetzt und kann beim besten Willen kaum als konventionelles Erläuterungssignal betrachtet werden: „Das zu wissen während ich vorankrieche ist ein Trost und doch auch die: Preisgabe: meines ganzen Körpers als Möglichkeit: der Wunde" (2005: 42), „[...] Der Erde unter unseren: springenden Füßen das haus sehe in dem. Ich eine Unschuldige zu. Meiner: Mörderin machte [...] (2005: 137).

Wenn die unkonventionelle Interpunktion als graphostilistisches oder typographisches Mittel gedeutet werden soll, dann soll sie eine bestimmte Funktion erfüllen. Aus der Untersuchung der Novelle erfolgt, dass die auf diese Art und Weise gestalteten Passagen durch die Themen, den Inhalt verbunden sind. Im ersten Teil (Kapitel :39 bis :24) kann die Erzählweise auf den Übergangszustand des Protagonisten hinweisen. Er gelangt nämlich zum Ort zwischen Himmel und Erde und beschreibt ihn als eine merkwürdige Wasserstadt mit Algenbäumen, wo sich auch eine Bar mit Monitoren befindet. Im zweiten Teil befindet er sich „wenigstens im. Übergang" (Lehr 2005: 77) auf einem merkwürdigen Kongress, der „In der: Stadt ohne. Namen" (2005: 83) stattfindet. Er sieht da seinen Sohn Konstantin, der ihn an seinen Bruder Robert erinnert, der dort auch erscheint, was Erinnerungen an Roberts Selbstmord hervorruft, dessen Grund der Protagonist (sein Name Christian wird das erste Mal auf Seite 73 erwähnt) in einem Vorfall im Sommer sieht. Er sieht zudem eine Frau ohne Gesicht, die er mit seiner Frau Angelika verwechselt, und denkt an seine Reise und den Spaziergang mit ihr in der Vergangenheit. Im dritten Teil (:13 bis :1) ist auch das Thema des Übergangs und des Todes (Christians und Roberts) präsent, die blonde Frau bekommt ihr Gesicht und ihren Namen (Gucia), was den Protagonisten zu den Reflexionen über ihre Mutter als Opfer eines Konzentrationslagers und über den Vorfall im Sommer veranlasst. Der Vorfall ist eigentlich auch mit dem KZ verbunden: als Christian und Robert noch klein waren, kam ein hagerer Mann zum Garten der Familie und „[...] es. Ist etwas in. Unser Haus gekommen wie. Eine Kälte" (Lehr 2005 118).

Wenn der Inhalt des ersten Teiltextes bzw. der Teiltexte (sowie der weiteren Passagen-Komplexe) berücksichtigt wird, kann die Textdarstellung vom Rezipienten als Kohärenzindikator wahrgenommen werden, denn sie verbindet die thematisch zusammengehörenden Passagen. Überdies kann die graphische Form möglicherweise als ikonisches Zeichen interpretiert werden. Das Chaos in den Gedanken des Protagonisten, sein Geisteszustand, der von der Übergangsphase seiner Existenz zwischen Leben und Tod sowie von den Themen seiner Erinnerungen erfolgt, wird mittels abweichender Interpunktion und dadurch gestörter syntaktischer Ordnung nach dem Prinzip der Ähnlichkeit im Text abgebildet. Mit anderen Worten kann alternativ gesagt werden, dass an solch einer Textgestaltung die

Fokussierung auf Symptomfunktion des sprachlichen Zeichens sichtbar ist, was die Einsicht „in Einstellungen und Absichten des Produzenten erlaubt" (Püschel 1980: 304).

3.2. Regelgerechte Schreibung

Der zweite Komplex der Passagen ist durch regelgerechte Groß- und Kleinschreibung gekennzeichnet. Was die Interpunktion betrifft, so sind die Kommata und Punkte entweder in Übereinstimmung mit den konventionellen Regeln gesetzt oder es wird auf sie – in einigen Passagen in Teil III –, beim gleichzeitigen Beibehalten des Prinzips der Großschreibung am Anfang des Satzes, verzichtet. Die Sätze mögen manchmal sehr lang oder, ganz im Gegenteil, sehr kurz sein, und es wird statt des Kommas ab und zu der Doppelpunkt verwendet; trotzdem sind sie leichter zu lesen und zu verstehen als der Passagen-Komplex mit Überschuss an Satzzeichen. Dieser Teil-Text handelt im Allgemeinen von Christians Vergangenheit, einem merkwürdigen Geburtenmuseum und einem Wunderlazarett. Das Museum der Geburten ist, ähnlich wie die Wasserstadt, ein Platz zwischen Himmel und Erde, hier wird jedoch der Anfang und nicht das Ende des Lebens in den Vordergrund gerückt. Das „herrliche Stadion der Heilungen" (Lehr 2005: 135) ist auch ein übernatürlicher Ort des Positiven, der vom Protagonisten auf folgende Art und Weise beschrieben wird: „wir sind nicht in einem Krieg, sondern in der Umkehr eines Krieges, dies ist kein Schlachtfeld, sondern die Umkehr eines Schlachtfeldes, keine Seuche, sondern die Umkehr einer Seuche, ein katastrophal herrliches Lazarett, eine Heilung im Ausmaß einer Verheerung, ein Segen" (2005: 96). Dass die Beschreibung des Lazaretts generell standardsprachlich verfasst ist, kann als Symptom des mentalen Zustands des Protagonisten gedeutet werden, von dem „mein sich ordnender Kopf" (2005: 94) erwähnt wird. Während die Erinnerungen an Angelika nur in dieser (typo-) graphischen Form erscheinen, kommen diejenigen an den Sommertag, d.h. den Tag des Vorfalls im Garten, und an die Reise mit Gucia auch in anderer Gestalt vor, was in den nächsten Sektionen behandelt wird. Dies kann damit zusammenhängen, dass hier nach emotionsarmen Berichten gestrebt wird. Der Kongress, an den hier erinnert wird, auf dem Christian ohnmächtig wird, ist nicht mit dem oben erwähnten merkwürdigen Kongress identisch, der nur eine Art modifizierter Reflex des erinnerten Kongresses ist.

3.3. „[...] mein Freund, zeigen Sie mir doch bitte die ausstiegsluke für unsere wasser- oder luftkörper" (Lehr 2005: 49)

Der dritte Set der Passagen erinnert auf den ersten Blick wegen fehlender Interpunkteme und der Kleinschreibung der Substantive an die Bewusstseinsstrom-Ästhetik. Die Ähnlichkeit ist jedoch lediglich oberflächlich, weil, zum einen, das Nichtvorhandensein der Satzzeichen nicht mit dem Verletzen der syntaktischen Ordnung gleichzusetzen ist und, zum anderen, einige Lexeme doch großgeschrieben werden. Die Namen der Figuren werden nämlich großgeschrieben sowie das Substantiv 'Freund' in der adressativen Wendung 'mein Freund' bzw. 'mein dunkler Freund' mit den auf es beziehenden Pronomina (auch als adressative

Formen). Die Wendung wird zudem mit Kommata vom Rest des Textes abgetrennt. Der Name Robert wird nur ein Mal kleingeschrieben, und zwar in einer Art teils Nekrolog teils Pressemeldung: „+ + + nur meinem bruder robert vielleicht + + + dieser endete wie in der zeitung stand + + + am 27. august 1964 unter einem zug in + + + selbst + + + tötung“ (Lehr 2005: 122). Da die (typo-)graphischen Mittel ihren Wert im Kontrast zum Umfeld gewinnen, kann angenommen werden, dass durch solch eine (Teil-)Textgestaltung die oben genannten Substantive zu den Schlüsselwörtern gezählt werden können. Die Phrase ‘dunkler Freund’ mag einerseits als linguistische Manifestation auf die konzeptuelle Metapher TOD IST EIN MENSCH und die metonymische Verbindung der Dunkelheit mit der Nacht, worauf die Metapher STERBEN IST SCHLAFEN beruht, verweisen. Andererseits kann die Figur des dunklen Freunds als intertextuelles Bindeglied mit der Figur des ‘Dunklen Passagiers’ [engl. the Dark Passenger] im Roman „Darkly Dreaming Dexter“ von Jeff Lindsay wahrgenommen und interpretiert werden, auch wegen einer ähnlichen Schreibweise. Der ‘Dunkle Passagier’ ist der Teil von Dexters Psyche, der ihn zum Töten bewegt. Christian hat ebenso seinen Tod und mittelbar den Tod von Gucia verursacht. Der dunkle Freund begleitet ihn auf seinem Weg ins Jenseits, wobei „die unmöglichkeit eines blickes in ihr gesicht [d.h. des dunklen Freunds]“ (Lehr 2005: 95) und die Beobachtung Christians: „Sie, mein dunkler Freund, wie ein Schattenkeil in unserem Rücken“ (2005: 97) auffallend ist und an den ‘Dunklen Passagier’ erinnern kann.

Was die Themen dieses Teil-Textes anbelangt, so sind das, u.a. auch die Erinnerungen, die schon oben erwähnt wurden (an die Reise mit Gucia, den Vorfall im Garten, an Roberts Tod, an den Kongress, an den Todesschuss), sowie an Konstantins Geburt, an den Vater und seine unrühmliche, geheim gehaltene KZ-Vergangenheit als Dr. X. Es handelt sich dabei jedoch nicht um sachliche Berichte, sondern eher um emotionsbeladene, stellenweise onirische Visionen, z.B.: „[...] aus der sicht meines dunklen Freundes hätte man wohl mit meinem blick uns und deinen eigenen feindseligen schatten erfassen können der noch verwirrt und wütend die umgebung der aussichtsplatform absuchte als wir den friedhof schon verlassen hatten [...]“ (Lehr 2005: 112). Was im vorletzten Kapitel mit der Erinnerung aus der Kindheit verwechselt werden kann, ist ebenfalls eine Vision, eine Beschreibung der gegenwärtigen Erfahrung: „jetzt wo du den ausgang erreicht hast [...] dass auch du wieder so jung bist wie an jenem sommertag an dem wir den mann in unserem garten trafen an dem wir die beiden fische angelten“ (2005: 135).

Die Anwendung von zwei verschiedenen Gestaltungsweisen des Textes bei der Beschreibung des Todesschusses, d.h. des Selbstmords Christians mit den Händen von Gucia, scheint, im Gegensatz zu den anderen Erinnerungen, nicht mit einer emotionalen Einstellung zusammenzuhängen. Einmal wird nämlich höchstwahrscheinlich der Effekt des Schießens, seine Raschheit nachgeahmt: „Kurz vor. Der Tür die. Den Knall unseres. Schusses kaum: dämpfte“ (Lehr 2005: 127), während das andere Mal vielmehr das Fließen des Blutes hervorgehoben wird: „Gucia, mein ägyptisches blut das sich mit dem deinen vermischt“ (2005: 100). Hier kann die Schreibweise sogar auf emotionellen Abstand deuten: „ich nannte es blut von gizeh: denn es schien mir fern wie die pyramiden“ (95).

Der Teiltext wird zudem graphisch auf diese Art und Weise (d.h. alles kleingeschrieben, ohne Punkte und Kommata) gestaltet, wenn die Objekte, Leute (z.B. Konstantin und

Robert, Angelika und Gucia) und Ereignisse in der Wahrnehmung des Protagonisten verschmelzen oder fließend ineinander übergehen: „eben jene stumme und wie ertrunkene stadt die schleifenwege im park die bar ohne trinkende die hohe wiese inmitten der häuser das museum der geburten jenes eiskalte aquarium und endlich der kongress auf dem du erneut erscheinen würdest unfertig zwar noch mit leerem gesichtsoval und doch schon bald hinausgeführt in die arena der heilungen“ (2005: 113). Um die mentale Verwirrung zum Ausdruck zu bringen werden auch zwei (typo-)graphische Konventionen vermischt, und zwar die hier beschriebene mit der regelgerechten Groß- und Kleinschreibung: „[...] vorliebe für die Ostseeküste und das meer überhaupt während schnee über sie fällt (Schnee in einem Aquarium) und eine ihrer Kolleginnen in der eiskälte mit bloßen beinen auf hohen Absätzen vorbeistöckelt [...]“ (2005: 72).

3.4. Typographische intertextuelle Anspielungen

In der Novelle gibt es zwei graphische Stilmittel, die zweifelsohne typographischer Natur sind. Auf Seite 131 erwähnt der Protagonist die Eisenschrift:

RBEIT
CHT FRE

Diese Fragmente erinnern den Leser an die als Toraufschrift an den nationalsozialistischen Konzentrationslagern verwendete Parole „Arbeit macht frei“. Das Layout verweist sogar darauf, dass es sich um den Schriftzug über dem Tor des KZs Dachau oder Sachsenhausen handeln kann, nicht aber um das in Auschwitz. Die nächste typographische Anspielung an die unrühmliche Vergangenheit von Dr. X, Christians Vater, ist das in Fraktur geschriebene Wort ‘Brausebad’ auf Seite 136. Die Interpretation dieser Andeutungen als Verweise auf die nationalsozialistische Zeit wird durch die Worte: „am Rand der Lagerstraße, Gucia, deine Mutter, aus Ravensbrück beordert“ (Lehr 2005: 133), plausibilisiert.

4. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die Untersuchung der graphischen Mittel in der Novelle „Frühling“ veranschaulicht die dialektischen Verbindungen[2] zwischen verschiedenen diskursiven Ebenen und Unterebenen und die Wichtigkeit der Berücksichtigung der visuellen Struktur des Textes, der paralinguistischen Erscheinungen auch in der linguistischen Text- bzw. Diskursanalyse, insbesondere der literarischen Werke. Sie zeigt ferner, dass der Begriff ‘Typographie’ bei solch einer Analyse, z.B. nach dem DIMEAN Modell, weit gefasst werden soll. Die Anwendung

[2] Unter *dialektischen Verbindungen* werden, in Anlehnung an Fairclough (vgl. 2003: 28), gegenseitige Beeinflussungen oder Wechselbeziehungen zwischen diskursiven (Unter-) Ebenen verstanden. So beeinflusst z.B. die Wahl des beschriebenen Ausschnitts der außersprachlichen Wirklichkeit die Wahl der Mittel zur Textproduktion und diese Mittel geben Auskunft hinsichtlich der Perzeption des gegebenen Wirklichkeitsausschnitts durch den Sprecher, der wiederum bestimmte Mittel zur Textgestaltung wählt, um ein bestimmtes Bild der Wirklichkeit (dem Hörer) zu vermitteln usw.

der unkonventionellen künstlerischen Regeln der Groß- und Kleinschreibung sowie die regelwidrige Einsetzung des Doppelpunkts beeinflusst die wortorientierte Analyse, indem u.a. auf einige der Schlüsselwörter und auf die morphosemantische Motivation der Lexeme hingewiesen wird. Durch Hervorhebung bestimmter Wörter, auch mittels der Schriftart (z.B. Frakturschrift), lassen sich darüber hinaus intertextuelle Anspielungen und konzeptuelle Metaphern identifizieren. Die atypische Interpunktion beeinflusst die Syntax (propositionsorientierte Analyse). Die Schreibweise und Interpunktion zusammen lassen Schlüsse in Bezug auf die Psyche des Protagonisten als sprechender Instanz ziehen. Sie erlauben zudem, wenn im Zusammenspiel mit dem Inhalt betrachtet, konzeptuelle Schemata, Metaphern und Verweise auf historische Begebenheiten wahrzunehmen. Im Lichte des Oben-Gesagten sehen wir, dass der Beitrag der graphischen Textmerkmale für die Textsemantik bzw. Textwirkung nicht zu unterschätzen ist.

Literatur

Duden (2000): *Die deutsche Rechtschreibung*. Mannheim.

Ergez, Bige (2006): *Traum und Realität im filmischen Schaffen von Alejandro Amenábar*. München.

Ewald, Petra (1997): Is' wat? SparGeld! – Graphostilistika als sekundäre und primäre Stilelemente. In: Kessler, Christine / Sommerfeldt, Karl-Ernst (Hg.): *Sprachsystem – Text – Stil. Festschrift für Georg Michel und Günter Starke zum 70. Geburtstag*. Frankfurt/M., 49–60.

Fairclough, Norman (2003): *Analysing Discourse*. London, New York.

Hagemann, Jörg (2007): Typographie und logisches Textdesign. In: Roth, Kersten Sven / Spitzmüller, Jürgen (Hg.): *Textdesign und Textwirkung in der massenmedialen Kommunikation*. Konstanz, 77–91.

Keller, Rudi (1995): *Zeichentheorie*. Tübingen, Basel.

Lehr, Thomas (2005): *Frühling*. Berlin.

Pohl, Inge (1995): Textsemantik und Stilwert graphischer Mittel. In: Ewald, Petra / Sommerfeldt, Karl-Ernst (Hg.): *Beiträge zur Schriftlinguistik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. phil. habil. Dieter Nerius*. Frankfurt/M., 245–256.

Püschel, Ulrich (1980): Linguistische Stilistik. In: Althaus, Hans Peter / Henne, Helmut / Wiegand, Herbert (Hg.): *Lexikon der germanistischen Linguistik*. Tübingen, 304–309.

Riesel, Elise (1978): Graphostilistische Mittel im Wortkunstwerk. In: Fleischer, Wolfgang (Hg.): *Das literarische Werk als Gegenstand linguistischer Forschung* (= *Linguistische Studien*. Reihe A. 50). Berlin, 116–142.

Spitzmüller, Jürgen (2006): Typographie. In: Dürscheid, Christa (Hg.): *Einführung in die Schriftlinguistik*. Göttingen, 207–238.

Spitzmüller, Jürgen (2010): Wege zum Diskurs. Methodische und methodologische Überlegungen zur diskurslinguistischen Praxis. In: Lipczuk, Ryszard et al. (Hg.): *Diskurslinguistik – Systemlinguistik. Theorien – Texte – Fallstudien*. Hamburg, 53–74.

Tabakowska, Elżbieta (2006): Iconicity in Language – from Julius Caesar to Sebastian Janikowski. In: Chruszczewski, Piotr et al. (Hg.): *Język a komunikacja 10. At the crossroads of linguistic sciences* [Sprache vs. Kommunikation 10]. Kraków, 149–161.

Warnke, Ingo H. / Spitzmüller, Jürgen (2008): Methoden und Methodologie der Diskurslinguistik – Grundlagen und Verfahren einer Sprachwissenschaft jenseits textueller Grenzen.

In: Warnke, Ingo H. / Spitzmüller, Jürgen (Hg.): *Methoden der Diskurslinguistik*. Berlin, New York, 3–54.

Warsiński, Piotr (Hg.) (2004): *Mitologia Egiptu i Starożytnego Wschodu* [Mythologie des Ägyptens und antiken Ostens]. Warszawa.

Zyga, Magdalena (2010): Zerfall der Welt = Zerfall der Sprache? Analyse von zwei Texten: „Draußen vor der Tür" von Wolfgang Borchert und „Unprotected Sex" von Patrick Jones. In: Lipczuk, Ryszard et al (Hg.): *Diskurslinguistik – Systemlinguistik. Theorien – Texte – Fallstudien*. Hamburg, 343–351.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA

Gdańsk 2013, Nr. 29

PROBLEME DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK

Renata Budziak
Universität Rzeszów

Gramatyka w nauczaniu i uczeniu się języków obcych – spojrzenie na historię i współczesność

The past and the present perspectives on grammar in teaching and learning of foreign languages. – The article is an attempt to determine the importance of grammar in contemporary teaching and learning of foreign languages. First part presents an insight into the distant past, from which ideas of notable scholars and pedagogues about the role of learning foreign languages and the role of grammar remained up to the present time. Notions and factors that determine present teaching and learning of foreign languages and the status of grammar within this process will be investigated in further chapters.

Key words: Teaching and learning of foreign languages, grammar, declarative knowledge, cognitivism, constructivism, chunks.

Gramatyka w nauczaniu i uczeniu się języków obcych – spojrzenie na historię i współczesność. – Artykuł jest próbą określenia roli gramatyki w nauczaniu i uczeniu się języków obcych współcześnie. Część pierwsza to spojrzenie w odległą przeszłość, z której do naszych czasów przetrwały poglądy wybitnych uczonych i pedagogów na temat nauki języków obcych i roli gramatyki. W dalszych częściach artykułu omówiono kierunki i czynniki, które determinują współcześnie nauczanie i uczenie się języków obcych i określają status gramatyki w tym procesie.

Słowa kluczowe: nauczanie i uczenie się języków obcych, gramatyka, wiedza deklaratywna, kognitywizm, konstruktywizm, chunks.

1. Nauczanie gramatyki języków obcych w przeszłości

Nauczanie gramatyki języków obcych od stuleci było przedmiotem przednaukowych rozważań. Z jednej strony przypisywano znajomości reguł gramatycznych ważne znaczenie dla opanowania języka obcego, z drugiej strony udokumentowane są poglądy, których autorzy podawali w wątpliwość to znaczenie. I tak Erazm z Rotterdamu (ok. 1466–1536) uważał, że należy zredukować ilość reguł gramatycznych, ponieważ pewne opanowanie języka (łaciny lub greki) osiąga się przez konwersację i lekturę. Jan Amos Komenský (1592–1670) opowiadał się za indukcyjnym nauczaniem reguł gramatycznych, a odpowiednia ilość

przykładów miała zapewnić właściwe ich stosowanie. Komenský uważał ponadto, że efektywniejsze jest uczenie się języka obcego przez użycie, a nie przez pamięciowe opanowanie reguł gramatycznych. Johann Bernhard Basedow (1724–1790), założyciel Filantropinum w Dessau (1774), był zwolennikiem nauczania języków obcych bezpośrednio przez słuchanie i mówienie, a roli gramatyki przypisywał mało istotne znaczenie. Friedrich Gedike (1754–1803), dyrektor gimnazjum humanistycznego w Berlinie (zał. 1787), twierdził z kolei, że znajomość reguł gramatycznych ma pierwszorzędne znaczenie dla opanowania języka (łacińskiego), natomiast mówienie uznawał za zbędne, a nawet szkodliwe (Fuhrmann 2001). Gedike wyznaczył tym samym kierunek nauczania języków obcych w XIX wieku, w którym metoda gramatyczno-tłumaczeniowa i nauczanie dedukcyjne zdominowały na wiele dziesięcioleci ten proces.

Jak widać, na przestrzeni kilku wieków panowały niejednolite poglądy na temat roli gramatyki w nauczaniu języków obcych. Sytuację panującą do ostatnich dziesięcioleci XIX wieku można krótko scharakteryzować następująco: Z jednej strony przez stulecia utrzymywał się dogmat o tym, że wiedza o języku, czyli znajomość reguł gramatycznych i słownictwa, jest gwarantem (pasywnego i aktywnego) opanowania języka obcego, inaczej mówiąc, droga do sprawności (umiejętności) językowych prowadzi wyłącznie przez opanowanie reguł gramatycznych i automatycznie dokonuje się transfer od znajomości reguł do produkcji językowej. Z drugiej strony odrzucano abstrakcję (reguły gramatyczne), w przekonaniu, że język obcy można opanować przez imersję i imitację autentycznego użycia językowego (Budziak 2010: 127–133).

Wystąpienie marburskiego anglisty Wilhelma Vietora (1882), który wskazywał na fakt, iż nawet najlepsze pamięciowe opanowanie reguł gramatycznych nie prowadzi do aktywnego użycia języka, oznaczało koniec metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Jej miejsce zajęła na krótko metoda bezpośrednia, po niej nastąpiła metoda pośrednicząca, w której gramatyka i tłumaczenia zajmowały jednak nadal dość istotne miejsce. Po II wojnie światowej pojawiły się metody audiolingwalna i audiowizualna, postulujące nauczanie języków obcych bez gramatycznej instrukcji. Znajomość reguł gramatycznych uznano za bezużyteczną dla opanowania języka obcego. Nauczanie i uczenie się miało charakter imitatywno-reaktywny, a celem była automatyzacja zachowań językowych poprzez imitację, wzmocnienie i ćwiczenia typu dryli (tzw. pattern drills), które miały na celu pamięciowe opanowanie podawanych ustnie przez nauczyciela sekwencji (behawiorystyczny schemat: bodziec – reakcja). W 1974 roku anglista Hans-Eberhard Piepho opublikował książkę pt. *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*, która zapoczątkowała (w ówczesnej Republice Federalnej Niemiec) podejście komunikacyjne. W tej koncepcji glottodydaktycznej gramatyka definitywnie utraciła swoje centralne miejsce.

Dokonując krótkiego przeglądu roli gramatyki w nauczaniu i uczeniu się języków obcych na przestrzeni wieków, można skonstatować, że refleksje nad znaczeniem metajęzykowej wiedzy w tym procesie mają odległą historię. Do około połowy XX wieku rozważania te nie bazowały na teoretycznych założeniach, nie były również wynikiem badań empirycznych, ale wypływały jedynie z praktyki nauczycielskiej, obserwacji lub intuicji (Szulc 1976: 26). Ponadto zauważyć należy, iż w ciągu ostatnich dziesięcioleci XX wieku nastąpiła znacząca redukcja roli gramatyki w procesie nauczania i uczenia się języków obcych. Znajomość

form i struktur gramatycznych języka obcego ma znaczenie tylko wtedy, jeżeli w skuteczny sposób przyczynia się do rozwiązywania problemów komunikacyjnych (podejście komunikacyjne). Malejąca rola gramatyki manifestuje się również rosnącym wymogiem tolerancji wobec błędów formalno-językowych. Na taki stan rzeczy złożyło się wiele czynników związanych między innymi z rozwojem teorii komunikacji, pragmalingwistyki, kognitywizmu i konstruktywizmu.

2. Kognitywizm i konstruktywizm

Lata 80-te XX wieku przyniosły koniec całościowych koncepcji makro-metodycznych. Współcześnie mowa jest o epoce postkomunikacyjnej, fazie neokomunikacyjnej lub erze postmetodycznej (Funk 2010: 941). Charakterystyczne dla wszystkich tych koncepcji jest odstępstwo od sztywnych schematów i procedur nauczania na rzecz dopasowania ich do potrzeb osób uczących się języków obcych i uwzględnienia przy tym szeregu różnych czynników, np. wiek, zainteresowania, motywacja, dotychczasowa biografia uczenia się, styl myślenia, przydatność treści nauczania w życiu zawodowym itd. Bardzo ważne miejsce we współczesnej glottodydaktyce zajmują również dwa nurty: kognitywizm i konstruktywizm.

Kognitywizm rozwinął się w opozycji do behawioryzmu i zdominował nauczanie języków obcych w latach 70-tych i 80-tych. W centrum tej koncepcji znalazło się ludzkie poznanie i towarzyszące mu procesy mentalne (postrzeganie, myślenie, zapamiętywanie, uwaga, uczenie się). Według teorii kognitywnych człowiek przyswaja sobie bodźce zewnętrzne nie mimetycznie, ale w procesie aktywnego postrzegania i przetwarzania informacji. Według kognitywistów (Butzkamm 1977, Tönshoff 1992) przyswajanie języka (pierwszego lub obcego) to proces mentalny bazujący na ogólnych mechanizmach uczenia się, przebiegający indywidualnie w interakcjach społecznych, natomiast mechanizmy wrodzone (gramatyka uniwersalna) odgrywają podrzędną rolę. Uczący się języków obcych postrzegają, identyfikują, analizują, klasyfikują, kojarzą, porządkują informacje na podstawie swoich struktur kognitywnych. Tworzą hipotezy na temat struktur i znaczeń języka obcego, testują je w komunikacji i w razie potrzeby modyfikują. W ten sposób powstaje *interjęzyk* (Selinker 1972, 1992). Ważnym warunkiem powodzenia procesu uczenia się jest zrozumienie i metajęzykowa refleksja, ponieważ warunkują one lub ułatwiają transfer wiedzy gramatycznej na działania językowe. Ponadto w metodzie kognitywnej istotna jest optymalizacja zapamiętywania wiedzy w różnych typach pamięci i szybki dostęp do tej wiedzy. W uczeniu się słownictwa uzyskuje się to na przykład poprzez tworzenie kategorii kognitywnych typu hiponimy, antonimy, synonimy, pola semantyczne, rodziny wyrazów, kolokacje. W przypadku gramatyki duże znaczenie ma uczenie się analityczno-poszukujące i podejście indukcyjne. W metodzie kognitywnej odrzuca się wprawdzie behawiorystyczny model uczenia się, ale podtrzymuje się pogląd o możliwości zewnętrznego sterowania tym procesem (instrukcja). Niektóre założenia metody kognitywnej nadal występują w nauczaniu języków obcych, np. użycie języka ojczystego w procesie glottodydaktycznym.

Konstruktywizm pojawił się w latach 90-tych. Pojęcie konstruktywizmu jest niejednolite. Właściwie jest to teoria poznania, która odrzuca istnienie obiektywnej rzeczywistości

niezależnie od postrzegania ludzkiego. Postrzeganie nie odbywa się poprzez zmysły, które uważa się za zbyt niedoskonałe, ale dokonuje się ono w mózgu. Mentalny świat nie jest więc odbiciem lub kopią świata realnego jako bytu ontologicznego, ale jest wytworem, konstrukcją ludzkiego mózgu. W odniesieniu do teorii uczenia się konstruktywiści uważają, że uczenie się to nie (tylko) proces przetwarzania informacji, ale proces subiektywnej konstrukcji rzeczywistości, w którym decydującą rolę odgrywają nabyte już struktury kognitywne. Uczenie się ma miejsce wtedy, kiedy struktury te okazują się być niewystarczające do rozwiązywania nowych zadań lub wyzwań. Konfrontację dotychczasowej wiedzy (dotychczasowej konstrukcji rzeczywistości) z nowymi informacjami system nerwowy postrzega jako pewnego rodzaju zakłócenie istniejącego stanu, którego źródłem jest interakcja społeczna (konstruktywiści mówią o perturbacji), a uczenie się ma miejsce wtedy, gdy człowiek reaguje, poszukując rozwiązania problemu w celu uzyskania stanu równowagi. W procesie tym dochodzi do reorganizacji i poszerzenia schematów mentalnych, które umożliwiają działanie w nowych sytuacjach. Według konstruktywizmu uczenie się przebiega indywidualnie, ponieważ wiedza dotychczasowa i sposoby konstrukcji rzeczywistości są indywidualne. Dlatego również procedury kognitywne, które inicjują proces uczenia się, przebiegają w sposób indywidualny. Stąd konstruktywizm odrzuca możliwość sterowania procesami uczenia się z zewnętrz, ale przypisuje im jedynie funkcję inicjującą i wspomagającą, np. poprzez dostarczanie uczącym się różnorodnego inputu, który będzie wspierał procesy konstruowania znaczeń (także struktur gramatycznych) (Glasersfeld 1995, Piaget 1970, Wendt 2002, Wolff 1994, 2002).

3. Eksplicytny a implicytny proces akwizycji

We współczesnych koncepcjach glottodydaktycznych w bardzo istotny sposób zmieniła się rola gramatyki. Nauczanie i uczenie się gramatyki podporządkowane jest obecnie kompetencji komunikacyjnej, która według modelu M. Canale'a i M. Swain (1980) obejmuje kompetencję socjolingwistyczną, kompetencję dyskursywną, kompetencję gramatyczną (językową) oraz kompetencję strategiczną.[1] W modelu tym języka nie traktuje się jako systemu znaków, ale zakłada się, że jest on aspektem ludzkiego działania, co oznacza, że człowiek potrafi nie tylko formułować nieskończoną ilość zdań na podstawie skończonej ilości znaków oraz reguł (pojęcie kompetencji według Chomskiego), ale posiada umiejętność działania językowego „zgodnie z całokształtem uwarunkowań interkulturowych (możliwie w zgodzie z poprawnością gramatyczną)" (Skowronek 2009: 232).

Prymat funkcji nad formami i strukturami językowymi wyraźnie widoczny jest w najważniejszym obecnie dokumencie polityki kształcenia językowego w Europie, *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (Rada Europy 2003). Jest to model opisu kompetencji koniecznych do działania językowego na poszczególnych poziomach językowych. Punktem wyjścia dla opisu kompetencji są trzy hierarchicznie uszeregowane komponenty: 1) sytuacje

[1] Canale i Swain opracowali ten model na potrzeby dydaktyki języków obcych w oparciu o pojęcie kompetencji komunikacyjnej Hymesa (1972).

i działania komunikacyjne (produktywne, receptywne, interakcyjne oraz mediacyjne), 2) im przyporządkowane są intencje językowe i słownictwo, 3) do nich dobrane są formy i struktury gramatyczne.

W procesach uczenia się, rozumianych jako indywidualne konstruowanie wiedzy, w centrum zainteresowania znalazło się pojęcie gramatyki w znaczeniu wewnętrznego systemu reguł wchodzącego w skład interjęzyka (Funk / Koenig 1991: 13) oraz pytanie, czy nauczanie gramatyki *explicite* jest konieczne, pomocne, czy też bezużyteczne. Od ćwierćwiecza prowadzone są na ten temat kontrowersyjne dyskusje (Anderson 1990, Bialystok 1994, Krashen 1985, 1994, Ellis 2005), a toczą się one zwłaszcza wokół dwóch dychotomii:

1) Nabywanie języka w sposób nieświadomy (*implicite*) lub w sposób świadomy (*explicite*). W odniesieniu do procesów odwoływania zmagazynowanej w pamięci wiedzy (także w postaci umiejętności) używa się terminu *automatyczny*, który oznacza, że procesy te odbywają się bez świadomego odwoływania się do reguły (*implicite*) i terminu *kontrolowany* – poprzez odwołanie się do reguły i tworzenie na jej bazie wypowiedzi (*explicite*) (Bialystok 1994).
2) Wiedza deklaratywna (znajomość reguł) i wiedza proceduralna (występująca w postaci zautomatyzowanych umiejętności)[2]. Procesy odbywające się *implicite* prowadzą do wiedzy proceduralnej, procesy *explicite* prowadzą do wiedzy deklaratywnej.

Nadal nierozstrzygnięta jest kwestia, czy wiedza deklaratywna przechodzi w wyniku intensywnego ćwiczenia w wiedzę proceduralną i czy wiedza deklaratywna w ogóle konieczna jest do nabycia wiedzy proceduralnej. Według Krashena taki wpływ nie istnieje, o czym mówi hipoteza *non interface* z lat 80-tych XX wieku (współcześnie stanowisko to jest odrzucane). Odrzuca się również tzw. *strong interface-position*, czyli istnienie bezpośredniego i „bezproblemowego" przejścia wiedzy deklaratywnej w wiedzę proceduralną w rezultacie intensywnego ćwiczenia (Anderson 1990). W nowszych debatach (Ellis 2007, Fandrych 2010: 1014) przyjmuje się stanowisko pośrednie *weak interface*, mówiące o istnieniu pewnego ograniczonego powiązania świadomie przyswojonej wiedzy deklaratywnej z wiedzą proceduralną, z której korzystamy nieświadomie i automatycznie. Faktem jednak jest, że również ta hipoteza nie udziela odpowiedzi na pytanie, które zjawiska gramatyczne należy wyjaśniać *explicite*, a kiedy należy z tego zrezygnować.

4. Komunikatywne funkcje gramatyki

Zgodnie z twierdzeniem, że „każda umiejętność implikuje jakąś wiedzę" (Grucza 1997: 13) uważam, że deklaratywna wiedza gramatyczna i kognitywizacja mają pozytywny wpływ na uczenie się języków obcych, zwłaszcza w warunkach nauczania instytucjonalnego (pomijam klasy 1–3 szkoły podstawowej), w przeciwnym razie procesy uczenia się

[2] Dla przykładu wiedza deklaratywna oznacza, że po spójnikach *weil*, *wenn*, *dass*, *obwohl* itd. czasownik w formie osobowej występuje na końcu zdania podrzędnego. Wiedza proceduralna: w produkcji językowej uczeń automatycznie umieszcza po *weil*, *wenn*, *dass*, *obwohl* itd. czasownik na końcu zdania podrzędnego.

i nauczania są mało efektywne i mogą być powodem zniechęcenia lub rezygnacji. Z jednej strony w języku obcym istnieją formy i struktury gramatyczne, na które należy celowo skierować uwagę uczących się, po to, żeby nowe informacje zintegrowały się z dotychczas posiadaną już wiedzą. Edmondson i House (2006: 286–287) używają w tym przypadku dychotomii: *integriertes Wissen* vs. *nicht-integriertes Wissen*, w odróżnieniu od terminu *intake*, który oznacza każdą, również błędnie zmagazynowaną, mentalną postać materiału językowego. Celowe skierowanie uwagi uczących się jest konieczne w przypadku struktur nieregularnych, struktur o małej wartości komunikacyjnej (np. rodzaj rzeczownika, deklinacja przymiotnika w języku niemieckim) oraz struktur języka obcego nie posiadających ekwiwalentu w języku pierwszym. Z drugiej strony wiedza deklaratywna okazuje się być przydatna również przy omawianiu problemów funkcjonalno-komunikacyjnych struktur gramatycznych (np. czas Präsens ma nie tylko znaczenie czasu teraźniejszego, strona bierna w niemieckim to nie konwersja strony czynnej, biorąc pod uwagę adekwatność funkcjonalną, czyli intencje i gatunki tekstów).

W związku z powyższym konieczne jest rozszerzenie pojęcia *gramatyka*. W glottodydaktyce od dziesięcioleci funkcjonowała koncepcja *gramatyki* w sensie systemu reguł odnoszących się do morfologii i składni, niezależnie od funkcjonalnych aspektów gramatyki. Przedmiotem nauczania gramatyki była wiedza gramatyczna, czyli system reguł niezależny od funkcjonalnych aspektów gramatyki. Język jest właściwością specyficzną tylko dla człowieka i istnieje nierozerwalnie od człowieka (Grucza 1993) w postaci tworzonych przez niego tekstów, materializowanych jako język mówiony lub pisany do celów komunikacyjnych, co oznacza, że należy uwzględnić cały kompleks czynników, w tym nie tylko poprawność gramatyczną wypowiedzi, ale również ich funkcjonalną adekwatność.

Faktem jest, że z jednej strony w morfologii i składni nie wszystko jest motywowane komunikacyjnie i pragmatycznie (Götze 1999: 85), ale z drugiej strony istnieje szereg zjawisk gramatycznych, które bez odniesienia do zasad konstruowania wypowiedzi pisemnych, języka mówionego lub pragmalingwistyki nie mogą być adekwatnie wyjaśnione. I tak na przykład partykuły nie mogą być wyczerpująco opisane wyłącznie na płaszczyźnie morfosyntaktcznej, ponieważ ich występowanie zależne jest od aktów mowy.

Mach mal den Fernseher an. (prośba: 'Könntest du den Fernseher anmachen.')
Mach ruhig den Fernseher an. (pozwolenie: 'Du darfst den Fernseher anmachen.')
Du kannst ja kochen! – w zależności od sytuacji zdanie to można uznać za komplement lub wręcz przeciwnie.

W poprawnie skonstruowanym tekście powinno wystąpić zjawisko funkcjonalne temat – remat (o czym się mówi – co o tym się mówi). Przestrzeganie tego zjawiska w języku niemieckim ma konsekwencje dla topologii, ponieważ na przykład w życiorysie preferuje się topologię VS a nie SV, która wynika z tego, że informacje znajdujące się po lewej stronie czasownika stanowią temat, natomiast informacje znajdujące się po prawej stronie w zdaniu stanowią remat i mają większą wartość informacyjną:

Nach dem Abitur studierte ich Psychologie an der Universität München. In den ersten vier Semestern lernte ich die Grundlagen des menschlichen Seelenlebens. Anschließend verbrachte ich zwei sehr interessante Auslandssemester an der Sorbonne in Paris.

Do rosnącej roli języka mówionego w nauczaniu i uczeniu się języków obcych przyczynia się współcześnie nie tylko większa mobilność ludzi i możliwości wyjazdu do kraju docelowego, ale również materiały glottodydaktyczne nowej generacji, oferujące szerokie spektrum autentycznych dialogów, zawierających język mówiony i typowe dla niego zjawiska, np. apokopę w *ich komm*, *ich geh*, konstrukcje syntaktyczne typu *weil*, *wobei*, *obwohl* + zdanie centralno-werbalne, a nie finalno-werbalne, ramę zdaniową okolicznikową (Adverbialklammer): *Da weiß ich nichts von*, *Da kann ich nichts für*, wyłączenie z ramy zdaniowej, np. *Du hast alles richtig gemacht bis jetzt*.[3]

W takich przypadkach staje się jasne, że wiedza gramatyczna w glottodydaktyce obejmuje nie tylko morfologię i składnię, ale również inne płaszczyzny językowe, dlatego wykracza poza konwencjonalne rozumienie pojęcia gramatyki jako nauki o morfologii i składni.

5. Zbieżności między gramatyką i leksyką

Rola leksyki w nauczaniu gramatyki wydaje się być ważna, ponieważ dopiero odpowiednia ilość materiału leksykalnego pozwala na samodzielne poszukiwanie i formułowanie reguł gramatycznych (Fandrych 2010: 1011). O tym, że gramatyka i leksykon to moduły językowe, które rozdziela mało wyraźna granica, piszą również autorzy publikacji pt. *Profile Deutsch*[4]. Zwracają oni uwagę na to, że już w pierwszej fazie uczenia się języka obcego uczący się powinni realizować swoje potrzeby komunikacyjne, priorytetowe znaczenie ma więc dla nich utworzenie repertuaru środków, które pozwolą im wyrażać znaczenia i treści w języku obcym, nawet jeżeli popełniają przy tym błędy formalne. Rozumieć i być rozumianym to podstawowa potrzeba, poprawność formalna – niekoniecznie (Glaboniat et al. 2005: 40, Westhoff 2007:15–17). Repertuar takich środków można najszybciej i najefektywniej wytworzyć za pomocą tzw. sekwencji formulicznych (*chunks*), czyli stabilnych konstrukcji leksykalno-syntaktycznych. Pojęcie to pochodzi pierwotnie z psychologii kognitywnej, gdzie oznacza jednostki przetwarzania informacji. Pojedyncze informacje (bity) kodowane są w postaci większych jednostek, dzięki czemu w pamięci roboczej o ograniczonej pojemności można przetworzyć i zachować więcej informacji (Solso 2005). W ostatnich latach sekwencje formuliczne są przedmiotem także rozważań glottodydaktycznych (Aguado 2002, Ellis 2003). Z powodu ich strukturalnej kompleksowości wykazują cechy jednostek syntaktycznych (fraz), a z drugiej strony są jednostkami leksykonu, ponieważ sekwencje te nie są generowane każdorazowo na nowo na podstawie reguł gramatycznych, ale są reprodukowane w całości, podobnie jak np. frazeologizmy. Są to więc spójne jednostki leksykalne wraz z cechami gramatycznymi. Sekwencje formuliczne mogą mieć postać pełnych wypowiedzeń, np. *Guten Morgen*, *Guten Appetit*, *Gute Besserung*, *Vielen Dank*, *Das wäre alles*, *Es tut mir leid*, *Wie geht's dir? Schön wär's*, *Gerne geschehen*. Mogą również stanowić moduły, które należy uzupełnić, np. *Ich hätte gern…*, *Wie wäre es mit…*, *Meiner Meinung nach*.

[3] Więcej na temat specyfiki języka mówionego w: Duden. Die Grammatik (2009: 1198–1217).

[4] *Profile Deutsch* to konkretyzacja *Europejskiego systemu opisu* … dla języka niemieckiego.

Uczący się języka niemieckiego nie tylko łatwo zapamiętują i poprawnie oraz adekwatnie do sytuacji używają takich sekwencji, np. nie wiedzą (w początkowej fazie uczenia się języka niemieckiego), dlaczego *guten* a nie *gute* lub *gutes Morgen* lub, że *dir* w komunikacyjnie ważnym pytaniu *Wie geht es dir?* to celownik zaimka osobowego *du*. Znaczenie sekwencji syntaktyczno-leksykalnych polega na tym, że w postępującym procesie przyswajania języka obcego uczniowie dokonują analizy i „odkrywają" reguły gramatyczne na bazie materiału leksykalnego, który należy do repertuaru ich aktywnych środków językowych. W ten sposób łatwiej stworzyć jest podstawy do abstrahowania i generowania reguł gramatycznych oraz transferowanie tych reguł na inne konteksty, co stanowi podstawę do kreatywnego użycia języka.

6. Uwagi końcowe

Psychologia kognitywna skierowała uwagę na indywidualizację procesów uczenia się oraz na rolę czynników świadomościowych. Orientacja na potrzeby uczących się w odniesieniu do gramatyki oznacza, że formy i struktury gramatyczne powinny być podporządkowane kompetencji komunikacyjnej, odpowiedni *input* powinien być autentyczny, adekwatny funkcjonalnie i motywować do samodzielnego rozwijania, testowania i w razie potrzeby modyfikowania hipotez na temat morfosyntaktycznych regularności języka obcego. Świadome zajmowanie się formami językowymi i gramatyczna wiedza deklaratywna są pomocne w rozpoznawaniu systematyczności form i struktur języka obcego, umożliwiają ponadto samodzielną pracę nad polepszaniem kompetencji językowej i wreszcie są przydatne przy produkcji językowej, np. w trakcie autokorekty wypowiedzi pisemnych.

Rola gramatyki w instytucjonalnie zorganizowanym procesie uczenia się języków obcych, a zwłaszcza jej funkcja w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej, będzie z pewnością również w przyszłości przedmiotem dyskusji.

Literatura

Aguado, Karin (2002): Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 37, 27–49.

Anderson, John R. (1990): *The Adaptive Charakter of Thought*. Hillsdale.

Bialystok, Ellen (1994): Analysis and control in the development of second language proficiency. *Studies in Second Language Acqisition* 16, 157–168.

Budziak, Renata (2010): *Deutsch als Fremdsprache in Polen. Sprachlehrbücher aus dem 16. bis 18. Jahrhundert*. (= Fremdsprachen in Geschichte und Gegenwart, Bd. 9). Wiesbaden.

Butzkamm, Wolfgang (1977): Imitation und Kognition im Fremdsprachenunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht* 43, 3–10.

Canale, Michael / Swain, Merrill (1980): Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1/1, 1–47.

Duden. Die Grammatik (2009). Tom 4, wydanie 8. Mannheim, Zürich.

Edmondson, Willis/ House, Juliane (2006): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Wydanie 3. Tübingen und Basel.

Ellis, Nick C. (2003): Constructions, chunking and connectionism: The emergence of second language structure. W: Doughty, Catherine J. und Long, Michael H. (red.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, 63–103

Ellis, Nick C. (2005): At the interface: Dynamic interpretations of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition* 27, 305–362.

Ellis, Nick C. (2007): The weak interface, consciousness, and form-focused instruction: mind the doors. W: Fotos, Sandra und Nassaji, Hossein (red.): *Form-focused instruction and Teacher Education*. Oxford, 17–34.

Fandrych, Christian (2010): Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung. W: Krumm, Hans-Jürgen et al. (red.), 1008–1021.

Fuhrmann, Manfred (2001): *Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II*. Köln.

Funk, Hermann (2010): Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. W: Krumm, Hans-Jürgen et al. (red.), 940–952.

Funk, Hermann/ Koenig, Michael (1991): *Grammatik lehren und lernen*. Berlin.

Glaboniat, Manuela et al. (2005): *Profile Deutsch*. Berlin und München.

Glasersfeld, Ernst von (1995): *Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik*. W: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest, 7–14.

Götze, Lutz (1995): Lernt oder erwirbt man eine Fremdsprache? W: Popp, Heidrun (red.): *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches. Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag*. München, 649–658.

Götze, Lutz (1999): Aspekte einer funktional-kommunikativen Grammatik für Deutsch als Fremdsprache. W: Kątny, Andrzej / Schatte, Christoph (red.): *Das Deutsche von innen und von außen. Ulrich Engel zum 70. Geburtstag*. Poznań, 81–89.

Grucza, Franciszek (1993): Zagadnienia ontologii lingwistycznej: o językach ludzkich i ich (rzeczywistym) istnieniu. W: Bartmiński, Jerzy et al. (red.): *Opuscula logopedica in honorem Leonis Kaczmarek*. Lublin, 25–47.

Grucza, Franciszek (1997): Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki. W: Grucza, Franciszek / Dakowska, Maria (red.): *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. Warszawa, 7–23.

Hymes, Dell (1972): On Communicative Competence. W: Pride, John B. / Holmes, Janet (red.): *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth, 269–293.

Krashen Stephen D. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow.

Krashen Stephen D. (1994): The input hypothesis and its rivals. W: Ellis, Nick C. (red.): *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London, 45–77.

Krumm, Hans-Jürgen et al. (red.) (2010)*: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Tom 1. Berlin / New York.

Piaget, Jean (1970): *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Frankfurt am Main.

Piepho, Hans-Eberhard (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen.

Rada Europy (2003): *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa.

Selinker, Larry (1972): Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10, 209–231.

Selinker, Larry (1992): *Rediscovering interlanguage*. London.
Skowronek, Barbara (2009): Nauczanie języków obcych: tradycja a współczesność, instrukcja a konstrukcja. *Lingwistyka stosowana* 1, 227–236.
Solso, Robert L. (2005): *Kognitive Psychologie*. Wydanie 2. Heidelberg.
Szulc, Aleksander (1976): *Fremdsprachenunterricht. Konzeptionen – Methoden – Theorien*. Warszawa.
Tönshoff, Wolfgang (1992): *Kognitivierende Verfahren im Fremdsprachenunterricht. Formen und Funktionen*. Hamburg.
Wendt, Michael (2002), Kontext und Konstruktion. Fremdsprachendidaktische Theoriebildung und ihre Implikationen für die Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13/1, 1–61.
Westhoff, Gerard (2007): Grammatische Regelkenntnisse und der GER. *Babylonia* 1, 12–21.
Wolff, Dieter (1994): Der Konstruktivismus. Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? *Die Neueren Sprachen* 93/5, 407–429.
Wolff, Dieter (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion*. Frankfurt am Main.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA

Gdańsk 2013, Nr. 29

Magdalena Rozenberg
Universität Gdańsk

Think! Pair! Share! Kooperatives Lernen im Fremdsprachenunterricht

***Think! Pair! Share!* Cooperative Learning of a foreign language during a foreign language lesson. –** In some situations and certain conditions a team may achieve better results than the results which are achieved during individual work. An exchange of experience and views resulting from cooperation creates favorable conditions for development and broadening one's own abilities and skills. This article presents the method of *Think-Pair-Share* used in team work (*Kooperatives Lernen* / *Cooperative Learning*) during foreign language lessons.

Key words: cooperation, learning together, Teamwork, teaching of foreign languages.

***Think! Pair! Share!* Kooperatywne uczenie się na lekcji języka obcego. –** W pewnych sytuacjach i określonych warunkach zespół może osiągnąć lepsze wyniki, niż podczas pracy indywidualnej. We wzajemnej współpracy dochodzi do wymiany doświadczeń i poglądów, które sprzyjają rozwinięciu i poszerzeniu własnych możliwości i umiejętności. Niniejszy artykuł przedstawia metodę *Think-Pair-Share* stosowaną w pracy zespołowej (*Kooperatives Lernen* / *Cooperative Learning*) na lekcji języka obcego.

Słowa kluczowe: kooperacja, wspólne uczenie, praca zespołowa, nauczanie języków obcych.

1. Einleitung

Der Terminus *Kooperatives Lernen* fungiert als Oberbegriff und zugleich auch als Bezeichnung für Methoden, die nach dem Prinzip *Think-Pair-Share* verfahren (vgl. Bonnet et al. 2010: 146). Diese Methoden lassen sich in zwei Bereiche teilen: Auf der einen Seite stehen Mikromethoden, wie z.B. Gruppenpuzzle oder Kugellager, die vom Prinzip *Think-Pair-Share* in die Einzelstunde eingesetzt werden. Auf der anderen Seite stehen Makromethoden (Methodenpakete), wie z.B. Simulation oder die *Storyline*, die über die Einzelstunde hinausgehen und Kooperatives Lernen in komplexen Lernumgebungen ermöglichen (zu allem Bonnet 2009: 2).

In der Erziehungswissenschaft (Rabenstein / Reh 2007) wird der Terminus *Kooperatives Lernen* für die Szenario-Didaktik zwischen der Autonomieförderung (mit oder ohne Kooperationspartner) und Kollaboration (Zusammenarbeit von mehreren Lernenden an einem Gegenstand) verwendet. In der Fremdsprachendidaktik wird Kooperatives Lernen

mit dem Prinzip der Lernerautonomie in Beziehung gesetzt (Bonnet et al. 2010: 146) und dadurch, so Bonnet (2009), als Kollaboration verstanden.

Es gibt zahlreiche Beispiele von verschiedenen Methoden zum Kooperativen Lernen (Green / Green 2011; Huber 2011; Weidner 2003), die zum Ziel haben, die Gruppenlernprozesse zu fördern, einen Gedankenaustausch zu entwickeln, die Lernsituationen interessanter zu gestalten sowie Störungen zu mindern. *Think-Pair-Share* ist eine der zahlreichen Methoden (z.B. *Buzz Groups*, *Co-op Co-op*, *Fishbowl*, *Four Corners*, *Jigsaw*, *One Stay Three Day*, *Placement*, *Three-Step Interview*, *Send a Problem*, *T-Chart*), die die Lernenden aktivieren. Sie wird im Folgenden besprochen.

2. *Think-Pair-Share*

Der methodische Dreischritt des Kooperativen Lernens *Think-Pair-Share*[1] entspricht besonders gut den Zielen eines fördernden, individualisierenden und zugleich auf Kommunikation zielenden Unterrichts (vgl. Hallet 2011: 119). Mit diesem Dreischritt sind diejenigen Funktionen gemeint, die darauf abzielen, jedem einzelnen Lernenden genügend Raum für die Entwicklung individueller Standpunkte, den interaktionalen Austausch, den Aufbau von Beziehungen und die Diskussion verschiedener Ansichten zu einem Thema zu gewähren (vgl. Green / Green 2011: 130). Dem methodischen Dreischritt *Think-Pair-Share* liegen Annahmen über erfolgreiches Lernen und fremdsprachliches Kommunizieren zugrunde (vgl. z.B. Biermann et al. 2008). Für seine Explikation stehen individuelle Kognitionen im Vordergrund.

2.1. *Think*! Kognitive Prozesse

Think! Jeder Lernende arbeitet – angeregt durch eine von der Lehrperson gestellte Frage – allein, macht sich vielleicht Notizen oder schreibt nur Stichworte auf. Anschließend sucht jeder Lernende nach einem Partner.

---

[1] *Think-Pair-Share* wurde von Frank T. Lyman Anfang der 1980er Jahre als jederzeit einzusetzende Methode Kooperativen Lernens konzipiert. Lyman vertrat den Standpunkt, dass *Think-Pair-Share* die Aktivierung der Lernenden ermöglicht (Lyman 1981). Denn durch die aktive Teilhabe am Unterricht wird, so betont Lütge (2010: 2), sowohl fremdsprachliche Interaktion ausgelöst als auch Eigeninitiative entwickelt. Inzwischen wurden verschiedene Variationen vorgeschlagen und ausprobiert, beispielsweise *Write-Pair-Share*: Die Antworten werden individuell notiert, mit dem Partner besprochen und anschließend mit dem anderen ausgetauscht (*Share*) oder die gemeinsamen Ergebnisse werden ebenfalls aufgeschrieben und anschließend in einer Vierergruppe diskutiert (*Whrite-Pair-Square*) (vgl. Heckt 2008: 32). Eine andere Variation heißt *Formulate-Share-Listen-Create*, die Anfang der 1990er Jahre von David W. Johnson, Roger T. Johnson und Karl A. Smith als erweiterte Variante von *Think-Pair-Share* entwickelt wurde (Johnson / Johnson / Smith 1991). In dieser Variante haben Probleme und Fragen eine zentrale Bedeutung. Sie können unterschiedlich bearbeitet werden. Im ersten Schritt formuliert jeder Lernende eine eigene Antwort, die dann mit einem Partner ausgetauscht wird. Danach hört jeweils ein Partner aufmerksam zu (*Listen*) und vergleicht das Gesagte bezüglich der vorhandenen Unterschiede und Gemeinsamkeiten mit seinen eigenen Ergebnissen. *Create* bedeutet, dass beide gemeinsam nach einer neuen Antwort suchen, die die besten Aspekte beider(!) Antworten aufnimmt. Dies wird dann im Plenum dargestellt (vgl. Heckt 2008: 32).

Im ersten Schritt (individuelle Erarbeitungsphase) werden individuelles Verstehen und problemlösendes Denken aktiviert; dieser methodische Imperativ löst damit die postulierte Individualität des Lernens und aller kognitiven Prozesse ein (Hallet 2011: 119). Diesem Schritt nach wird das (Fremdsprachen-)Lernen ganzheitlich gesehen. Im Mittelpunkt steht das Individuum als *whole person*, d.h. es wird im Sinne einer Leib-Seele-Geist-Einheit wahrgenommen und anerkannt. Mit dem Versuch der Individualisierung ist die Hoffnung verbunden, „sprachliches Lernen auf die individuellen Bedürfnisse, Vorlieben und Lernerfahrungen abzustimmen" (Schmenk 2010: 112). Wie aber Schmenk weiter ausführt, müssen die soziokulturellen Zusammenhänge, in denen Lernprozesse stattfinden und in denen sich die Lernenden befinden, notwendigerweise mit berücksichtigt werden. Mit diesem Schritt ist die kognitive Leistungsfähigkeit der Lernenden angedeutet. Hallet (vgl. 2011: 120–121) nennt vier kognitive Lernbereiche, in denen Lernen als kognitive (Re)Strukturierungsleistung zu verstehen ist:

- Das Verstehen und die erfolgreiche kognitive Prozessierung der jeweils bearbeiteten inhaltlich-thematischen Aspekte sowie der damit verbundenen Aufgabenstellungen und die Erarbeitung von Problemlösungen: Diese Seite der Kognition wird im Fremdsprachenunterricht oft unterschätzt, weil es vermeintlich auf das Sprachlernen ankommt.
- Das kulturelle und interkulturelle Verstehen und Kommunizieren: Phänomene der fremdsprachigen Kulturen können wegen der Unterschiede zur Erfahrungswelt der Lernenden oft nicht verstanden und bearbeitet werden. Probleme, die infolge dieser Differenz entstehen und somit Probleme beim Verstehen sowie beim Sprechen und Schreiben sind, gehen oft auf eine ungenügend strukturierte mentale Vorstellung vom fremdsprachlichen Gesagten oder zu Sagenden zurück. Es ist daher wichtig, der mentalen Strukturierung von fremdsprachlichen Kommunikationsakten Zeit, Raum und Unterstützung zu gewähren.
- Das Verstehen, Erlernen, Erinnern und aktive Produzieren der fremdsprachlichen grammatischen Formen, textueller (generischer) Strukturen und des Wortschatzes: Es geht hier um kognitive Schematisierungen und Strukturbildungen (Regeln, Hierarchien, Analogien, Paradigmen, Syntagmen usw.), Prozesse, welche die Lernenden aktiv gestalten müssen.
- Der Aufbau eines prozessualen Wissens und metakognitiver Strukturen für das Lernen, Arbeiten und Kognitivieren: Die Reflexion der effizientesten eigenen Lernwege und Lernstrategien ist eine wichtige Voraussetzung für das erfolgreiche Sprachlernen, vor allem mit Berücksichtigung der Individualität des Lernens und der kognitiven Operationen.

2.2. *Pair*! Interaktionale Dimension

Pair! Die Lernenden präsentieren ihre Ideen, Antworten und Ergebnisse und tauschen sich mit einem Partner aus. Dann entscheiden sich beide Partner für eine Antwort oder ein Ergebnis. Diese Entscheidung wird gemeinsam (!) getroffen und verbindet die Gedanken beider Partner.

In diesem Schritt (Phase der kooperativen Erarbeitung und des Vergleichs) lassen sich individuelle Kognitionen im Austausch und Vergleich mit anderen kognitiven Verarbeitungen desselben Gegenstands messen und als tauglich erweisen (Hallet 2011: 120). Wie Hallet weiter hervorhebt, wird in dieser Phase vor allem die Fähigkeit gefördert, kognitive Schematisierungen und mentale Modellierungen in *face-to-face*-Interaktionen (fremd-)

sprachlich zu externalisieren. Denn *Pair*, so betont Hallet (2011: 128), wird hier nicht nur als Partnerarbeit, sondern auch als dialogische Interaktion verstanden, die die Grundform aller menschlichen Kommunikation ist. Daher müssen im Fremdsprachenunterricht viele Situationen geschaffen, modelliert und simuliert werden, in denen fremdsprachige Interaktionen eingeübt werden können. Nur in ihnen finden das eigentliche Lernen und die Einübung in fremdsprachige Kommunikation statt.

Mit einer solchen Schaffung der fremdsprachlichen interaktionalen Lernsituation in Kleingruppen geht die Vorstellung einer Selbständigkeit und einer Selbststeuerung einher (vgl. Würffel 2007: 7). Wichtige Voraussetzung für das möglichst eigenständige Fremdsprachenlernen ohne Lehrperson (Selbstlernen, selbstgesteuertes Lernen) sind die eigene Zielsetzung, die eigene Entscheidung für geeignete Lern- und Arbeitsstrategien sowie die Selbstbestimmung der Lern- und Arbeitsergebnisse.

In diesem Sinne ist die Strukturierung von Gruppen- und Arbeitsprozessen von entscheidender Bedeutung, denn diese ermöglicht nach Heckt (2008: 33) nachhaltige Entwicklungsprozesse und eine Feedback-Kultur, die kognitive, soziale und emotionale Prozesse thematisiert. Um derartigen kooperativen Lernraum entstehen zu lassen, sind die fünf folgenden Basiselemente des Kooperativen Lernens in Kleingruppen essenziell (nach Gillies 2007: 4–5):

- *positive interdependence* (wechselseitige positive Abhängigkeit der Gruppenmitglieder, gegenseitige Unterstützung);
- *face-to-face-interaction* (direkte Interaktion mit dem Partner);
- *individual accountability* (individuelle Verantwortlichkeit der Einzelnen für das Gruppenergebnis);
- *social skills* (Ausbildung und Einsatz sozialer Kompetenzen);
- *group processing* (Reflexion der Gruppenprozesse).

Die oben genannten Prinzipien des Kooperativen Lernens implizieren Bonnet (vgl. 2009: 5–6) zufolge eine Änderung der Lernkultur des (Fremdsprachen)Unterrichts: kollektive Kooperation mit positiver Abhängigkeit („Gemeinsam erreichen wir mehr.“) statt individueller Konkurrenz mit negativer Abhängigkeit („Ich kann nur besser werden, wenn Du schlechter wirst.“). Wichtige Voraussetzung für die Berücksichtigung dieser fünf Basiselemente ist die Fähigkeit der Lehrperson, Gruppenlernprozesse so zu gestalten, dass sie bei den Lernenden Lernen anregen, steuern und zu einem Ergebnis hinführen (vgl. Hass 2010: 151).

2.3. *Share*! Reflexion, Darstellung von Ergebnissen

Share! Beide Partner präsentieren ein Ergebnis ihrer Diskussion einer Kleingruppe oder der ganzen Klasse.

Dieser Schritt (Vermittlungsphase) steht schließlich für die Veröffentlichung, Präsentation und Darstellung individueller Kognitivierungen und der Ergebnisse der interaktionalen Aushandlung (vgl. Hallet 2011: 120). Dabei hebt Hallet hervor, dass auf diese Art und Weise die Fähigkeit zur Teilnahme an einem fremdsprachigen Diskurs imitiert oder

repräsentiert wird. So ist das Klassenzimmer nicht nur ein Lern- und Übungsraum, sondern es gleicht einem „Kommunikationszentrum", einer „Bühne", einem „Begegnungsraum" (Legutke 2010a: 157–158) und einem „Diskursraum" (Hallet 2011: 134), in dem die Lernenden die Möglichkeit erhalten, aktiv in Interaktionen mit Mitgliedern zu arbeiten und dadurch ihre kommunikative Kompetenz zur Diskursfähigkeit zu entwickeln.

Für einen fremdsprachigen Diskurs, der sich in der *Share*-Phase vollzieht, sind bestimmte Kompetenzen des Individuums gefragt, also Fähigkeiten und Fertigkeiten, „die die aktive Inszenierung sozial-interaktiver Situationen, das Einnehmen einer Rolle und die überzeugende Ausgestaltung und Darstellung der eigenen Position betreffen" (Hallet 2011: 135). Die Rede ist hier von performativen Kompetenzen (Hallet 2008, 2010b). Eine solche performative Kompetenz ermöglicht es dem Individuum Hallet (2010b) zufolge, soziales Handeln (also 'Performanz') zu initiieren, dieses selbstbestimmt mitzugestalten und die eigene Rolle darin kritisch zu reflektieren.

Für die Präsentation von Arbeitsergebnissen im Plenum fragt man ebenfalls nach den Formen und Methoden, mit deren Hilfe die Präsentationsverfahren transparent und den Inhalten adäquat sind. Grieser-Kindel et al. (2006 und 2009) stellen einige Beispiele der Präsentationsformen dar:

- *1-minute presentation*: Arbeitsergebnisse und -produkte werden in freier Rede mit Hilfe von vorbereiteten Spickzetteln kurz präsentiert (Grieser-Kindel et al. 2009: 17–18);
- *freeze frame*: Ein Standbild mit Lernenden als Darsteller zur Präsentation von personalen Beziehungen, Konfliktsituationen oder sozialen Ordnungen (Grieser-Kindel et al. 2006: 73–74);
- *gallery walk*: Arbeitsergebnisse und -produkte werden an diversen Stellen im Klassenzimmer ausgestellt und durch Kleingruppen *betrachtet* (Grieser-Kindel et al. 2006: 79–80);
- *hot seat*: Eine Person wird von ausgewählten oder allen Mitgliedern des Plenums zu einem Sachverhalt oder zu einer Meinung befragt (Grieser-Kindel et al. 2006: 102–103).

Dabei ist wichtig zu betonen, dass eine gelungene Präsentation im Plenum nicht nur der Ausbildung performativer Kompetenzen zu verdanken ist. Sie hängt sowohl mit der Einübung verbaler als auch mit der Kontrolle (Beherrschung) non-verbaler Aspekte zusammen. Unter verbalen Aspekten verstehe ich z.B. das Niveau sprachlicher Kompetenzen (Verständlichkeit in der Mitteilung von Sachverhalten und Meinungen, strukturierte Ausführung von Sachverhalten), unter non-verbalen dagegen Körpersprache (z.B. Körperhaltung, Gestik, Mimik, Sprechtempo, Intonation usw.). Denn die Fähigkeit der Selbstdarstellung und die mit ihr verbundenen sprachlich-diskursiven und nicht-sprachlichen Handlungen sollen im gegenseitigen Zusammenspiel zur Geltung gebracht werden.

Vor dem Hintergrund der Explikation der Methode *Think-Pair-Share* lässt sich konstatieren, dass mit *Think-Pair-Share* ein Wechselspiel von individuellem und kooperativem Lernen gemeint ist (Heckt 2008: 31). *Kooperativ arbeiten – individuell lernen* (Biermann et al. 2008: 26–29) impliziert einen Kerngedanken, dass kooperatives Gruppenlernen die Individualität stärkt und fördert. Individuelles Lernen in kooperativen Arbeitszusammenhängen profitiert nicht nur vom Erwerb verschiedener sozialer Kompetenzen, sondern auch von Lernerfahrungen, die „die Sicherung des Selbstwertgefühls der Lernenden sowie die Stärkung ihrer Selbständigkeit" (Legutke 2010b: 223) voraussetzen.

3. Zu erwartende Wirkungen

Nun stellt sich die Frage nach den Erwartungen, die sich aus dem Einsatz der Methode *Think-Pair-Share* ergeben können: Was will man damit erreichen? Forschungserkenntnisse in Theorie und Praxis lassen die folgenden Wirkungen des Kooperativen Lernens erwarten:

- Engagement in Lernprozesse (vgl. Green / Green 2011). Die Zusammenarbeit der Lernenden geht mit einer sehr effektiven Form von Interaktionen einher.
- Förderung der Schüler-Lehrer-Interaktion, die auf der Inhalts- und (verstärkt) Beziehungsebene stattfindet (vgl. Bonnet 2009; Bonnet /Decke-Cornill / Hericks 2010).
- Erhöhung der Redeanteile der Lernenden im Unterricht und damit Ermöglichung einer intensiveren Bedeutungsaushandlung, „in der die Lernenden die für den Spracherwerb wichtigen Schleifen von Rezeption, Produktion und Feedback durchlaufen" (Bonnet 2009: 5).
- Berücksichtigung der Heterogenität von Lernenden/Lehrenden (Bonnet 2009; Gillies 2007; Green / Green 2011). Mit einer Veränderung der Lehrerrolle ist „die Schaffung von Freiräumen zur Handhabung von Heterogenität durch individuelle Zuwendung" (Bonnet / Decke-Cornill / Hericks 2010: 146) verbunden. Heterogenität versteht Klippert (2010a: 15) als eine Chance, die pädagogischen Konzepte, Rahmenbedingungen und Fördermaßnahmen so zu entwickeln, dass sie die gezielte Förderung von Lernkompetenzen und Lernberatungen bis hin zum Ausbau des kooperativen und handlungsorientierten Lernens und Arbeitens im Klassenzimmer unterstützen.
- Unterstützung und Entwicklung von Sozialkompetenzen (Johnson / Johnson / Holubec 1993; Jurkowski / Hänze 2008).
- Beitrag zur Lernerautonomie: „Kooperatives Lernen und Lernerautonomie bedingen sich gegenseitig. Das bedeutet, dass diejenigen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler beim Kooperativen Lernen erwerben, auch gleichzeitig zu seinen Voraussetzungen gehören" (Bonnet 2009: 5).
- Förderung und Entwicklung der Lernverantwortung bei den Lernenden: Menschliche Relationen, die als Grundprinzip Kooperativen Lernens gelten, fördern Verantwortung der Lernenden für sich selbst und für ihre Gruppenmitglieder (vgl. Green / Green 2011: 36).
- Die Fähigkeit zur Selbstreflexion als Voraussetzung für lebenslange Lernprozesse (Bonnet 2009).
- Förderung interkultureller Beziehungen (Green / Green 2011: 12): Wenn die Lernenden verschiedener kultureller Herkunft zusammenarbeiten, beginnen sie ihre Unterschiede zu verstehen und, wie sie konstruktiv zusammenarbeiten können.

4. Methodik: Zur Umsetzung des Kooperativen Lernens

Im Zusammenhang mit den genannten Potenzialen des Kooperativen Lernens stellt sich die Frage, unter welchen Voraussetzungen sie ausgeschöpft werden können. Für das Gelingen Kooperativen Lernens sind interaktionale Kompetenzen in vier Bereichen von relevanter Bedeutung: im Umgang mit Antipathie und Sympathie (Beziehungsaspekt) durch Mediationskompetenz, in der Regelung der gruppeninternen Partizipation (Partizipationsaspekt: zum Zuge kommen und von den anderen Mitgliedern gehört werden), im Aufgabenmanagement (Organisationsaspekt) sowie in der Beachtung von Regeln schlüssigen Argumentierens (Argumentationsaspekt: nicht nur behaupten, sondern auch begründen und erklären (zu allem vgl. Bonnet 2009: 6 und Bonnet et al. 2010: 146).

Kooperatives Lernen benötigt Materialien und Arbeitsvorlagen, die einzelnen Lernenden oder einer Lerngruppe gangbare Wege zum Lernen und Erwerben einer Sprache aufzeigen und deren Lernen und Erwerben erleichtern (Funk 2010: 307–308). Materialien und Arbeitsvorlagen[2] müssen noch nach Funk (2010: 309) die Lernenden in der Unterrichtseinheit zu sozialem Miteinander und sprachlichem Handeln anregen und motivieren.

Mit der Vorbereitung und dem Erarbeiten von Materialien geht in gleicher Weise der Anspruch einher, die Eigenschaften guter kooperativer Aufgaben zu berücksichtigen. Gute kooperative Aufgaben sind dann gegeben, wenn sie Interaktion unterstützen, konstruktive Prozesse der Lernenden erfordern, Selbstständigkeit und Selbststeuerung durch die Lernenden erlauben (zu allem nach Gillies 2007, Müller-Hartmann / Schocker-von Ditfurth 2005).

Beim Kooperativen Lernen kommt auch der Lehrperson eine Schlüsselrolle zu: Die erfolgreiche Gestaltung der dynamischen Kultur des fremdsprachlichen Klassenzimmers sowie die Herstellung des Lernraums und seines Lernklimas sind nicht nur durch aktive Mitarbeit der Lernenden möglich, sondern hängen auch entscheidend von den didaktischen Kompetenzen[3] der Lehrkräfte ab (vgl. Legutke 2010a: 159). Dabei werden viele neue Rollen für Fremdsprachenlehrer empfohlen, die den Rahmen für methodisch angelegtes Kooperatives Lernen schaffen. Diese Rollen sind: Moderator und Mediator, Diagnostiker, Motivator und Berater, Antizipator und langfristiger Planer[4] (Bonnet 2009: 7). Außerdem gilt es für Kooperatives Lernen, so Bonnet weiter, konkrete Verhaltensweisen zu bestimmen: klare Regeln für die Gruppenarbeit (bereits vor Beginn der Arbeit), dialogisches Verhalten der Lehrperson sowohl bei der Diskussion sozialer Regeln als auch bei der Bedeutungsaushandlung mit den Lernenden, keine Impulse der Lehrperson, fertige Lösungen mitzuteilen und die Unterstützung der Lernenden bei der Konstruktion eigener Lösungen.

Kooperatives Lernen verlangt also bereits konkrete Voraussetzungen, die die Realisierung effektiver Teamarbeit begünstigen sollen (vgl. Klippert 2010b: 20). Obwohl ihre Erfüllung schwierig erscheint (zu schwierig erscheinen kann), tragen nach Klippert (2010b: 15) Teamarbeit und Teamentwicklung im besten Sinne des Wortes dazu bei, dass sich die Lernenden wechselseitig inspirieren und ermutigen, fragen und kontrollieren, unterstützen und vergewissern.

5. Schlussfolgerung: Miteinander statt allein

Das bereits vorgestellte Konzept Kooperativen Lernens nach dem Prinzip *Think-Pair-Share* zeigt eindeutig, dass Kooperationsfähigkeit und Kooperationsbereitschaft der Lernenden,

---

[2] Funk (2010: 309) nennt und beschreibt auch allgemeine Qualitätsmerkmale für Arbeitsblätter und -vorlagen wie Transparenz, Varianz, Konsistenz, Kohärenz, Attraktivität, Reliabilität und Effektivität, die „für jede Materialebene und jeden didaktisch-methodischen Ansatz Gültigkeit beanspruchen können" (Funk 2010: 309).

[3] Mehr über didaktische Kompetenzen von Fremdsprachenlehrern ist in Hallet (2010a) zu finden.

[4] In der Fremdsprachendidaktik wurden viele Versuche unternommen, die Rollen für Fremdsprachenlehrkräfte (neu) zu bestimmen. So ist der Vorschlag der Lehrerrollen, der durch Kooperatives Lernen empfohlen wird, nicht neu. Eine ausführliche Explikation der Rollen für Fremdsprachenlehrkräfte findet sich in Rozenberg (2006: 126–145).

mit Klippert (2010b: 14) gesagt, keine anthropologischen Konstanten sind, sondern mehr oder weniger in Schule und Unterricht aufgebaut werden müssen, um in der Zukunft diffizile Aufgaben erledigen zu können. Den Aufbau einer solchen Fähigkeit und Bereitschaft, die die Schülerkooperation möglich machen, erreicht man nicht, so stellt Heckt (2011: 17) fest, durch Lehrerkritik oder gar Lehrerschelte, sondern durch konsequentes *Enrichment*, das Klippert (2010a: 299) als einen erweiterten *Lernbegriff* definiert, der unterschiedlichen Intelligenzbereichen Rechnung trägt. Es geht also, wie er weiter schreibt, um die Anreicherung des Lern- und Leistungsvermögens der Lernenden durch diverse Lernangebote und Lernverfahren. Dabei geht Klippert davon aus, dass diese nicht nur zur Förderung kognitiver Leistungen beitragen, sondern dass auch und zugleich mit ihnen soziale, praktische, emotionale, kreative und sprachliche Begabungen unterstützt oder sogar entdeckt werden.

Durch Kooperatives Lernen wird also nicht nur die Rolle der Lehrperson, sondern auch die des Lernenden verändert. Aus Kooperativem Lernen ergibt sich nun ein anderes Lehrkonzept der Wissensvermittlung, in dem es sich nicht um die instruktive Vermittlung von Wissen, sondern eher um die Konstruktion von Wissen handelt. Die Lernenden verfügen über Wissen, wenn sie dieses über *eigene Operationen* im kognitiven Apparat selbst erarbeitet haben. Die Lernenden benötigen dann „den Kontakt mit anderen, um [ihre] Hypothesen über die Welt zu validieren, um Konsens über die Art und Weise, wie die Umwelt konstruiert ist, zu erzielen" (Wolff 1994: 421). Hier steht Kooperatives Lernen in einem konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht im Vordergrund, in dem kooperative Formen des Zusammenarbeitens sowohl im Verhältnis Lehrer-Schüler als auch im Verhältnis Schüler-Schüler deutlich markiert werden. Es ist allerdings fraglich, ob man mit einem solchen Lehrkonzept der Wissensvermittlung auf „Realität" stößt. Denn konstruktivistische Herausforderungen von Unterricht und Lernen sind insofern schwierig zu erfüllen, als sie mit Prinzipien, wie Konstruktion statt Instruktion, Selbstbestimmung statt Steuerung, Intake statt Input, selbständiger Wissensaneignung statt isoliertem Wissen einhergehen, die im schulischen Kontext noch nicht ganz berücksichtigt sind[5].

Beim Einsatz von Kooperativem Lernen kann weiter davon ausgegangen werden, dass innerhalb der Lerngruppe nicht nur positive Effekte zu verzeichnen sind, wie z.B. miteinander oder voneinander zu lernen, handlungsorientiertes und in vielen Bereichen selbstverantwortliches Lernen (Kleppin 1995: 222), sondern dass auch eine Erhöhung der Sprechanteile der Lernenden (McDonell 1992) zu erwarten ist. Wie Bonnet / Küppers (2011: 38) feststellen, ergibt sich dadurch eine höhere Kontaktzeit mit der Sprache und damit mehr Spracherwerbspotenzial. Die Teamarbeit steigert Bonnet/Küppers zufolge darüber hinaus die sprachliche Beteiligung der Lernenden, da in kooperativen Arbeitsformen die Steuerung weitgehend bei den Lernenden liegt.

Kooperative Arbeitsformen können des Weiteren auch zum Aufbau einer hohen Vertrautheit unter den Lernenden beitragen. Dies kann dazu führen, dass Hemmungen der Lernenden abgebaut werden, die fremde Sprache zu rezipieren und anzuwenden.

[5] In meinem Beitrag *Der Konstruktivismus in der fremdsprachlichen Diskussion – Mode oder Wende?* (2010: 39–45) stelle ich die Konstruktivismus-Diskussion dar, in der ich sowohl skeptische Postulate als auch positive Positionen in Bezug auf konstruktivistische Denkweisen in der Fremdsprachendidaktik diskutiere.

Insbesondere bei Kooperativem Lernen wird aber auch deutlich, dass die Lernenden die einzelnen Arbeitsschritte selbstbestimmen können. Die Selbstbestimmung der Eigenarbeit bedeutet in weitem Maße die Individualisierung des Lernens, die mit dem eigenen Lerntyp/Lernstil einhergeht. Das Wissen um den eigenen Lerntyp/Lernstil verbessert nach Vester (vgl. 2000: 132) neben der schulischen Leistung selbst auch die gesamte emotionale Struktur, und durch sein Herausfinden ergeben sich Möglichkeiten, die bisher nicht eingesetzt wurden.

Kooperatives Lernen bedeutet schließlich offenbar „eine Kultur der gegenseitigen Unterstützung" (Heckt 2011: 17). Denn in der Teamarbeit profitieren nicht nur die stärkeren, sondern auch die schwächeren Lernenden, die durch das Zusammenwirken unterschiedlicher Talente und Differenzierungsverfahren relativ zeitnah und begabungsgerecht gefördert werden können (vgl. Klippert 2010a: 15). Aus der Perspektive kooperationsbereiter Helfer oder Berater können die stärkeren Lernenden den schwächeren helfen, unter einer Bedingung aber, dass sie nicht als „Einzelkämpfer" in der Teamarbeit auftreten, die alles besser wissen, alles für sich haben und behalten wollen, sondern volle Toleranz und Akzeptanz von schwächeren Kognitionen aufzeigen. Die gegenseitige Anerkennung ermöglicht und fördert die Ausbildung von Demokratiekompetenz (Klippert 2010b: 45) sowohl auf der individuellen als auch auf der kollektiven Ebene. Der Einklang beider Ebenen ist ein chancenreicher Schritt zum Verständnis des Wesens Kooperativen Lernens.

Vor dem Hintergrund der Explikation von Kooperativem Lernen nach dem Prinzip *Think-Pair-Share* komme ich zu dem Schluss, dass der Begriff der Kooperation als inhärenter Bestandteil von kommunikativem Fremdsprachenunterricht fungieren soll. Das gilt insbesondere für die Entwicklung von interaktionalen Kompetenzen, die eine Basis für diverse unterrichtliche Interaktionsformen sind. Denn in unterrichtlichen Interaktionen in Bezug auf ihren Beitrag zum fremdsprachlichen Lernen kann der wechselseitige sprachliche und handelnde Austausch von Individuen stattfinden, so dass der Wunsch, das Klassenzimmer in einen kooperativen Arbeitsraum zu transformieren, noch näher in schulische Realität rücken kann.

Literatur

Biermann, Christine et al. (Hg.) (2008): *Individuell lernen – kooperativ arbeiten*. Friedrich Jahresheft XXVI. Seelze.

Bonnet, Andreas (2009): Kooperatives Lernen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 43, 2–9.

Bonnet, Andreas / Decke-Cornill, Helene / Hericks, Uwe (2010): Kooperatives Lernen. In: Surkamp, Carola (Hg.), 145–147.

Bonnet, Andreas / Küppers, Almut (2011): Wozu taugen kooperatives Lernen und Dramapädagogik? Vergleich zweier populärer Inszenierungsformen. In: Küppers, Almut / Schmidt, Torben / Walter, Maik (Hg.): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht*. *Grundlagen*, *Formen*, *Perspektiven*. Braunschweig, 32–52.

Funk, Hermann (2010): Materialentwicklung. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hg.), 307–312.

Gillies, Robyn M. (2007): *Cooperative Learning*. Los Angeles.

Green, Norm / Green, Kathy (2011): *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Ein Trainingsbuch*. Seelze.

Grieser-Kindel, Christin / Henseler Roswitha / Möller, Stefan (2006): *Method Guide – Schüleraktivierende Methoden für den Englischunterricht in den Klassen 5–10*. Paderborn.

Grieser-Kindel, Christin / Henseler Roswitha / Möller, Stefan (2009): *Method Guide. Methoden für einen kooperativen und individualisierenden Englischunterricht in den Klassen 5–12*. Paderborn.

Hallet, Wolfgang (2008): Staging Lives. Die Entwicklung performativer Kompetenz im Englischunterricht. In: Ahrens, Rüdiger / Eisenmann, Maria / Merkl, Matthias (Hg.): *Moderne Dramendidaktik für den Englischunterricht*. Heidelberg, 387–408.

Hallet, Wolfgang (2010a): Didaktische Kompetenzen von Fremdsprachenlehrern. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hg.), 350–353.

Hallet, Wolfgang (2010b): Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht. In: *Scenario* 1. URL: http//scenario.ucc.ie/scenario/2010/01/hallet/02/de [Zugriff am 15.03.2013].

Hallet, Wolfgang (2011): *Lernen fördern Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Seelze.

Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hg.) (2010): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber.

Hass, Frank (2010): Methoden im Fremdsprachenunterricht. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hg.), 151–156.

Heckt, Dietlinde Hedwig (2008): Das Prinzip Think-Pair-Share. Über die Wiederentdeckung einer wirkungsvollen Methode. In: Biermann, Christine et al. (Hg.), 31–33.

Heckt, Dietlinde Hedwig (2011): Vorwort: Kooperatives Lernen: Eines für alle? In: Green, Norm / Green, Kathy: *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Ein Trainingsbuch*. Seelze, 16–23.

Huber, Anne (2011): *Kooperatives Lernen – kein Problem*. Seelze.

Johnson, David W. / Johnson Roger T. / Holubec, Edythe (1993): *Circles of Learning. Cooperation in the Classroom*. Edina, Minn.

Johnson, David W. / Johnson Roger T. / Smith, Karl A. (1991): The State of Cooperative Learning in Postsecondary and Professional Settings. In: *Educational Psychology Review* 19, 15–29.

Jurkowski, Susanne / Hänze, Martin (2008): Lernziel: Miteinander klarkommen. Kooperativer Gruppenunterricht fördert und fordert soziale Kompetenzen. In: Biermann, Christine et al. (Hg.), 21–23.

Kleppin, Karin (1995): Sprach- und Sprachlernspiele. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel, 220–223.

Klippert, Heinz (2010a): *Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können*. Weinheim und Basel.

Klippert, Heinz (2010b): *Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht*. 9. Aufl. Weinheim und Basel.

Legutke, Michael K. (2010a): Merkmale des fremdsprachlichen Klassenzimmers. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hg.), 156–160.

Legutke, Michael K. (2010b): Motivation. In: Surkamp, Carola (Hg.), 221–223.

Lütge, Christiane (2010): Aktivierung. In: Surkamp, Carola (Hg.), 1–2.

Lyman, Frank T. (1981): The responsive classroom discussion. The inclusion of all students. In: Anderson, Andrey Springs (Hg.): *Mainstreaming Digest*. Maryland, 109–113.

McDonell, Wendy (1992): Language and Cognitive Development Through Cooperative Group Work. In: Kessler, Carolyn (Hg.): *Cooperative Language Learning – A teacher´s resource book*. Engelwood Cliffs, 51–64.

Müller-Hartmann, Andreas / Schocker-von Ditfurth, Marita (2005): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Entwicklungen, Forschung und Praxis, Perspektiven. In: Ders. (Hg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching*. Tübingen, 1–51.

Rabenstein, Kerstin / Reh, Sabine (2007): Kooperative und selbständigkeitsfördernde Arbeitsformen im Unterricht. Forschungen und Diskurse. In: Ders. (Hg.): *Kooperatives und selbständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden, 23–38.

Rozenberg, Magdalena (2006): *Die Anwendung eines integrativ-ästhetischen Konzepts beim Fremdsprachenlehren und -lernen* [= Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, Bd. 80]. Frankfurt/M.

Rozenberg, Magdalena (2010): Der Konstruktivismus in der fremdsprachlichen Diskussion – Mode oder Wende? In: Kątny, Andrzej (Hg.): *Studien zur Angewandten Germanistik* [= Studia Germanica Gedanensia, Bd. 23]. Gdańsk, 39–45.

Schmenk, Barbara (2010): Individualisierung. In: Surkamp, Carola (Hg.), 111–112.

Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart / Weimar.

Vester, Frederic (2000): *Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn und wann lässt es uns in Stich?* München.

Weidner, Margit (2003): *Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch*. Seelze.

Wolff, Dieter (1994): Der Konstruktivismus. Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? In: *Die Neueren Sprachen* 93/5, 407–429.

Würffel, Nicola (2007): Kooperatives Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Schneider, Susanne / Würffel, Nicola (Hg.): *Kooperation und Steuerung. Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien*. Tübingen, 1–32.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA

Gdańsk 2013, Nr. 29

Agnieszka Pawłowska
Universität Poznań

Kreatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht – ein (un-)bekanntes Risiko oder eine interessante Gelegenheit zum Lernen?

Creative writing at foreign language class: (un)known risk or interesting learning opportunity? – The article attempts to characterize creative writing and its function in the foreign language teaching from both theoretical and empirical perspectives. Difficulties related to integrating this form with the didactic process are also discussed.

Keywords: advanced foreign language learning, creative writing, supporting foreign language writing skills.

Pisanie kreatywne na lekcji języka obcego – (nie-)znane ryzyko czy ciekawa sposobność do uczenia się? – W artykule podjęta została próba charakterystyki pisania kreatywnego i jego funkcji na lekcji języka obcego z perspektywy teoretycznej i empirycznej. Jednocześnie poruszone zostały trudności, jakie nieść z sobą może jego włączenie do procesu dydaktycznego.

Słowa kluczowe: Pisanie kreatywne, wspieranie sprawności pisania obcojęzycznego, uczenie się języka obcego na poziomie zaawansowanym.

1. Vorbemerkung

Im vorliegenden Beitrag wird der Versuch unternommen, das Wesen des kreativen Schreibens näher zu bestimmen, wobei das besondere Augenmerk nicht nur den potentiellen Vor- und Nachteilen seines Einsatzes im fremdsprachlichen Unterricht, sondern auch der Begriffsklärung selbst gilt. Die Verfasserin hat sich dazu entschlossen, die erwähnten Fragestellungen auf theoretischer und empirischer Ebene parallel zu behandeln, um schließlich einen Vergleich zwischen den beiden Bereichen zu wagen.

2. Kreatives Schreiben als *Terra (in-)cognita*?

Obgleich Formen des kreativen Schreibens bis in die Antike zurückgehen, im 18./19. Jahrhundert von der höfisch-aristokratischen Gesprächskultur des Barock und von den literarischen Salons der deutschen Romantik als literarische Geselligkeit gepflegt und durch die Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts in unterschiedlichen Ansätzen betont wurden, zudem in den USA seit Jahrzehnten reguläres Schulfach bzw. einen

eigenständigen Studiengang („creative writing“) an fast allen Universitäten bilden und u.a. in Deutschland zur Entstehung außerschulischer Schreibbewegungen geführt haben (Böttcher 2008a: 13–14), begegnen ihnen manche Lehrende, nach wie vor, mit Bedenken. Zur Veranschaulichung führen Mummert/ Pommerin (2000: 3) folgende Äußerungen von Lehrern an:

> „Es gibt ja leider keine objektiven Verfahren zur Beurteilung von Kreativität und Originalität. Also lasse ich das kreative Schreiben!“
>
> „Der Notendruck an unserer Schule ist so groß, dass ich mir kreatives Schreiben schon aus Zeitgründen nicht leisten kann“.

Das kreative Schreiben bleibt, vielleicht auch aus den oben genannten Gründen, für viele Lerner nach wie vor *Terra incognita*. Dies scheinen, zumindest auf den ersten Blick, ausgewählte Ergebnisse der unter den Germanistikstudierenden des dreijährigen Bachelor-Studiengangs an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań (fünf Personen im ersten und fünfzehn im dritten Studienjahr) im Wintersemester 2011/ 2012 durchgeführten Pilotstudie zum kreativen Schreiben zu bestätigen[1], deren Hauptanliegen darin lag, unter Beweis zu stellen, dass es durchaus sinnvoll und begründet ist, kreatives Schreiben auf der Fortgeschrittenenstufe des Fremdsprachenunterrichts zu fördern. Bereits in der ersten kreativen Stunde, noch bevor die Hauptziele und der Ablaufplan der Pilotuntersuchung detailliert präsentiert worden sind, schienen die meisten Lernenden kaum eine Vorstellung davon zu haben, was sie erwartete, obschon sie explizit zur Teilnahme an dem auf das kreative Schreiben fokussierten Projekt eingeladen worden waren. Als die Frage eines Studierenden „Lernen wir im Unterricht einen Lebenslauf schreiben?“ von der Projektleiterin verneint wurde, wirkten die Anwesenden verwirrt, beunruhigt und nicht wenig verwundert, was sie durch die Fragen „Wirklich nicht?“, „Wieso?“, „Was machen wir also?“ zum Ausdruck brachten.

Jene Tatsache spiegelten auch die Antworten auf eine der ersten Fragen wider, die den Studierenden in der schriftlichen Befragung gestellt wurde[2]: „Sind Sie im Fremdsprachenunterricht kreativem Schreiben begegnet? Wie wurde es gestaltet?“ Vierzehn Personen war das kreative Schreiben unbekannt. Nur drei Befragte hatten damit bereits in der Oberschule Erfahrungen gemacht, wo sie beispielsweise anhand einiger, nicht zusammenhängender Wörter eine Geschichte verfassten, einen Text zu Ende schrieben oder mit der Cluster-Methode arbeiteten.

---

[1] Während im ersten Studienjahr die Untersuchung in eine nicht obligatorische Veranstaltung integriert wurde, fand sie im dritten Studienjahr in einem regelmäßigen Seminar statt. Außerdem umfasste sie auch das Schreiben in deutsch-polnischen Tandems mit den Studenten von der Christian-Albrechts-Universität in Kiel und von der Ludwig-Maximilians-Universität in München.

[2] Neben der erwähnten Umfrage setzte man auch andere Forschungsinstrumente wie teilnehmende Beobachtung sowie Dokumentenanalyse (schriftliche Arbeiten, Tagebücher, deutsch-polnische E-Mail-Korrespondenz) ein.

In der einschlägigen Literatur bereitet der Begriff „kreatives Schreiben“[3] definitorische Schwierigkeiten, worüber auch Mosler/ Herholz (2003: 11–12) berichten. Sie betonen, dass jener, je nach Schreibinteresse, mal psychologisch auf den individuellen Schreibprozess, mal textkritisch auf ästhetische Wertmaßstäbe bezogen wird. Gleichzeitig verstehen die Verfasser darunter ganz allgemein das Spielen mit Phantasien, den experimentellen Umgang mit Sprache und literarischen Produktionstechniken, was zum produktiven Umgehen mit alten und sicher seltener – zur Entwicklung neuer künstlerischer Ausdrucksformen führen könne. In Mertens Definition (1997: 82) wird der Prozesscharakter des kreativen Schreibens besonders hervorgehoben, denn es bedeutet ein Freisetzen und Umsetzen eigener Vorstellungen und Fähigkeiten. Es ziele auf das Verfassen freier, persönlich verantworteter Texte und gebe dem Lernenden nicht vor, welches Produkt er erstellen solle, sondern fordere ihn vielmehr auf, den eigenen Schreibprozess autonom zu gestalten, wobei es vor allem auf die Aktivierung der Imaginationsfähigkeit ankomme. Spindler-Thuringer (1998: 126) weist darauf hin, dass die Bandbreite mit einer sehr weit gefassten Definition des erwähnten Terminus beginnt, welche die kleinsten eigenständigen schriftlichen Äußerungseinheiten seitens der Lernenden als Creative Writing betrachtet. Weit von dieser entfernt siedelt eine andere Interpretation kreatives Schreiben im Bereich des Imaginativ-Fiktiv-Poetischen, also im vorliterarischen Bereich an.

Der Begriff gilt auch als Sammelbezeichnung für alternative Schreibaufgaben, die sich bewusst vom freudlosen Einüben tradierter schulischer Schreibformen, von der an universitärer Germanistik orientierten, formalistischen Literaturentschlüsselung sowie von der prüfungstechnisch erwünschten Wiedergabe vorgeblich objektiver Textmerkmale abwenden (Stadter 2001: 44).

In einer anderen Begriffserläuterung wird der personenbezogene Aspekt des kreativen Schreibens zum Ausdruck gebracht. Für den einzelnen bedeutet es demnach die Entfaltung neuer Ausdrucksmöglichkeiten, Kommunikationsformen und neue Formen der Selbsterkenntnis. Um nicht nur einen individuellen, sondern auch gesellschaftlich relevanten Fortschritt zu erbringen, muss es die produktive Auseinandersetzung mit literarischen Experimenten fortführen und die großen Alternativen in der heutigen Literatur, Sprachexperiment und Selbsterfahrung zu vermitteln suchen (von Werder 2007: 17–18).

---

[3] In den Überlegungen zum Begriff „kreatives Schreiben“ ist es unumgänglich auch auf den Terminus ‘Kreativität’ einzugehen, der jedoch zahlreiche definitorische Schwierigkeiten bereitet, weil er nicht in Abgrenzung von dem jeweiligen Ausschnitt der Wirklichkeit oder ohne Berücksichtigung des gegebenen zeitlichen Kontextes einer Analyse unterzogen werden soll. So charakterisiert beispielsweise Menzel (1977: 6) Kreativität aus der sprachdidaktischen Sicht als eine natürliche Voraussetzung für den Spracherwerb, als wirksamen Faktor bei der Spracherzeugung sowie bei der Textrezeption, als sprachliche Innovation und schließlich als spielerisch-experimentelle Erkenntnistätigkeit. Für Blachowska-Szmigiel (2010: 17) bedeutet das Kreativsein eine menschliche Aktivität, die unter bestimmten Bedingungen verläuft und deren Ergebnis durch das Neue, Originelle und Wertvolle in der individuellen und/oder sozialen Sicht gekennzeichnet ist. Als Erscheinungsform der Lernerkreativität sieht sie dementsprechend einen in der individuellen Sicht neuen, originellen und wertvollen, auf der jeweiligen Etappe des didaktischen Prozesses entstandenen Text (Blachowska-Szmigiel 2010: 217).

Manche Forscher versuchen den oben genannten Terminus im Kontext anderer Begriffe zu behandeln. So stellt Böttcher (2008a: 15) das kreative Schreiben dem traditionellen Aufsatzunterricht entgegen. Während das erste durch den Anregungscharakter seiner Methoden, die Betonung des Schreibprozesses mit seinen individuellen Bedingungen und dem kreativen Umgang mit sprachlichen und traditionellen Normen geprägt sei, würden bei dem anderen die Kriterien der Produktion und Bewertung nur in sprachlichen, schulorientierten Normen und inhaltlichen Aspekten gefunden. Mit kreativem Schreiben wird des Öfteren freies Schreiben gleichgesetzt. Im Gegensatz zum freien Schreiben, bei dem davon ausgegangen wird, dass bereits etwas da ist, worüber man schreiben möchte, wird beim kreativen Schreiben zum Schreiben hingeführt. Im Schreiben soll demnach nicht einfach etwas abgebildet werden, sondern durch die Aktivierung der Imaginationskraft Neues entstehen, zumindest eine neue Sicht auf Bekanntes realisiert werden (Spinner 1993: 21).

Die Frage nach dem individuellen Begriffsverständnis wurde auch den Probanden gestellt. Da man, wie es sich später herausgestellt hat, mit Recht annahm, der Terminus kreatives Schreiben könnte den meisten von ihnen nicht geläufig sein, entschied man sich für die folgende in Konjunktiv formulierte Frage: „Wie würden Sie kreatives Schreiben definieren?" Außerdem wollte man dadurch vermeiden, jener einen abfragenden, klausurähnlichen Charakter zu verleihen, der sich mit „Wie definiert man kreatives Schreiben?" aufzwingen würde. Einer der Studierenden, der kreatives Schreiben bereits im Lyzeum erprobt hat, antwortete folgendermaßen:

> „Kreatives Schreiben definiere ich als eine Aktivität, die die Schüler im Unterricht ausüben. Man kann viele Ideen sammeln, diskutieren, Witze über etwas machen, alles nicht so ernst nehmen, sich gegenseitig unterstützen und motivieren. Man muss auch Spaß haben, wenn man etwas macht".

Aus der oben angeführten Aussage ist ersichtlich, dass der Befragte mit dem kreativen Schreiben im schulischen Rahmen durchaus positive Erfahrungen gemacht hat. Sie spiegelt gleichzeitig einige Vorteile jener Form des Schreibens aus der Lernersicht wider. Viele Studierende verstanden unter kreativem Schreiben schlicht die Möglichkeit, das eigene Ich, seine Überlegungen, Erlebnisse, Ideen, Meinungen und Imaginationskraft in den Schreibprozess mit einzubringen, ohne auf vorgegebene Textmuster, unterschiedliche Regeln oder Denkschablonen achten zu müssen. Sie berührten somit Aspekte, die bereits bei Merten (1997: 82) oder von Werder (2007: 17–18) thematisiert wurden. Die Umfrageteilnehmer erwähnten in ihren Definitionen auch Relevanz der Spontaneität, Freiheit des Ausdrucks oder sogar eine neue Qualität von Texten. Für eine Person bedeutete kreatives Schreiben die Notwendigkeit, eine argumentativ gut durchdachte und fehlerfreie Arbeit zu verfassen, was vielleicht auf eine gewisse Gebundenheit jenes Studierenden an den traditionellen Aufsatzunterricht und somit auf die bisher gesammelten Lernerfahrungen zurückzuführen wäre.

Auf den ersten Blick ist es sicherlich nicht besonders einfach, die oben aus theoretischer und empirischer Perspektive präsentierten Definitionen auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen. Grundsätzlich wird jedoch der in der einschlägigen Literatur bekannte, obschon nicht selten mit diversen Inhalten gefüllte Begriff in der Unterrichtspraxis mit Recht mit

solchen Adjektiven wie 'frei', 'individuell', 'neu' und 'phantasievoll' assoziiert, weshalb er für die Studierenden auch ohne Vorerfahrung auf dem Gebiet offensichtlich nicht so fremd klingt, wie man vermuten könnte.

3. Kreatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht – Versuch einer (vorläufigen) Bilanz von Risiken und Chancen

Im Laufe des Projektes war es äußerst interessant, die Reaktionen der Probanden auf die vorgeschlagenen Themen zu beobachten, zumal sie es ihnen ermöglicht haben, wie einer der Studierenden bereits in der ersten kreativen Stunde konstatierte, der Phantasie endlich freien Lauf zu lassen und „anders" als bisher zu schreiben[4].

In der Fachliteratur wurden zahlreiche Empfehlungen zu Themen im Rahmen des kreativen Schreibens und deren Gestaltung herausgearbeitet[5]. Einen gelungenen Versuch, unterschiedliche Methoden zu systematisieren, präsentiert Böttcher (2008b: 22–25), die sie folgendermaßen gruppiert:

- Assoziative Verfahren, die schnell die Schreibpraxis eröffnen, denn sie spenden und vernetzen Ideen, geben ein Thema oder einen Leitfaden vor, führen dazu, dass Gedanken, Vorstellungen, Bilder, Erinnerungen, Gerüche, Farben schreibend individuelle Gestalt annehmen (z.B. Cluster, Akrostichon, Abecedarium).
- Schreibspiele betonen das gemeinsame Verfassen eines Textes oder die gemeinsame Weiterarbeit an einem Text. Sie fordern und erleichtern den Einstieg ins kreative Schreiben bei Lernern, die erst spät mit dem kreativen Schreiben anfangen (z.B. Wörter finden: Klopfwörter, Wörtersack, Wörterkiste/ Wörterkoffer).
- Schreiben nach Vorgaben, Regeln, Mustern, wo Lernende nicht ausschließlich auf eigene Erfahrungen, Wahrnehmungen und Assoziationen angewiesen sind. Sie entfalten eigene Gestaltungsmöglichkeiten, im Idealfall erfinden sie sogar eigene Regeln, Muster und Vorgaben (z.B. Elfchen, Rondell, Schneeballgedicht).
- Schreiben zu und nach (literarischen) Texten, wo mit literarischen Texten als Anregung zum Selberschreiben gearbeitet wird (z.B. Textreduktion, Löchertexte, Text zu Ende schreiben, sukzessives Ergänzen von Satzanfängen).
- Schreiben zu Stimuli, die als Reizmittel, Ansporn, Anregung fungieren, von innen wie von außen wirken können, spontane Assoziationen, Phantasie und Imagination provozieren oder das sprachliche, kreative Umsetzen anregen (z.B. Musik, Bild, Tanz, vier Elemente, Orte, mathematische Begriffe/ Zahlen/ Größen als Stimuli).

Bereits diese, auch wenn aus Platzgründen nicht besonders umfangreich ausfallende, Analyse verschiedener Verfahren veranschaulicht, welche interessanten Möglichkeiten des Umgangs

[4] Da eine noch ausführlichere Analyse der gewonnenen Daten den Rahmen des Beitrags sprengen würde, wird an dieser Stelle auf andere Publikationen der Autorin (Pawłowska 2012a, 2012b, 2013a, 2013b) verwiesen, die auf die weiteren Aspekte der präsentierten Pilotstudie zum kreativen Schreiben detailliert eingehen.

[5] Siehe u.a. Fritzsche (2001), Liebnau (1995), Mosler/ Herholz (2003), Pommerin (1995), von Werder (2007).

mit der Fremdsprache das kreative Schreiben den Lernenden eröffnet, worauf auch im weiteren Teil des Beitrags näher eingegangen wird.

Da, wie angenommen wurde, den meisten Teilnehmern die oben charakterisierten Verfahren unbekannt waren, entschloss sich die Verfasserin dazu, in der ersten, in das Schreibprojekt einführenden kreativen Stunde mit dem einfachen Abecedarium[6] zu beginnen, das „Mein Schulalphabet" betitelt wurde[7]. Das allen Anwesendem seit Langem bekannte Thema „Schule" sorgte zunächst für eine nicht zu übersehende Skepsis. „Was Interessantes kann man dazu schreiben?", „Die Aufgabe ist ja so kinderleicht!" lauteten die ersten Stimmen, die sich unter den Studierenden vernehmen ließen. Trotz der anfänglichen Abneigung vieler stellte sich jedoch sehr schnell heraus, dass es doch problematisch war, interessante Wörter zu finden bzw. Sätze zu bilden, die gut zum Thema passen würden. Jene Schwierigkeiten wurden jedoch schnell überwunden, so dass letztendlich ganz lustige, kreative Arbeiten entstanden sind, die bei der Präsentation im Plenum alle sehr oft zum lauten Lachen brachten.

Die Ideen reichten von „A wie Allophon in der beschreibenden Grammatik der deutschen Sprache„, „E wie Endlich Pause!" über „L wie Lust aufs Lernen„, „M wie Mangel an Wissen, den ich manchmal habe" bis „U wie Untergang toller Ideen„, „V wie verstehen, verantwortlich zu sein" oder „Z wie Zerreißprobe, die für mich das Leben ist". Am Beispiel jener einfachen Aufgabe war zu sehen, wie viel Spaß und Freude sie bereiten konnte, wobei auch die Lernerkreativität nicht zu kurz kam. In den nach der ersten Kreativstunde ausgefüllten Tagebüchern schrieben die Studierenden von einer positiven Überraschung, die sie erlebten, von einer angenehmen Atmosphäre im Unterricht, von einem guten Einstieg in das gelungene Schreiben in Zukunft, von der Möglichkeit zur Wortschatzwiederholung bzw. -erweiterung im Themenbereich „Schule" und schließlich auch von der Gespanntheit auf das nächste Treffen.

Da die gestellte Aufgabe nicht schwierig war, konnte sie auch von den schwächeren Lernenden problemlos bewältigt werden. Im Grunde genommen wird in der einschlägigen Literatur jedoch darauf hingewiesen, dass gerade leistungsschwächere und unsicherere Lerner in Phasen des kreativen Schreibens oft Texte produzieren, die sie in traditionellen Formen des fremdsprachlichen Unterrichts nicht zustande brächten (Mummert/ Pommerin 2000: 4). Spinner (1993: 21) betont, kreatives Schreiben erfasse mehr als andere Zugänge zum Schreiben die ganze Person, weshalb Lehrer darüber berichten, wie ihren Schülern beim kreativen Schreiben plötzlich Texte gelingen, die weit über die bisherigen Leistungen hinausgehen. Da das kreative Schreiben Schreibblockaden abbauen kann, wirkt es sich auf eine flüssigere Gestaltung von Texten aus.

Als Besonderheiten des Lernens im kreativen Schreibprozess werden die Veränderung der Sprach- und Ausdruckskompetenz, Entwicklung von Schreib- und Spielkompetenz,

[6] Bei diesem Verfahren werden die Buchstaben des Alphabets senkrecht untereinander geschrieben. Zu jedem soll ein Wort (bzw. Satz) gefunden werden, das zum angegebenen Thema passt.

[7] Im Laufe des Projektes erprobten die Studierenden verschiedene Verfahren des kreativen Schreibens. Da jedoch eine detaillierte Beschreibung ihres Einsatzes den Rahmen des Beitrags sprengen würde und ihr eher eine separate Behandlung gebührt, wird hier absichtlich ausschließlich das in der ersten kreativen Stunde kennen gelernte Verfahren samt den ersten Studentenreaktionen darauf präsentiert.

Verbesserung der interpersonellen Kommunikation sowie der Ausbau der Selbsterfahrung, Selbstwahrnehmung und Selbstverantwortung genannt (von Werder 2007: 330–331). Während kreative Schreibaufgaben Lernern die Gelegenheit geben, lustbetont, spielerisch und experimentierend mit Sprache umzugehen, ermöglichen es ihnen personale Schreibaufgaben, sich mit der eigenen Person auseinanderzusetzen, wobei Ziel beider es ist, durch die Überwindung eingefahrener Denk- und Wahrnehmungsmuster die Lerneraktivität zu fördern, d.h. die Fähigkeit, Neues hervorzubringen, Probleme auf ungewohnte Weise zu lösen, konvergentes und divergentes Denken zu verbinden (Steiner 2007: 72).

Für Spinner (1993: 22) bezieht sich das kreative Schreiben nicht einfach auf individuelle Schreibakte, sondern schließt Austausch in der Gruppe mit ein. Da Texte nicht einfach die Erfüllung einer Arbeitsform darstellen, sondern von den Schreibern persönlich vertreten werden, brauchen sie etwas anderes als bloße Korrektur. Weiterhin bedeutet die Geselligkeit nicht nur, dass sich die Schreibenden mitteilen können, sondern leitet auch dazu an, sich hörend und antwortend auf andere einzulassen. Wenn sich allerdings Lernende, wie Brenner (1990: 160) hervorhebt, in einen kreativen Schreibprozess begeben, sind die Ergebnisse dieser Praxis, das verfasste Gedicht, der geschriebene Prosatext oder der szenische Entwurf in der Regel mit einer Reihe von Tabus belastet, weshalb eine ungezwungene Präsentation von Produktionen – insbesondere Jugendlichen – schwerfallen kann. Auch Huneke/ Steinig (2004: 113) weisen auf die Tatsache hin, dass mit Beginn der Pubertät viele nicht mehr gerne Texte schreiben, die Mitlernern Einblicke in ihre innere Welt erlauben. Daher, so die Beobachtung der Verfasserin dieses Beitrags, soll man eher auf freiwilliger Präsentation schriftlicher Äußerungen bauen und somit auch schüchternen Lernenden die Entscheidung überlassen, ob ihre „Produkte" publikationsreif sind. Allem Anschein nach ist es nämlich nicht nur die Frage des Alters, sondern eher jene der Persönlichkeit und bedarf in nicht wenigen Fällen einfach der Selbstüberwindung. Auch die Themenwahl sollte auf keinen Fall dem Zufall überlassen werden, denn hier spielt die Berücksichtigung der gegebenen Zielgruppe eine wesentliche Rolle. Pommerin (1996: 10) stellt fest, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene nicht im luftleeren Raum lernen kreativ zu schreiben. Es bedürfe nicht nur der angstfreien Schreibatmosphäre, sondern auch motivierender Schreibanlässe oder -ideen, Verfahren bzw. Techniken, mit denen sich unsichere und ungeübte Schülerinnen und Schüler „warmschreiben", Texte spielerisch entwerfen oder auch verwerfen können.

Beim kreativen Schreiben werden beide Hirnhälften aktiviert. Besonders wird die Arbeitsweise der rechten Hirnhälfte angesprochen und damit die bisherige Überbetonung des Logischen schöpferisch aufgehoben. Eine Vernachlässigung der rechten Hirnhälfte wirkt sich auf Dauer in zweifacher Hinsicht nachteilig aus: Die Denkergebnisse werden immer dürftiger, weil sie „einseitig" entstehen und sich die unterdrückten Kräfte dieser Hirnhälfte an unerwarteten Stellen „destruktiv" erkennbar machen (Liebnau 1995: 6). Nach Rico (2004: 17) ist eine wesentliche Voraussetzung für das natürliche Schreiben, dass beide Hirnhälften beim Schreibvorgang mitwirken. Die linke ist für den Zugang zu den erklärenden Bezeichnungsfunktionen unzweideutiger Sprache und zu der für das Schreiben unerlässlichen Fähigkeit, logisch zu gliedern. Die rechte braucht man, um die anschaulichen, vor allem die Vorstellungskraft anregenden bildlichen Qualitäten der Sprache – wie Wortbilder,

Rhythmus, Metaphern und wiederkehrende Muster – wahrzunehmen und auszudrücken. Es sind somit alle jene Eigenschaften, die einen Text „emotional aufladen".

Zu den relevanten Vorteilen des kreativen Schreibens zählt Pommerin (1996: 9–10) u.a. folgende:

- Kreatives Schreiben wird zu einem notwendigen Korrektiv und Gegengewicht gegenüber einem einseitigen, an normativen Wertsetzungen orientierten Schreibunterricht, der vor allem fremdsprachigen Lernern das freie Formulieren eines Textes erst dann zutraut, wenn die geltenden Normen im Bereich der Grammatik und Orthographie weitgehend internalisiert sind. „Erst Pflicht, dann Kür!" – so lautet häufig das unausgesprochene Motto im Fremdsprachenunterricht, nicht wahrnehmend, dass die Pflicht selbst nach jahrelanger systematischer Unterweisung in der Fremdsprache in der Regel nur ungenügend erfüllt wird und für die Kür bereits die Puste ausgegangen ist.
- Kreatives Schreiben erlaubt es Fremdsprachenlernenden bereits in den Anfangsphasen, mit Hilfe weniger und einfacher syntaktischer Muster und mit einem geringen Wortschatz relativ schnell zu geschlossenen und aussagekräftigen Texten zu gelangen, die sehr viel von ihren Lebenseinstellungen, Ängsten und Wünschen zum Ausdruck bringen.
- Es gibt zwar keine Antwort auf alle Fragen und Probleme, die im Zusammenhang mit Normativität und Kreativität im Schriftsprachbereich des DaF-Unterrichts auftreten. Es erlaubt allerdings, auch schreibunsichere und damit häufig auch unmotivierte Schüler sowie Studierende – auf allen Sprachlernniveaus – zum Schreiben anzuregen.
- Kreatives Schreiben und sinnvolles Üben stellen nicht per se Gegensätze dar und führen auch nicht zwangsläufig zu sturem Auswendiglernen und zur Langeweile. Gerade der Einsatz operationaler Verfahren (wie Ersatzprobe, Umstellprobe etc.)[8] und spielerischer Methoden machen es möglich, sich grundlegende Sprachmuster und einen Alltagswortschatz auch über eine einmalige Situation hinaus einzuprägen.

Obgleich das kreative Schreiben viele Chancen für den spielerischen, experimentierenden Umgang mit der Fremdsprache mit sich bringt, birgt es auch Gefahr in sich, als bloße „Spielerei" betrachtet zu werden. Steiner (2007: 72) macht beispielsweise darauf aufmerksam, dass es dann in seinem Eigenwert nicht ernst genommen und als weniger wichtig erfahren wird. Dies wiederum impliziert die Fragen nach der Benotung und Bewertung, zu denen in der einschlägigen Literatur unterschiedliche, nicht selten gegensätzliche Positionen vertreten werden.[9] Mummert/ Pommerin (2000: 5) veranschaulichen jenes, auch oben thematisierte, Dilemma vieler Lehrender folgendermaßen:

> „[...] Schüler wie Studierende empfinden es häufig als Gesinnungsschnüffelei oder gar als Betrug, wenn sie einerseits ermutigt werden sich völlig frei und ungezwungen schriftlich zu äußern und ohne Angst und Zeitdruck persönliche Gedanken zu Papier zu bringen, dann aber die Erfahrung machen, dass diese Elaborate im Unterricht fast genauso behandelt werden wie ein 'normaler' Aufsatz. Beim nächsten kreativen Schreibanlass wird der schöpferischen Kraft und dem Bedürfnis nach persönlichem Ausdruck eine Fessel angelegt: es wird doch wieder Erwartetes und 'Zumutbares' zu Papier gebracht, die Kreativität in Grenzen gehalten. Der pädagogische Ertrag ist letztlich viel verheerender als bei denen, die kreatives Schreiben nie praktiziert haben. Denn hier hat sich, durch das Gefühl einer geschickten Täuschung erlegen zu sein, zu Recht Enttäuschung eingelegt. Dem Lehrenden wird nicht mehr viel anvertraut".

[8] Siehe u.a. Helbig / Buscha (1991).

[9] Siehe u.a. Abraham/ Launer (1999), Brenner (1990), Liebnau (1995), Merkelbach (1993), Merten (1997), Pawłowska (2012b), Schuster (1999).

Da die Bewertung kreativer Leistungen ein letztlich unlösbares Problem darstellt, solange das Schulsystem am herkömmlichen Bewertungs- und Notensystem festhält, argumentieren Mummert und Pommerin (2000: 5) gegen ein bewusstes Heraushalten des kreativen Schreibens aus der Bewertungsprozedur. Sie plädieren eher für einen verantwortungsbewussten und gleichzeitig sensiblen Umgang mit kreativen Texten.

Eine der abschließenden Fragen, die zu einer tieferen Reflexion über das Schreibprojekt und dessen Ergebnisse verleiten sollte, wurde folgendermaßen formuliert: „Soll kreatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden? Warum?" Alle der neunzehn Antwortenden[10] bejahten die Frage und untermauerten dies mit unterschiedlichen, sich teilweise mit den oben angesprochenen Aspekten überlappenden Argumenten. Vor allem wurde der Spaßcharakter des kreativen Schreibens hervorgehoben, dass die kommunikative Kompetenz, Lernerkreativität und Teamgeist förderte, für eine stressfreie, aber spannende Atmosphäre sorgte und somit von der Langweile des herkömmlichen Unterrichts weit entfernt sei. Es nehme auch die Angst vor dem leeren Blatt, führe Schritt für Schritt in den Schreibprozess, der in erster Linie nicht normorientiert blieb und auch Leistungsschwächeren die Gelegenheit bot, ihr Wissen und Können unter Beweis zu stellen. Einige betrachteten kreatives Schreiben als ein ‚Sprungbrett' in das Verfassen gelungener, funktionaler Texte in Zukunft, das gleichzeitig die negative Einstellung zum meistens langwierigen und einsamen Schreiben zu ändern half. Viele lernten u.a. durch die selbständige Wörterbucharbeit neue lexikalische Einheiten kennen. Dabei waren sie hochmotiviert, weil sie ihre Gedanken möglichst präzise niederschreiben wollten. Eine Person plädierte zwar für den Einsatz des kreativen Schreibens im Fremdsprachenunterricht, aber unter Bedingung, dass es nicht allzu oft geschehe, denn sonst verliere es den Reiz des Besonderen und werde schnell zur Routine. Sicherlich ist es schwierig, diese Aussage zu hinterfragen, denn Lerner ausschließlich kreative Texte schreiben zu lassen, würde für sie schlicht früher oder später eine langweilige alltägliche Angelegenheit bedeuten. Schließlich soll es sich auch nicht um ein Entweder-Kreatives-Oder-Pragmatisches-Schreiben handeln, zumal beide mit der Erweiterung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz dasselbe Ziel verfolgen. Andererseits soll das kreative Schreiben, wie Mummert/ Pommerin (1999: 202) betonen, nicht ein „Nischendasein" fristen und lediglich als fakultatives Angebot erscheinen, wenn alle Pflichtaufgaben erledigt sind.

4. Abschließende Bemerkungen

Kreatives Schreiben muss nicht unbedingt ein (un-)bekanntes Risiko darstellen, das man möglichst lange und hartnäckig zu vermeiden sucht, zumal es für Lernende eine gute Gelegenheit sein kann, durch die Verlangsamung des Denkvorgangs kommunikative Absichten möglichst treu zum Ausdruck zu bringen. Schließlich steht man nicht unter Zeitdruck und

[10] Da alle Umfragen im Unterricht ausgefüllt wurden und – wie es im Laufe des Semesters oft der Fall ist – nicht immer mit der hundertprozentigen Anwesenheit der Lernenden zu rechnen war, unterschied sich auch ab und zu die Zahl der gegebenen Antworten von jener der Probanden.

auch Nachschlagewerke, der Lehrende oder Mitlerner können zu Rate gezogen werden. Wenn man dabei noch Spaß und Freude hat, dazu lernt, seine Schreibblockaden abbaut und trotz anscheinend unüberwindbarer sprachlicher Defizite andere darüber informiert, was einem mitteilungswert erscheint, kann von einem gelungenen Lehr- und Lernprozess gesprochen werden. Es scheint daher begründet zu sein, die sich auf Theorie und Praxis stützenden Überlegungen anzustellen, wie man kreatives Schreiben in den (Hoch-)Schulalltag erfolgreich integrieren kann. Dies wiederum zieht die Notwendigkeit nach sich, ein adressatenbezogenes Modell für den Einsatz kreativen Schreibens im Fremdsprachenunterricht herauszuarbeiten.

Selbstverständlich müssen bei der Planung, Durchführung und Evaluation kreativer Stunden mannigfache Aspekte, wie z.B. Themenwahl, soziale Arbeitsformen oder Umgang mit kreativen Produktionen also Erwartungen, Bedürfnisse und Möglichkeiten der Zielgruppe in Erwägung gezogen werden, damit das kreative Schreiben eine interessante Gelegenheit zum Fremdsprachenlernen und nicht eine belanglose, Zeit füllende oder sogar riskante Randerscheinung wird.

Bibliographie

Abraham, Ulf / Launer, Christoph (1999): Beantwortung und Bewertung kreativer schriftlicher Leistungen. In: *Praxis Deutsch* 155, 43–46.

Blachowska-Szmigiel, Marzena (2010): *Twórcze schematy poznawcze a kreatywność językowa*. Poznań.

Böttcher, Ingrid (2008a): Zu den Methoden des kreativen Schreibens. In: Böttcher, Ingrid (Hg.): *Kreatives Schreiben*. Berlin, 9–20.

Böttcher, Ingrid (2008b): Kreatives Schreiben in den Fächern. In: Böttcher, Ingrid (Hg.): *Kreatives Schreiben*. Berlin, 21–32.

Brenner, Gerd (1990): *Kreatives Schreiben. Ein Leitfaden für die Praxis*. Frankfurt am Main.

Fritzsche, Joachim (2001): *Schreibwerkstatt. Geschichten und Gedichte: Schreibaufgaben, -übungen, -spiele*. Stuttgart, Düsseldorf.

Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim (1991): *Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin.

Huneke, Hans-Werner / Steinig, Wolfgang (2004): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin.

Liebnau, Ulrich (1995): *EigenSinn: kreatives Schreiben – Anregungen und Methoden*. Frankfurt am Main.

Menzel, Wolfgang (1977): Kreativität und Sprache. In: *Praxis Deutsch Sonderheft*, 3–9.

Merkelbach, Valentin (1993): Entwerfen, Überarbeiten, Veröffentlichen. In: Merkelbach, Valentin (Hg.): *Kreatives Schreiben*. Braunschweig: Westermann, 97–112.

Merten, Stephan (1997): Kreatives Schreiben und kreativer Umgang mit Übungen aus dem Arbeitsbuch. In: *Zielsprache Deutsch* 2, 81–89.

Mosler, Bettina / Herholz, Gerd (2003): *Die Musenkussmischmaschine: 128 Schreibspiele für Schulen und Schreibwerkstätten*. Essen.

Mummert, Ingrid / Pommerin, Gabriele (1999): Über die allmähliche Verfertigung von Texten (I). In: *DaF* 4, 198–204.

Mummert, Ingrid / Pommerin, Gabriele (2000): Über die allmähliche Verfertigung von Texten (II). In: *DaF* 1, 3–9.

Pawłowska, Agnieszka (2012a): Zur Bedeutung des fremdsprachlichen Schreibens. Einige Überlegungen aus der Theorie und Praxis des DaF-Unterrichts auf der Fortgeschrittenenstufe. In: *Glottodidactica* XXXIX/1, 69–79.

Pawłowska, Agnieszka (2012b): „[...] Schreiben ist Sache des Schülers, Korrigieren das schmutzige Geschäft des Lehrers". Zum Überarbeiten kreativer Texte auf der Fortgeschrittenenstufe des Fremdsprachenunterrichts. In: *Studia Germanica Gedanensia* 27, 257–270.

Pawłowska, Agnieszka (2013a): Göttergabe, Modewort oder...? Einige Überlegungen zur Kreativität (nicht nur) aus fremdsprachendidaktischer Sicht. In: Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia/ Szczepaniak-Kozak, Anna (Hg.): *Kultur – Kommunikation – Kreativität*. *Dimensionen der Bewusstheit im universitären Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main (in Druck).

Pawłowska, Agnieszka (2013b): Zum fremdsprachlichen Schreiben vor dem Hintergrund der einzelnen Sprachfertigkeiten am Beispiel des Deutschunterrichts auf der Fortgeschrittenenstufe. In: *Acta Neophilologica* 2, (in Druck).

Pommerin, Gabriele (1995): Kreatives Schreiben im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In: Popp, Heidrun (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache*. *An den Quellen eines Faches*. München, 665–683.

Pommerin, Gabriele (1996): *Tanzen die Wörter in meinem Kopf. Kreatives Schreiben für den DaF-Unterricht*. Ismaning.

Rico, Gabriele (2004): *Garantiert schreiben lernen: sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs (auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung)*. Reinbek bei Hamburg.

Schuster, Karl (1999): *Das personal-kreative Schreiben im Deutschunterricht: Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler.

Spindler-Thuringer, Brigitte (1998): Creative Writing – eine Chance, konventionellen Englischunterricht aufzubrechen? In: Bach, Susanne / Schenkel, Elmar (Hg.): *Creative writing – kreatives Schreiben: Berichte aus den Bereichen Schule*, *Volkshochschule*, *Universität*, *Psychotherapie und Journalismus*. Eggingen, 124–140.

Spinner, Kaspar (1993): Kreatives Schreiben. In: *Praxis Deutsch* 119, 17–23.

Stadter, Andrea (2001): „Erwarte den Ausdruck ihrer Gefühle mit Bangen". In: *Praxis Deutsch* 168, 44–49.

Steiner, Anne (2007): *Anders schreiben lernen: von der Gegenwart zur Zukunft des Schreibunterrichts – ein Konzept zur Entwicklung und Förderung schreibstrategischer Kompetenzen in der Sekundarstufe*. Baltmannsweiler.

Werder, Lutz von (2007): *Lehrbuch des kreativen Schreibens*. Wiesbaden.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA

Gdańsk 2013, Nr. 29

Antje Stork / Sylwia Adamczak-Krysztofowicz
Universität Marburg / Universität Poznań

Einführung von zukünftigen Deutschlehrenden in die Gestaltung von internationalen Schülerbegegnungen

Introducing future German language teachers to organizing international school exchanges. – This article discusses the concept of international cooperative seminars and their key role in preparing future foreign language teachers for organizing intercultural school exchanges. The authors thoroughly explain the main aims and rules which should govern the organization and implementation of intercultural school exchanges. The discussion is illustrated with the resultsof the Polish-German project on student cooperation conducted by the Institute of Applied Linguistics at Adam Mickiewicz University in Poznan (Poland) and the Institute of School Pedagogy at the Philipps University of Marburg (Germany).

Key words: intercultural competence, international school exchanges, international university cooperative seminars, project-based work, foreign language teacher education.

Wprowadzenie przyszłych nauczycielek i nauczycieli języka niemieckiego do organizacji międzynarodowej wymiany szkolnej. – W artykule poruszane są zagadnienia związane z koncepcją międzynarodowych seminariów studenckich oraz ich kluczową rolą w przygotowaniu przyszłych nauczycieli języków obcych do organizacji międzynarodowych wymian szkolnych. Przedmiotem dokładnych rozważań są w związku z tym cele, przebieg i wyniki modelowego niemiecko-polskiego seminarium projektowego, które zostało poświęcone organizacji międzynarodowych wizyt uczniowskich i przeprowadzone w Instytucie Lingwistyki Stosowanej w Poznaniu (Polska) i w Instytucie Pedagogiki Szkolnej w Marburgu (Niemcy).

Słowa kluczowe: kompetencja interkulturowa, międzynarodowe wymiany szkolne, międzynarodowe seminaria studenckie o charakterze kooperatywnym, praca projektowa, kształcenie nauczycieli języków obcych.

1. Einleitung

Bei internationalen Schülerbegegnungen stehen im Gegensatz zu traditionellen Klassenfahrten oder Austauschfahrten eine projektorientierte Zusammenarbeit und somit „sachlich-inhaltliche Aspekte“ (Doerfel 2003: 31) im Vordergrund. Mit Mehlhorn (2010: 13) gehen wir von folgenden Charakteristika von internationalen Begegnungen aus: „Überschreiten von Kultur- und Landesgrenzen, die Gegenseitigkeit und ein erfahrungsorientiertes, entdeckendes, kontrastives Lernen, das den Blick auf die eigene Kultur mit einbezieht und auf Kommunikation ausgerichtet ist“. Zugleich verstehen wir ‘international’

nicht nur als grenzüberschreitend, sondern beziehen auch „innerstaatliche sprachlich-kulturelle, ethnische und nationale Heterogenität als ein Moment von Internationalisierung" (Gogolin / Krüger-Potratz 2010: 74) ein, wie sie beispielsweise in Deutschland durch Migrationsprozesse der Normalfall ist. Schülerbegegnungen können sowohl direkte Begegnungen („face-to-face") als auch medial vermittelte Begegnungen (über Briefe, E-Mail, Internettelefonie etc.) sein (vgl. z.B. Grau / Biechele / Müller-Hartmann 2003: 6–7; Grau 2010: 313). Von solchen Schülerbegegnungen verspricht man sich eine Reihe positiver Effekte, z.B. verstärkte Motivation zum Fremdsprachenlernen, gegenseitiges Verständnis, Abbau von Ängsten und Vorurteilen (vgl. Mehlhorn 2010:13).

An den polnischen Schulen ist es zumeist dem persönlichen Engagement und dem persönlichen Interesse der jeweiligen Deutschlehrerin bzw. des jeweiligen Deutschlehrers überlassen, Begegnungen mit deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern durchzuführen. Die dafür notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten werden eigenständig durch sogenanntes „Learning by doing" angeeignet oder in der Praxis von Kolleginnen und Kollegen abgeschaut. Dadurch ist dieser Bereich des Deutschunterrichts von Zufälligkeiten und Unkenntnis geprägt. Wir plädieren an dieser Stelle für eine Professionalisierung, indem künftige Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer bereits während ihres Deutschstudiums einerseits eigene praktische Erfahrungen mit internationalen Begegnungen machen, so dass verstärkt Interesse dafür geweckt wird, und andererseits auf ihre Durchführung vorbereitet werden. Anhand eines von uns mehrfach durchgeführten Seminars in Poznań und Marburg (Deutschland) möchten wir in diesem Beitrag zeigen, wie ein solches Seminar zur Begegnungsdidaktik in die polnische Deutschlehrerausbildung integriert werden kann. An dieser Stelle bedanken wir uns bei unserer Marburger Kollegin Victoria Storozenko, die das Seminar mit uns konzipiert und durchgeführt hat. In diesem Seminar haben die Studierenden die Möglichkeit, zum einen mit Kenntnissen und Fertigkeiten zur Durchführung von internationalen Schülerbegegnungen vertraut gemacht zu werden und zum anderen erhalten sie die Gelegenheit, mit Studierenden in Deutschland zusammenzuarbeiten und somit eine medial vermittelte Begegnung selbst zu erfahren.

Im Folgenden werden wir zunächst die Konzeption des Kooperationsseminars beschreiben (Abschnitt 2). Anschließend gehen wir auf die Kooperation mit der deutschen Hochschule ein, und zwar auf organisatorische Herausforderungen wie unterschiedliche Semesterzeiten und Leistungsnachweise, Erwartungen der Poznaner Studierenden an das Seminar, den Ablauf der Kooperation und die Kommunikationsmedien (Abschnitt 3). In Abschnitt 4 stellen wir beispielhaft ausgewählte Ergebnisse der Projektaufgabe vor, die darin bestand, in gemischten Kleingruppen ein gemeinsames Programm für eine Schülerbegegnung zu erstellen. In Abschnitt 5 formulieren wir Forschungsdesiderate in Bezug auf die Gestaltung von internationalen Kooperationsseminaren in der Fremdsprachenlehrerausbildung.

2. Seminarkonzeption

Am Institut für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań und am Institut für Schulpädagogik der Philipps-Universität Marburg wurde im Sommersemester 2011 und im Sommersemester 2012 jeweils ein Seminar angeboten, das unterschiedlich

benannt (Poznań: „Grundlagen der interkulturellen Fremdsprachenpädagogik: Interkulturelle Begegnungsdidaktik als Vorbereitung auf interkulturelle Kommunikation", Marburg: „Theorie und Praxis einer interkulturellen Begegnungsdidaktik für Fremdsprachenlehrer") und in das jeweilige Curriculum eingebunden war, aber identische Ziele und einen analogen inhaltlichen Aufbau hatte. Das Seminar war somit als ein sog. internationales Kooperationsseminar konzipiert, in dem „Studierende von mindestens zwei Hochschulen in mindestens zwei Ländern mittels moderner Informations- und Kommunikationstechnologie gemeinsam arbeiten" (Stork / Adamczak-Krysztofowicz 2012: 154). In Poznań handelte es sich bei den Seminarteilnehmern um Deutschstudierende im 2. bis 5. Studienjahr, in Marburg um Fremdsprachenstudierende im Studiengang Lehramt an Gymnasien sowie um Deutsch als Fremdsprachenstudierende.

In einem ersten theoretischen Teil wurden sowohl in Poznań als auch in Marburg zunächst folgende Inhalte behandelt (vgl. Stork / Adamczak-Krysztofowicz 2012: 155–156):

- zentrale Begriffe und Grundlagen zum interkulturellen Lernen und zur interkulturellen Begegnungsdidaktik (vgl. z.B. Winkelmann 2006, Bolten 2007, Reindlmeier 2009, Auernheimer 2010, Lüsenbrink 2012).
- Arten und Formen von Schülerbegegnungen (vgl. z.B. Grau / Biechele / Müller-Hartmann 2003, Müller-Hartmann / Grau 2004, Kraus 2007).
- Projektmanagement bei der Organisation internationaler Schülerbegegnungen.
- Medien und Kommunikation bei der Organisation von internationalen Schülerbegegnungen.
- Umgang mit Stereotypen und Vorurteilen bei interkulturellen Begegnungen (vgl. z.B. Winkelmann 2006, Adamczak-Krysztofowicz 2007).
- Praxis von Schülerbegegnungen (rechtliche Grundlagen, Phasen von Begegnungsprojekten, vgl. hierzu z.B. Leiprecht/Winkelmann 2003 und Böinig 2007).
- Auswertung bereits durchgeführter Beispielbegegnungen (vgl. z.B. Schulze 2010).
- Besprechung von Begegnungsstätten in Großpolen und in Hessen.
- Übersicht über nützliche Links, Bücher, Kontakte und Organisationen, die die Lehrenden bei der Organisation von internationalen Begegnungswochen unterstützen können.

Im zweiten projektorientierten Teil sollten die Deutschstudierenden aus Poznań gemeinsam mit den Studierenden aus Marburg in gemischten Kleingruppen jeweils ein Programm für eine interkulturelle Begegnung zwischen Schülerinnen und Schülern einer polnischen und einer deutschen Schule erstellen. Das heißt, sie sollten in Kleingruppen mittels elektronischer Medien wie E-Mails, Skype, Facebook zusammenarbeiten und internationale Zusammenarbeit praktisch erproben. Ziel war die Erstellung eines ausführlichen Programms für eine 5- bis 7-tägige gemeinsame Begegnungswoche einer Schulklasse in Polen und einer Schulklasse in Deutschland. Dabei mussten alle Aktivitäten erläutert und begründet werden. Dies hatte zum einen zum Ziel, dass die Studierenden praxisorientiert die Planung einer internationalen Schülerbegegnung einüben, so dass sie auf die Planung solcher Begegnungen in ihrer späteren Unterrichtstätigkeit vorbereitet sind. Zum anderen sollten sie die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen aus einem anderen Land erproben, denn dies ist ein wichtiger und unerlässlicher Bestandteil der Organisation von internationalen Schülerbegegnungen, von deren Qualität nicht selten der Erfolg der gesamten Unternehmung abhängt.

3. Kooperation mit der deutschen Hochschule

Hinsichtlich der Organisation des Kooperationsseminars waren insbesondere zwei Aspekte zu berücksichtigen, und zwar die Semesterzeiten sowie die Leistungsnachweise. Im Wintersemester sind die Semesterzeiten in Poznań und in Marburg sehr ähnlich. In Poznań dauert das Wintersemester zumeist von Anfang Oktober bis Ende Januar, in Marburg von Mitte Oktober bis Mitte Februar. Beim Sommersemester sind die Semesterzeiten hingegen sehr unterschiedlich. Während das Sommersemester in Poznań von Anfang März bis Anfang Juni läuft, findet es in Marburg von Mitte April bis Mitte Juli statt. Dies bedeutet, dass für eine Zusammenarbeit der Studierenden in einem Sommersemester nur der Monat Mai zur Verfügung steht. Deshalb haben wir in einem Sommersemester die Seminare so konzipiert, dass in Poznań zunächst der theoretische Teil, dann der praktische Teil mit der Zusammenarbeit der Studierenden stattfand (vgl. Abb. 1), in Marburg jedoch nach einer kurzen Einführung zunächst der praktische Teil und erst im Anschluss der theoretische Teil angeboten wurde (vgl. Abb. 2).

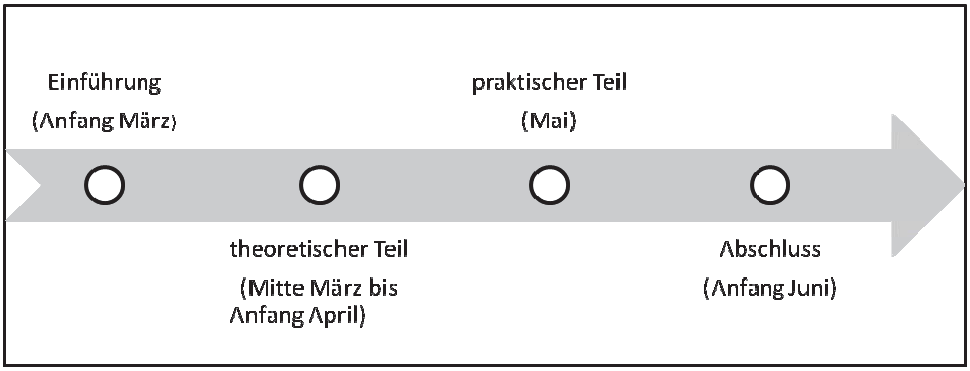


Abb. 1: Seminarablauf im Sommersemester an der Adam Mickiewicz-Universität Poznań

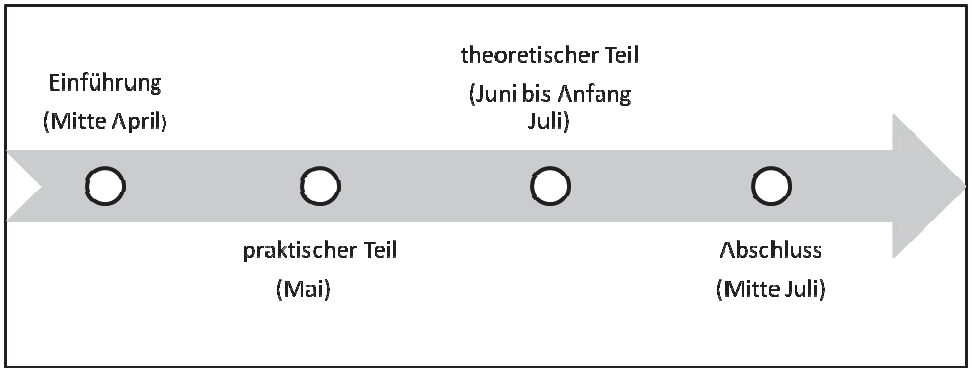


Abb. 2: Seminarablauf im Sommersemester an der Philipps-Universität Marburg

In Bezug auf die Leistungsnachweise ist zu beachten, dass es bei unterschiedlichen Anforderungen an die zu erbringende Leistung zu ungleicher Motiviertheit und somit auch zu ungleichem Engagement der Studierenden an beiden Standorten kommen kann. Dies kann zum Beispiel der Fall sein, wenn die eine Studierendengruppe eine benotete Leistung zu erbringen hat, die andere Studierendengruppe aber lediglich eine unbenotete Leistung. Hier ist zu überlegen, wie ähnliche Anforderungen für den Leistungsnachweis formuliert werden können oder wie auf andere Weise eine ähnliche Motiviertheit beider Studierendengruppen hergestellt werden kann.

Zu Beginn des Seminars wurden die Studierenden über Seminarziele, Seminarablauf und Anforderungen an den Leistungsnachweis informiert (vgl. Informationsblatt Poznań in Anhang 1). Außerdem wurden sie mittels einer Umfrage auf der Lernplattform „ILIAS" über ihre Seminarerwartungen befragt. An dieser Stelle soll kurz auf die Erwartungen der Poznaner Studierenden eingegangen werden, wobei es nicht um eine vollständige Auswertung geht, sondern um die Wiedergabe einiger punktueller Eindrücke. Eine Hauptmotivation für die Wahl des Seminars war der Wunsch, mit Studierenden einer ausländischen Hochschule zu kooperieren. Dieses Motiv wurde von fast allen Poznaner Studierenden genannt. Dahingegen gaben nur wenige Studierende als Grund für den Besuch des Seminars an, dass sie sich für interkulturelle Begegnungen in der Schule interessieren. Trotzdem bejahten alle Poznaner Studierenden die Frage, ob sie in ihrer späteren Lehrertätigkeit selbst interkulturelle Schülerbegegnungen durchführen möchten und begründeten dies beispielsweise folgendermaßen:

> „Ja, ich glaube, dass Schülerbegegnungen unsere Sprachkenntnisse verbessern. Man kann auf jeden Fall auf diese Art und Weise andere Kulturen besser kennen lernen und besser verstehen. Wir können auch schöne und langfristige Bekanntschaften schließen."

> „Ja. Ich finde diese Form der Begegnung sehr interessant sowohl für die Schüler als auch für die Lehrer. Die Schüler haben die Möglichkeit, sich mit einer lebenden Sprache zu treffen und neue Freundschaften zu schließen".

> „Ja, das ist immer eine tolle Erfahrung für die Schüler, eine fremde Kultur kennenzulernen."
> „Ja, bestimmt. Das ist manchmal eine einzige Gelegenheit, mit der lebendigen Sprache zu sprechen, die Ausländer zu treffen, die Schüler zum Deutschlernen zu ermutigen."

> „Ja. Solche Möglichkeiten lernen uns viel und dienen der Verbesserung der Weltwahrnehmung allgemein. Jede Gelegenheit und Erfahrung soll man also ausnutzen, um andere Menschen, aber vor allem auch sich selbst einfach besser zu verstehen."

Auf die Frage, was sie in diesem Seminar lernen wollen, antworteten die Poznaner Studierenden beispielsweise:

> „Ich möchte durch die Teilnahme an diesem Seminar erfahren, wie ich mich als Lehrer auf ein solches interkulturelles Treffen vorbereiten soll."

> „Für mich ist die Teilnahme am Seminar eine gute Chance, zum Thema: die Möglichkeiten der Kooperation mit den Deutschen mehr zu erfahren. Das wird mir sehr, sehr behilflich sein in der künftigen Arbeit als Lehrerin. Dann verfüge ich von Beginn an über Wissen, das ich nutzen kann, um solch ein Treffen zu organisieren."

„Ich will konkrete Beispiele von Programmen kennenlernen, die die Möglichkeit der Kooperation zwischen den Schülern aus verschiedenen Ländern ermöglichen."
„Einfach Spaß dabei haben."

Für die gemeinsame Arbeit im praktischen Teil wurden gemischte Kleingruppen gebildet, die aus drei bis vier Marburger Studierenden und zwei Poznaner Studierenden bestanden. Das zahlenmäßige Ungleichgewicht kam dadurch zustande, dass die Seminare in Marburg stets zahlenmäßig größer sind als die in Poznań. Die Zusammenarbeit erfolgte nach Wahl der Studierenden via synchrone und asynchrone elektronische Medien (E-Mail, Skype, Facebook etc.). Des Weiteren stand die Lernplattform „ILIAS" der Philipps-Universität Marburg zur Verfügung, zu der alle beteiligten Studierenden beider Universitäten Zugang erhielten. Dort konnten nicht nur die Seminarmaterialien wie bspw. Powerpoint-Präsentationen, ausgewählte Literatur sowie Informationsblätter heruntergeladen werden, sondern die Seminarleiterinnen hatten dort für jede Kleingruppe einen eigenen Gruppenordner eingerichtet. Er konnte nur von den jeweiligen Mitgliedern und der Seminarleitung eingesehen werden. Den Gruppenmitgliedern war es möglich, dort Dateien einzustellen oder ein Gruppenforum einzurichten, in dem sie sich schriftlich zu selbst gewählten Themen austauschen konnten. Den Gruppen wurde die Entscheidung überlassen, ob sie diesen Gruppenordner nutzen wollten oder die Kommunikation über andere elektronische Medien bevorzugten.

In polnisch-deutschen Kleingruppen erstellten die Studierenden ein Programm zu einer (fiktiven) interkulturellen Begegnung zwischen Schülerinnen und Schülern einer polnischen und deutschen Schule. Die Studierenden beider Seminargruppen erhielten von der Seminarleitung ein Hinweisblatt mit Leitfragen zu den Bereichen allgemeine Konzeption, Finanzierung, detaillierte Planung und Begründung, die bei der Konzeption des Programms der Schülerbegegnung berücksichtigt werden sollten (vgl. Anhang 2). Die Programme wurden auf der Lernplattform ILIAS hochgeladen und jeweils an den beiden Seminarstandorten präsentiert und besprochen.

4. Beispiele für erarbeitetes Begegnungsprogramm

In den folgenden Ausführungen sollen die wichtigsten Bestandteile der gemeinsam erarbeiteten Begegnungsprogramme an zwei konkreten Projektbeispielen demonstriert werden. Der Entstehungsprozess der Projektarbeit verlief in vier Schritten und richtete sich nach den von der Seminarleitung genannten Hinweisen zur Erstellung von gemeinsamen Begegnungswochen (vgl. Anhang 2, erarbeitet von Victoria Storozenko und Antje Stork). Zunächst arbeiteten die deutsch-polnischen Kleingruppen an einer allgemeinen Konzeption, in der sie die Zielgruppe, den Termin und Ort sowie das übergreifende Vorhaben mit seinem Endprodukt ihrer Studienreise vorbereiteten.

So hatte eine der konzipierten Begegnungswochen den fachspezifischen Schwerpunkt „Kochfreizeit" und war vom 11. bis zum 17. September 2011 auf dem Gut Kragenhof in Kassel-Staufenberg geplant. Die Hauptzielsetzung der Begegnung war das Erstellen eines eigenen Kochblogs, der mit erprobten Koch- und Backrezepten gefüllt werden sollte. Eine

andere interkulturell orientierte Klassenfahrt hatte dagegen einen Austausch zwischen einer polnischen und deutschen Schüler-Big Band zum Inhalt, die gemeinsam ein Konzert aus dem Bereich des internationalen Jazz ausarbeiten und schließlich vorstellen sollten. Es handelte sich hierbei auch um ein siebentägiges Konzept, das fünf Tage in Marburg und ein abschließendes Wochenende in Berlin umfasste.

Abb. 3: Jazzkonzert als Endprodukt der Projektwoche „BigBand-Austausch zwischen polnischen und deutschen Schülerinnen und Schülern“ (erarbeitet von Dorothe Ebrecht, Alina Lesińska, Daniel Mörchen, Theresa Otto und Marion Schaub)

In einem zweiten Schritt sollten die Seminarteilnehmenden die Begegnungswoche authentisch planen, d.h. authentische Auskünfte über die Kosten für die Fahrt, Unterkunft und weitere Programmpunkte (z.B. Essen, Materialien, Transport vor Ort oder Besichtigung) sowie mögliche Zuschüsse einholen. Der Teil „Finanzierung“ sah beispielsweise im Projekt „Kochfreizeit: Kochblog“ und im Projekt „Big Band-Austausch“ folgendermaßen aus:

Was?	Wie teuer?
Fahrtkosten	**1.751,78 €**
Verpflegungskosten Grillen Frühstück x 6 Zutaten für Mittagessen/Abendessen/Kuchen x 9	 **100 €** 55 € x 6 = **330 €** 100 x 9 = **900 €**
Unterkunft 16 € pro Person/ Nacht ein Betreuer = kostenlos 2 € Endreinigung pro Person	 21 x 16 € = 336 € x 6 Nächte = **2.016 €** 21 x 2 € = **42 €**
Pralinenwerkstatt 20 € pro Person	20 € x 22 Personen = **440 €**
Kochabend (je nach Koch und Fördermittel zwischen 2.000 € und 9.500 €)	**2.000 – 9.500 €**
Ohne Kochabend	**5.579,78 €**
Mit Mario Kotaska	**15.079,78 €**
Kosten pro Person ohne Kochabend	5.579,78 € / 22 Personen = **253,62 €**

Fördermittel beantragen für **Kochabend** und **79,64 €** (3,62 € pro Person)

Abb. 4: Kostenvoranschlag der Begegnungswoche „Kochfreizeit Projekt: Kochblog“ (erstellt von Jennifer Schrodt, Maciej Lorek und Clara Stieglitz)

Kosten Pro Person	Polnische Schüler	Deutsche Schüler
Aktivitäten	55,68 €	55,68 €
Fahrtkosten Bahn	29,00 €	58,00 €
Reisebus	79,25 €	
ÖPNV Berlin	6,09 €	6,09 €
Total	170,02 €	119,77 €
Gewinn Konzert	9,51 €	9,51 €
Zuschuss DPJW	84,00 €	
Endbetrag	76,51€ / 302,35zł	110,26 €

Abb. 5: Kostenvoranschlag der Begegnungswoche „BigBand-Austausch (erarbeitet von Dorothe Ebrecht, Alina Lesińska, Daniel Mörchen, Theresa Otto und Marion Schaub)

Auf die allgemeine Konzeption und den Kostenvoranschlag aufbauend sollten die deutsch-polnischen Kleingruppen in einem weiteren Schritt eine ausführliche und übersichtliche Planung in Tabellenform für jeden Tag der Begegnungswoche vorbereiten. So standen bspw. in der Gruppe „Kochfreizeit“ neben vielen Koch- und Backaktivitäten im nordhessischen Kassel auch Ausflüge in die Innenstadt, ein Besuch der gutseigenen Bäckerei und einer Pralinenwerkstatt sowie ein Abend mit einem Sternekoch auf dem Programm. In das detaillierte Programm der zweitgeteilten Begegnungswoche „Big Band-Austausch“ wurden dagegen folgende Aktivitäten einbezogen: Schulbesuch in Marburg, Proben zur Konzertvorbereitung, Stadtrallye, deutscher und polnischer Abend, Kletterwald und Bootstour in Marburg, Jazz-Konzert in Marburg, Stadtrundfahrt durch Berlin, Extratrip zum Stelenfeld sowie Besuch des Jazz-Clubs „A-Trane“ in Berlin-Charlottenburg.

Der detaillierten Wochenplanung schloss sich immer die didaktisch-methodische Begründung der tabellarisch aufgelisteten Aktivitäten für jeden Begegnungstag an.

5. Fazit

Die interkulturelle Handlungskompetenz ist für den zukünftigen Berufsalltag aller Fremdsprachenlehrenden unabdingbar. Von ihnen werden nicht nur kommunikativ-interkulturelle und didaktisch-methodische Kompetenzen bei der Vorbereitung und Durchführung traditionellen Sprachunterrichts, sondern auch multiple Fähigkeiten zur Gestaltung der internationalen Schülerarbeit erwartet. Die neuen Erkenntnisse, Forderungen und grundlagentheoretischen Überlegungen der Begegnungspädagogik in der Fremdsprachenlehrerausbildung müssen daher im universitären Programm theoretisch verankert und zielstrebig in die Praxis transportiert werden, wie es in dem von uns vorgeschlagenen Modell von zeitlich parallelen Seminaren mit einem theoretischen und einem praktischen Teil geschieht. Ob sich unsere Konzeption mit ihren Rahmenbedingungen als Modell auf die Vorbereitung aller angehenden Fremdsprachenlehrenden für Schülerbegegnungen übertragen lässt, kann erst nach einer tieferen Auseinandersetzung mit neuen theoretischen Denkanregungen der Inter- und Transkulturalität bei direktem und medial vermitteltem Austausch sowie nach einer präzisen empirisch belegten Evaluation und Reflexion des Kooperationsverlaufs beantwortet werden.

Bibliographie

Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia (2007): Grundprinzipien für den Umgang mit Stereotypen und Vorurteilen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht mit Fortgeschrittenen. In: *Kwartalnik Neofilologiczny* LIV 3/2007, 48–57.

Auernheimer, Georg (2010): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konseqzenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, Georg (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 3. Auflage Wiesbaden, 35–65.

Bolten, Jürgen (2007*): Interkulturelle Kompetenz*. Thüringen.

Böing, Maik (2007): Sprachdynamik garantiert! Erlebnisorientierte Tandemaktivitäten für den Schüleraustausch. In: *Der fremdsprachliche Unterricht*. *Französisch* 87, 10–19.

Doerfel, Imke (2003): „Alles wirkliche Leben ist Begegnung". Grenzüberschreitende Projekte der Heinrich-Heine-Schule (Dreieich). In: *Fremdsprache Deutsch* 28, 30–35.

Gogolin, Ingrid / Krüger-Potratz, Marianne (2010): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. 2., durchgesehene Auflage Opladen & Farmington Hills.

Grau, Maike (2010): Austausch- und Begegnungsdidaktik. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber, 312–316.

Grau, Maike / Biechele, Markus / Müller-Hartmann, Andreas (2003): Alte und neue Herausforderung: Schülerbegegnung über Grenzen. Ein Plädoyer für den institutionalisierten Schüleraustausch. In: *Fremdsprache Deutsch* 29, 5–12.

Kraus, Alexander (2007): Austausch: reell – virtuell – interkulturell. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch* 87, 2–8.

Leiprecht, Rudolf/Winkelmann, Anne (2003): Begegnung am „Dritten Ort". Neues und Altes in der Praxis von Schülerbegegnungen. In: *Fremdsprache Deutsch* 29, 13–20.

Lüsebrink, Hans-Jürgen (2012): *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. 3. Auflage. Stuttgart, Weimar.

Mehlhorn, Grit (2010): Begegnung und Begegnungssituationen. In: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart / Weimar, 12–15.

Müller-Hartmann, Andreas / Grau, Maike (2004): Nur Tourist sein oder den Dialog wagen? Interkulturelles Lernen in der Begegnung. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch* 70, 2–9.

Reindlmeier, Karin (2009): Alles Kultur? – Der „kulturelle Blick" in der internationalen Jugendarbeit. In: Elverich, Gabi / Kalpaka, Annita / Reindlmeier, Karin (Hg.): *Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*. Münster, 235–261.

Schulze, Sylwia (2010): Zwischen Spaßreise und interkultureller Begegnung: Der Einfluss eines schulischen Aufenthaltes in Großbritannien auf das Landesbild der Teilnehmer. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15 (1), 98–115.

Stork, Antje / Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia (2012): Internationale Kooperationsseminare – ein Plädoyer. In: *Das Hochschulwesen* 6, 154–158.

Winkelmann, Anne (2006): *Internationale Jugendarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Auf dem Weg zu einer theoretischen Fundierung*. Schwalbach/Ts.

Anhang 1

Grundlagen der interkulturellen Fremdsprachenpädagogik: Interkulturelle Begegnungsdidaktik als Vorbereitung auf interkulturelle Kommunikation

Informationen zum Seminar

Seminarziele:
- mit zentralen Begriffen und Grundlagen zum interkulturellen Lernen vertraut sein
- Arten und Formen interkultureller Begegnungen kennen
- über Kontaktmöglichkeiten und Programme für Schulen informiert sein
- ausgewählte Begegnungs- und Tagungsstätten für interkulturelle Begegnungen kennen
- interkulturelle Begegnungen von Schülerinnen und Schülern vorbereiten, durchführen und nachbereiten können
- Programm zu einer (fiktiven) interkulturellen Begegnung zwischen Schülerinnen und Schülern einer polnischen und einer deutschen Schule erstellen
- interkulturelle Zusammenarbeit (medial vermittelt) praktisch erproben

Seminarablauf:
- Wir werden gemeinsam mit Studierenden der Philipps-Universität Marburg Programme für interkulturelle Begegnungen zwischen Schülerinnen und Schüler einer polnischen und einer deutschen Schule erstellen.
- Das heißt, Sie sollen in Vierergruppen (zwei Marburger Studierende und zwei Poznaner Studierende) via elektronischer Medien zusammenarbeiten und interkulturelle Zusammenarbeit praktisch erproben.
- In Marburg findet gleichzeitig ein parallel angelegtes Seminar unter der Leitung von Frau Victoria Storozenko statt. Sie arbeiten mit Studierenden dieses Seminars zusammen. Wegen der unterschiedlichen Semesterzeiten (in Marburg: 11.04.2011 bis 15.07.2011) in Poznań zuerst Theorie, dann Praxis; in Marburg zuerst Praxis, dann Theorie.
- Sie können sich jederzeit bei Fragen/Problemen an die Seminarleitung wenden.

Leistungsnachweis:
- Regelmäßige Teilnahme
- Erstellung eines ausführlichen Programms für eine 5- bis 7-tägige Begegnungswoche (Klassenfahrt) einer Schulklasse in Deutschland und einer Schulklasse in Polen
- Erläuterungen und Begründungen für alle Aktivitäten
- Reflexion der Zusammenarbeit in der Marburg / Poznań-Gruppe und Ausfüllen eines Fragebogens am Ende des Seminars

Anhang 2

So erstellen Sie Ihr gemeinsames Programm

1. Allgemeine Konzeption

- Für welches Schuljahr und für wie viele Schüler und Betreuer soll die Begegnungswoche konzipiert werden?
- Wie viele Tage soll die Klassenfahrt dauern?
- Soll sie in Deutschland, in Polen oder in einem Drittland stattfinden? In welcher Stadt?
- Mit welchem Verkehrsmittel reisen Sie an?
- Welches übergreifende Vorhaben steht im Mittelpunkt Ihrer Begegnungswoche? Welches Produkt erwarten Sie am Ende? (Beispiel: Es werden deutsche und polnische Rezepte gesammelt und am Ende ein Kochbuch erstellt.). Bitte begründen Sie!

2. Finanzierung

- Fahrt (An- und Abreise): Planen Sie die Anreise authentisch, d.h. drucken Sie die Zugverbindungen (oder Flugverbindungen) aus (incl. Kostenangabe) oder holen Sie ein Angebot eines Reisebusunternehmens ein (Kostenvoranschlag). Wie teuer wird die Fahrt pro Person?
- Unterkunft: Wo werden die Gruppen untergebracht und was kostet das? Wenn möglich holen Sie auch hier authentische Auskünfte ein.
- Weitere Kosten: Welche weiteren Kosten fallen an (z.B. Essen, Materialien, Transport vor Ort, Ausflüge)?
- Wie hoch sind die Kosten insgesamt (Fahrt, Unterkunft, weitere Kosten)? Wie teuer wird die Reise pro Schüler/pro Betreuer?
- Wer trägt die Kosten? Bekommen Sie Zuschüsse und wenn ja, von wem? Was machen Sie mit Kindern, deren Familien die Klassenfahrt nicht finanzieren können?

3. Detaillierte Planung

- Bereiten Sie eine ausführliche und übersichtliche Planung in Tabellenform für jeden Tag der Begegnungswoche vor. Dies kann bspw. folgendermaßen aussehen:

Tag	Uhrzeit	Aktivität	Anmerkung
1	16	Ankunft am Hauptbahnhof	Die Poznaner Gruppe kommt 30 Minuten nach der Marburger Gruppe an. Die Marburger Gruppe wartet. Reisebusunternehmen informieren, falls Züge Verspätung haben.
	16.30	Abfahrt des Reisebusses zur Jugendherberge	Bei Verspätung bei der Jugendherberge melden.
	17.00	Ankunft und Zimmerverteilung	Gemischte Zimmerverteilung wurde von den Jugendlichen im Voraus vorgenommen.
	18.00	Abendessen	Begrüßung und kurzer Überblick über die kommende Woche
	...		
2	...		

4. Begründung

Bitte begründen Sie, warum Sie sich für welche Aktivitäten zu welcher Uhrzeit entschieden haben.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA

Gdańsk 2013, Nr. 29

Anna Daszkiewicz
Universität Gdańsk

Wissenschaftliche Blickwinkel auf die Beeinflussung des Deutschen durch das Englische

Scientific outlook on the impact of English on the German language. – The article addresses the remarkable impact exerted by English on the contemporary German language and the resulting translation English-German process as well as the reverse. To this aim, a contrastive analysis of some elements from the two languages is carried out, with the main objective being to distinguish those differences that become a "translation trap" if not being realised throughout the said process.

Key words: influx of Anglicisms, improverishment of German, world outlook uniformisation, pluricentric, English split.

Naukowy punkt widzenia na wpływ języka angielskiego na jęz. niemiecki. – Poniższy artykuł zwraca uwagę na bardzo duży wpływ języka angielskiego na współczesny język niemiecki, a co za tym idzie, na proces przekładu z angielskiego na niemiecki lub odwrotnie. W tym celu autorka dokonuje kontrastywnej analizy obu języków, by wskazać na dzielące je różnice, nieświadomość których staje sie często „translatoryczną pułapką".

Słowa klucze: napływ anglicyzmów, zubożenie niemieckiego, uniformizacja widzenia świata, pluricentryczny, rozłam angielskiego.

1. Einleitung

In der vorliegenden Arbeit wird der Einfluss des Englischen auf das Deutsche aus dem Blickwinkel der Wissenschaft diskutiert. Zu diesem Zweck werden von mir Stellungnahmen der anerkannten deutschen Linguisten sowie Journalisten zur Anglisierung der deutschsprachigen Kommunikation abgedeckt und in Form einer Ursache-, Wirkungskette ausführlich präsentiert. Hierbei bilden theoretische und soziolinguistisch orientierte Diskussionen über die *Denglisch*-Mode eine Ausgangsbasis für eine kontrastive Analyse der betreffenden Sprachen, um insbesondere die zwischen ihnen bestehende Asymmetrie aufzuzeigen und dafür überhaupt zu sensibilisieren. All die im Rahmen der kontrastiven Untersuchung präsentierten Ergebnisse sind mir 'häppchenweise' während des Kurses für *Allgemeine Übersetzungen* bewusst geworden, den ich vor einem Jahr für die Germanistikstudierenden des ersten Studiengangs am Institut für Germanistik an der Universität Gdańsk geführt habe. Es hat sich damals herausgestellt, dass eine besondere Vorliebe fürs Angelsächsische auf den deutschsprachigen Informationenwechsel abfärbt und die Bewusstwerdung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die das Englische und das Deutsche aufweisen, erforderlich macht. In diesem Zusammenhang sollte der Vergleich der angehenden Sprachen eine

Möglichkeit bieten, künftige Deutsch-Englisch- bzw. Englisch-Deutsch-ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen über den Schwierigkeitsgrad des besagten Sprachentransfers aufzuklären und sie im Folgenden vor eventuellen Übersetzungsfallen zu bewahren. Da es im Rahmen der vorliegenden Arbeit unmöglich ist, auf alle Aspekte bezüglich dieses Themas einzugehen, sollte die kontrastive Untersuchung einen Beitrag zu weiteren Erforschungen in diesem Bereich leisten.

2. Die Einstellung der deutschen Linguisten und Journalisten zum Einfluss des Englischen auf das Deutsche

> „Der Traum von der Weltsprache ist für die deutsche Sprache ausgeträumt. Je nüchterner wir uns das eingestehen, desto realistischer lässt sich über deren Zukunft nachdenken. Die Statistik belegt, dass die englische Sprache gegenwärtig europa- und weltweit die Lingua franca ist." (Limbach 2008: 65)

Daran, dass das Englische heutzutage eine weltweite Vorherrschaft entwickelt hat, lässt sich nicht mehr rütteln. Die englische Sprache ist inzwischen zur internationalen Verkehrssprache, zur *Lingua franca* der modernen Welt[1] schlechthin geworden. Dabei sei die Dominanz des Englischen nicht auf seine syntaktische 'Unkompliziertheit' zurückzuführen, sondern lasse sich überwiegend als Ausdruck politischer und wirtschaftlicher Machtgefüge ansehen: „Die Weltgeltung des Englischen ist ohne Zweifel vornehmlich ein Resultat von Macht. Zwei Faktoren spielen eine wichtige Rolle: die Expansion der britischen Kolonialmacht und der Aufstieg der USA zur führenden Wirtschaftsmacht des 20. Jahrhunderts" (Limbach 2009:11), behauptet die Präsidentin des Goethe-Instituts Jutta Limbach und zieht eine damit einhergehende Frage, inwieweit die mit der englischen Sprache übermittelten Werte, vor allem die Idee der freiheitlichen Demokratie, zu dem Siegeszug der englischen Sprache mit beigetragen hätten (Ebenda), in Erwägung.

---

[1] „Eine *lingua franca* ist eine Sprache, die zwei oder mehreren Personen oder Gruppen, die über keine gemeinsame Sprache verfügen, als Verständigungsmittel dient. Diese Rolle übernahm zum Beispiel Altgriechisch im Mittelmeerbereich und im Mittleren Osten. Auch Latein wurde zur Zeit des Römischen Reichs und bis vor hundert Jahren in der europäischen Theologie und Lehre als *lingua franca* eingesetzt. Im 19. Jahrhundert war Französisch die wichtigste Sprache der Diplomatie, und der Gebrauch von Deutsch als *lingua franca* ging weit über die Grenzen des österreichisch-ungarischen Reichs hinaus. Gegenwärtig gibt es in vielen Teilen der Welt Sprachen, die eine ähnliche Funktion haben: Malaiisch/Indonesisch in den asiatischen Inselgebieten; Suaheli in Ost-und Zentralafrika; Haussa in Westafrika; Arabisch, Portugiesisch und Französisch in anderen Teilen Afrikas; Russisch in Teilen der ehemaligen Sowjetunion und Osteuropa; Hindi in Nordindien usw. Der Gebrauch des Englischen als *lingua franca* in vielen Teilen der Erde ist somit nichts Außergewöhnliches. **Als historisch einmalig hingegen kann das Ausmaß dieses Gebrauchs betrachtet werden, denn nie zuvor wurde eine Sprache von so vielen Leuten und in so vielen Teilen der Welt als *lingua franca* benutzt. Englisch ist zu einem Grad in die nicht englischsprachigen Gebiete der Welt vorgedrungen, wie dies vorher noch keine Sprache geschafft hat**. [...] Englisch zeichnet sich auch durch die Tatsache aus, dass **die Zahl der Nicht-Muttersprachler (400 Mio.) die Zahl der Muttersprachler (300 Mio.) übersteigt**. Genaue Angaben diesbezüglich erweisen sich jedoch als schwierig, da verschiedene Niveaus von Fremdsprachenkenntnissen existieren und kein Kriterium besteht, mit dem jemand als 'englischsprachig' bezeichnet werden kann." (Trudgill 2001: 27–28; Hervorhebung A.D.)

Die unbestreitbare Dominanz des Englischen auf der Weltszene, das *Einsprachen*modell also kann als eine Kommunikationserleichterung einerseits, ein Anlass zur Sorge um die daraus resultierende Verdrängung der Nationalsprachen[2] andererseits ausgelegt bzw. wahrgenommen werden. Dabei hat die Anglisierung der deutschsprachigen Kommunikation zweifelsohne Fahrt aufgenommen und zwar dramatisch. Die Vorliebe für Anglomanie wird nicht nur im wissenschaftlichen, technischen oder fachsprachlichen Bereich abgezeichnet[3], sondern ist weit hinein in die Sphäre des Alltäglichen vorgedrungen. Wie wohl „nie zuvor" wird die deutsche Sprache nach der Ansicht des Journalisten Mathias Schreiber (2006: 182) „so schlampig gesprochen und geschrieben", wessen auffälligstes Symptom an der Mode anzusehen sei, fast alles angelsächsisch „aufzupeppen". An den Fakten ist nicht zu rütteln und diese sind überall mit Händen zu greifen. Die von Schreiber angefertigte Auflistung kuriosen Wortsalats, des sogenannten englisch-deutschen Kauderwelschs kann als gutes Beispiel für die angeberische Sucht nach Weltläufigkeit dienen: Ausdrücke wie „relaxen", „hangover", „brainstormen", „chatten", „Dokusoap", „Job-Center", „Service-Point", „Call a Bike Standort" (Deutsche Bahn), „Quick-Vermittlung" (Nürnberger Bundesagentur für Arbeit) aber auch Graffiti-Jargon in deutschen Städten: „No Risk, No Fun!" und das SMS-Deutsch „CU in East?" – gemeint ist „see you..." können demnach als Anzeichen vom Denglischen bzw. Germishen (im Gegensatz zu einem kompletten Übergang zum Englischen im Sinne von Globalesisch) wahrgenommen werden und kommen dem Journalisten selbst „überflüssig", „schwer verständlich" und „hässlich" vor.

---

[2] „Sprachen sterben nicht aus, aber sie verkümmern allmählich, wenn sie in bestimmten Berufsbereichen nicht mehr zu Wort kommen. [...] Jeder Beruf, sei es das Bankwesen oder die Wissenschaft, der als Arbeitssprache exklusiv Englisch spricht und schreibt, trägt zum Verkümmern der jeweiligen Muttersprache bei. Wenn etwa – das sei erinnert – in wichtigen Tätigkeitsfeldern Englisch ausschließlich benutzt wird, dann sinken alle anderen Sprachen zu einer Provinzsprache ab, die mangels einer fortgebildeten Terminologie modernen Ansprüchen nicht mehr genügen kann" (Limbach 2008: 85).

„Verstehen lässt sich die Sorge um die Sprache durchaus. Denn es gehen ihr große Abschiede voraus: die Trennung ganzer Wissensbereiche von der Öffentlichkeit, die Herauslösung von Wirtschaft und Wissenschaft sowie von großen Teilen der Politik aus dem gesellschaftlichen Leben, die Entstehung von Expertenkulturen überall. [...] Die Herausbildung eines englischen Jargons als internationaler Verkehrssprache ist ein Verlust für das Deutsche, weil einige Sparten des Wissens (und es werden mehr) nicht dazugehören" (Steinfeld 2010: 23).

[3] Vgl. beispielsweise Wolfram Wilss (1999: 65): „In Deutschland ist heute Englisch auf dem Gebiet der (Natur-)Wissenschaft, der Technik, der Medien, der Werbung etc. als Kommunikationsmedium gang und gäbe."; Sandra Nissl (2011: 118): „Zwei Gebiete, in denen sich das Englische als reine Verkehrssprache durchgesetzt hat, sind die Handelswelt und die Welt der Diplomatie.", oder Hans Dieter-Gelfert (2010: 204, Hervorhebung im Original): „Heute kann es sich ein deutscher Naturwissenschaftler es kaum leisten, seine Forschungsergebnisse auf Deutsch zu publizieren. Er könnte sie dann ebenso gut in der Schublade lassen; denn nur wer auf Englisch schreibt, wird in der *scientific community* zur Kenntnis genommen."; K.-H. Göttert (2010: 361–362, Hervorhebung im Original): „Nun mögen die Ängste angesichts der Anglizismen trotz ständigen Hochspielens in der Presse zu beschwichtigen sein. Aber die Ängste sitzen ja tiefer: Hinter dem *Denglisch* droht ja das Englische insgesamt mit Übernahme, und es gibt durchaus ein Terrain, auf dem sie tatsächlich bereits weitgehend vollzogen ist: in den Wissenschaften, besonders in den Naturwissenschaften. *Die Spitzenforschung spricht englisch* lautete die Überschrift eines Beitrags zu einer Fachtagung schon im Jahre 1985 (Hartwig Kalverkämper, Harald Weinrich). Zwei Drittel der weltweiten medizinischen Fachliteratur beispielsweise lagen damals bereits auf Englisch vor. Die Notwendigkeiten eines raschen Austauschs in Schrift und Vorträgen, die Karriereplanung der Beteiligten und vieles andere mehr haben zu dieser Form von Monokultur beigetragen."

Auch der Hauptstadt Berlin lässt die alles aufsaugende Sprache der Globalisierung ihren Stempel aufdrücken: Ob auf den Bussen und Bahnen der Berliner Verkehrsbetriebe, auf amtlichen Schreiben oder auf Plakaten – überall wird man mit den offiziellen Werbeparolen der Stadt („***Be* Berlin!**“ oder „**Be Berlin**ational!“) konfrontiert. Die Journalistin der *Sprachnachrichten* Jascha Philipp Braun (2012: 16) konstatiert: „Eine Möglichkeit, die Eigenart der Stadt einzufangen, um der Aufforderung ‘Berlin zu sein’ Folge zu leisten, scheint seit einigen Jahren der Verzicht auf die deutsche Sprache zu sein“. Von diesem Blickwinkel her gesehen, sei es ihres Erachtens kein Wunder, dass das Statistische Bundesamt einen rapiden Rückgang der Zahl der Deutschschüler in Europa verkündet und ausländische Besucher beim genaueren Hinsehen den Erwerb der Sprache, die von ihren Sprechern „mehr als stiefmütterlich behandelt wird“ als nicht mehr stichhaltig ansehen (Ebenda).

Im Zusammenhang damit ist ein besonderes Augenmerk auf das Lied der Gruppe *Die Prinzen* zu richten, dessen Titel „Be cool, spaek deutsch!“ hingegen ein Plädoyer für die Pflege der eigenen Sprache gepaart mit deren Bewahrung vor zu viel Kauderwelsch vorherzusagen hat. Einerseits wird im angehenden Lied darauf verwiesen, das Englische hätte sich des Deutschen bemächtigt und daher die einheimische Kommunikation wesentlich erschwert, andererseits erweist sich da die Verwendung von Anglizismen selbst als große Fehlerquelle. Dem mit Anglizismen gespickten Textganzen haftet nämlich eine gewisse Variabilität oder gar Beliebigkeit bezüglich der deutschorthografisch und –grammatikalisch verträglichen Lösungen für den korrekten Gebrauch von Anglizismen an. In Konsequenz dessen wird im Lied nicht nur die *Unkenntnis* der bestimmten Sachverhalte, sondern auch die der Rechtschreibeaspekte entlarvt und dazu noch hervorgehoben. Als Beweis hierfür werden die folgenden Textpassagen angeführt:

Be cool, speak deutsch
Ich wollte mit der Bahn ganz spontan in Urlaub fahr'n und der Typ sagt:
– „Stell'n Sie sich mit der BahnCard am Ticket counter an. Woll'n Sie InterCity, RaiMail oder Metropolitan?“
*„Oh ja, gern. Aber was ist das denn?“
– „Damit fahr'n Sie stress-free zu Ihrem Meeting im First-class-business-Zug, danach chillen Sie in der Lounge.“
* „Oh, das klingt ja gut. Und gibt's an Board denn auch einen Wurstwagen, mein Freund?“
– „Nee, aber 'n Servicepoint. Da kriegen Sie 'n Snackpack for Wellness!“
Be cool, speak deutsch, can you speak ein bisschen deutsch with me?
Be cool, speak deutsch with me, maybe then vielleicht versteh' ich Sie.
[...]
*„Ich hätt' gern was gegessen, so zum Mitnehm'n, ginge das?“
– „Woll'n Sie 'n beef bacon barbeque, nuggets, Whopper oder was? Wir haben cheesburger, sandwiches, snacks und auch french fries...“
* „Haben Sie auch Pommes? Rot-weiß?“
– „Das sind baked potato skins mit Mexikan hot sauce und chili cheese. Dazu mash and gravy, coleslaw...“
* „Hör'n Sie auf, das klingt ja fies! Haben Sie keinen Wurstsalat mit richtig dicken Stücken?
– „Oder wie wär's mit chicken?“
* „Ich will nichts schicken! Ich will was essen!“
Die Prinzen (2008): *Be cool, speak deutsch*. Textausschnitte aus dem Album: *Die neuen Männer*

Zwar kann man dem wachsenden Englischwahn kaum zuwiderhandeln, aber man soll sich zumindest dagegen verwahren, die Anglizismen falsch zu schreiben. Solch einer Meinung ist zumindest die deutschsprachige Redakteurin, Dozentin und Texterin griechischer Abstammung, Ageliki Ikonomidis, die für den korrekten Gebrauch von Anglizismen im Schriftverkehr sensibilisiert und zugleich von deren blindem unreflektiertem Hinsetzen abrät:

> „Der Einfachheit halber werden [also] gängige Schreibweisen ohne weiteres Hinterfragen übernommen oder englische Begriffe gemäß englischen Rechtschreib- und Grammatikregeln gebraucht. Beides führt meist zu schlechtem Deutsch, und aus der sprachlichen Beliebigkeit resultieren vielfach Textmissbildungen und Zwangseindeutschungen, die nicht nur die englischen Ursprungsbegriffe verunstalten, sondern das Deutsche obendrein (Denglisch). Gängige Beispiele sind das *Einkaufszenter* und die *Art Directoren*." (IKONOMIDIS 2009: 12, Hervorhebung im Original)

Teilweise mag sich eine besondere Vorliebe fürs Angelsächsische daraus erklären, die englische Phrase schütze vor Pathos (vgl. Schreiber 2006: 187), habe scheinbar mehr Tempo (wie am Beispiel von *cool* „pfundig", „knorke") und wirke daher viel ökonomischer als die einheimische (*T-Shirt* 'ein kurzärmeliges knopfloses Hemd' oder *Laptop* 'tragbarer Computer'), teilweise aber auch aus einem Entwicklungsstau, der im Purismus des 19. und 20. Jahrhunderts wurzele (vgl. Göttert 2010: 358–359). Der emeritierte Professor für Germanistik an der Universität Köln Karl-Heinz Göttert 2010: 359) bemerkt hierzu: „Die deutsche Sprache war lange Zeit künstlich von der internationalen Entwicklung ferngehalten worden und holt nun nach, was andernorts bereits Normalität ist".

Aus den bereits angeführten Überlegungen geht eine durchaus wichtige Frage hervor: Sind die Ängste bezüglich der Denglisch-Mode in Deutschland (insbesondere die Frage, ob die Zukunft in Deutschland englisch wird) gerechtfertigt? Ist die deutsche Sprache in Not, oder immer noch genug ausgerüstet, um der zunehmenden Überflutung an Anglizismen die Stirn zu bieten und somit ihre Identität zu wahren? Stellt das Englische als prädominante Sprache tatsächlich eine Gefahr dar, die deutsche Sprache zum Denglisch verkümmern und jämmerlich untergehen zu lassen? Dem Germanistikprofessor K-H. Göttert kommen derartige Befürchtungen allerdings abwegig vor. Der Wissenschaftler macht aufmerksam darauf, dass die Übernahme des angelsächsischen Wortguts auf den Gesamtwortschatz bezogen immer noch gering bleibt, weshalb auch der Begriff *Denglisch* – seiner Ansicht nach – eine arge Übertreibung darstellt. Im Übrigen hält der Professor es für äußerst wichtig, zu betonen, dass sich 80 Prozent der sogenannten Anglizismen, letztendlich als Wörter herausstellen, die selbst im Griechischen, Lateinischen oder Romanischen wurzeln und es daher vom „Eurolatein" und nicht vom „Denglisch" die Rede sein soll (Göttert 2010: 359).

Auch Limbach lässt sich durch die Prognosen[4] eines baldigen Verfalls des Deutschen keinerlei verwirren. Die Präsidentin des Goethe-Instituts versucht all die bereits angedeuteten Zweifel aufzulösen, indem sie feststellt:

---

[4] Vgl. beispielsweise Karl-Heinz Göttert (2010: 353, Hervorhebung im Original): „Deutsch, so die These des Sprachwissenschaftlers Jürgen Trabant, sei auf dem Rückzug zum Dialekt. Damit ist wirklich Dialekt ge-

> „Wörter wandern nicht nur ein, sondern auch aus. Vornan die Fähigkeit, altbekannte Wörter zu neuen Begriffen zusammenzusetzen, macht deutsche Spracheinfälle zu einem beliebten Exportgut. Wortgeschöpfe wie beispielsweise die Schadenfreude, das Fingerspitzengefühl und die Gratwanderung begegnen uns immer wieder in fremdsprachigen Texten." (LIMBACH 2009: 7)
> „[...] Noch nie, wage ich zu behaupten, ist in deutschen Landen ein so gutes Deutsch von einer so großen Zahl von Menschen geschrieben und gesprochen worden. Martin Luther und Johannes Gutenberg hätten Freude an dem Fortwirken ihrer Großtaten, selbst wenn nicht jedes Buch, das gekauft wird, auch gelesen wird." (LIMBACH 2008: 91–92)

Es sollte allerdings nicht ausgeblendet werden, dass die Sonderstellung des Englischen auch für die landesinterne Kultur und Identität eine ernste Bedrohung darstellt. Zwar kann sich der englische Muttersprachler privilegiert fühlen, „daß er infolge der Rolle des Englischen als 'Megasprache' keine oder kaum Fremdsprachen zu lernen braucht" (WILSS 1999:63), nur aber hat die Medaille auch eine Kehrseite, die man ohnehin als *Plurizentrizität* bezeichnen könnte:

> „**Englisch ist niemandes Eigentum, sagt man**. Die BBC hatte diese Entwicklung schon Anfang der 1950er Jahre vorausgesehen, als sie in ihren Jahresberichten davon sprach, dass das Englische nicht mehr Großbritannien allein gehöre (Leitner 1979). Englisch hat allerorts lokale Formen angenommen, so dass Experten den Blick auf die Frage nach seiner Einheit lenkten. [...] Die unaufhaltsame Variation machte Englisch vielstimmig, zu einer Sprache mit vielen Zentren, wie die USA, Australien und Indien. **Es wurde plurizentrisch.**" (LEITNER 2009: 8–9, Hervorhebung A.D.)
> „[...] Wenn das Englische derart plurizentrisch ist, ist die Frage, ob man es noch als <eine> Sprache bezeichnen kann, nicht abwegig. **Ist es vielleicht (schon) in fast verschiedene Sprachen zerfallen, oder ist es auf dem Weg dahin?**" (LEITNER 2009: 20, Hervorhebung A.D.)

Des Weiteren nimmt mit dem *Lingua franca*-Ansatz das Risiko zu, dass die Weltansicht uniformiert wird. Davor wird vom Sprachwissenschaftler Jürgen Trabant in folgender Weise gewarnt: „Wer nur eine Sprache beherrscht, versteht oft gar nicht, was Verschiedenheit des Denkens bedeutet" (2003: 263). Ob die eigene Muttersprache einem tatsächlich die Fähigkeit einschränkt, die dem anderen Sprachraum innewohnenden Ideen und Unterscheidungen nachzuvollziehen, darf allerdings angezweifelt werden.

Die bereits angedeutete *Plurizentrizität* bringt darüber hinaus eine Gefahr permanenter Ausformungen ein und derselben Sprache mit sich. An diesem Prozess nehmen verschiedene Gruppen teil: einerseits handle es sich hier um die anglophonen Siedler und die vor den Anglophonen bereits in einem Land lebenden indigenen Gruppen, andererseits aber auch um die Migranten, die später zugewandert seien (vgl. Leitner 2009: 41). Ungeachtet dessen nimmt der Vormarsch des Englischen ebenso in nicht anglophonen Ländern zu, was

---

meint, die Schweiz dient als Vorbild. Dort dringe das Schwyzertütsch gegen das immer schon künstliche Hochdeutsch vor, habe sich etwa beim Wetterbericht im Fernsehen seinen Platz erobert. An die Stelle des Hochdeutschen als Hochsprache aber sei Englisch getreten. Für Business und alle weiteren ernsthaften Kommunikationen *Globalesisch*, für den Nahbereich der Familie Dialekt. Genau das stehe auch Deutschland bevor." in Anlehnung an Trabant (2008: 237–238); oder aber auch Jutta Limbach (2009: 12–13): "Wie steht es nach diesen Voraussagen um die Zukunft des Deutschen? Nicht gerade rosig. Die deutsche Sprache wird zwar in dem Bericht des British Council derzeit noch als vorherrschende regionale Sprache Europas bezeichnet, sie werde aber – so die Voraussage – im Jahr 2050 nicht einmal mehr den Status einer Regional-, also einer Europasprache haben."

die Erfindung neuer Wortgeschöpfe bzw. Varietäten nur noch zu stimulieren hat. Als Beispiel hierfür kann wiederum Deutschland angegeben werden, wo sogar englische Wörter erfunden werden, die im angelsächsischen Wortregister gar nicht existieren. So habe man hierzulande – bemerkt der emeritierte Professor für englische Literatur und Landeskunde an der FU Berlin Hans-Dieter Gelfert – das, was in England *mobile phone* und in den USA *cell(ular) phone* heiße, Handy getauft, mit englischer Aussprache, aber deutscher Bedeutung (vgl. Gelfert 2010: 204). Im Übrigen sind auch systematisch vorkommende Wortverwechslungen an der Tagesordnung, die aufgrund einer selbst gebastelten Produktion entstehen: „Der Rucksack, der als *body bag* bei eBay feilgeboten wird, bietet das trefflichste Beispiel. Die Verkaufsstrategen hatten offenbar keine Zeit, einmal in ein Lexikon zu schauen, das sie belehrt hätte, dass *body bag* Leichen-, aber nicht Rucksack bedeutet" (2008: 31–32), so treffend Limbach. Im Zusammenhang damit ist eine durchaus wichtige Frage zu bedenken, ob beim Englischlernen und -gebrauch muttersprachliche Modelle (vorwiegend in phonetischer und phonologischer Hinsicht) oder die Verständlichkeit primäres Ziel sein sollten, was sich für die künftige Entfaltung des Englischen folgenschwer zeigen kann. Denn es lässt sich kaum abstreiten, dass sich die Stärke der Sprache zum einen in ihrem kaum übersetzbaren Vokabular, zum anderen aber in ihrer phonetisch nicht entstellten und somit ungestörten Wiedergabe niederschlägt.

Allerdings soll man der Tatsache mit Verständnis begegnen, dass sich die einzelnen Sprachebenen in unterschiedlichem Tempo entwickeln, wobei der Wortschatz als der zentrale Innovationsbereich gilt. Darauf macht zumindest der an der Akademie für Geisteswissenschaften in Australien tätige Professor für Englische Philologie Gerhard Leitner aufmerksam, indem er konstatiert: „Die Aussprache und der Wortschatz gehen auf dem vorgezeichneten Pfad schneller voran als die Grammatik" (Leitner 2009: 41). Und dies ausgerechnet mag für die englischbezogene Übersetzungs-/Dolmetschtätigkeit von ausschlaggebender Bedeutung sein. Denn der Schwerpunkt der englischangehenden Übersetzung besteht – so Gelfert - immer wieder in „komplexer Idiomatik der englischen Sprache, deren reichem Repertoire an Stilebenen und Intonationsmöglichkeiten" (1995: 163). In Anlehnung daran fügt Gelfert hinzu:

> „Engländer haben den unvergleichlichen Vorzug, über eine Sprache zu verfügen, mit der man wie mit kaum einer anderen spielen kann. Durch die Lautveränderungen infolge der Verschmelzung des alten Angelsächsischen mit dem sich darüber lagernden Französischen entstand ein Wortschatz, der unzählige Homonyme enthält, also Wörter, die bei gleicher Aussprache etwas ganz Verschiedenes bedeuten. Das eröffnet die Möglichkeit zu unerschöpflichen Wortspielen. Das *punning* ist geradezu ein intellektueller Nationalsport der Briten. [...] Englische Konversation wird fast immer mit Wortspielen gewürzt. Kein Politiker läßt sich die Möglichkeit entgehen, seine Reden damit anzureichern, und selbst ein Nachrichtenmagazin wie der *Economist*, der in seiner Aufmachung in puritanischem Quäkergrau daherkommt, läßt keine Gelegenheit ungenutzt, seine Artikel mit Überschriften zu würzen, die entweder ein Wortspiel enthalten oder so formuliert sind, daß sie auf ein bekanntes Zitat anspielen." (GELFERT 1995: 63–64, Hervorhebung im Original)

Hinzu kommt, dass die Stärke des angesprochenen Wortspiels in erster Linie in dessen unlösbarer Verbindung mit der Muttersprache (mit dem Erstspracherwerb) liegt, was dem Transferverfahren grundsätzlich kuriose Blüten zu versprechen hat. Erfahrungsgemäß fühlt sich

die deutsche Kundschaft durch die englischen Werbesprüche nur in ungenügendem Maße im Vergleich zu den einheimischen angesprochen: *Think what you drink* (der Werbespruch einer Getränkefirma) mag sich den Muttersprachlern nämlich auch trotz des beibehaltenen Rhythmus schlechter als *Das letzte Mahl vergisst man nie* (Agrarbranche) oder *Geiz ist geil* (Elektronikmarkt) ins Gedächtnis einprägen[5]. Demnach ist dem Einfluss der Muttersprache auf die Weltwahrnehmung und Herausbildung von Denkmustern unbestritten Tribut zu zollen. Das bereits Gesagte liefert den besten Beweis dafür, dass die Sprache etwas mehr als nur ein Kommunikations-/Austauschmittel darstellt und deren Tiefendimensionen zu erreichen für die Übersetzungs-/Dolmetschpraxis eine schwere und kaum lösbare Aufgabe ist. Darauf weist auch der bereits erwähnte deutsche Journalist Schreiber in den folgenden Worten hinaus:

> „Da auch einer, der Englisch gut beherrscht, viele Verästelungen, versteckte Zitate und Feinheiten dieser Sprache nicht kennt, bleibt er, wenn er sich auf Englisch äußern muss, lieber auf dem sicheren Boden relativ einfacher Wendungen, wodurch sich automatisch auch seine Gedankengänge simplifizieren. Angesichts komplexer Sachverhalte wirkt der Sprecher dann leicht allzu schlicht, wenn nicht gar blamabel inkompetent." (SCHREIBER 2006: 195)

Selbst die Unkenntnis der Rechtschreiberegeln beim Gebrauch von Anglizismen im Schriftverkehr kann bei manchen (insbesondere tätigen ÜbersetzerInnen) das Gefühl einer gravierenden Inkompetenz, geschweige denn einer Blamage auslösen. Für Abhilfe sorgt das von IKONOMIDIS verfasste Buch, dessen Titel *Anglizismen auf gut deutsch. Ein Leitfaden zur Verwendung von Anglizismen in deutschen Texten* lautet. Die freiberufliche Redakteurin und vielgelesene deutschsprachige Texterin griechischer Abstammung, die im bereits erwähnten Buch dem Phänomen des *Germishen* nachgeht, weist auf das Für und Wider von Anglizismen hin und zeigt obendrein Lösungen und Orientierungshilfen für deren korrekte Verwendung beim Verfassen deutscher Texte auf (vgl. IKONOMIDIS 2009: 85–92).

3. Ein kurzer Überblick über die wesentlichen Unterschiede zwischen der englischen und der deutschen Sprache

Obwohl Englisch und Deutsch griechische und lateinische Sprachwurzeln haben, wodurch die Bedeutung Hunderter Vokabeln aus dem Alltag intuitiv erschlossen werden kann (Beispiele hierfür bieten u.a.: eng. *nose* – dt. *Nase*, eng. *arm* – dt. *Arm*, eng. *finger* – dt. *Finger* (Körperteile); eng. *bread* – dt. *Brot*, eng. *milk* – dt. *Milch*, eng. *butter* – dt. *Butter* (Lebensmittel); eng. *january* – dt. *Januar*, eng. *march* – dt. *März*, eng. *monday* – dt. *Montag*, eng. *sunday* – dt. *Sonntag,* eng. *wind – dt. Wind,* eng. *sun* – dt. *Sonne,* eng. *summer* – dt. *Sommer* (Monate, Wochentage, Klima); eng. *red* – dt. *rot*, eng. *blue* – dt. *blau*, eng. *orange* – dt. *orange* (Farben)), gibt es auch „Wort-Fallen", in die man aufgrund falscher Übertragung von Bedeutungen bei Wörtern mit ähnlicher Schreibung bzw. Lautung leicht tappen kann. Die

[5] S. dazu auch: During 2012: 17.

vorstehend angedeuteten „Fallen“ werden meist als „falsche Freunde“ bezeichnet. Um das Bewusstsein dafür zu schärfen, wird von mir im Folgenden die Auflistung der häufigst vorkommenden „falschen Freunde“ veranschaulicht:

	Englisch:	***Deutsch:***
1.	art (Kunst)	die Art (die Art und Weise)
2.	bald (kahlköpfig)	bald (in Kürze, schnell, endlich)
3.	become (werden)	bekommen (kriegen)
4.	brave (tapfer)	brav (wohlerzogen)
5.	eventually (schließlich, endlich)	eventuell (möglicherweise, vielleicht)
6.	fast (schnell)	fast (beinahe)
7.	gift (Geschenk)	das Gift (Schadstoff)
8.	gymnasium (Turnhalle)	das Gymnasium (Höhere Schule)
9.	hell (Hölle)	hell (lichte Farbe)
10.	meaning (Bedeutung)	die Meinung (Ansicht)
11.	mist (Nebel)	der Mist (Dung, Unsinn)
12.	note (Notiz)	die Note (Leistungsbewertung)
13.	pregnant (schwanger)	prägnant (genau, treffend)
14.	spare (entbehren, übrig bleiben)	sparen (zurücklegen)
15.	spend (ausgeben)	spenden (als Spende geben, schenken)

Außerdem ist es erwähnens- und betonenswert, dass die Pluralform eines englischen Substantivs mitunter im Deutschen einem Substantiv im Singular entspricht. Darauf verweisen die folgenden Beispiele:

	Englisch:	***Deutsch:***
1.	Vegetables	das Gemüse
2.	Sales	der Umsatz
3.	Scissors	die Schere
4.	Spectacles	die Brille
5.	Trousers	die Hose

Hinzu schlägt sich die zwischen der betreffenden Sprachen bestehende Asymmetrie im unterschiedlichen Flexionssystem nieder, wobei das englische im Gegensatz zum deutschen stark reduziert wirkt. Demnach orientiert sich der englische Satz grundsätzlich an dem strengen Wortstellungsmodell Subjekt-Prädikat-Objekt (S-P-O) und die Umstellung der Satzkomponente kann Sinnentstellung nach sich ziehen und Verwirrung stiften:

(1) a	Peter	sent	a letter.	
b	A letter	sent	Peter.	(Bedeutungsänderung)

Obwohl es im Deutschen für den Aussagehauptsatz auch die Grundstellung S-P-O gilt, wird sie nicht so verbindlich wie im Englischen:

(2) a	Man	brachte	sofort	den Verunglückten		ins Krankenhaus	ein.
b	Sofort	brachte	man	den Verunglückten		ins Krankenhaus	ein.
c	Den Verunglückten	brachte	man	sofort		ins Krankenhaus	ein.
d	Ins Krankenhaus	brachte	man	sofort		den Verunglückten	ein.

Es soll an dieser Stelle hinzugefügt werden, dass im Deutschen von der Freiheit der Wortstellung (gemeint ist vorwiegend die Abwechslung in der Subjekt-Prädikat- und Prädikat-Subjekt-Stellung) ein intensiver Gebrauch gemacht wird. Denn es lässt sich kaum abstreiten, dass damit das Tragende im Text leichter ermittelt und besser nachvollzogen werden kann.

Im Übrigen unterscheiden sich die beiden Sprachen in der *Häufigkeit der Kompositumbildung*. Während im Deutschen Komposita verstärkt in den Blick kommen, wird im Englischen ein geringeres Bedürfnis danach abgezeichnet (vgl. Königs 2011: 45). In Anlehnung daran äußert sich die bereits erwähnte Diplomübersetzerin (Englisch-Deutsch) Karin KÖNIGS folgendermaßen:

> „Am wichtigsten für die Übersetzung ist, dass im Deutschen Komposita auch wirklich dort verwendet werden, wo sie angebracht sind – selbst wenn das Englische keinen entsprechenden Hinweis gibt. Dies gilt für gemeinsprachliche Texte, in ganz besonderem Maße aber für Fachtexte. **Unabhängig von der englischen Formulierung** sollten [somit] im Deutschen Komposita verwendet werden, wo dies dem Sprachgebrauch entspricht." (Ebenda, Hervorhebung im Original)

Hierbei wird markant, dass im Deutschen Substantiv- bzw. Adjektivkomposita meist als ein Wort geschrieben werden, während es im Englischen mehrere Möglichkeiten bezüglich ihrer Verschriftlichung gibt:

Schreibung als ein Wort:

(1) *airport*	der Flughafen
(2) *ashtray*	das Feuerzeug
(3) *greenhorn*	der Grünschnabel

Getrenntschreibung:

(4) *stage fright*	das Lampenfieber
(5) *driving licence*	der Führerschein
(6) *twin brother*	der Zwillingsbruder

Schreibung mit Bindestrich:

(7) *mother-in-law*	die Schwiegermutter
(8) *double-decker*	der Doppeldecker[bus]
(9) *high-rise*	das Hochhaus

Daraus ist ersichtlich, dass ein deutsches Kompositum nur selten strukturanalog ins Englische wiedergegeben werden kann.

Sonstige Differenzen treten im Hinblick auf die *Satzstruktur* hervor. Da lässt sich nämlich eine besondere Vorliebe des Englischen für den *Verb*-Gebrauch, des Deutschen hingegen für den *Adverb*-Gebrauch beobachten:

Hilfsverben

(1) *He **must** have sold the house.*	Er hat **sicher** das Haus verkauft.

Vollverben

(2) *He **seems** to be having lots of problems.*	**Anscheinend** hat er viele Probleme.

***to be* + Adjektiv/Partizip**

(3) *He **is likely** to come.*	**Vielleicht** kommt er.
(4) *He **is bound** to come.*	**Sicherlich** kommt er.

Verbverbände aus Hilfsverb + Substantiv

(5) *I **have difficulty** coming here on time.*	Es ist **schwer** für mich, hierher rechtzeitig zu kommen.

Verbverbände mit einem Vollverb

(6) *His hair **has turned slightly gray**.*	Sein Haar ist **nahezu grau**.

Die vorstehend präsentierten Beispiele machen deutlich, dass die adverbiale Übersetzung eine durchsichtige Strukturierung und Hervorhebung der tragenden Leitgedanken in jeweiligen Aussagesätzen gewährleistet.

Auch die *Verteilung der Informationen auf Haupt- und Nebensätze* verläuft in den angehenden Sprachen unterschiedlich, worauf jedoch beim Übersetzen bzw. Dolmetschen eine besondere Aufmerksamkeit gelenkt werden muss. Während im Deutschen alle wichtigen Informationen je nach Möglichkeit in einen Hauptsatz hineingehören, werden sie im Englischen eher in einen Nebensatz eingesetzt[6]:

(1) They deem ***him (to be) a threat***.	**Vermutlich** ist er Bedrohung (für die anderen)./Er **soll** Bedrohung (für die anderen) sein.
(2) *I left the envelope in the drawer **most probably**.*	**Höchstwahrscheinlich** habe ich deinen Brief in der Schublade liegen lassen.

[6] „Im Englischen sind häufiger wichtige Informationen in einem Nebensatz enthalten als im Deutschen; dann hat der übergeordnete Hauptsatz nur eine Art Einleitungsfunktion." (Königs 2011: 75).

(3) *My elder sister has been cheated by her husband lots of times **apparently**.* Meine ältere Schwester **soll angeblich** mehrmals von ihrem Ehemann hintergangen worden sein.

Selbst die Bewusstwerdung der rein sprachlichen Nuancen kann noch kein Garant für einen geglückten Sprachtransfer sein. Als professioneller Übersetzer bzw. Dolmetscher sollte man nämlich auch fachliche Kenntnisse (gemeint ist vorwiegend technische oder juristische Ausbildung, die eine ungestörte Kommunikation in den Bereichen wie *Business English*, *Financial English*, *Legal English* oder *Scientific English* sichert) auf- und nachweisen können. Übrigens: Der geglückte Fremdsprachentransfer ist ohne die Kenntnis der Kultur- und Landeskunde der Zielsprache kaum wegzudenken, denn sonst wird die in der jeweiligen Muttersprache verankerte und versteckte region- und kulturspezifische Sichtweise unentdeckt und verkannt bleiben müssen. Hinzu kommt noch das persönliche Profil des Übersetzers/Dolmetschers selbst und seine Fähigkeit, das Tragende im Translat richtig einzuschätzen. All dies mag sich nur noch in der Vermeerschen These niederschlagen, die besagt: „Erst die Unmöglichkeit des Übersetzens macht das Übersetzen möglich."[7]

4. Schlussbemerkung

Das zentrale Anliegen der vorliegenden Arbeit war es, auf die Weltgeltung des Englischen und die Beeinflussung des Deutschen durch das Englische Aufmerksamkeit zu lenken und dafür zu sensibilisieren. Gestützt auf die Annahme, dass sich das Englische des Deutschen bemächtigt und somit die landesinterne Kommunikation beherrscht hat, wurde von mir den markanten Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen diesen Sprachen nachgegangen. Insbesondere die zwischen dem Englischen und dem Deutschen bestehende Asymmetrie wurde hier empirisch belegt. Die Bewusstwerdung der sprachlichen Nuancen hat einen geglückten Transfer aus dem Englischen ins Deutsche oder umgekehrt zum Ziel. Von diesem Blickwinkel her gesehen, wird mit Hilfe der vorliegenden Arbeit das Bewusstsein für den Schwierigkeitsgrad der deutsch-englischen bzw. englisch-deutschen Übersetzung geschärft. Nichtsdestotrotz erhebt diese Arbeit keinen Anspruch auf eine vollständige Untersuchung aller möglichen Aspekte des angehenden Sprachentransfers. Wie bereits angedeutet soll die hier dargestellte Analyse vorwiegend eine Ausgangsbasis für weitere Forschungen in diesem Bereich bilden.

Literatur

Braun, Jascha Philipp (2012): Be Berlin. In der Hauptstadt geht die Sprache langsam unter. In: *Sprachnachrichten* 53, S. 16.

During, Harald (2012): Von Denglisch erschlagen. In: *Sprachnachrichten* 53, S. 17.

[7] Die Formulierung habe ich von Hans J. Vermeer übernommen: vgl. H. Vermeer (2002: 125).

Gelfert, Hans-Dieter (1995): *Typisch englisch: Wie die Briten wurden, was sie sind.* München: C.H.Beck.

Gelfert, Hans-Dieter (2010): *Englisch mit Aha! Die etwas andere Einführung in die englische Sprache*. München: C.H.Beck.

Göttert, Karl-Heinz (2010): *Deutsch. Biografie einer Sprache*. Berlin: Ullstein.

Ikonomidis, Ageliki (2009): *Anglizismen auf gut deutsch. Ein Leitfaden zur Verwendung von Anglizismen in deutschen Texten*. Hamburg: Helmut Buske Verlag.

Königs, Karin (2011): *Übersetzen Englisch-Deutsch. Lernen mit System*. 3. Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.

LEITNER, Gerhard (2009): *Weltsprache Englisch. Vom angelsächsischen Dialekt zur globalen Lingua Franca*. München: C.H.Beck.

Limbach, Jutta (2009): *Die deutsche Sprache. Zwischen Hochmut und Kleinmut*. Göttingen: V&R unipress.

Limbach, Jutta (2008): *Hat Deutsch eine Zukunft? Unsere Sprache in der globalisierten Welt.* München: C.H. Beck.

Nissl, Sandra (2011): *Die Sprachenfrage in der Europäischen Union: Möglichkeiten und Grenzen einer Sprachenpolitik für Europa*. München: Herbert Utz Verlag.

Schreiber, Mathias (2006): Deutsch for sale. In: *Der Spiegel* 40/2006, 182–198.

Steinfeld, Thomas (2010): *Der Sprachverführer.* München: Carl Hanser Verlag.

Trabant, Jürgen (2003): *Mithridates im Paradies - Kleine Geschichte des Sprachdenkens*. München: C.H. Beck.

Trudgill, Peter (2001): Weltsprache Englisch. In: WATTS, Richard J./MURRAY, Heather (Hg.): *Die fünfte Landessprache? Englisch in der Schweiz.* Zürich: Akademische Kommission Universität Bern, 27–34.

Vermeer, Hans J. (2002): Erst die Unmöglichkeit des Übersetzens macht das Übersetzen möglich. In: Renn, Joachim et al. (Hg.): *Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und sozialer Integration*. Frankfurt/M.: Campus Verlag, 125–142.

WILSS, Wolfram (1999): *Übersetzen und Dolmetschen im 20. Jahrhundert. Schwerpunkt deutscher Sprachraum.* Saarbrücken: ASKO Europa-Stiftung.

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA

Gdańsk 2013, Nr. 29

REZENSIONEN

Christian Fandrych / Maria Thurmair (2011): *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg Verlag. 379 S.

Die Monographie von Christian Fandrych und Maria Thurmair setzt sich zum Ziel, eine „bewusst breit gestreute Auswahl von Textsorten exemplarisch in umfassender Weise funktional, textlinguistisch und bezüglich der für sie typischen sprachlichen Mittel zu untersuchen und zu beschreiben" (S. 15). Ihre Zielsetzung präzisieren die Autoren, indem sie an ihre Studie aus drei Perspektiven herangehen: Aus einer sprachwissenschaftlich und kommunikationsorientierten Perspektive sollen erstens „Einblicke in sprachliches Handeln und in unterschiedlichste Bedingungen und Bereiche der Kommunikation" (S. 15) gewonnen und zweitens aus einer sprachwissenschaftlich-strukturellen d.h. (text-)grammatischen Perspektive typische sprachliche Mittel, wie etwa grammatische Strukturen, in ihrer kommunikativen Funktion erörtert werden. Zuletzt werden aus einer didaktischen Perspektive „Möglichkeiten [...] für eine intensivere Einbeziehung von Textsorten in den Sprachunterricht" (S. 15) aufgezeigt.

Das Buch zeichnet sich durch eine klare Struktur aus und besteht aus drei Teilen: einem theoretischen und methodologischen Überblick (S. 13–34), der eigentlichen empirisch fundierten Analyse von insgesamt 20 Textsorten (S. 35–340) und der Zusammenfassung der Erkenntnisse aus der linguistischen und didaktischen Perspektive (S. 341–355). Die Arbeit schließt mit einem umfangreichen Literaturverzeichnis und einem Stichwortregister ab, das die Orientierung im Text erleichtert.

Das als Einführung konzipierte Kapitel I (*Konzeption und Ansatz der vorliegenden Studie*) gewährt einen umfassenden Einblick in den aktuellen Forschungsstand der Text(sorten)linguistik. In ihren theoretischen Überlegungen gehen die Autoren auf die einschlägigen Termini, Konzepte und die gängige textlinguistische Methodologie ein. Im Anschluss stellen sie die für die Zwecke der durchzuführenden Untersuchung von ihnen gewählte methodologische Herangehensweise vor. Dargestellt werden dabei die für die Untersuchung ausschlaggebenden Beschreibungsdimensionen: „die Kommunikationssituation, die Textfunktion, die thematisch-strukturelle und die formal-grammatische Ebene" (S. 17).

Den zentralen Teil der Monographie bilden die ausführlichen Analysen im Kapitel II (*Textsortenanalysen*), die jeweils mit zahlreichen authentischen Textbeispielen illustriert sind. Die exemplarische Analyse umfasst 20 verschiedene Textsorten, die nach ihren dominanten Textfunktionen geordnet sind: Vorstellungstexte (wie etwa Vita, Lebenslauf, Biographie, Personenbeschreibung, usw.), Reiseführer, Audioguides, Lexikonartikel, Leserbriefe, (Online-)Diskussionsforen, Studienbewertungen und Wetterberichte ordnen die

Autoren den wissensbezogenen Texten zu, die eine konstatierend-assertierende und wissensbereitstellende, argumentative oder bewertende Funktion erfüllen können. Die zweite Textgruppe bilden handlungsbeeinflussende und handlungspräformierende Texte, die eine instruktive, reglementierend-direktive, obligativ-sprecherbezogene, deklarative, appellative, handlungsvorbereitende oder beratend-moralisierende Funktion erfüllen können. Diese Textgruppe repräsentieren Horoskope, Bedienungsanleitungen, Ordnungen, Arztfragebögen, Beschwerden, Anzeigen und Beratungstexte (Kummerkasten und Gewissensfragen). Als dritte Gruppe werden expressiv-soziale, sinnsuchende Texte mit einer expressiv-sinnsuchenden, kollektiv selbstvergewissernden, phatischen, unterhaltend-spielerischen oder ästhetischen Funktion analysiert. Hierzu rechnen die Verfasser Tagebücher, Chats, Kondolenztexte, Glückwunschtexte und sprachspielerische Kurzformen zu (vgl. S. 29–33). Zu den letzten sprachspielerischen Kurzformen merken die Autoren an, dass es sich bei ihnen eher um einen Texttyp handelt, zu dem verschiedene Textsorten wie etwa Witze, poetische Texte oder Sprüche gehören.

Die einzelnen Textsortenanalysen folgen zwar keinem festen Beschreibungsraster, was auf die empirisch-induktive Methode der Untersuchung zurückzuführen ist, in jeder Beschreibung werden aber folgende als zentral postulierte Dimensionen berücksichtigt:

- Kommunikationssituation (u.a. Autor und Rezipient, Kommunikationsbereich, Realisationsform, usw.),
- Textfunktion, die „Struktur und sprachliche Ausgestaltung wesentlich mit[bestimmt]“ (S. 29),
- Makro- und Mikrostruktur des Textes, darunter interner Aufbau, Vertextungsstrategien, Beschreibung inhaltlicher Aspekte, Textorganisationsprinzipien, usw.,
- spezifische sprachliche Merkmale, darunter (text-)grammatische Strukturen (z.B. Attribuierung, Pronominalisierung, Passiv, Tempusformen, Modalverben, indirekte Rede) sowie stilistische Kennzeichen (z.B. nominale Verdichtung, Ellipsen) und lexikalische Kennzeichen (z.B. wertende und expressive Mittel) in ihrer funktionalen Absicht (vgl. S. 33–34).

Die einzelnen Textsortenanalysen basieren auf einem von den Autoren zusammengestellten Korpus. Um eine möglichst große Vielfalt der untersuchten Textsorten zu gewährleisten, bedienen sich die Verfasser folgender Auswahlkriterien:

- Vielfalt im Hinblick auf die Kommunikationssituation,
- Aktualität,
- mediale Vielfalt,
- Vielfalt an Textfunktionen,
- Berücksichtigung der zentralen Sprachstrukturen,
- Berücksichtigung von häufig vernachlässigten Textsorten,
- Relevanz für Sprecher/innen und Hörer/innen,
- Relevanz für die kommunikative Praxis,
- kontrastiv interessante Textsorten (vgl. S. 22–24).

Die bewusst so breit konzipierte Auswahl ermöglicht, Textsorten mit diversen Merkmalen zu untersuchen und zu beschreiben. Berücksichtigt werden daher dabei beispielsweise Texte aus verschiedenen Kommunikationsbereichen wie Wissenschaft, Verwaltung,

Medizin, usw., „moderne" Textsorten wie Chat, Diskussionsforen und Audioguides sowie sowohl konzeptuell schriftliche als auch mündliche Textsorten.

Im zusammenfassenden Kapitel III (*Linguistische und didaktische Erträge und Perspektiven*) wird übergreifend und umfassend auf die gewonnenen Erträge eingegangen, und zwar sowohl aus linguistischer als auch didaktischer Perspektive. Die Autoren geben auch einen Ausblick auf sich bietende weitere Forschungsmöglichkeiten.

Als wohl wichtigster Gewinn der durchgeführten Untersuchung gilt für die Autoren die Einsicht, dass „Textsorten in ihrer Musterhaftigkeit [...] einen kommunikativen Rahmen [schaffen], innerhalb dessen grammatische Strukturen ihre je spezifische Wirkung entfalten" und dass sie somit „der natürliche Vorkommensort für bestimmte sprachliche Strukturen" (S. 345) sind. Die empirisch fundierte Analyse nach einem stark (text-)grammatisch ausgerichteten Modell kann demzufolge als Ausgangspunkt für eine textsortenbezogene Grammatik fungieren. Ihr Plädoyer für eine solche Grammatik untermauern die Autoren mit Beispielen verschiedener sprachlicher Phänomene, die auf textsortenbezogener Basis erklärbar sind. So könnte man beispielsweise das Zusammenspiel von Attribution und nominaler Verdichtung oder den Gebrauch des Passivs am Beispiel der Textsorte *Lexikonartikel* erklären, den Tempusgebrauch an Horoskopen und Ellipsen an Wetterberichten oder Anzeigen illustrieren. Neben „Phänomenen aus dem Kernbereich der Grammatik" (S. 346) ließen sich so sprachliche Erscheinungen stärker aus funktionaler Sicht betrachten, wie etwa argumentative Verfahrensweisen, Begründungen oder Sprachspielerisches (vgl. S. 350).

Die durchgeführten Analysen geben auch vielfältige Anregungen für die sprachdidaktische Forschung und Praxis, zumal die Textsortenkompetenz als eine der wichtigsten in der Sprachentwicklung gilt. Die Autoren plädieren daher für den intensiven Einsatz verschiedener Textsorten im Sprachunterricht (auch von Fremdsprachen), um eine differenzierte Ausbildung verschiedener Fertigkeiten sowie adäquate Spracharbeit zu ermöglichen. Die Einbeziehung verschiedener Textsorten kann darüber hinaus auch aus landeskundlicher Sicht von Nutzen sein (vgl. S. 355).

Die vorliegende Monographie ist in jedem Fall eine empfehlenswerte und aufschlussreiche Lektüre für alle an text(sorten)linguistischen Fragestellungen Interessierten. Die dank dem breit angelegten und gut begründeten Analysemodell gewonnenen Einsichten können als Ausgangspunkt für weitere Forschungsvorhaben im Bereich der Text(sorten)linguistik dienen, so etwa in sprach- oder kulturvergleichenden Ansätzen. Nicht zuletzt kann sich diese neue Monographie für (Fremd-)sprachdidaktiker und Lehrer als besonders ideengebend in der Einbeziehung von Textsortenwissen in den Mutter- und Fremdsprachenunterricht erweisen, worauf die Autoren selbst hinweisen.

Agnieszka Poźlewicz
(Poznań)

Lena Gorelik (2012): „Sie können aber gut Deutsch!" Warum ich nicht mehr dankbar sein will, dass ich hier leben darf, und Toleranz nicht weiterhilft. München: Pantheon. 240 S.

In dem vorliegenden Buch wirft Lena Gorelik, die deutschsprachige Schriftstellerin russisch-jüdischer Abstammung einen Blick hinter die Kulissen der vermeintlich *offenen* deutschen Gesellschaft und deckt ihre tatsächlichen Ausgrenzungsmechanismen ab. Fazit: Die den Menschen mit Migrationshintergrund hierzulande unterstellten *Abschottungs*tendenzen liegen in erster Linie bei den Biodeutschen selbst, die das Eigene als Standard ansetzen[1] und die Heterogenität des Landes als eine Tatsache, geschweige denn eine Chance kaum bedenken wollen. Dabei ist Deutschland schon längst ein Einwanderungsland, das sich nicht nur aus Urdeutschen zusammensetzt:

> „Zu Deutschland gehören, und jetzt könnte ich aus meiner eigenen Sicht ein 'leider' einfügen, auch diejenigen, die diese Entwicklung – nämlich dass all diese Menschen mit den 'komischen' oder 'Wie-sp richt-schreibt-man-das?'-Namen oder auch ohne, auf jeden Fall aber mit dem berühmt-berüchtigten Migrationshintergrund hier leben – nicht gutheißen. Die diese Tatsache verdächtig finden und beängstigend und falsch und vor allem höchst gefährlich. [...] Dies ist – und das ist, ohne 'eigentlich', eine unumstrittene Tatsache- **unser aller Deutschland**." (27–29, Hervorhebung A.D.)

Aus diesem Grund wäre es Goreliks Erachtens angemessener, auf all die *Andersheit* hervorhebenden und zugleich fördernden Begriffe wie 'Ausländer', 'Migranten', 'Zuwanderer', 'Menschen mit Migrationshintergrund', 'fremdländische Mitbürger', 'Bürger mit anderer ethnischer Herkunft' oder 'eingebürgerte Zugewanderte' zu verzichten und sich stattdessen für den Terminus „Wir- Deutschland" einzusetzen (S. 13–15).

Die hierzulande erlebte Spaltung der Gesellschaft entlang ethnischer, rassischer und religiöser Bruchlinien, kommt der Buchautorin hingegen verwunderlich und unverständlich vor. Deutschland sei ihres Erachtens nämlich ein Land, dem wie kaum einem anderen die historisch bedingte *Heterogenität*, sei es nun dialektaler, kultureller, traditioneller, politischer, religiöser oder sogar kulinarischer Natur, innewohnt:

> „Im Norden liebt man Grünkohl, im Süden Spätzle. Die Münchner nehmen sich für die Wiesn frei, die Kölner fiebern dem Karneval entgegen. [...] Ein Sven aus Dänischenhagen mag mit einem Alois aus Bayrischzell ebenso wenig zu tun oder gemein haben – all die Klischees, die mit diesen Vor- und Ortsnamen einhergehen, für einen Augenblick übernommen – wie mit einer Doreen aus Meuselwitz, aber alle drei gehören zweifelsfrei zu diesem Land. Sie müssen einander nicht mögen, sie müssen auch kein Verständnis füreinander haben, ihre Zugehörigkeit zweifelt aber niemand an." (S. 23–24)

[1] Gorelik findet das *Anstreben einer Leitkultur*, nach der sich Migranten richten könnten, demokratie*widrig*, denn in einem demokratischen Land werden Entscheidungen von vielen Andersdenkenden und -gläubigen gefällt. Im Zusammenhang damit stellt die Buchautorin fest: „Eine Leitkultur ist eine Monokultur. Immer und überall dasselbe. Es ist, als flöge man über Deutschland hinweg und sähe statt der Städte, statt der unterschiedlich bepflanzten Felder, statt der Seen, Gebirge, Flüsse, kleinen Dörfer, Wälder nur noch eins: die Leitkultur, welcher Farbe oder Beschaffenheit sie nun auch haben mag. Ich würde mit meinem Flugzeug nicht in einem solchen Deutschland landen wollen. Und wer sich dennoch nach einer Leitkultur sehnt, der sollte sich nach der Leitkultur der Demokratie richten und sich – im Gedenken an die deutsche Geschichte und Kultur – an den Preußenkönig Friedrich den Großen erinnern, der sagte: 'Jeder nach seiner Fasson'." (S. 228–229)

Eingedenk dessen sollte man auch dem von Gorelik eingeführten Terminus *Wir-Deutschland* mit Akzeptanz begegnen. Denn die Wortkonstruktion, in der das Eigene und das Fremde zusammengeschweißt werden, könnte der Erfahrung der sozialen Anomie, dem Gefühl, den eigenen Platz in der Gesellschaft noch nicht gefunden zu haben, unwiderruflich entgegenwirken. Dann bräuchten Zugewanderte und ihre Abkömmlinge ihre ethnische Identität nicht mehr aufzugeben, um dadurch mehr deutsch (also *hiesig)* zu wirken:

> „In diesem Deutschland müsste sich keiner entscheiden, ob er jetzt beispielsweise Deutsch-Türke, türkischer Deutscher, Deutscher oder Türke, Deutschmuslim, jemand mit einem muslimischen Hintergrund oder eine andere Wortzusammensetzung sein will, weil er einfach in erster Linie ein Mensch wäre, der in Deutschland lebt und dazugehört." (S. 237)

Sie bräuchten auch für ihre Deutschkompetenzen weder bestaunt noch bewundert zu werden, als hätten sie das Unmögliche geschafft

> „'Sie sprechen aber gut Deutsch!' Wie oft habe ich diesen Satz gehört, mit Überraschung und Staunen in der Stimme, danach folgte meist Bewunderung. Ich möchte aber weder bestaunt noch bewundert werden für etwas, das für mich so selbstverständlich ist." (S. 98)

Dann würde man sie nicht mehr als *Vorzeigeausländer* bzw. *Integrationsverweigerer* und somit *Problembürger* etikettieren und auf diese Weise stigmatisieren, ohne deren Potentiale richtig einzuschätzen, geschweige denn auszuschöpfen (S. 54–57). Dann bliebe ihnen die Erfahrung einer völligen Anpassung an Lebensverhältnisse und Weltdeutungsmuster der etablierten Mehrheit verschont, was alles anderes als *gelungene* Integration heißt –„Integration bedeutet, dass beide Seiten füreinander sind. Sich einzugliedern, andere einzubeziehen." (S. 231). – In der offenen Gesellschaft, in dem *Wir-Deutschland*, wofür Gorelik in ihrem Buch plädiert, geschähe Integration unauffällig, ohne migrations- und integrationsbezogene Debatten und Ansätze. Das wäre ein Land der Chancengleichheit, das die ganze Bürgerschaft zur gleichberechtigten Teilhabe an gesellschaftlichen Leben und Ressourcen befähigte, wo die *Diversität* des Landes für dessen Stärke und Bereicherung zugleich stünde. Dann müsste man schließlich das Goreliks Buch als *überflüssig*, weil inzwischen *irrelevant geworden* wahrnehmen und entsorgen, was sich die Autorin jedenfalls bei seinem Verfassen wünscht (S. 20).

Gorelik, selbst Migrantin, hat die verheerenden Folgen des Migranten-Daseins in Deutschland am eigenen Leibe gespürt. Als sie mit elf Jahren als 'Kontingent-Flüchtling' mit ihrer Familie nach Baden-Württemberg kam, konnte sie nur ein paar Brocken Deutsch, was sie für gleichaltrige Mitschüler/-innen und die meisten Lehrer eher unattraktiv machte und dazu noch Angst einjagte, als Sorgenkind abgestempelt zu werden und dadurch in die niedrigen Stufen des Bildungssystems abrutschen zu können (S. 17).

Rückblickend konstatiert die Buchautorin, die beinahe zwei Drittel ihres Lebens in Deutschland verbracht hat und deren Deutsch inzwischen weitaus besser als ihre Muttersprache ist, dass sie für ihre sogenannte *erfolgreiche Integration* einen wohl zu hohen Preis bezahlt hat:

> „[...] bei Besuchen in Russland finde ich mich nicht immer zurecht, weil ich mit den deutschen Benimm-Codes, die ich mitbringe, immer wieder an Mauern und meine Grenzen stoße, wenn ich zum Beispiel zur Begrüßung förmlich die Hand gebe, anstatt die Menschen stürmisch zu umarmen." (177)

Sie befürchtet, einerseits die Reste ihres russischen Ichs zu verlieren und andererseits wegen ihrer Herkunft – „Russisch klingt hart, Russisch ist russische Mafia, Russisch sind die Besatzer der Roten Armee, Russisch ist wahrlich kein aufregendes Spanisch oder elegantes Französisch. Nicht ganz so schlimm wie Türkisch vielleicht, aber auch nicht viel besser." (S. 137) – immer noch gegen Etikettierungen ankämpfen zu müssen. Daher träumt sie von einem Land *ohne Parallelwelten*, das aus gleichberechtigten und unersetzlichen Menschen besteht. Sie wünscht sich selbst und den anderen Zugewanderten, damit sie sich in dem *unser aller Deutschland* vor allem als Menschen erleben und selbstverwirklichen können (S. 29, 105).

Das berührende Buch ist insbesondere den politischen Akteuren der deutschen Szene, denen Integrationspolitik am Herzen liegt, zu empfehlen, aber auch denjenigen, die man im Aufnahmeland weiterhin als Fremde abstempelt, unreflektiert als *Problemgruppe* wahrnimmt und damit in eine Schublade steckt, in die sie auch aus objektiven Gründen nicht hineingehören, geschweige denn hineingehören *wollen*. Ein Plädoyer für eine bessere Welt, das kaum einen kalt lässt.

Anna Daszkiewicz
(Gdańsk)

Björn Hansen / Ferdinand de Haan (eds.) (2009): *Modals in the Languages of Europe. A Reference Work.* Berlin / New York: Mouton / de Gruyter. 572 S.

Der umfangreiche Band besteht aus 14 Kapiteln zu den Modalverben und Modalkonstruktionen in den einzelnen europäischen Sprachen oder Sprachfamilien sowie einem Einleitungs- und einem Abschlusskapitel. Die einzelnen Kapitel wurden von ausgewiesenen Forschern der Modalitätsproblematik aus Europa und zum Teil aus den Vereinigten Staaten verfasst.

Das Ziel des vorliegenden umfangreichen Sammelbandes beschreiben die Herausgeber in der Einleitung mit folgenden Worten:

> „The aim of this book is to describe the properties of modals or to be precise modal constructions in the European area and to compare the systems in individual language families from an areal and genetic perspective" (S. 1).

Eine weitere Zielsetzung soll zeigen „how grammaticalised the notional category of modality is in the languages of Europe" (S. 2). Mit Recht heben die Herausgeber hervor, dass die Entwicklung der Modalverben (= Mv) einen typischen Fall des Grammatikalisierungsprozesses darstellt, d.h. „a change in which constructions shed their lexical status and acquire a more or less grammatical status" (S. 2). Die Grammatikalisierung stellt einen komplexen Prozess dar, der sich in einige Phasen gliedern lässt und über einen längeren Zeitraum (einige hundert Jahre) dauern kann. Für die Analyse der Mv im vorliegenden Band wurden die

Parameter der Grammatikalisierung von Christian Lehmann (2002) übernommen: um die Autonomie des Zeichens zu bestimmen (d.h. um dessen Grammatikalisierungsgrad zu messen), werden drei Dimensionen unterschieden: weigh [Gewicht], cohesion [Kohäsion] und variability [Variabilität]. Als Arbeitsdefinition der Mv für die Autoren des Bandes haben die Herausgeber vorgeschlagen: „word-like elements which are *polyfunctional* in the sence that they express no less than two types of modality" (S. 3).

Der Sammelband besteht aus drei umfangreichen Teilen, in zwei werden die Mv in den indo-europäischen Sprachen und im dritten – in den nicht-indoeuropäischen Sprachen behandelt. Im Folgenden wende ich mich der Besprechung nur von einigen ausgewählten Sprachfamilien zu.

Tanja Mortelmans, Kasper Boye und Johan van der Auwera befassen sich mit *Modals in the Germanic languages* (11–69). In der Einleitung wird die Grammatikalisierung in Anlehnung an Lehmann (2002) etwas ausführlicher besprochen, indem sechs Parameter[1] (Integrität, Paradigmazität, struktureller Skopus, Fügungsenge, Wählbarkeit, Stellungsfreiheit) sowie die ihnen entsprechenden Grammatikalisierungsvorgänge (Erosion, Paradigmatisierung, Kondensierung, Koaleszenz, Obligatorisierung, Fixierung) und die jeweiligen Merkmale für den schwachen oder starken Grammatikalisierungsgrad tabellarisch dargestellt werden. In der Analyse der Mv werden nur folgende Parameter analysiert: Paradigmatizität, Wählbarkeit (paradigmatic variability) und struktureller Skopus. Für die Mv in den germanischen Sprachen wird die grundlegende Unterscheidung zwischen der nicht-epistemischen und der epistemische Bedeutung (Modalität) vorgenommen. Die Mv des Englischen (*can*, *shall*, *may*, *will*, *must*) werden nicht analysiert, da sie zu den stark grammatikalisierten gerechnet werden. Zu den deutschen Mv gehören die sechs Präterito Präsentia: *können*, *sollen*, *müssen*, *mögen*, *dürfen* und *wollen*. Am Rande erwähnen die Verfasser, dass auch *werden* den Mv zuzurechnen wäre, weil es die epistemische Bedeutung entwickelt hat.[2] Die epistemische Bedeutung wird im Deutschen, im Unterschied zum Englischen, viel seltener ausgedrückt. Der epistemische Gebrauch ist auf die finiten Formen[3] der Mv beschränkt. Die Verfasser verweisen auf die Variantenbreite der deutschen Mv, die bis zu den nicht-modalen Bedeutungen hinreicht (bei *mögen*, *können* und *wollen*). Im Vergleich zu den niederländischen Mv weisen die deutschen eine stärkere Grammatikalisierung auf; sie äußert sich z.B. im Bereich des strukturellen Skopus. Im weiteren Teil der Abhandlung werden die niederländischen, dänischen und isländischen Mv abgehandelt. Die Analyse ergab u.a., dass die Mv in epistemischer Verwendung stärker grammatikalisiert sind als die nicht-epistemischen (d.h. deontischen).

Im Teil A werden noch die Mv im Irischen, Griechischen und den romanischen Sprachen hinsichtlich deren Grammatikalisierung behandelt.

---

[1] Sie sind entstanden durch die Kombinierung der drei Dimensionen mit der paradigmatischen und syntagmatischen Achse.

[2] Hier sei vor allem an die Abhandlung von H. Vater (1975) erinnert. Der Modalforscher hat wohl als Erster so ausführlich diese These begründet.

[3] Die von Reiss (2001) angeführten Belege scheinen an den Haaren herbeigezogen zu sein (oder wenn man will, sind sie als Ausnahmen zu betrachten).

Teil B – *Modals in Indo-European languages (Eastern branch)* enthält Beiträge zu den Mv im Baltischen, im Albanischen, in Romani und in den slawischen Sprachen; ich wende mich im Folgenden den slawischen Sprachen (167–197) zu. Die Verfasser (Juliane Besters-Dilger, Ana Drobnjaković, Björn Hansen) weisen darauf hin, dass die Mv in den slawischen Sprachen polyfunktional sind, im Unterschied zu den germanischen Sprachen stellen sie aber keine fest umrissene morphologische Klasse dar. Sie weisen verbalen, adjektivischen (z.B. *dolžen* im Russischen) und adverbialen Ursprung auf; die letzteren sind unflektierbar (z.B. *možno* – im Russischen, *można* – im Polnischen). Im Weiteren besprechen die Verfasser einige Parameter der Grammatikalisierung (u.a.):

- Den Parameter **Integrität** (Erosion der Form, Desemantisierung) – die Mv nehmen an Abstraktheit zu, verlieren manche Bedeutungen; so z.B. das polnische *powinien* 'should' hat im 19. Jh. die Bedeutung 'to owe' verloren.
- Den Parameter **Paradigmatische Variabilität** – „Paradigmatic variability is the freedom with which the language user chooses a sign. The speaker may have the freedom in activating the category by using one of its subcategories or leaving the category unspecified" (S. 182; Verweis auf Lehmann 2002: 123). Während Tempus, Aspekt, Modus und Numerus obligatorisch am Verb markiert sein müssen, ist die Markierung der Modalität fakultativ.

Nach der Besprechung von einigen weiteren Parametern wenden sich die Verfasser der arealen Distribution der semantisch-syntaktischen Muster der modalen Konstruktionen zu und weisen auf den Einfluss des Deutschen (im Falle von *müssen* und *dürfen*) auf die Nord-Westslawischen Sprachen hin. Die Analyse zeigte u.a., dass die Modalprädikativa (impersonal modal constructions) in den slawischen Sprachen weniger Bedeutungsvarianten und mehr Selektionsrestriktionen aufweisen als die Mv mit dem Nominativ-Subjekt.

Teil C – *Modals in Non-Indo-European languages* bringt Studien zu den Mv in Maltesischen und arabischen Varietäten, zu den Mv im Balto-Finnischen, im Ungarischen, zum Modus und Modalität im Berberischen, zu Modalität im Baskischen und zu den Mv in den türkischen Sprachen. In „Concluding chapter: modal constructions in the languages of Europe" (511–559) stellen die Herausgeber eine Reihe von interessanten Beobachtungen zusammen, indem sie u.a. zu folgenden Problemen zusammenfassend Stellung nehmen:

- Distribution of modals and modal affixes in Europe.
- The grammaticalisation of modals in the languages of Europe: hier werden u.a. phonologische und semantische Integrität, Paradigmatizität, paradigmatische Variabilität (Wählbarkeit), Stellungsfreiheit der Mv und der modalen Konstruktionen in den untersuchten Sprachen im Überblick und vergleichend dargestellt.
- Modals and language contact.

Insgesamt bietet das vorliegende Werk wertvollen und scharfsinnigen Beitrag zur Grammatikalisierung der Modalverben und Modalkonstruktionen in Sprachen Europas. Der umfangreiche Sammelband ist den an der Sprachtypologie, Areallinguistik, Grammatikalisierung und Modalität interessierten Linguisten zu empfehlen.

Literatur

Hansen, Björn (2001): *Das slavische Modalauxiliar. Semantik und Auxilialisierung im Russischen, Polnischen, Serbischen/Kroatischen und Altkirchenslavischen*. München.
Kątny, Andrzej / Socka Anna (Hg.) (2010): *Modalität / Temporalität in kontrastiver und typologischer Sicht*. Frankfurt/M.
Lehmann, Christian (2002): *Thoughts of Grammaticalization. A programmatic Sketch*. Erfurt.
Reis, Marga (2001): Bilden die Modalverben im Deutschen eine syntaktische Klass? In: R. Müller / M. Reis (Hg.): *Modalität und Modalverben im Deutschen*. Hamburg.
Vater, Heinz (1975): *Werden* als Modalverb. In: J. Calbert / H. Vater (1975): *Aspekte der Modalität*. Tübingen, 71–148.

Andrzej Kątny
(Gdańsk)

Marek Jaroszewski, Anna Jaroszewska, Marta Torenc (2012): *Zakład Glottodydaktyki Instytutu Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. 40 lat działalności*. Warszawa: Instytut Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego, 188 S.

Publikacja rocznicowa Marka Jaroszewskiego, Anny Jaroszewskiej i Marty Torenc *Zakład Glottodydaktyki Instytutu Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. 40 lat działalności* prezentuje dzieje, istotne rysy, kierunki rozwojowe oraz sylwetki pracowników Zakładu Metodyki Nauczania Języka Niemieckiego (później Zakładu Glottodydaktyki) w Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego w latach 1972–2012. Rocznica ta, przypadająca na rok 2012, zbiega się z jubileuszem prof. dr hab. Elżbiety Zawadzkiej-Bartnik, która od czterdziestu lat współtworzy tenże zakład.

W niniejszej publikacji, której pomysłodawcą jest prof. dr hab. Marek Jaroszewski, zastosowano układ czterech rozdziałów. Rozdział pierwszy *Historia Zakładu Metodyki Nauczania Języka Niemieckiego/Zakładu Glottodydaktyki Instytutu Germanistyki UW*, wspólnego autorstwa, obejmuje dzieje zakładu, na które składają się trzy etapy jego działalności wynikające ze zmian organizacyjnych w UW: 1) Metodyka nauczania języka niemieckiego w Katedrze Filologii Germańskiej UW w latach 1960–1972 ze szczególnym uwzględnieniem działalności dr Barbary Płaczkowskiej i dr Eugenii Sowińskiej; 2) Zakład Metodyki Nauczania Języka Niemieckiego Instytutu Germanistyki UW w latach 1972–2008 z przedstawieniem ścieżek naukowych jego pracowników: prof. dr hab. Elżbiety Zawadzkiej-Bartnik, dr Hanny Bawej-Krajewskiej, mgr Krystyny Gronkowskiej, mgr Joanny Kosmali i mgr Barbary Walkowiak-Sobol. Ponadto etap ten obejmuje działalność naukową pracowników od roku 1991, w tym działalność dr hab. Ewy Tomczyk-Popińskiej, dr Ireneusza Gaworskiego, dr Hanny Szarmach-Skazy, mgr Anny Jaroch i mgr Zofii Kotowskiej. Niniejszy etap zamyka prezentacja rozwoju zakładu od roku 2000, w tym działalność naukową prof. dr hab. Elżbiety Zawadzkiej-Bartnik, dr Anny Jaroszewskiej i dr Marty Torenc; 3) Zakład Glottodydaktyki Instytutu Germanistyki UW w latach 2008–2011, obejmujący zakres pracy

naukowo-badawczej a rozszerzony o nowych pracowników: dr Beatę Karpetę-Peć i dr Joannę Sobańską-Jędrych. Etap ten zamyka przedstawienie perspektyw naukowych i dydaktycznych Zakładu Glottodydaktyki.

Rozdział drugi *Kształcenie zawodowe i praktyki pedagogiczne studentów*, autorstwa Marka Jaroszewskiego i Marty Torenc, podejmuje temat kształcenia zawodowego i praktyk pedagogicznych studentów warszawskiej germanistyki. Rozdział ten, który nie powstałby, jak piszą Autorzy, bez znaczącego udziału mgr Zofii Kotowskiej jako wieloletniego kierownika i opiekuna praktyk pedagogicznych w zakładzie, kończy właśnie jej refleksja nad działalnością kierownika takich praktyk i ich znaczenia dla przyszłej pracy pedagogicznej.

Wczoraj i dziś. Pracownicy o swej działalności zawodowej to tytuł trzeciego rozdziału, który ma charakter wspomnieniowy. Jego wieloletni pracownicy i kierownicy: prof. dr hab. Elżbieta Zawadzka-Bartnik, dr Hanna Szarmach-Skaza oraz mgr Zofia Kotowska przypominają działalność zakładu, przy czym wspomnienia i rozważania dr Hanny Szarmach-Skazy oraz mgr Zofii Kotowskiej stanowią zwarte wypowiedzi. Rozdział kończy się wywiadem z prof. dr hab. Elżbietą Zawadzką-Bartnik, z którą rozmawiały dr Anna Jaroszewska i dr Marta Torenc. Wywiad ten określić można jako zbiór podsumowań dotyczących działalności zakładu, a jednocześnie jako prezentację pracy organizacyjnej i naukowo-badawczej prof. dr hab. Elżbiety Zawadzkiej-Bartnik.

Ostatni czwarty rozdział *Dorobek naukowy pracowników Zakładu Metodyki Nauczania Języka Niemieckiego/Zakładu Glottodydaktyki Instytutu Germanistyki UW* przedstawia czterdziestoletni dorobek naukowy pracowników zakładu, który obejmuje bibliografię publikacji naukowych i dydaktycznych pracowników zakładu, wykaz prac magisterskich napisanych w zakładzie pod kierunkiem jego pracowników naukowych oraz spis prac doktorskich i habilitacyjnych napisanych pod kierunkiem pracowników naukowych zakładu lub przez nich samych. Opracowania części bibliograficznej podjął się Marek Jaroszewski, natomiast stworzeniem wykazu prac magisterskich, doktorskich oraz habilitacyjnych zajęła się Anna Jaroszewska.

Niniejszą publikację wzbogacają liczne zdjęcia pracowników zakładu, zamieszczone na jej końcu. Spis wykorzystanych w publikacji pozycji książkowych oraz indeks osób przywołanych na jej kartach dopełniają treści tematyczne podjęte na łamach niniejszej publikacji.

Podsumowanie: Zasadniczym celem publikacji rocznicowej Marka Jaroszewskiego, Anny Jaroszewskiej i Marty Torenc nie jest eksplikacja i rozwijanie myśli naukowej, lecz poinformowanie Czytelnika o głównych i istotnych rysach, ważniejszych założeniach i koncepcjach oraz perspektywach w Zakładzie Metodyki Nauczania Języka Niemieckiego (później Zakładu Glottodydaktyki) w Instytucie Germanistyki UW, przy czym dodać należy, że na 188 stronach trudno jest oddać czterdzieści lat działalności. Z tego też względu stawianie pytań czy konkludowanie o *dobrym* czy *złym* wydaje się zbyteczne. Zostawmy wnioski pracownikom! Można kwestionować celowość takich publikacji, twierdząc, że one nie wnoszą i nie ulepszają wiedzy naukowej. Ale przy takich publikacjach należy być może odróżnić pytanie o celowość naukową, od pytania o celowość dotyczącą upowszechniania czy propagowania faktów związanych z nauką, czyli pytania o „użyteczność poznawczą" wypływającą z naturalnej ciekawości, jak i z potrzeby posiadania ogólnego

poglądu czy ogólnej wiedzy o funkcjonowaniu jednostek akademickich. A może po prostu należy przyjąć takie publikacje bez specjalnego ich wytłumaczenia, nadając im raczej znaczenie przewodnika po faktach, czy też pamiątki rozumianej jako uznanie dla wkładu i rozwoju wiedzy naukowej.

Magdalena Rozenberg
(Gdańsk)

Stefan H. Kaszyński (2012): *Krótka historia literatury austriackiej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 403 S.

Stefan H. Kaszyński (2012): *Kurze Geschichte der österreichischen Literatur* (= Studien zur Germanistik, Skandinavistik und Übersetzungskultur, Bd. 4). Aus dem Polnischen übersetzt von Alexander Höllwert. Frankfurt/M.: Peter Lang. 312 S.

Wer in polnischen Bibliotheken nach einer Geschichte der deutschen Literatur sucht, wird sehr schnell fündig. Das Angebot ist beachtlich, wenn man bedenkt, dass es sich hier um eine fremdsprachliche Literatur handelt. Neben den Literaturgeschichten deutscher Autoren finden sich nicht wenige von polnischen Germanisten stammende. Gerade in den Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg entstand in Polen eine Reihe von Büchern zur Literaturgeschichte des westlichen Nachbarn. Zu den bekanntesten Herausgebern gehören Marian Szyrocki, Zdzisław Żygulski, Norbert Honsza, Hubert Orłowski, Jan Papiór, Irena Światłowska-Prędota, Krzysztof Kuczyński, Zbigniew Światłowski, Czesław Karolak, Wojciech Kunicki, um nur einige Namen zu nennen.[1]

Eine eigenständige Geschichte der österreichischen Literatur suchte man bisher vergeblich, obwohl österreichische Literatur bereits seit Jahren an polnischen Universitäten gesondert gelehrt wird. Diesen Mangel versucht der Posener Germanist Stefan H. Kaszyński mit seiner *Kurzen Geschichte der österreichischen Literatur* zu beheben, die 2012 zunächst auf Polnisch, nahezu gleichzeitig aber auch in der deutschen Übersetzung von Alexander Höllwert erschienen ist. Der Verfasser bezeichnet sein Buch als ein „Wissenskompendium",[2] geeignet als Grundlage für ein Hochschulstudium zur Literaturgeschichte. Lehrbuchartig wird die österreichische Literatur von der Zeit der Gründung der eigenständigen Österreichischen Monarchie im Jahre 1804 bis in die jüngste Gegenwart behandelt. In dieser Form ist Kaszyńskis *Kurze Geschichte der österreichischen Literatur* eine Pionierleistung, denn es handelt sich hier um die erste Geschichte der österreichischen Literatur, die außerhalb Österreichs entstanden ist (S. 11).

[1] Vgl. Przemysław Sznurkowski, Pisarze niemieccy w drodze na Parnas. In: *Zbliżenia Interkulturowe / Interkulturelle Annäherungen Polska Niemcy Europa*, 8/2010, 122–124, hier S. 122. Stellvertretend für die deutsche Wissenschaft können Rolf-Dieter Kluge und Peter Oliver Loew genannt werden.

[2] Stefan H. Kaszyński, *Kurze Geschichte der östereichischen Literatur*, S. 11.

Stefan H. Kaszyński, ist Seniorprofessor am Institut für Germanische Philologie der Adam-Mickiewicz-Universität in Posen, wo er als Begründer und Leiter des Lehrstuhls für österreichische Literatur und Kultur tätig ist. Darüber hinaus ist Kaszyński Mitbegründer der Posener Österreich-Bibliothek, an der er gleichzeitig als wissenschaftlicher Betreuer fungiert. Unter seinen überaus zahlreichen Veröffentlichungen und Monographien – überwiegend zu Themen der österreichischen, deutschen und dänischen Literatur sowie Übersetzungsanthologien zur österreichischen Lyrik – erschienen auf Deutsch u.a. *Österreich und Mitteleuropa* (1995), *Kleine Geschichte des österreichischen Aphorismus* (1999) sowie *Weltbilder des Intellekts* (2005).

Seine *Kurze Geschichte der österreichischen Literatur* ist gedacht als ein Lehrbuch für ausländische Studierende, die bereits mit der österreichischen Literatur vertraut sind, die aber über keine ausreichende österreichische Kulturkompetenz verfügen, um sie in ihrer Eigenständigkeit vollständig zu erfassen. Aus diesem Anspruch heraus ergeben sich für den Verfasser bestimmte Anforderungen. In der Einleitung legt Kaszyński sehr genau seine Gewichtungen dar. Was z.B. für die polnische Literatur gilt (siehe z.B. Ewa Teodorowicz-Hellman in Bezug auf die *Geschichte der polnischen Literatur* von Czesław Miłosz[3]), nämlich dass ihre Literaturgeschichte für Ausländer anders dargestellt werden muss als für einheimische Studierende, gilt in besonderem Masse für die österreichische Literatur, die sich u.a. gegen die deutsche abgrenzt. Dazu muss genau das Hintergrundwissen zu geschichtlichen, politischen, kulturellen und gesellschaftlichen, auch religiösen Zusammenhängen vermittelt werden, das bei einheimischen Studenten vorausgesetzt wird, um so ein Verstehen von Gemeinsamkeiten überhaupt zu ermöglichen. Auch die Literaturangaben müssen zwangsläufig dem angepasst werden.

Dies im Auge behaltend formuliert Kaszyński zwei Ziele, die er mit seinem Buch erreichen möchte: zum Einen beabsichtigt er, verstreut – in einer Vielzahl von Quellen – vorliegendes Material zu einer Lehreinheit zusammenzutragen, und zum Zweiten möchte er den historischen Hintergrund für das Verständnis der Literaturentwicklung aufarbeiten. Verdichten und extrahieren der – in diesem Fall für Inhalte und Formen literarischer Texte – wesentlichen Momente bilden den Anspruch der Mehrzahl der Lehrbücher. Im vorliegenden Fall ergibt sich beides aus der Tatsache, dass vor allem die österreichische Monarchie sehr reichhaltig dokumentiert ist. Die Frage nach den Merkmalen und der Identität der österreichischen Literatur beantwortet sich dabei nahezu von selbst, weil sie quasi entwickelt werden. Perspektivisch handelt es sich jedoch im Wesentlichen um eine Außenansicht.

In einem einführenden Kapitel unter der Überschrift *Von „Literatur aus Österreich" zur „österreichischen Literatur"* erläutert der Verfasser methodologische Grundlagen, setzt sich mit dem österreichischen Kultur-Code auseinander, stellt bereits hier die Frage nach der Identität der österreichischen Literatur und erläutert gegensätzliche Positionen der Literaturwissenschaft und differenzierte Periodisierungsversuche. Am Ende schließt sich Kaszyński einem Konzept an, nach dem „die österreichische Literatur als gleichberechtigter

[3] Ewa Teodorowicz-Hellman, The History of Polish Literature by Czesław Miłosz in the Context of Polish Historical and Literary Tradition. On the Image of Polish Literature Conveyed to Foreign Students. In: *Acta Sueco-Polonica*, 18 (2012), 233–252.

Partner der deutschen Literatur innerhalb des Diskurses über die Identität der deutschsprachigen Literatur betrachtet werden muss" (S. 24).

In seinem Lehrbuch übernimmt Kaszyński mit wenigen Vorbehalten die in Österreich gängige Periodisierung der literarischen Epochen, die sich von der deutschen deutlich unterscheidet. Jeder Epoche wird ein Kapitel gewidmet. Innerhalb der Kapitel entscheidet sich der Verfasser für eine traditionelle Aneinanderreihung des Stoffes – zuerst wird der historische Hintergrund geschildert, erst dann werden die wichtigen Vertreter behandelt. Im Rahmen einer kurzen Biographie wird jeweils das Schaffen eines Schriftstellers sowie eine Inhaltsangabe mit Analyse und Interpretation seiner wichtigsten Werke präsentiert. Kaszyński beschränkt sich dabei ausschließlich auf Ereignisse, Personen und Werke, die die österreichische Literatur im hohen Maße geprägt haben. An vielen Stellen wird zusätzlich auf die österreichisch-polnischen Bezüge hingewiesen, sei es *in puncto* Thematik oder Rezeption. Die Darstellungen werden um Ausschnitte aus behandelten Werken ergänzt. Dabei greift der Verfasser auf die bereits vorliegenden Übersetzungen (wie z.B. von so bekannten polnischen Übersetzern, wie Sława Lisiecka, Stanisław Jerzy Lec, Maria Krysztofiak, Jacek St. Buras und vielen andern) zurück. Wo eine Übersetzung fehlt, übersetzt er selbst. Oft verweist Kaszyński auf Literatur- und Kulturkontakte zwischen Österreich und Polen unter Angabe der wichtigsten Quellen.

Kurze Geschichte der österreichischen Literatur umfasst mehr als zweihundert Jahre österreichischer Literatur. Bei der Bestimmung der Schwerpunkte war dem Verfasser seine langjährige Lehrerfahrung in der Vermittlung genau dieses Stoffes von Nutzen. Für das 19. Jahrhundert wählt er als stellvertretend und epochenbildend die Biedermeierzeit, das Wiener Volkstheater, die galizische Literatur, den Realismus und die österreichische Moderne. Bei der Behandlung der Literatur des 20. Jahrhunderts fokussiert er auf den Roman und das Drama der Zwischenkriegszeit sowie die Emigrationsliteratur. Ferner findet der Leser Kapitel zum Wiederaufbau der Literatur nach 1945, zur Auseinandersetzung mit dem Mythos, zur zweiten Avantgarde, zu literarischen Gruppierungen, sowie zum Streit um das „wahre Bild" der Zeitgeschichte, zur Frauenliteratur und schließlich zur postmodernen Wende. Einige der Themen werden eingehender behandelt, andere nur angedeutet. Unter den Autoren, deren Werke ausführlicher besprochen werden, findet der Leser zunächst Namen, wie Franz Grillparzer, Marie von Ebner-Eschenbach, Arthur Schnitzler, Rainer Maria Rilke, Franz Kafka, Robert Musil und Elias Canetti, für die Nachkriegszeit Paul Celan, Ingeborg Bachmann, Thomas Bernhard, Peter Handke und Elfriede Jelinek. Im letzten Kapitel werden unter der Überschrift *Die postmoderne Wende* einige Vertreter der Generation behandelt, die nach dem Zweiten Weltkrieg geboren wurde: Christoph Ransmayr, Robert Menasse, Franzobel, Arno Geiger und Daniel Kehlmann.

Es ist kaum möglich, in einem Band ein komplettes Bild von zweihundert Jahren österreichischer Literatur vorzulegen. Kaszyński ist ständig gezwungen, eine Auswahl zu treffen, und es ist nicht ausgeschlossen, dass ein anderer Literaturhistoriker sich für andere Schwerpunkte oder Namen entschieden hätte. Während bei den älteren Epochen und Schriftstellern eine sichere Bewertung bereits vorliegt, kann sie in Bezug auf jüngere Werke noch modifiziert werden. Dies ist dem Posener Germanisten bewusst, was er in dem

Kapitel *Anstatt eines Schlusswortes* zum Ausdruck bringt. Das Ziel, das er mit seinem Buch zu erreichen beabsichtigt, beschreibt er folgendermaßen:

> „Die Lektüre des vorliegenden Bandes sollte dem Leser eine Grundlage bieten, um sich einen Überblick über die österreichische Literatur verschaffen zu können. Das Anliegen des Autors bestand nicht nur darin, dem Leser ein Wissenskompendium über literarische Epochen, Entwicklungstendenzen und repräsentative Namen in die Hand zu legen. Es ging ihm auch darum, die Inhalte der wichtigsten Werke der österreichischen Literatur vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis heute kurz zu skizzieren" (S. 300).

Diese Aufgabe hat Kaszyński deutlich erfüllt. Mit dem Handbuch bekommt der Leser ein gut strukturiertes Lehrbuch in die Hand, das ihm – weitgehend ohne Wertungen – einen Überblick über die wichtigsten Daten und Vertreter der österreichischen Literatur verschafft. Die vom Autor gewählte historische Betrachtungsperspektive erweist sich bei der Schilderung einzelner Epochen und ihrer Repräsentanten als sehr nützlich. Eine wichtige Informationsquelle für alle an weiteren Forschungen Interessierten ist die umfangreiche Bibliographie, die folgendes umfasst: ausgewählte österreichische Literaturgeschichten, ausgewählte Buchpublikationen aus den Bereichen Kultur, literarische Epochen und Geschichte literarischer Gattungen, ausgewählte Biographien österreichischer Schriftsteller, Lexika und Nachschlagewerke, ausgewählte Buchpublikationen zur österreichischen Literatur in polnischer Sprache somit Bibliographien der polnischen Übersetzungen österreichischer Literatur. Das Personenregister ermöglicht dem Leser eine schnelle Orientierung im Text.

Kurze Geschichte der österreichischen Literatur ist insgesamt eine gelungene Darstellung, die alle Voraussetzungen erfüllt, sich als Standardwerk zu etablieren. Sie ist informativ, verlässlich und in einer verständlichen Sprache geschrieben. Sie sollte nicht nur bei Germanistikstudenten und Studenten der Literatur- und Kulturwissenschaft auf großes Interesse stoßen. Sie ist insgesamt für jeden an österreichischer Literatur interessierten Leser geeignet.

Zwischen der polnischen und der deutschen Ausgabe bestehen einige Unterschiede. Zum einen enthält die polnische Vorlage 23 Kapitel, die deutsche dagegen 25. Elias Canetti als einem „Sonderfall" wurde in der deutschen Version ein eigenes Kapitel zuteil, und die „zweite Avantgarde" und „literarische Gruppierungen" wurden als getrennte Kapitel verzeichnet. In der polnischen Vorlage findet der Leser einige Fotos von behandelten Schriftstellern, in der deutschen dagegen kein einziges. Darüber hinaus wird aus offensichtlichen Gründen auf die beiden Punkte in der Bibliographie, die sich auf polnische Forschungen beziehen (ausgewählte Buchpublikationen zur österreichischen Literatur in polnischer Sprache somit Bibliographien der polnischen Übersetzungen österreichischer Literatur) verzichtet.

Die Ausgaben unterscheiden sich auch in ihrem Äußeren. Die polnische Sprachversion, herausgegeben von dem Verlag der Adam-Mickiewicz-Universität in Posen, ist nicht gebunden, mit einem Foto von Reinhold Völkel *Im Café Griensteidl* (1890) auf der Vorderseite und mit dem Foto des bunten Kupferstichs von Andreas Geiger – *Johann Nepomuk Nestroy als Bertram in Robert der Teuxel* (1883) auf der letzten Seite versehen. Informationen über Buch und Autor befinden sich auf den Innenseiten des Umschlags. Die deutsche Fassung erschien beim Peter Lang Verlag in der Reihe „Studien zur Germanistik, Skandinavistik und Übersetzungskultur". Das Buch ist gebunden, der Umschlag ist in den der Reihe eigenen Farben – dunkelblau und blau – gestaltet. Auf der letzten Seite findet der Leser eine

kurze Informationen über Inhalt und Autor des Werkes. Beide Bücher zeichnen sich durch eine sorgfältige editorische Arbeit aus.

Beim Vergleich beider Ausgaben muss jedoch mit Erstaunen festgestellt werden, dass die polnische Vorlage 403 Seiten zählt, während die deutsche Übersetzung dagegen mit 312 auskommt. Woran liegt das? Werden beide Bücher aufgeschlagen nebeneinander gelegt, wird die Antwort deutlich. Es liegt nicht am Übersetzer, denn Alexander Höllwert hat eine sehr gute translatorische Arbeit geleistet. Auch die fehlenden bibliographischen Angaben sowie die Schriftstellerfotos machen nicht hundert Seiten aus. Der Unterschied ergibt sich aus der Schrifthöhe und -breite. Es wird in der deutschen Ausgabe mehr Textmasse auf einer Seite untergebracht. Dafür sind die von Peter Lang Verlag benutzten Schriftbilder nicht sehr leserfreundlich. Die kleinen und gedrängten Buchstabenreihen überanstrengen auf Dauer den Leser. Studenten werden vielleicht eine elektronische Ausgabe vorziehen. Dennoch schade, dass der Verlag selbst bei einem gebunden Buch hier spart. Dies jedoch nur als Bemerkung am Rande. Stefan H. Kaszyńskis *Kurze Geschichte der österreichischen Literatur* wird in den kommenden Jahren viele polnische Literaturstudenten in die österreichische Literatur einführen, und es wäre wünschenswert, wenn auch die deutsche Übersetzung ihren Platz fände unter den Standardwerken zur österreichischen Literatur.

Janina Gesche
(Gdańsk)

Michail L. Kotin / Elizaveta G. Kotorova (Hg.) (2011): *Die Sprache in Aktion. Pragmatik, Sprechakte, Diskurs.* Heidelberg: Universitätsverlag Winter. 243 S.

Der Sammelband enthält Beiträge, deren Grundlage die auf der Internationalen Fachtagung *Die Sprache in Aktion: Pragmatik – Sprechakte – Diskurs* an der Universität in Zielona Góra im Mai 2011 vorgetragenen Referate bilden. Im Fokus des Interesses der Forscher stehen Problemstellungen, die vorwiegend Regeln und Diskursstrategien der menschlichen Kommunikation betreffen. Das Spektrum der beschriebenen Phänomene ist recht weit. Sie wurden in zwei Themenkreise gegliedert.

Der erste Teil des Sammelbandes enthält Beiträge, in denen Beziehungen zwischen Grammatik, Semantik und Pragmatik untersucht werden. Dieser Teil beginnt mit dem Artikel von Norbert Fries (*Über die allmähliche Verfertigung emotionaler Bedeutung beim Äußern*), in dem das Verfahren zur Realisierung emotionaler Prädikationen expliziert und das Konzept der sog. emotionalen Implikatur (E-Implikatur) dargestellt werden. Die E-Implikaturen ermöglichen, die emotionalen Prädikationen, die in Texten an der Oberfläche häufig unsichtbar sind, zu spezifizieren und auf diese Weise das Emotionspotenzial eines Textes zu erfassen. Der Autor unterscheidet zwischen konventionalisierten und konversationellen E-Implikaturen und weist auf unterschiedliche Faktoren hin, die sie auslösen können.

Die nächsten zwei Beiträge untersuchen anhand von literarischen Texten den pragmatischen Wert der Epistemizitätsmarker sowie der Steigerungsstufen von Adjektiven und Adverbien. An zahlreichen Beispielen zeigt Anna V. Averina in ihrem Artikel (*Phorik*

bei den Epistemizitätsmarkern im Deutschen) einen anaphorischen und kataphorischen Gebrauch von Modalwörtern mit epistemischer Semantik und verdeutlicht einen Zusammenhang zwischen ihren Verwendungsweisen und der Zeitreferenz des Prädikats. Der Artikel von Irina A. Schipowa (*Pragmatik der Steigerungsstufen von Adjektiven und Adverbien im literarischen Text*) enthält vielfältige Beispiele aus einem literarischen Text, in dem eine ungewöhnlich große Anzahl von Adjektiven und Adverbien in ihren Steigerungsstufen ermittelt wurde. Sie verleihen dem Text eine starke Expressivität und Dynamik. Gleichzeitig wird dadurch die pragmatische Intention des Verfassers realisiert, den Leser in die Narration einzubeziehen, ihn zu beeindrucken und für sich zu gewinnen.

Peter Kosta setzt sich in seinem Beitrag zum Ziel, die traditionellen pragmatischen Begriffe *Konversationsimplikatur* und *indirekter Sprechakt* vom Standpunkt der gegenwärtigen konversationsanalytischen Forschung aus zu explizieren und in der Tradition der Sprechhandlungsmusteranalyse sowie der Konversations- bzw. Gesprächsanalyse zu beleuchten. Als Beispiele dienen Äußerungen mit Evidentialitäts- und Epistemizitätsmarkern. Der Autor zeigt, dass die Kenntnis der konventionellen Bedeutung von Sprechakten eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für die pragmatische Fähigkeit zur Rekonstruktion von konversationellen Implikaturen ist und nennt Fakten, die die Interaktionspartner brauchen, um kommunikative Inhalte mit Hilfe von konversationellen Implikaturen korrekt zu erschließen.

In Anlehnung an das Konzept der kognitiven Grammatik von Langacker führt Beata Kasperowicz-Wstążka (*Polysemie, Profilierung und Sprechereignisse. Kognitive Analyse nominaler Konstruktionen im Deutschen*) eine vergleichende, pragmatische Analyse von Komposita (z.B. *Sozialhilfe*) und Nomen mit einem adjektivischen Attribut (z.B. *soziale Hilfe*) durch und weist ihre Unsubstituierbarkeit nach. Sie macht aufmerksam auf eine Abhängigkeit zusammengesetzter Strukturen von den konzeptuellen Inhalten ihrer Bestandteile, von deren Integrationsweise sowie vom sprachlichen und außersprachlichen Kontext, in dem einerseits Komposita, andererseits Nomina mit einem adjektivischen Attribut verwendet werden.

Im Artikel *Äquivalenz und Adäquatheit im Sprachsystem und in der Kommunikation* setzt sich Elizaveta Kotorova dafür ein, den üblichen Begriff der zwischensprachlichen Äquivalenz unter dem Aspekt der Kommunikation neu zu definieren und diesen um den Begriff der Adäquatheit zu ergänzen. Denn in bestimmten kommunikativen Situationen, die die Autorin an Beispielen illustriert, können äquivalente Äußerungen nicht als adäquat eingestuft werden, was aus der Sicht einer erfolgreichen Kommunikation von Belang ist.

Yoko Nishina analysiert in ihrem Beitrag (*Grammatikographie der Pragmatik – zur Erklärung der pragmatischen Faktoren bei der Verwendung von Konstruktionen im Japanischen*) japanische Äußerungen in Einkaufssituationen, die im Deutschen zwar ähnlich wiedergegeben werden können, aber einen unterschiedlichen Sinn und pragmatischen Wert haben. Daher sieht die Autorin die Aufgabe der Grammatikographie darin, beim Vergleich verschiedener Kulturen auf die Verschiedenheit im Gebrauch der beiden Sprachen in der jeweiligen Situation mehr Aufmerksamkeit zu schenken.

Im letzten Beitrag des ersten Teils (*Befähigung zur Lernerautonomie durch Reflexion über Sprache*) zeigt Tadeusz Zuchewicz die Bedeutung der Sprachlernstrategien für

eigenverantwortliches Lernen auf. Der Autor betont, dass sich nicht ausschließlich der Fremdsprachenunterricht, sondern auch andere Fächer intensiver mit der Vermittlung von Lernstrategien befassen sollen.

Der zweite Teil des Sammelbandes enthält Einzelanalysen verschiedener Texte und Diskurse aus pragmatischer Perspektive. Dieser Teil beginnt mit dem Artikel von Josef Klein (*Die Pragmatik des salienten Satzes – in politischen und historischen Diskursen*), der das Problem der sog. salienten Sätze in der Sprache der Politik bespricht. Sie bilden, so Klein, ein kulturübergreifendes, internationales Phänomen und sind im kollektiven Wissen oder sogar langfristig im kollektiven Gedächtnis einer Gesellschaft verankert. Der Autor versucht am Korpus von 50 deutschen salienten Sätzen ihre syntaktischen, satzsemantischen und pragmatischen Charakteristika zu erfassen.

Frank Liedtke geht in seinem Beitrag (*Sprechakte und pragmatische Anreicherung*) von der bekannten Unterscheidung zwischen dem explizit Kommunizierten (dem pragmatischen Gehalt) und dem implizit Kommunizierten (dem kommunikativen Gehalt) in einem Sprechakt aus. Grice zufolge gehört das explizit Gesagte zum Interessenbereich der Semantik, das Implizierte dagegen zum Aufgabengebiet der Pragmatik. Diese Arbeitsteilung erweist sich heute für sog. neogricesche Pragmatiker als problematisch, so dass nach neuen Konzepten und Begriffen gesucht werden muss.

Olga Kostrova leistet mit ihrem Aufsatz (*Diskurstypen und -erscheinungsformen*) einen Beitrag zum Diskurswesen und zur Diskurstypologie. Die Autorin charakterisiert die wichtigsten Diskurstypen: den institutionellen, fiktionalen, wissenschaftlichen, publizistischen, religiösen sowie den Alltagsdiskurs und versucht die Erscheinungsformen dieser Typen auf der Grundlage sprachlicher Kategorien zu systematisieren.

Gegenstand einer Reihe von Beiträgen sind interkulturelle Unterschiede in der Gestaltung von diversen Textsorten. Ulla Fix postuliert in ihrem Aufsatz (*Was macht eine kulturwissenschaftlich orientierte Textlinguistik aus? Überlegungen und Beispiele*) eine interkulturell orientierte Textsortenlinguistik und nennt Grundsätze für ein transtextuelles, interkulturelles Vorgehen. Ihre Feststellung veranschaulicht die Autorin an politisch engagierten Leserbriefen aus den neuen Bundesländern aus den 90-er Jahren. Dem politischen Diskurs sind zwei weitere Beiträge gewidmet. Pavel Donec (*Über die „Grenzdiskurse"*) beschäftigt sich mit Texten, die das Konzept der Grenze profilieren. Unter Berücksichtigung von Thema und Situation unterscheidet der Autor mehrere Diskurstypen: einen wissenschaftlichen, einen publizistischen und einen interaktiven Grenzdiskurs. Interessant ist die Einteilung in „Vor-der-Grenze-Diskurs", „Auf-der-Grenze-Diskurs" und „Nach-der-Grenze-Diskurs". Jarochna Dąbrowska-Burkhardt *(Die Metapher „Kerneuropa" und ihre Argumentationsmuster im deutschen und polnischen Diskurs über die EU-Verfassung*) behandelt Metaphernkonzepte und ihre Argumentationsmuster am Beispiel der Kerneuropametapher in der deutschen und polnischen EU-Kernforschungsdebatte im Sommer 2007. Die angeführten Beispiele zeigen deutlich, wie unterschiedlich die Kerneuropametapher in der deutschen und in der polnischen Berichterstattung funktionalisiert wird. Dem politischen Diskurs ist schließlich der Artikel von Piotr Krycki (*Systemtheoretische Textsortenbeschreibung am Beispiel der Regierungserklärungen*) verpflichtet. Der Autor beschreibt die Textsorte *Regierungserklärung* unter Berücksichtigung der Systemtheorie (Luhmannsche Theorie der

sozialen Systeme) und der textlinguistischen Beschreibungskategorien (Situationalität, Thematizität, Funktionalität).

Kulturbedingte Unterschiede in der Gestaltung der Fachkommunikation thematisieren zwei Beiträge. Beata Mikołajczyk (*Zur Kulturbedingtheit des wissenschaftlichen Diskurses am Beispiel der Verfasserreferenz in der Textsorte 'autographes Vorwort einer wissenschaftlichen Abhandlung' ein deutsch-polnischer Vergleich*) konstatiert Unterschiede zwischen den deutschen und polnischen Vorworten in wissenschaftlichen Abhandlungen. Tatiana Dubrovskaya (*Cultural Specifics in Russian and English Judicial Discourse*) demonstriert kulturspezifische Merkmale des juristischen Diskurses am Beispiel der russischen und englischen gerichtlichen Kommunikation. Kontrastiv angelegt ist auch der Artikel von Nikolai Vakhtin (*Participants of Speech Acts Constructed by Russian-Finnish Conversation Books for Tourists*), in dem die russisch-finnischen Konversationsbücher aus der pragmatischen Perspektive untersucht werden. Interessant ist zu verfolgen, wie der Begriff einer „normalen Kommunikation" in unterschiedlichen Perioden der russisch-finnischen Kontakte interpretiert werden konnte.

Der pragmatischen Kategorie der Höflichkeit ist der Beitrag von Hitoshi Yamashita (*Höflichkeitsformen beim Verkaufen*) gewidmet. Auf der Grundlage der in Deutschland geführten Verkaufsgespräche kommt der Autor zu dem Schluss, dass sich für Höflichkeit differenzierte Kriterien ergeben, die nicht nur in der Dichotomie *Höflichkeit vs. Unhöflichkeit* erfassbar sind. Bei der Bewertung der Verhaltensweisen in Verkaufsgesprächen sollen auch weitere Faktoren mitberücksichtigt werden, und zwar *Freundlichkeit* und *Distanz*. Den Sammelband schließt der Artikel *Zu den Quellen der ästhetischen Sprachfunktion* von Michail Kotin ab. Der Autor setzt sich mit dem Problem der ästhetischen Sprachfunktion auseinander, stellt sie als ein historisches Phänomen dar, das sich durch eine besondere Art des Funktionswandels entwickelt hat.

Insgesamt bieten die Herausgeber des Bandes, Michail L. Kotin und Elizaveta G. Kotorova, interessante Blickwinkel, Diskussionen, Analysen und Lösungen für aktuelle Fragen aus dem Bereich der Pragmatik und Diskursforschung. Sowohl die theoretisch orientierten, als auch die empirisch fundierten Beiträge können als Anregungen zu weiteren Reflexionen angesehen werden.

Danuta Olszewska
(Gdańsk)

Phraseologisches Online-Wörterbuch Deutsch-Polnisch
http://www.frazeologizmy.univ.szczecin.pl

Die Mitglieder des germanistischen Teams aus Szczecin[1]: Ryszard Lipczuk (Projektleiter), Przemysław Jackowski, Magdalena Lisiecka-Czop, Dorota Misiek, Krzysztof

[1] Dem Team traten inzwischen auch andere Germanist(inn)en nicht nur aus Szczecin, sondern auch aus Zielona Góra, Łódź und Gorzów Wielkopolski bei.

Nerlicki, Anna Sulikowska und Piotr Sulikowski realisierten in den Jahren 2009–2012 das vom polnischen Ministerium für Wissenschaft und Hochschulwesen geförderte Forschungsprojekt „Frazeologizmy w słownikach polsko-niemieckich i niemiecko-polskich. Elektroniczny bilingwalny słownik frazeologizmów jako baza danych MySQL" [Phraseologismen in deutsch-polnischen und polnisch-deutschen Wörterbüchern. Bilinguales phraseologisches Online-Wörterbuch als MySQL-Datenbank]. Im Rahmen der Unternehmung entstanden in erster Linie zwei Monographien, die der aktuellen Problemen der Phraseographie gewidmet sind.[2] Diese Monographien können als theoretische Grundlage des zweiten Ziels des Projekts betrachtet werden. Die Forscher/-Innen (Barbara Komenda-Earle, Marek Laskowski, Emil Lesner, Ryszard Lipczuk, Magdalena Lisiecka-Czop, Dorota Misiek, Renata Nadobnik, Anna Sulikowska, Witold Sadziński, Roman Sadziński) setzten sich nämlich zum Ziel, ein phraseologisches deutsch-polnisches Online-Wörterbuch zu schaffen.

Das phraseologische Online-Wörterbuch Deutsch-Polnisch ist ein zweisprachiges passives Übersetzungswörterbuch mit bedeutungsbeschreibenden Elementen, das sowohl der Textrezeption als auch der muttersprachlichen Textproduktion dienen kann.

Wie die Autor(inn)en bekannt geben, umfasst ihr Wörterbuch ein paar hundert Phraseologismen und wird weiter ausgebaut. Die Basis enthält ein Drittel der als phraseologisches Optimum für Deutsch als Fremdsprache bezeichneten Liste von Phraseologismen[3], was davon zeugt, dass die Phraseographen die populärsten phraseologischen Einheiten zu berücksichtigen versuchen. Sie wählen in den meisten Fällen diejenigen Phraseologismen aus, die zur neutralen oder umgangssprachlichen Stilebene gehören.

Der Online-Wörterbuchartikel besteht aus einem phraseologischen Lemma, einer Information zur stilistischen Markierung und zum Phraseologismus-Typ, aus phraseologischen Varianten, Äquivalenten, einer Bedeutungs- und Herkunftsangabe sowie Beispielen/Belegen. Ein ausgewählter Wörterbuchartikel mag zeigen, wie phraseographische Informationen strukturiert werden:

***jd.* setzt *jdm.* Raupen in den Kopf**

(potoczne, frazeologizm czasownikowy, frazeologizm zoonimiczny)

Ekwiwalenty

1. *ktoś* zabija/wbija *komuś* klina/ćwieka (w głowę) (prowokować kogoś do nieustannego myślenia o czymś, powodować, że ktoś o czymś intensywnie myśli)

---

[2] Lipczuk, Ryszard / Lisiecka-Czop, Magdalena / Misiek, Dorota (Hg.) (2011): *Phraseologismen in deutsch-polnischen und polnisch-deutschen Wörterbüchern. Theoretische und praktische Aspekte der Phraseologie und Lexikographie*. Hamburg; Lipczuk, Ryszard / Lisiecka-Czop, Magdalena / Sulikowska, Anna (Hg.) (2012): *Frazeologizmy w słownikach niemiecko-polskich i polsko-niemieckich na przykładzie* Pons Duży Słownik *i* Langenscheidt Słownik Partner. Szczecin.

[3] Vgl. Hallsteinsdóttir, Erla / Šajánkova, Monika / Quasthoff, Uwe (2006): *Phraseologisches Optimum für Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag auf der Basis von Frequenz- und Geläufigkeitsuntersuchungen*. URL:http://www.linguistik-online.de/27_06/hallsteinsdottir_et_al.pdf [Zugriff am 15.02.2013].

Zakres pojęciowy

1. Einbildung
2. *jd*. gibt *jdm*. einen Gedanken ein, der diesen dann nicht mehr ruhen lässt; *jd*. teilt *jdm*. etwas mit, was ihn aufregt oder beunruhigt
3. Pochodzenie: przesąd ludowy, według którego zwierzęta mogą przedostawać się do głowy człowieka i wyrządzać szkody (http://universal_lexikon.deacademic.com)

Synonimy

1. *jd*. setzt *jdm*. einen Floh ins Ohr (potoczne)
2. *jd*. setzt *jdm*. Flausen in den Kopf (potoczne)

Antonimy

1. *jd*. schlägt *jdm*. einen Gedanken aus dem Kopf
2. *jd*. schlägt *jdm*. Flausen aus dem Kopf (potoczne)
3. *jd*. schlägt *jdm*. *etw*. aus dem Kopf

Przykłady

1. Ihnen Raupen in den Kopf zu setzen, unterbrach ihn Brigitte; da sehen Sie, was bei der Liebe herauskommt, und weshalb ich mich immer fern davon gehalten habe. Die Kleinbürger (http://books.google.de)

Die phraseologischen Lemmata werden in einer neutralen, d.h. nicht aktualisierten Form angesetzt. Die Zitierungsweise hängt natürlich von der morphologisch-syntaktischen Struktur des Phraseologismus ab. Substantive der substantivischen Phraseologismen werden im Nominativ Singular/Plural angesetzt, z.B.: Tag und Nacht, eine Fahrt ins Blaue. Verben der Verbalphraseologismen werden nicht im Infinitiv, sondern in einer finiten Nennform – der 3. Person Singular zitiert, was als eine gelungene Lösung zu beurteilen ist, z.B.: *jd*. legt *etw*. auf Eis, *jd*. bleibt am Ball. Adverbiale Phraseologismen: wie geschmiert, mit Ach und Krach sind unveränderlich, sodass die Festlegung ihrer Nennform unproblematisch ist. Fakultative Komponenten stehen in eckigen oder runden Klammern, z.B.: *jd*. hat keine [blasse] Ahnung [von *etw*.], *jd*. ist wie ein schwankendes Rohr (im Wind). Die Variationsmöglichkeiten sind meistens durch eine differenzierte Gestaltung der Ansatzform kenntlich gemacht, was als eine praktikable, platzsparende Methode gilt: eine Seele von Mensch/von einem Menschen, *jd*. hat nicht die leiseste/geringste/mindeste Ahnung [von *etw*.]. In einigen Fällen entscheiden sich die Autoren für eine andere Lösung und geben alle Varianten separat an, z.B.: *jd*. hält den Mund / *jd*. hält das Maul / *jd*. hält die Fresse. Die phraseologische Varianz wird von Synonymie abgegrenzt, vgl. den Phraseologismus *jd*. hat [große] Rosinen im Kopf, für den eine Variante: *jd*. hat den Kopf voller Rosinen und drei Synonyme: *jd*. hat Flausen im Kopf / *jd*. hat Grillen im Kopf /*jd*. hat Schrullen im Kopf, vorgeschlagen werden. Neben Synonymen werden auch Antonyme angegeben, z.B.: *jd*. schlägt sich die Grillen aus dem Kopf / *jd*. schlägt *jdm*. Flausen aus dem Kopf / *jd*. muss sich Rosinen aus dem Kopf schlagen, was in gedruckten Wörterbüchern wegen des Platzmangels nicht der Fall ist, was aber als eine benutzerfreundliche Lösung anzusehen ist. Die syntaktischen Verknüpfungsbeziehungen werden durch die kursiv geschriebenen Indefinitpronomina *jd*./

etw. signalisiert, z.B.: *jd*./*etw*. geht *jdm*. auf den Keks, *etw*./*jd*. wächst *jdm*. über den Kopf. Diese Methode hilft dem potenziellen Wörterbuchbenutzer die Subjekt- und Objektpositionen auszufüllen. Auch die Illustrationsbeispiele können dabei behilflich sein, den Phraseologismus in den richtigen Kontext einzubetten.

Die Explikation der Bedeutung erfolgt in den meisten Fällen über eine Paraphrase und/oder ein synonymes Einwortlexem, z.B.: *jd*. macht für *etw*. keinen Finger krumm – *jd*. macht nichts, *jd*. hilft nicht, *jd*. setzt sich für einen anderen nicht ein; auf Anhieb – sofort, beim ersten Versuch. Wenn eine ausschließlich semantische Definition nicht hinreichend ist, werden die Phraseologismen semantisch-pragmatisch oder überwiegend nur pragmatisch beschrieben: *jd*. hat die Finger im Spiel – *jd*. ist an *etw*. in negativer Weise beteiligt, *jd*. macht mit, *jd*. mischt (heimlich) mit; Mann Gottes! – ärgerliche oder warnende Anrede. Einigen Phraseologismen werden auch zusätzliche Lexeme zugeordnet, z.B. *jd*. schaut *jdm*. auf die Finger – Kontrolle, Überwachung; *jd*. hat einen langen Arm – Einflussnahme. Diese Lexeme dienen zwar der Explikation der Bedeutung, sie sind aber als Synonyme nicht zu verwenden, deshalb können für einen unerfahrenen Benutzer irreführend sein. Viel nützlicher sind dagegen die Herkunftsangaben, z.B.: *jd*. nimmt *jdn*. auf den Arm – pochodzenie: porównanie z dzieckiem, które się bierze na ręce; *jd*. wickelt *jdn*. um den Finger – pochodzenie: frazeologizm odnosi się do łatwości, z jaką można wokół palca owinąć sobie źdźbło trawy, nitkę.

Wenn es nur möglich ist, entscheiden sich die Autor(inn)en für phraseologische Äquivalente, z.B.: *jd*. bringt *etw*. ans Licht – *ktoś* wyciąga/wydobywa *coś* na światło dzienne; *jd*. bringt *jdn*. um die Ecke – *ktoś* wysyła/wyprawia kogoś na tamten świat. Existiert im Polnischen kein Äquivalent für einen deutschen Phraseologismus, übersetzen sie ihn mithilfe einer nichtphraseologischen Entsprechung, z.B.: *jd*. ist [über *etw*. Akk] im Bild – *ktoś* (dobrze) o czymś wie, (dobrze) się w czymś orientuje, jest dobrze poinformowany; mit Kind und Kegel – wszyscy, cała rodzina. In den meisten Allen treten beide Arten von Entsprechungen gemeinsam auf, z.B.: auf eigene Faust – na własną rękę, samodzielnie, na własną odpowiedzialność; *jd*./*etw*. kommt nicht vom Fleck – *coś* nie ruszyło z miejsca, *ktoś*/*coś* stoi w miejscu, *ktoś* drepcze w miejscu; nie ma postępu w jakichś działaniach, *ktoś* nie robi w czymś postępów.

Die Initiative der Germanist(inn)en aus Szczecin, ein phraseologisches Online-Wörterbuch Deutsch-Polnisch zu schaffen, ist als eine sehr gute Idee zu begrüßen. Gegenüber gedruckten Wörterbüchern hat das elektronische Wörterbuch den Vorteil, dass die Suche nach einem Phraseologismus deutlich schneller und einfacher möglich ist. Es hat auch zusätzliche Suchfunktionen, sodass explizit nach gewünschten Phraseologismus-Typen gesucht werden kann. Viele benutzerfreundliche Lösungen können angewendet werden, weil durch ein elektronisches Wörterbuch jede Art von Platzbeschränkung aufgehoben ist. Es wäre auch nicht problematisch, einige Mängel (z.B. keine Einleitung) zu ergänzen oder kleine Fehler (z.B. einige Fälle der fehlerhaften Klassifikation von Phraseologismen; getrennte Lemmata statt Varianten) zu korrigieren. Die Vorteile des phraseologischen Online-Wörterbuchs Deutsch-Polnisch resultieren aber nicht nur aus seiner elektronischen Form. Die Autor(inn)en gaben sich alle Mühe, ein phraseologisches Wörterbuch zu bearbeiten, das die wichtigsten Leistungen der theoretischen Phraseographie berücksichtigt.

Dominika Janus
(Gdańsk)

Rytel-Schwarz Danuta (2012): *Taschenwörterbuch Polnisch (Polnisch / Deutsch und Deutsch/Polnisch)*. Hildesheim: Olms. 346 S.

Das Wörterbuch ist eine gelungene Bearbeitung und ausführliche Erweiterung eines ähnlichen Taschenwörterbuches derselben Autorin aus dem Jahre 2005. Die neue Fassung enthält 55 000 Wörter und Wendungen sowie ihre 80 000 Übersetzungen, die die gebräuchlichsten polnischen und deutschen Begriffe aus den Bereichen EDV/Internet, Wirtschaft und Tagespolitik zu erläutern versuchen.

Der traditionelle Aufbau eines einbändigen, zweisprachigen Wörterbuches, d.h., die Einteilung in den polnisch-deutschen und den deutsch-polnischen Teil, wird hier zwar erhalten, jedoch um viele interessante Aspekte ergänzt. Im Anhang sind nämlich die polnische Kurzgrammatik sowie Geschäftsmusterbriefe und ein Mini-Reisesprachführer in beiden Sprachen zu finden, was aus dem zu besprechenden Wörterbuch einen zuverlässigen und benutzerfreundlichen Begleiter nicht nur für die Schule und Weiterbildung, sondern auch für Korrespondenz und Auslandsreisen macht, wobei der Schwerpunkt auf der polnischen Sprache liegt, so dass deutsche Leser bei der Lektüre der enthaltenen Informationen demzufolge am meisten profitieren.

Ein gewisses Novum stellt auch ein kurzes Addendum am Ende jedes Teiles dar, wobei die Auswahl des dort angeführten Wortschatzes ziemlich unklar erscheint und geringen sprachlichen Zusammenhang zwischen den beiden Teilen aufweist, was aber in Bezug auf die sprachliche Wortäquivalenz bestimmt von Bedeutung wäre.

Eine sehr große Hilfe leisten für den deutsch- als auch für den polnischsprachigen Benutzer zahlreiche in den Text integrierte Informationskästen mit landeskundlichen Erläuterungen und vielfältigen Hinweisen zum Sprachgebrauch, die bereits in den einleitenden Hinweisen zur Benutzung des Wörterbuches in einer Tabelle aufgelistet worden sind. Sie werden in drei Gruppen eingeteilt, die zusätzlich mit charakteristischen Symbolen versehen werden, die sie dann problemlos voneinander unterscheiden lassen. Die erste Gruppe bilden landeskundliche Begriffe, die zweite – alltägliche Ausdrücke, die dritte dagegen falsche Freunde des Übersetzers. Zu allen drei Gruppen gehört sowohl deutscher als auch polnischer Wortschatz, der in beiden Teilen jeweils an der entsprechenden Stelle der alphabetischen Wortliste steht. Polnische Begriffe werden dabei in dem polnisch-deutschen Teil in deutscher Sprache erklärt, deutsche Begriffe dagegen in dem deutsch-polnischen Teil analog in polnischer Sprache. In Klammern stehen dann aber auch fremdsprachliche Entsprechungen der weiteren Begriffe, die bei der Beschreibung der jeweiligen Erscheinung verwendet werden. Insofern wird im Text stets kontrastiv vorgegangen, was den Wortschatz in beiden Sprachen natürlich automatisch erweitert und vergleichen lässt. Deswegen würden wohl bei vielen Bezeichnungen (z.B. **Schule/szkoła**, **Vorschlag/propozycja** usw.) Erklärungen in bloß einer Sprache reichen, um die kulturellen und sprachlichen Unterschiede klarzulegen. Statt dessen werden diese Bezeichnungen hier in beiden Sprachen eigentlich doppelt besprochen, was vor allem fast alle falschen Freunde in dem Wörterbuch anbetrifft. Noch kontroverser ist die Wahl und Besprechung der landeskundlichen Begriffe in beiden Sprachen. Während manche Begriffe sehr treffend als typische für die jeweilige Kultur stehen (z.B. **andrzejki**, **Marzanna**, **Kresy** und **Solidarność** in Polen oder **Oktoberfest,**

Maibaum, Kanzler und **Berliner Mauer** in Deutschland), werden viele andere Begriffe erstaunlicherweise nur in einem Teil des Wörterbuches besprochen (z.B. **Dialekt, Schulferien** und **Polterabend** als rein deutsche Begriffe**, szlachta, imieniny** und **toast** dagegen als rein polnische Begriffe), obwohl sie in beiden Ländern eigentlich sehr wohl bekannt sind und bloß ein bisschen anders in den beiden Kulturen interpretiert oder gefeiert werden. Außerdem könnten manche Begriffe zusammen unter einem Stichwort in einem weiteren Kontext besprochen werden. So lassen sich z.B. **barszcz, bigos, opłatek** und **wigilia** unter dem Stichwort **Boże Narodzenie** oder **śmigus-dyngus, święcone/święconka** und **tłusty czwartek** unter dem Stichwort **Wielkanoc** zusammenfassen, wobei solche deutschen Begriffe wie **Advent** und **Weihnachten** oder **Osterhase** automatisch miterklärt werden. Ebenso logisch würde z.B. eine konfrontative Erläuterung der Begriffe **Schule, Schulferien** und **Volkshochschule** unter dem Stichwort **Schulwesen** mit der Angabe jeweiliger fremdsprachlicher Entsprechungen erscheinen.

Beachtenswert ist in dem neuen Wörterbuch von Rytel-Schwarz vor allem die Struktur der Einträge. Alle Stichwörter sind alphabetisch angeordnet und dazu noch – völlig anders als sonst in derartigen Wörterbüchern – blau hervorgehoben, was die Suche nach entsprechenden sprachlichen Elementen vom Anfang an erheblich erleichtert. Ansonsten weicht die Struktur des Eintrages nicht von der in vielen anderen Wörterbüchern ab. So enthalten alle Einträge übliche Informationen über Deklinations- und Konjugationsformen des Stichwortes sowie Angaben zu seiner Bedeutung. Bei der Bedeutung werden Kollokatoren sowie Bedeutungsdifferenzierungen kursiv und Anwendungsbeispiele sowie feste Wendungen durch eine Raute deutlich gekennzeichnet. Um den Lesern einen unkomplizierten Zugriff zu diesen Grundinformationen zu ermöglichen, werden alle wichtigsten Angaben noch schematisch und zweisprachig auf je einem separaten Blatt (vorne an einem polnischen Musterbeispiel, hinten im Buch dagegen an einem deutschen Musterbeispiel) verdeutlicht. Ebenso wird das polnische Alphabet sehr detailliert im laufenden Text sowie gekürzt mit Hinweisen auf die wichtigsten Regeln zur Aussprache auf den beiden Innenseiten des Buchumschlags dargestellt. Bei einer solchen Aufsonderung dieser Fragen können die Leser alle nötigen Informationen schnell und zuverlässig aufsuchen.

Ewa Wojaczek
(Gdańsk)

Torsten Siever / Peter Schlobinski (Hg.) (2012): *Entwicklungen im Web 2.0. Ergebnisse des III. Workshops zur linguistischen Internetforschung.* Band 3. Frankfurt/M.: Peter Lang. 190 S.

Die im Buch versammelten neun Beiträge und die Einleitung sind ein wissenschaftlicher Niederschlag des III. Workshop zur linguistischen Internetforschung an der Universität Hannover im März 2010. Der Sammelband wurde von zwei namhaften Internetforschern, Torsten Siever und Peter Schlobinski, herausgegeben. Im eröffnenden Beitrag erklärt Jens Runkehl (*Vom Web 1.0 zum Web 2.0*, S. 9–24) auf verständliche und anschauliche Weise

grundlegende Phänomene aus diachronischer und synchronischer Sicht: technisch-soziale und kommunikative Konzepte, nutzerbezogene Vernetzungsmöglichkeiten und Entwicklungsprognosen des Web 2.0 zum Web 3.0 und sogar Web 4.0. Im Weiteren unterstreicht Runkehl den inhomogenen Charakter der Netzsprache, denn die Online-Kommunikationsformen sind in hohem Maße divergent und realisieren bzw. verlangen jeweils spezifische sprachliche Strukturen. Hervorgehoben werden die aktuelle und künftige Relevanz der Sprache-Bild-Beziehungen, die Vernetzungen von Textsorten und Online-Diskursen sowie nicht zuletzt der soziale Kontext der Online-Interaktion.

Der darauf folgende Aufsatz von Netaya Lotze (*„Determinierte Dialoge?" Chatbots auf dem Weg ins Web 3.0*, S. 25–47) behandelt virtuelle Dialogagenten, die als virtuelle Kundenberater, personifizierte Tiere oder Roboter die Internetnutzer zum Dialog, zur sprachlichen und sozialen Interaktion einladen. Die Chatbots nehmen also antropomorphe Gestalten an. Die kommunikative Interaktion ist multimodal gekennzeichnet. Der Untersuchung der Chatbots liegen die Erkenntnisse der Konversationsanalyse und das psycholinguistische Alignment-Konzept zugrunde. Die Analyse orientiert sich an den strukturellen und kommunikativen Besonderheiten des Nutzerverhaltens in der Interaktion mit einem Chatbot. Das Ergebnis der Untersuchung zeigt, dass Menschen im Kontakt mit künstlichen Chatbots Mensch-Mensch-Dialoge als sprachliche Musterstrukturen gebrauchen.

An der Sprache-Bild-Kommunikation in der Fotocommunity Flickr orientiert sich der Beitrag von Christina Margrit Müller (*Kommunikation im Bild: Notizen in Fotocommunitys*, S. 49–72.). Die Autorin versucht aufzuzeigen, in welchen intertextuellen und intermedialen Relationen Bilder, Notizen im Bild und Kommentare unterhalb des Bildes zueinander stehen. Obwohl in diesem Beitrag viele multimodale Verschränkungen thematisiert werden, wäre es darüber hinaus interessant zu fragen, ob auch interikonische Bezüge (Bild-Bild-Bezüge), die in Pressebildern zahlreich vorkommen, auf den Flickr-Seiten auffindbar sind.

Torsten Siever (*Zwischen Blog und SMS: Das Microblog Twitter.com aus sprachlich-kommunikativer Perspektive*, S. 73–96) gibt dem Leser einen detaillierten Überblick über die wichtigsten Merkmale des Microblogs. Er weist vornehmlich auf soziale und mediale Besonderheiten, interne und externe Bezüge in Tweets, Verschlagwortungen und Abkürzungen hin. Vielerorts verfährt Siever kontrastiv und vergleicht Twitter mit Weblogs, SMS und Chat. Bemerkenswert sind die zahlreichen Beispiele und tabellarischen Zusammenstellungen, die theoretische Erwägungen im Fließtext verständlicher machen.

Zwei weitere Autoren, Stefan Meier und Vivien Sommer, fokussieren die methodologische Seite der multimodalen Online-Kommunikation (*Multimodalität im Netzdiskurs. Methodisch-methodologische Betrachtungen zur diskursiven Praxis im Internet*, S. 97–114). Dem genannten Vorhaben liegt eine dreifache Vorgehensweise zugrunde: die Erläuterung der medialen Beschaffenheit des Online-Diskurses und die Anwendung des analytischen Frame-Konzeptes sowie der *Grounded Theory*. Die multimodale Diskurspraxis, die sich aus der Interaktion von sprachlichen und bildlichen Diskursfragmenten ergibt, etabliert Interpretationsmuster für andere Online- und Offline-Texte.

Kontrastiv ausgerichtet ist der Aufsatz von Lucia Miškulin Saletović (*Werbestrategien in deutscher und kroatischer Internet-Werbung für Campingplätze*, S. 115–131). Es werden

nur wenige Unterschiede zwischen der deutschen und kroatischen Online-Destinationswerbung festgestellt (z.B. der Verweis auf Stiftung Warentest im deutschen Werbetext und auf Tradition und Erfahrung im kroatischen). Dominant ist in beiden Textkulturen die produktbezogene Strategie. Ein gewisses Manko der Analyse und der Schlussfolgerungen besteht im kommentarlosen Weglassen der begleitenden Bilder. Im Falle der permanent bildorientierten Tourismuswerbung und der expandierenden multimodalen Text- und Diskursansätze (vgl. den Beitrag von Meier und Sommer) ist dies eine bedeutende Unzulänglichkeit, welche die Analyseergebnisse und Schlussfolgerungen erheblich beeinflusst.

Mit einem besonderen, denn sprachlich orientierten Diskussionsthema auf Facebook befasst sich Melanie Wagner (*Sprachideologien auf Facebook: Diskussionen auf Gruppenseiten über den Sprachgebrauch in Luxemburg*, S. 133–151). Wagner hat die Diskussionen von 32 virtuellen Gruppen auf Facebook untersucht, die in emotionsgeladenen Gesprächen den aktuellen Stand und die Zukunft der luxemburgischen Sprache erläutern. Fazit: Das geschriebene Luxemburgisch, welches an den Schulen in Luxemburg nur unzureichend unterrichtet wird, beginnt seine eigentliche, sichtbare Existenz erst dank und in den neuen Medien.

Hybride Kommunikationsformen im Internet sind der Gegenstand des Beitrags von Larissa Shchipitsina (*Stilmischung, Code-Switching & Co.: Hybriditätsarten im Internet*, S. 153–168). In den verschiedenen Mischungsarten der Internetkommunikation (Stile, Texte, Textsorten, Medien) sieht die Autorin kommunikative Hybriditätsarten begründet. Diese Hybridität findet auf der Ebene des Wortes, Satzes, Mikrotextes und Textes statt. Dabei tut sich die weitergehende Frage auf, in welcher Beziehung die Hybridität von und in Texten und Textsorten mit deren Variation steht. Die Letzte wird häufig in der (Medien-) Linguistik als Abweichung vom Kanon oder eben als Mischung von kommunikativ-funktionalen Textfaktoren thematisiert.

Der literarische Hintergrund liegt dem letzten Beitrag von Gesine Boesken (*Literaturplattformen: Virtuelle Schreib- und Leseräume zwischen „Schreib-Werkstatt" und „Internetfamilie"*, S. 169–187) zugrunde. Auf den Literaturplattformen veröffentlichen interessierte Nutzer literarische Texte. Somit sind solche Internetseiten virtuelle Begegnungs- und Interaktionsorte von Schriftstellern und Lesern, indem letztere auch Rückmeldungen geben können. Die Autorin unterstreicht den Raumaspekt und unterscheidet *shared spaces*, Zwischen-Räume und Spiel-Räume.

In dem vorgestellten Sammelband finden wir, trotz der eher bescheidenen Anzahl der Beiträge, eine treffende Auswahl und Beschreibung von Kommunikationsformen und wissenschaftlichen Termini, die wie sie vor allem in der Internetkommunikation vorkommen. So eignet sich dieses Buch sowohl für wissenschaftliches Arbeiten als auch für universitäre Seminare, insbesondere auch deshalb, weil die meisten Beiträge in verständlichem Stil verfasst sind.

Roman Opiłowski
(Wrocław)

Sulikan Zhanar (2011): *Slogans in der deutschen Printwerbung. Untersuchung zu Form, Inhalt und Funktion* (= Europäische Hochschulschriften. Reihe XXI, Linguistik, Bd. 376). Frankfurt/M.: Peter Lang. 254 S.

Werbetexte und die Sprache der Werbung sind immer wieder zum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen, deren Schwerpunkt sich in den letzten Jahren von einzelnen Aspekten auf ganzheitliche, mehrdimensionale und multikodale Betrachtung der Werbung verlagert. In der von Zhanar Sulikan vorgelegten Studie lässt sich der Versuch erkennen, beide Betrachtungsweisen zu vereinen, indem einerseits ein Baustein des Werbetextes, der Slogan, und seine sprachliche Gestaltung Gegenstand der Analyse ist, andererseits die Vielfalt seiner formalen und inhaltlichen Verflechtungen mit den restlichen sprachlichen und nicht sprachlichen Elementen einer Werbeanzeige und seine Multifunktionalität gezeigt werden sollen. Diese verschiedenen Forschungsperspektiven und Zielsetzungen beeinflussen deutlich die Struktur der Arbeit und die gesamte Darstellungsweise, die nicht immer der Perspektive des mit der Werbeproblematik weniger vertrauten Lesers entgegenkommt.

Die Arbeit setzt sich zusammen aus Einführung, neun Kapiteln mit Zusammenfassung, Literaturverzeichnis samt Internet-Quellen und Anhang. Der Einführung geht ein Verzeichnis aller in der Arbeit abgedruckten Abbildungen deutscher Werbeanzeigen voraus. Das Literaturverzeichnis (229–240) zählt ca. 150 Titel und umfasst benutzte Wörterbücher, Lexika, deutsche Grammatiken und klassische Literatur zu sprachwissenschaftlichen Theorien und Methodologien sowie eine breite Palette von Arbeiten zur Werbeforschung und Sprache der Werbung. Damit belegt die Autorin ihre gute Orientierung im weit verstandenen Forschungsbereich. Der Anhang (241–254) enthält sämtliche 511 alphabetisch geordnete Slogans, die der Autorin als Materialgrundlage für ihre Analyse dienten.

In der Einführung (1–24) bestimmt die Autorin ihr Forschungsobjekt und -ziel, d.h. „die sprachliche Form und die Funktion der Slogans“ und die „vielfältige[n] Wechselbeziehungen zwischen dem Slogan und anderen Elementen der Werbeanzeige“ zu zeigen, aus denen sich „das Funktionsspektrum der Slogans“ (S. 1) ergibt und der Slogan auf diese Weise nicht isoliert, sondern als ein Element mit „unterschiedlichen Verknüpfungsmöglichkeiten“ (S. 2) zu allen übrigen Elementen des Werbetextes samt Bild betrachtet wird. Eine solche Betrachtung des Slogans macht ihn zum zentralen Baustein der Werbeanzeige. Diesem Ziel ist die kurz umrissene Strukturierung der Arbeit verpflichtet. Die weiteren Ausführungen im einleitenden Teil betreffen die allgemeine Definition und die Aufgaben der Werbung und der Werbesprache sowie den Forschungsstand zu korpusgestützten Untersuchungen des Slogans, von denen die Autorin vor allem Römer (1971), Möckelmann/Zander (1978), Brandt (1979), Sahihi (1987), Baumgart (1992) und Bajkó (2000) nennt. Aus der kurzen, stellenweise recht kritischen, Besprechung geht hervor, „dass sich die früheren Untersuchungen hauptsächlich mit der formalen und inhaltlichen Gestaltung der Slogans befasst haben. Der Slogan wurde isoliert und losgelöst vom Werbekontext betrachtet“ (S. 23), was die Autorin dazu motiviert, „den Slogan als einen in die Werbeanzeige integrierten Baustein zu untersuchen“ und „die kontextuell bedingten Besonderheiten und die weiteren Funktionen der Slogans zu ermitteln“ (S. 24).

Daher wird im zweiten Kapitel (25–50) die Werbeanzeige zuerst als Textsorte mit ihren sprachlichen (Headline, Body Copy) und nicht sprachlichen (Bild) Bausteinen und den sog. Werbekonstanten (Marken-/Produktname, Logo, restliche werbenützliche Zusatzangaben) kurz charakterisiert, immer vor dem Hintegrund der sozialen Bezüge und äußeren Gegebenheiten, in denen die Werbung als Marketinginstrument funktioniert. Aus dieser Beschreibung der Struktur der Werbeanzeige hat die Autorin den Slogan wohl gezielt herausgenommen und seine erste allgemeine Charakteristik in das dritte Kapitel (51–70) unter dem Titel „Korpus und Methode der Arbeit" verlagert. Unter erneuter Einbeziehung der in der Einführung genannten Untersuchungen zum Slogan stellt die Autorin obligatorische (wiederholte Verwendung und typographische Markierung) und fakultative (Platzierung neben dem Produktnamen und medienübergreifender Einsatz sowie formale Kürze) Kriterien zur Bestimmung des Slogans zusammen. Darüber hinaus wird noch zwischen Headline, Slogan und dem sog. Headline-Slogan einerseits und Slogan und Claim andererseits unterschieden. Diese Darstellungsweise bringt zwar die in der Arbeit geltenden Kriterien für die Erstellung der Materialsammlung, aber nach wie vor keine sprachliche Charakteristik des Slogans. Die Informationen zum Korpus und zur Arbeitsmethode findet der Leser zum Abschluss dieses Kapitels und er kann sich fragen, warum erst hier und nicht wie üblich in der Einleitung. Die vorgenommenen Unterscheidungen zwischen den einzelnen Werbetextbausteinen scheinen der Grund dafür zu sein. Das Kapitel verdeutlicht auch, dass heutige Werbeanzeigen immer mehr von der klassische Struktur abweichen und die nicht sprachlichen Elemente an Gewicht gewinnen, was die modernen Druckmöglichkeiten fördern. Diese ständigen Abweichungen scheinen vor allem der Auffälligkeit und Originalität der Anzeige zu dienen, um die Aufmerksamkeit der Rezipienten zu erregen.

Das umfangreichste vierte Kapitel „Slogan innerhalb der Werbeanzeige" (71–132) ist dem zentralen Anliegen der Arbeit, den Wechselbeziehungen zwischen Slogan und anderen Elementen der Werbeanzeige, gewidmet. Die Autorin geht von „der integrierten Kommunikation" aus, in der „die durch die Werbung vermittelten Inhalte und erzeugten Eindrücke sich gegenseitig ergänzen und verstärken [sollen]" (S. 101). Der Slogan als obligatorische Werbekonstante trägt zu dieser Integration wesentlich bei, er „fungiert als verknüpfende Integrationsklammer" (S. 101) und wird so zum zentralen Element jeder Werbeanzeige. Die Autorin zeigt in diesem Kapitel akribisch die Bezüge zwischen dem Slogan und Markennamen, Headline, Body Copy, Bild und auch eventuellen weiteren Slogans innerhalb einer Anzeige. Die vorgenommenen Analysen einzelner Anzeigen verdeutlichen, an welchen Bausteinen der Slogan bzw. dessen Elemente zusätzlich eingesetzt werden, was sie bewirken und welche sprachlichen, typographischen und auch drucktechnischen Mittel dies ermöglichen. Besonders eingehend werden die Bezüge zwischen Slogan und Bild (92–121) analysiert. Die Autorin versucht in ihrer Interpretation sowohl die Perspektive des Produzenten als auch die des Rezipienten/Konsumenten zu berücksichtigen. Diese detaillierte Darstellung führt zur Ausarbeitung der Funktionen des Slogans, der „je nach dem Werbekontext multifunktional sein kann" (S. 128), auch wenn seine Hauptfunktion eindeutig in der Exposition der Marke „bei der Wiedererkennung und Positionierung" (S. 126) besteht. Durch die Einbeziehung des sprachlichen wie nicht sprachlichen Kontextes in ihre Ausführungen bezieht die Autorin mit der so verstandenen Multifunktionalität und

der „situativen bzw. kontextuellen Dependenz des Slogans“ (S: 132) eine Position zwischen den Auffassungen des Slogans als uneingeschränkt multifunktional und stellvertretend für die „Werbesprache an und für sich“ (Janich ²2001: 50)[1]. Mit dem vierten Kapitel ist das Hauptanliegen der Arbeit realisiert und die zahlreichen Bezüge des Slogans zu anderen Bausteinen der Werbeanzeige sind belegt und erläutert, ohne dass sein sprachlicher Aufbau und die dazu nötigen (auch nicht sprachlichen) Mittel ganzheitlich dargestellt sind, obwohl in der Analyse immer wieder darauf Bezug genommen wird. Dieser Problematik sind die weiteren vier Kapitel (5–8) gewidmet: „Syntax, Interpunktion und Typographie“ (133–153), „Wortschatz“ (153–179), „Werbestrategien in Slogans“ (181–202), „Entkonkretisierungsstrategien in Slogans“ (203–224).

Die Integration des Slogans mit den restlichen Bausteinen der Werbeanzeige wird in der Regel einerseits durch seine sprachliche Gestaltung und die eingesetzten Werbestragien, andererseits durch typographische und drucktechnische Mittel ermöglicht. Die Autorin ist sich dessen bewusst, weil sie während der im vierten Kapitel durchgeführten Analyse diese Aspekte immer wieder als Begründung oder Fundierung ihrer Interpretationen heranzieht. Dennoch entschließt sie sich, diese Problematik erst nach der Materialanalyse und zwar nicht ganzheitlich, sondern in vier kleinen Einzelkapiteln zu besprechen. Im fünften Kapitel wird auf die Kürze und Elliptizität der syntaktischen Struktur des Slogans eingegangen und die wesentliche Rolle der Interpunktion wie auch der Typographie unterstrichen. Die Autorin stellt fest: „Die kompositionelle Gestaltung ermöglicht die Einteilung der Slogans in kleinere Einheiten und signalisiert die Grenze zwischen ihnen“ (S. 150). Die Integration des Slogans mit den übrigen Bausteinen macht sich vor allem, obwohl nicht ausschließlich, eben diese „kleinen Einheiten“ zunutze, während die modernen komputergestützten typographischen Mittel die technische Realisierung erlauben.

Im sechsten Kapitel wird der in Slogans verwendete Wortschatz charakterisiert mit besonderer Hervorhebung der Hochwert- und Schlüsselwörter sowie fremdsprachlicher Elemente im und als Slogan. Die Verwendung der ersten beiden im Slogan und in den anderen Bausteinen, vor allem im Fließtext, unterstützt die Ganzheitlichkeit eines Werbetextes und damit auch die integrierende Wirkung des Slogans. Die sog. Plastikwörter, die in Untersuchungen zur Werbesprache wegen einiger Überlappungen mit Schlüsselwörtern (zum Teil auch mit Hochwertwörtern) gewöhnlich zusammen behandelt werden und eine Art lexikalische Triade bilden, sind hier aus den Überlegungen zu werbesprachlicher Lexik ausgeblendet und werden erst im achten Kapitel als eine der Entkonkretisierungsstrategien (vgl. 8.2.2) behandelt. Vorher aber geht die Autorin im siebenten Kapitel auf die Werbestrategien ein, in deren Rahmen sie verschiedene Formen des Sprachspiels (7.1 Wortspiele) und rhetorischer Mittel (7.2.) bespricht und deren Einsatz bei der Bildung der Slogans und die erzeugte Wirkung zeigt. Die Entkonkretisierung, die generell zu semantischer Vagheit und Mehrdeutigkeit des Ausdrucks führt, wird meistens als Unterart der Werbestrategien im Rahmen rhetorischer Mittel (vgl. u.a. Janich ²2001: 145)[2] behandelt. Die Autorin fasst sie aber im achten Kapitel „als eine typische Strategie bei der Sloganbildung“ (S. 222)

[1] Janich, Nina (²2001): *Werbesprache. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen.
[2] Janich, Nina (²2001): *Werbesprache. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen.

auf, sondert sie daher aus und unterscheidet mehrere die Entkonkretisierung des Slogans erzielende morphosyntaktische und semantische Verfahren. Entkonkretisierte Slogans sind „ein flexibles Instrument in der Hand der Werbetreibenden, da sie aufgrund ihrer Unbestimmtheit vielfältig verwendbar sind“ (S. 223), sich mit anderen Elementen der Werbeanzeige problemlos verbinden und in diese nahtlos integrieren lassen. Diese Fähigkeit nennt die Autorin „Multivalenz des Slogans“ (S. 223). Der Slogan wird je nach Werbekontext „mit neuen Inhalten geladen“ und ist somit „als integrierter und nicht isolierter Bestandteil der Werbeanzeige zu betrachten“ (S. 223). Damit hat die Autorin die eingangs gestellte These bestätigt und durch ihre detaillierten wie ganzheitlichen Analysen mehrerer Werbeanzeigen belegt. Die gesamte Strukturierung der Arbeit ist diesem Ziel verpflichtet und soll somit als zweckbestimmt akzeptiert werden. Die Analysen zeigen eine so intensive Beschäftigung mit Werbetexten, die diese in Wirklichkeit nie erfahren werden. Auch wenn die Autorin annimmt, dass der multivalente, verschwommene Slogan „de[n] Rezipient[en] aktiviert und in die Interpretation [...] mit einbez[iehen soll]“ (S. 223). Soviel Aufmerksamkeit erfährt die Werbesprache nur von Seiten interessierter Sprach- und Werbeforscher, denen das Buch ohne weiteres zu empfehlen ist.

Czesława Schatte
(Poznań)

STUDIA GERMANICA GEDANENSIA

Gdańsk 2013, Nr. 29

Die Autorinnen und Autoren der Beiträge

Dr. habil. Sylwia Adamczak-Krysztofowicz – Professorin am Institut für Angewandte Linguistik, seit 2010 Leiterin des Lehrstuhls für Interkulturelle Glottopädagogik. Studium der Angewandten Linguistik, Germanistik und Anglistik in Poznań und Heidelberg, Promotion – 2002, Habilitation – 2010 zur integrativen Förderung der Hörverstehenskompetenz im Erwachsenenalter. Forschungsaufenthalte in Berlin, Wien, Kiel und Marburg, von 1998 bis 2007 wiss. Mitarbeiterin an der Univ. Viadrina Frankfurt/O. 2012–2013 Gastprofessorin an der TU Darmstadt. Forschungsschwerpunkte: Fremdsprachenforschung, Sprachandragogik, Mediendidaktik, Didaktik /Methodik DaF, interkulturelles Lernen.

Dr. Renata Budziak – wiss. Mitarbeiterin am Institut für Germanische Philologie an der Universität Rzeszów. 1997 – Promotion an der Universität Bamberg. Forschungsbereiche: Geschichte des Deutschen als Fremdsprache in Polen, diachronische und synchronische Schulbuchforschung, Glottodidaktik, Lexikografie, Phraseologie. Monographie: *Deutsch als Fremdsprache in Polen. Sprachlehrbücher aus dem 16. bis 18. Jahrhundert*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag 2010.

Dr. habil. Waldemar Czachur – wiss. Mitarbeiter am Germanistischen Institut der Universität Warschau. Forschungsbereiche: Text- und Diskurslinguistik, kontrastive Linguistik, Semantik, Erinnerungsdiskurse sowie die deutsch-polnischen Beziehungen. Autor von: *Textmuster im Wandel. Ein Beitrag zur textlinguistischen Erforschung der Vereinssatzungen im 19. Jahrhundert*. Wrocław / Dresden 2007; *Jak rozmawiać z Niemcami. O trudnościach polsko-niemieckiego dialogu w kontekście europejskim*. Wrocław 2009 (mit Kazimierz Wóycicki); *Diskursive Weltbilder im Kontrast. Linguistische Konzeption und Methode der kontrastiven Diskursanalyse deutscher und polnischer Medien*. Wrocław 2011. Gründer und Mitherausgeber der Zeitschrift *„tekst i dyskurs – text und diskurs"*.

Dr. Anna Daszkiewicz – wiss. Mitarbeiterin am Institut für Germanistik der Universität Gdańsk. Promotion – 2011 an der Universität Gdańsk („Rekonstrukcja idei pedagogicznych w filozoficzno-teologicznej myśli Josepha Ratzingera" [Die Rekonstruktion der pädagogischen Ideen im philospophisch-theologischen Gedankengut von Joseph Ratzinger]. Forschungsbereiche: deutsche Gegenwartssprache (insbesondere „Denglisch" und „Kiezdeutsch"), Translatorik.

Dr. Marina Höfinghoff – Mitarbeiterin des Sprachenzentrums der Universität Wien (seit 2004); Mitarbeiterin des START-Projekts „Tausend Jahre ukrainische Sprachgeschichte

in Galizien“ gefördert vom FWF („Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung“) – Projektleiter: Ao. Prof. Dr. Michael Moser (2006–2012). Promotion an der Universität Wien – 2002 („Deutsche Entlehnungen im Ukrainischen an der Wende vom 19. zum 20. Jh. – Bestand und Entwicklung bis zur Gegenwart“). Forschungsbereiche: Sprachkontakte, Terminologie.

Dr Łukasz Iluk – adiunkt w Katedrze Zarządzania Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej. Specjalizuje się w prawie zgromadzeń w Austrii i RFN. Jest autorem pierwszych publikacji na ten temat w Polsce. Obszar jego zainteresowań koncentruje się wokół prawa konstytucyjnego, międzynarodowego publicznego i badań porównawczych w zakresie regulacji prawnych w państwach niemieckojęzycznych.

Dr. phil. Dorota Kaczmarek – seit 1999 wiss. Mitarbeiterin an der Universität Łódź, Lehrstuhl für Deutsche und Angewandte Sprachwissenschaft. Seit 2001 Stellvertretende und zertifizierte Prüferin (von A1-Lernniveau bis GDS) im Prüfungszentrum des Goethe Instituts an der Philologischen Fakultät. Forschungsbereiche: Gesprächs-, Text-, Textsorten- und Diskurslinguistik, linguistische Zugänge zur Diskursanalyse, Übersetzungs- und Translationswissenschaft.

Marcelina Kałasznik, M.A. – Absolventin der Universität Wrocław (Germanische Philologie) und der Hochschule Zittau/Görlitz (Fachübersetzen Wirtschaft Deutsch-Polnisch). Doktorandin am Lehrstuhl für Deutsche Sprache des Instituts für Germanische Philologie der Universität Wrocław. Forschungsbereiche: Lexikologie, Wortbildung, Syntax, Fachübersetzen.

O. Prof. Dr. habil. Andrzej Kątny, Leiter des Instituts für Germanistik an der Universität Gdańsk (2002–2012); Leiter des Lehrstuhls für Sprachwissenschaft und Übersetzungstheorie (seit 2011). Gründer und Herausgeber der Reihe *Danziger Beiträge zur Germanistik* bei Peter Lang, Mitbegründer und Mithrsg. der Reihen: *Studien zur Germanistik*, *Skandinavistik und Übersetzungskultur* sowie *Sprach- und Kulturkontakte in Europas Mitte*. *Studien zur Slawistik und Germanistik* bei Peter Lang. **Monographien:** *Die Modalverben und Modalwörter im Deutschen und Polnischen*, Rzeszów 1980; *Bibliographie zur Modalität*. *Modalausdrücke im Deutschen und Polnischen*, Köln 1987; *Zu ausgewählten Aktionsarten im Polnischen und deren Entsprechungen im Deutschen*, Rzeszów 1994; *Das Verb*, in: U. Engel et al. *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik*. Bd. 1, 541–698 (Heidelberg 1999; Warszawa 1999; 2000); Forschungsgebiete: kontrastive Linguistik deutsch-polnisch, kontrastive Phraseologie, Lexikographie, Sprachkontakte, Aspektualität, Modalität.

Dr. Karolina Kęsicka – wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Komparatistik und die Theorie der literarischen Übersetzung am Institut für Germanische Philologie der Universität Poznań. Forschungsbereiche: Theorie und Didaktik der Fachübersetzung und Komparatistik der literarischen Übersetzung.

Dr. Małgorzata Korycińska-Wegner – wiss. Mitarbeiterin am Institut für Germanische Philologie der Universität Poznań. Forschungsbereiche: Literatur- und Übersetzungswissenschaft, audiovisuelle Übersetzung, Drehbuchtheorien, Filmsprache. Veröffentlichungen über mediales Übersetzen: *Übersetzer der bewegten Bilder*. *Audiovisuelle Übersetzung – ein neuer Ansatz* (Frankfurt/M. 2011), Beiträge *u.a*. in *Germanistik in Polen*, hrsg. von A. Kątny, K. Lukas (2011), *Unterwegs zu einer hermeneutischen Übersetzungswissenschaft*, hrsg. von L. Cercel, J. Stanley (2012), *Probleme der Übersetzungskultur*, hrsg. von M. Krysztofiak (2010).

Dr. phil. Łukasz Kumięga, – wiss. Mitarbeiter am Lehrstuhl für Diskursforschung der Universität Warschau. Forschungsbereiche: postfoucaultsche Diskursforschung, Dispositivanalyse, Mediendiskursanalyse, politischer Extremismus in Deutschland und Polen, *Urban Studies* sowie interkulturelle Kommunikation.

Prof. Dr. habil. Heinz-Helmut Lüger – Studium von Romanistik, Germanistik, Sport; Abschluss 1. und 2. Staatsexamen. Promotion 1977 in Romanistik (Universität Freiburg), Habilitation 1997/98 in germanistischer Linguistik (Universität Konstanz). 1998–2011 Professur für Romanistik (Universität Koblenz-Landau). 2012 Gastprofessur für Germanistik (Universität Szeged). Arbeitsschwerpunkte: Textlinguistik, Gesprächsanalyse, Phraseologie, Frankreichforschung, Pressesprache. Mitherausgeber von: „Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung" und „Landauer Schriften zur Kommunikations- und Kulturwissenschaft". Seit 2008 Mitbegründer und Vorsitzender der „Michel-Brėl-Gesellschaft".

Dr. phil. Agnieszka Mac – seit 1997 wiss. Mitarbeiterin am Institut für Germanistik der Universität Rzeszów; von Oktober 2000 bis Juli 2001 DAAD-Forschungsstipendium für Wiss. Mitarbeiter an der Universität Augsburg. Promotion – 2004 („Psycholinguistische Grundlagen der Leseprozesse in der traditionellen und multimedialen Lernumgebung im DaF-Unterricht als Ausgangspunkt für die Behaltensleistungen in der zu erlernenden Sprache"); Forschungsschwerpunkte: Text- und Diskurslinguistik, kontrastive Medienlinguistik, ausgewählte Forschungsfragen der Glottodidaktik.

Dr. Alla Mishchenko – wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Translation und allgemeine Sprachwissenschaft der Universität Kirowograd (Ukraine). Promotion – 2009. Forschungsschwerpunkte: Fachsprachen und Fachsprachenlinguistik, Kontrollierte Sprachen, Sprachtechnologie, Terminologiewissenschaft und computergestützte Terminologiearbeit, Übersetzungstechnologie.

Dr. habil. Kazimiera Myczko – seit 1996 Professorin am Institut für Germanistik der Universität Poznań. Promotion – 1979; Habilitationsschrift (1995): *Die Entwicklung des Hörverstehens auf der Fortgeschrittenstufe des Fremdsprachenunterrichts*. Forschungsbereiche: Fremdsprachendidaktik; Lerneraktivierung im FSU, Fremdsprachenlehrerausbildung, fremdsprachliche Curricula.

Dr. habil. Danuta Olszewska, seit 2008 Professorin am Institut für Germanistik der Universität Gdańsk, am Lehrstuhl für Sprachwissenschaft und Übersetzungstheorie. Promotion zur Fachsprache der Medizin (1992, Universität Leipzig). Habilitationsschrift (Gdańsk 2007): *Metatexteme in den Geisteswissenschaften*. *Typologie*, *Funktionalität und Stilistik*. Forschungsschwerpunkte: Grammatik des Deutschen, Semantik, Pragmatik, Text-, Fachsprachenlinguistik, Wissenschaftssprache, kontrastive Linguistik.

Dr Agnieszka Pawłowska – doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa stosowanego (2008), adiunkt w Instytucie Filologii Germańskiej UAM w Poznaniu (od 2008), członek Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego (od 2005), Stowarzyszenia Germanistów Polskich (od 2012). Zainteresowania naukowe: wspieranie autonomii uczących się, korekta błędów językowych w tekstach pisanych, pisanie kreatywne z wykorzystaniem nowych mediów.

Dr Joanna Pędzisz – adiunkt w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej Instytutu Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej UMCS w Lublinie, autorka rozprawy doktorskiej *Provozierter Dissens als Kommunikationsstrategie am Beispiel der Polit-Talkshow von Sabine Christiansen im deutschen Fernsehen* (2007), stypendystka Niemieckiego Centrum Wymiany Akademickiej DAAD. Zainteresowania naukowe: lingwistyka tekstu; analiza konwersacyjna; analiza dyskursu *online*, dydaktyka translacji w zakresie tłumaczenia symultanicznego, istota kompetencji dyskursywnej.

Dr. Magdalena Rozenberg – seit 2007 wiss. Mitarbeiterin am Institut für Germanistik der Universität Gdańsk. Promotion an der Universität Bielefeld – 2004 (*Die Anwendung eines integrativ-ästhetischen Konzepts beim Fremdsprachenlehren und -lernen*. Frankfurt/M. 2006). Forschungsgebiete: Beziehungen zwischen Kunst, Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik.

Dr. habil. Czesława Schatte – seit 1998 Professorin am Institut für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań. Forschungsschwerpunkte und Publikationen zu Fragen der kontrastiven deutsch-polnischen Grammatik, Syntax, Phraseologie und Parömiologie sowie der Sprache der Werbung. Mitautorin der *Deutsch-polnischen kontrastiven Grammatik* (1999) und der Lehrbuchreihe *Dein Deutsch* für polnische Grundschulen, Gymnasien und Oberschulen.

Dr. phil. habil. Antje Stork – Studium Deutsch und Französisch (1. Staatsexamen), Promotion – 2003 zum Vokabellernen, Habilitation – 2010 zu dialogischen Lerntagebüchern im FSU. 1999–2013: wiss. Mitarbeiterin an der Universität Marburg, 2011 DAAD-Kurzzeitdozentin an der Universität Poznań, 2011–2012 Vertretungsprofessorin an der Universität Mainz, derzeit Privatdozentin an der Universität Marburg. Mehrjährige Lehrerfahrung im Bereich DaF. Arbeitsbereiche: Fremdsprachenforschung, Didaktik/Methodik Deutsch als Fremdsprache, interkulturelles Lernen.

Dr. Joanna Szczęk – Studium der Germanistik an der Universität Wrocław (1995–2000). Wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Deutsche Sprache des Instituts für Germanische Philologie der Universität Wrocław. 1998 – DAAD-Stipendiatin an der Universität in Würzburg. Promotion – 2004 („Die phraseologische Motiviertheit und ihr Einfluss auf den Phraseologisierungsprozess im Deutschen"). Veröffentlichungen zur deutsch-polnischen Phraseologie, Phraseodidaktik, Textlinguistik, Translatorik, Lexikologie.

Dr. Jacek Szczepaniak – wiss. Mitarbeiter am Institut für Germanistik der Universität Bydgoszcz. Germanistikstudium in Rzeszów und in Erfurt. Promotion (2001). Monographie: *Zu sprachlichen Realisierungsmitteln der Komik in ausgewählten aphoristischen Texte aus pragmalinguistischer Sicht* (Frankfurt/M. 2002). Forschungsschwerpunkte: linguistische Pragmatik, Text- und Diskurslinguistik, Bewerten und Persuasion in der Pressesprache, Sprache und Emotionen (Emotionen als Sprachspiele), linguistische Aspekte aphoristischer Texte.

Dr. habil. Mariola Wierzbicka – Professorin am Institut für Germanistik der Univ. Rzeszów. Studium der Germanistik und Linguistik sowie Promotion (1997) an der Universität Stuttgart. Monographien: *Zeitbeziehungen in den Temporalsatzgefügen erörtert an den Gegebenheiten der Consecutio temporum im Deutschen und im Polnischen* (München 2004 [Habilschrift]); *Kausale Adverbialsätze im Deutschen und im Polnischen*. München 2013.
Forschungsbereiche: Kontrastive Linguistik, Syntax und Semantik des Deutschen und des Polnischen, die Grundlagen der Modulartheorie der Sprache und der Universalgrammatik sowie Pragma- und Textlinguistik.

Dr Magdalena Zyga – adiunkt w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej, Instytut Filologii Germańskiej Uniwersytetu Szczecińskiego. Rozprawa doktorska (2012) o tłumaczeniu na język polski i angielski idiolektów bohaterów literackich w literaturze niemieckojęzycznej. Autorka kilku artykułów naukowych (m.in. w *Colloquia Germanica Stetinensia* 20) z zakresu translatoryki i analizy dyskursu.