CBS COPENHAGEN BUSINESS SCHOOL
HANDELSHØJSKOLEN

# Anredeformen als Identity-Management in der L2

Ørsnes, Bjarne

*Document Version*
Final published version

*Published in:*
Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive

*DOI:*
10.3726/b20296

*Publication date:*
2023

*License*
CC BY-NC-ND

*Citation for published version (APA):*
Ørsnes, B. (2023). Anredeformen als *Identity-Management* in der L2. In L. Auteri (Ed.), *Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive: Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) (Bd. 12)* (pp. 419-428). Peter Lang. https://doi.org/10.3726/b20296

Link to publication in CBS Research Portal

**General rights**
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

**Take down policy**
If you believe that this document breaches copyright please contact us (research.lib@cbs.dk) providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Download date: 04. Jul. 2025

# Jahrbuch für Internationale Germanistik

## Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive

### Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) (Bd. 12)

Laura Auteri, Natascia Barrale,
Arianna Di Bella, Sabine Hoffmann (Hrsg.)

BEIHEFTE

Peter Lang

Die Untersuchung der deutschen Sprache wird im vorliegenden Band sowohl in einer komparativen bzw. kontrastiven Perspektive, die sich weitgehend auf internationaler Ebene behauptet hat, als auch in Bezug auf einzelne, bestimmte Aspekte und Fragestellungen durchgeführt. So geht es hier u.a. auch um Theolinguistik und um die strukturellen Merkmale der literarischen und wissenschaftlichen Kommunikation.

Der zwölfte Band enthält Beiträge zu folgenden Themen:
- Deutsch im Kontrast aus europäischer und asiatischer Perspektive;
- Prädikative und attributive Konstruktionen im Sprachvergleich mit Deutsch;
- Theolinguistik;
- Verständigungshandeln komparativ: strukturelle Merkmale literarischer und wissenschaftlicher Kommunikation;
- Anrede im Deutschen – Variation, Übersetzung, Unterricht

**Laura Auteri** ist Ordentliche Professorin für deutsche Literatur an der Universität Palermo und war 2015-2021 Vorsitzende der Internationalen Vereinigung für Germanistik.

**Natascia Barrale** ist Associate Professorin für deutsche Literatur an der Universität Palermo.

**Arianna Di Bella** ist Associate Professorin für deutsche Literatur an der Universität Palermo.

**Sabine Hoffmann** ist Ordentliche Professorin für deutsche Sprache und DaF-Didaktik an der Universität Palermo.

Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive

# Jahrbuch für Internationale Germanistik

## Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive

Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) (Bd. 12)

Hrsg. Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella, Sabine Hoffmann

BEIHEFTE
Band 12

PETER LANG

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

*In Verbindung mit der Internationalen Vereinigung für Germanistik*

ISBN - 978-3-0343-3666-6 (Print)
ISBN - 978-3-0343-4533-0 (eBook)
ISBN - 978-3-0343-4616-0 (ePub)
DOI - 10.3726/b20296

Open Access: Dieses Werk ist lizensiert unter der Creative Commons Lizenz Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0). Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de

© Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella, Sabine Hoffmann (Hrsg.), 2022

Peter Lang Group AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften, Bern 2022
bern@peterlang.com, www.peterlang.com

# Inhaltsverzeichnis

## Deutsch im Kontrast aus europäischer und asiatischer Perspektive

Einleitung ..... 11
Adriano Murelli (Turin), Yoko Nishina (Hiroshima)

Parenthese, Vorvorfeldbesetzung und V2-Subjunktoren: ein verborgenes Prinzip des Deutschen ..... 17
Hiroyuki Miyashita (Nishinomiya)

Demonstrativa aus kontrastiver Sicht in Linguistik und Literatur ..... 29
Yoko Nishina (Hiroshima)

Topic shifters in a contrastive perspective: a corpus study ..... 41
Benjamin Fagard (Paris)

Die Partizipialattribute des Deutschen aus kontrastiver Sicht ..... 53
Adriano Murelli (Turin)

Kontrastive und typologische Zugriffe auf Kodierungsformen von Kategorialfunktionen: Universelles vs. Idioethnisches ..... 67
Michail L. Kotin (Zielona Góra)

## Prädikative und attributive Konstruktionen im Sprachvergleich mit Deutsch

Einleitung ..... 83
Werner Frey (Berlin), Anna Just (Warschau), Federica Masiero (Padua)

Italienische Partizipialattribute mit dem Partizip Perfekt und ihre Übersetzung ins Deutsche: Einflussfaktoren in Diachronie ..... 87
Lucia Assenzi (Innsbruck)

Postnominale Adjektive im Deutschen und im Polnischen ..... 101
Anna Dargiewicz (Olsztvn)

Deutsche erweiterte Attribuierung im Grammatikunterricht mit polnischen Studierenden: von Übungsgrammatiken bis zu wissenschaftlichen Texten ..... 119
Małgorzata Guławska (Warschau)

Attribution vs. Prädikation: modifizierende Adjektive im deutsch-japanischen Vergleich ..... 135
Viktor Köhlich (Frankfurt), Renata Szczepaniak (Leipzig)

Vom prädikativen zum attributiven Adjektiv: die Integration von englischen Adjektiven ins Deutsche ..... 151
Karin Pittner (Bochum)

Genus und Sexus in deutschen Prädikativkonstruktionen ..... 167
Ewa Trutkowski (Berlin)

Prädikatives Attribut im Deutschen und im Russischen ..... 183
Larissa Naiditsch (Jerusalem), Anna Pavlova (Mainz)

**Theolinguistik**

Vorwort ..... 199
Valentina Stepanenko (Irkutsk), Elżbieta Kucharska-Dreiß (Würzburg),
Jörg Meier (Innsbruck, Kaschau/Kosice)

Manipulierte religiöse Sprache in der jugendbewegten Kriegspropaganda am Beispiel einer fiktionalen Kriegspredigt bei Walter Flex ..... 201
Nadia Centorbi (Messina)

Sterbebilder in Europa – Zur Geschichte, Form, Funktion und Sprache ..... 213
Jörg Meier (Innsbruck, Kaschau/Kosice)

Tradition und Innovation in der russischen Theolinguistik ..... 227
Valentina Stepanenko (Irkutsk)

**Verständigungshandeln komparativ: strukturelle Merkmale literarischer und wissenschaftlicher Kommunikation**

Einleitung ..... 245
Antonie Hornung (Modena / Zollikon ZH),
Christiane Hohenstein (Winterthur)

Die Ränder der Verständlichkeit: Brutalität im KZ Buchenwald anhand von drei Text- bzw. Diskursarten ..... 251
Jennifer Hartog (Toronto)

Inklusiv schreiben und sprechen an der Schnittstelle von Denkstil und Wissenschaftskommunikation ..... 267
Christiane Hohenstein (Winterthur)

Wissensvermittlung und Verständigungsstrategien Italienisch/Deutsch am Beispiel von Galileo Galileis *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo* ..... 295
Valerio Furneri (Ferrara)

Zum Gebrauch von Matrixsätzen in der mündlichen Wissenschaftssprache ..... 307
Gabriella Carobbio (Bergamo)

„*Ich habe mir selbst eine Frage gestellt. . . sollte ich nicht tun*“ – Zum Umgang mit Wissensdivergenzen und Verständigungserfordernissen in (Erklär-)Videos ..... 321
Ana da Silva (Augsburg)

„Teletandem: Zu zweit zum passenden Ausdruck“ Miteinander arbeiten. Voneinander lernen: Teletandem. ..... 339
Giulia Nosari (Graz)

Metaphern zwischen den Kulturen - studentisches Verständigungshandeln beim Übersetzen ..... 359
Antonie Hornung (Modena / Zollikon (ZH))

**Anrede im Deutschen – Variation, Übersetzung, Unterricht**

Einleitung ..... 379
Heinz L. Kretzenbacher (Melbourne), Horst J. Simon (Berlin), Christa Dürscheid (Zürich)

Verwendung der Anredeformen im deutschen und im österreichischen politischen Diskurs ..... 383
Petra Bačuvčíková (Zlín)

Anrede mit Namen im gesprochenen Deutsch als interaktive Ressource ..... 393
Pepe Droste (Münster)

(Un)Übersetzbarkeit der „Emotionalität“ von Anredeformen in politischen Reden ..... 399
Karmveer (Shillong)

Anredeformen im Deutschen und Tschechischen ..... 409
Lenka Matušková (Pardubice)

Anredeformen als *Identity-Management* in der L2 ..... 419
Bjarne Ørsnes (Kopenhagen)

# Deutsch im Kontrast aus europäischer und asiatischer Perspektive

Herausgegeben von
Adriano Murelli, Yoko Nishina

# Einleitung

Thema der Sektion 15 war „Deutsch im Kontrast aus europäischer und asiatischer Perspektive“. Vorgesehen waren ursprünglich 19 Beiträge; aufgrund der pandemiebedingten Verschiebung des 14. Kongresses der IVG um ein Jahr sowie der mit Reisebeschränkungen verbundenen Notwendigkeit, die Vorträge online zu halten, blieb lediglich eine Handvoll davon übrig. Den fünf hier gesammelten Beiträgen gemeinsam ist der Versuch, aus unterschiedlichem theoretischem Hintergrund sprachliche Besonderheiten des Deutschen durch den Vergleich mit Kontrastsprachen näher zu beleuchten. Unterschiedliche methodische Ansätze wurden angewandt, um Themen aus den Bereichen der Morphosyntax, der Semantik und der Pragmatik zu untersuchen. Gerade der Kontrast mit typologisch unverwandten Sprachen wie etwa dem Japanischen zeigte, wie fruchtbar Zweiervergleiche – also kontrastivlinguistische Vergleiche i.e.S. (Lado 1957, König 1996) – sich erweisen können, um Spezifika des Deutschen hervortreten zu lassen (Beitrag Miyashita); auf der anderen Seite allerdings konnten auch durch breiter angelegte, (areal)typologisch orientierte Vergleiche – im Rahmen also der theoretischen Auffassung, die kontrastive Linguistik als Mikrotypologie betrachtet (van der Auwera 2012) – Ähnlichkeiten oder Sonderstellungen des Deutschen gegenüber anderen Sprachen aufgespürt werden (Beiträge Fagard, Kotin, Murelli, Nishina). Einige der Beiträge (Fagard, Nishina) lassen außerdem durchblicken, wie eng kontrastivlinguistische theoretische Fragen mit praktischen Fragen der Übersetzung verwoben sind – ein Themenkomplex, der nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Entwicklung maschineller Übersetzung größere Aufmerksamkeit verdient (Gaeta 2021).

Im Folgenden werden die einzelnen Beiträge vorgestellt.

In den Beiträgen von Hiroyuki Miyashita und Yoko Nishina wird das Deutsche vorrangig mit asiatischen Sprachen, darunter mit dem Japanischen, kontrastiert. **Hiroyuki Miyashita** (Kwansei Gakuin Univ.) behandelt die Themenfelder Parenthese, Vorvorfeldbesetzung und V2-Subjunktoren und spricht dabei von einem latenten Prädikat im Deutschen, auf das sich der Konjunktionalsatz bezieht und das eine metakommunikative bzw. sprechaktbezogene Funktion aufweist. Die Existenz des latenten Prädikats wird zudem durch Vergleich mit dem Japanischen bestätigt, weil das latente Element bei den japanischen Entsprechungen explizit kodiert werden muss. Zuerst zeigt Miyashita, dass im Vorvorfeld des topologischen Satzmodells recht verschiedene Ausdrücke vorkommen können, jedoch haben sie den impliziten

Sprechakt gemeinsam wie z.B. *Damit das klar ist (, sage ich Folgendes): Hier stehen nicht soziale Forderungen zur Diskussion.* Im Fall von Nebensatz-Parenthesen, die nur satzintern vorkommen können, lässt sich ebenfalls der Bezug auf den implizit vorhandenen metakommunikativen Akt des Sprechers feststellen: *Und ob wir heute – (ich stelle diese Frage,) obwohl es so scheint – pro Kopf mehr und vor allem bessere Resultate in der Forschung produzieren, gälte es zu verifizieren*. Drittens wird exemplifiziert, dass sich der Satz von *weil*-Verb-Zweit wie *Es hat Frost gegeben, weil der See ist zugefroren* im Gegensatz zu *weil*-Verb-Letzt auf das implizite sprechaktbezogene Prädikat, in diesem Fall ein epistemisches, bezieht. All diese drei Phänomene, die übrigens im Vorvor-, Mittel- und Nachfeld vorkommen, fasst Miyashita einheitlich als ein verborgenes, pragmatisches Prinzip des Konjunktionalsatzes im Deutschen auf und stellt die Möglichkeit einer Typologie in Bezug auf die Versprachlichung des latenten Prädikats fest.

Im Beitrag von **Yoko Nishina** (Hiroshima) werden Demonstrativa als Ausdrucksmittel der Referenz zwischen einigen Sprachen verglichen. Demonstrativa bilden in den Sprachen der Welt im Grunde ein lokaldeiktisch geordnetes System und können neben dem primären, exophorischen Gebrauch auch endophorisch benutzt werden. So zeigt das Japanische, das drei verschiedene Demonstrativa, d.h. Sprecher-proximale (D1), Hörer-proximale (D2) und distale Demonstrativa (D3) besitzt, die funktionale Distribution folgendermaßen: Das D3-Demonstrativum ist nur für die anamnestische Referenz reserviert, eine anaphorische Verwendung ist nicht möglich. Zum Ausdruck der Anaphora können sowohl D1 als auch D2 eingesetzt werden, jedoch kataphorisch nur D1. Der Unterschied zwischen D1 und D2 in der anaphorischen Funktion besteht darin, dass D1 eine längere Reichweite besitzt und somit einen diskursdeiktischen Bezug zum vorangehenden Teil nimmt. Mit diesen Erkenntnissen als Vergleichsinstrumentarium präsentiert Nishina einen deutschen Text mit der mehrmaligen Verwendung eines einzigen Demonstrativums *dies*- und überprüft dessen Übersetzungsmöglichkeiten, um die jeweilige Funktion von *dies*- in den verschiedenen Textstellen zu erklären. Es stellte sich hierbei aber heraus, dass das Demonstrativum *dies*- mit allen drei möglichen Demonstrativa im Japanischen übersetzt werden und somit der ganze Text je nach Wahl des Demonstrativums unterschiedliche Bilder abgeben kann. In einem literarischen Text spielt also die Wahl des Demonstrativums für die Interpretation des Werks eine entscheidende Rolle. Insofern leistet diese Studie einen sprach- und literaturwissenschaftlichen Beitrag.

In den restlichen Beiträgen wird das Deutsche mit europäischen Sprachen verglichen. **Benjamin Fagard** (Lattice – CNRS, ENS|PSL und Paris Sorbonne Nouvelle) untersucht Diskursmarker, die zur Bezeichnung eines Topic-Wechsels eingesetzt werden können, aus einem kontrastiven Blickpunkt. Er unterscheidet drei Funktionen solcher Diskursmarker – additiv,

digressiv und konzessiv – und stellt fest, dass ihre Semantik oft auch durch ihre diachrone Entwicklung (Grammatikalisierung) bedingt ist. Fagard versucht anhand der ermittelten Funktionen eine Typologie der Diskursmarker zur Bezeichnung eines Topic-Wechsels aufzustellen, die er vorerst auf die europäischen Sprachen anwendet. Der Studie zu Grunde liegt eine Korpussuche im Europarl-Korpus (Koehn 2005): Fagard sucht nach den Übersetzungsäquivalenten von fr. *par ailleurs* „übrigens", einem im Französischen zur Kodierung von Topic-Wechsel eingesetzten Diskursmarker, in zwölf europäischen Sprachen und klassifiziert diese nach deren Funktion und Semantik. Es stellt sich heraus, dass *par ailleurs* in den elf Übersetzungssprachen am häufigsten durch additive Diskursmarker wiedergegeben wird; weniger oft werden digressive Diskursmarker benutzt. In einer nicht geringen Anzahl von Fällen wird gar kein Marker eingesetzt – in den deutschen Übersetzungen etwa geschieht dies in fast 20 % der Fälle. Auffallend ist auch die Menge von Markern, die in den untersuchten Einzelsprachen zur Wiedergabe von *par ailleurs* benutzt werden können: Unter den häufigsten – mit mehr als zehn Okkurrenzen im jeweiligen Teilkorpus – sind im Deutschen, Niederländischen, Polnischen, Schwedischen zehn Marker zu verzeichnen, im Dänischen und Ungarischen elf, im Tschechischen sogar zwölf.

Vier europäische Sprachen (Englisch, Französisch, Polnisch, Ungarisch) bilden die Kontrastsprachen zum Deutschen im Beitrag von **Adriano Murelli** (Turin). In der Studie werden die Partizipialattribute des Deutschen untersucht und mit ihren funktionalen Entsprechungen in den Kontrastsprachen verglichen. Theoretischer Ausgangspunkt sind die so genannten funktionalen Domänen (Zifonun 2017). Murelli stellt fest, dass Partizipialattribute in den untersuchten Sprachen funktional der Domäne der Modifikation mit ihren Subtypen qualitativ, klassifikatorisch und assertorisch zuzuschreiben sind. Formal ermittelt Murelli vier Parameter, nach denen die Partizipialattribute in den untersuchten Sprachen strukturell variieren. Werden Form und Funktion miteinander korreliert, so lässt sich festhalten, dass alle drei Subdomänen in den fünf Sprachen durch Partizipialattribute realisiert werden können. Hierbei sind jedoch Unterschiede auf der Formseite zu verzeichnen: Während Deutsch und Ungarisch alle Subtypen der Modifikation durch (erweiterbare) pränominale Partizipialphrasen realisieren, erscheinen im Englischen und Französischen erweiterte Partizipialphrasen mit assertorischer oder qualitativer Funktion fast ausschließlich postnominal; im Polnischen können sie beide Positionen belegen. (Unerweiterte) Partizipialattribute mit klassifikatorischer Funktion erscheinen im Deutschen, Englischen und Ungarischen pränominal, in den anderen beiden Sprachen postnominal. Die Ermittlung übereinzelsprachlich gültiger Funktionen und formaler Varianzparameter sowie der Korrelationen zwischen diesen erweist sich somit als ein valides Vorgehen,

um Gemeinsamkeiten und Besonderheiten der kontrastierten Einzelsprachen an den Tag zu legen.

Nur noch zwei Kontrastsprachen – die slawischen Aspektsprachen Polnische und Russisch – zieht **Michail L. Kotin** (Zielona Góra) in seiner Studie heran. Im Beitrag wird anhand mehrerer Beispiele an der Schnittstelle von Aspektualität, Temporalität und Modalität das Phänomen der kategorialen Konvergenz veranschaulicht und gezeigt, wie affine Kategorialfunktionen kontrastiv overt oder covert kodiert werden können. So kann etwa volitive Modalität, die im Deutschen ein explizites Signal (z.B. das Modalverb *wollen*) verlangt, im Polnischen und Russischen covert durch den perfektiven Aspekt mit prospektiver Bedeutung (genauer gesagt in der 1. Person des Tempus Präsens) via konventionelle Implikatur ausgedrückt werden. Umgekehrt kann die Wahl des perfektiven Aspekts auch zur overten Kodierung von Modalität führen. Im Deutschen werden durch Modalverben grundsätzlich sowohl deontische als auch epistemische Modalität ausgedrückt – die Desambiguierung erfolgt kontextuell oder durch eine konversationelle Implikatur. In den beiden slawischen Sprachen kann durch den Gebrauch des perfektiven Infinitivs die Modalitätsart overt kodiert werden: Die Kombination von Modalverb und perfektivem Infinitiv lässt lediglich eine deontische Interpretation zu, während der Einsatz des imperfektiven Infinitivs diese – wie im Deutschen – offenlässt. An einem weiteren Beispiel zeigt Kotin, wie Perfektivität paradoxerweise auch ohne den Gebrauch des perfektiven Aspekts ausgedrückt werden kann: Subjektlose Konstruktionen mit dem Infinitiv eines imperfektiven Verbs und einem quasi-agentiven Dativ im Russischen kodieren covert deontische Modalität mit deutlicher perfektiver Lesart. Alle von Kotin angeführten Beispiele unterstützen die Ausgangsthese, dass das Zusammenspiel von Tempus, Aspekt und Modalität übereinzelsprachlich in unterschiedlichem Maße zur overten (d.h. expliziten) bzw. coverten (d.h. durch die Schaffung von konventionellen Implikaturen erwirkten) Kodierung ähnlicher Kategorialfunktionen beitragen kann.

Aus dieser kurzen Vorstellung der einzelnen Beiträge geht hervor, dass sowohl Zweiervergleiche als auch (mikro- und areal)typologisch orientierte Studien dazu beitragen, den Boden der kontrastiven Linguistik auch im 21. Jahrhundert kontinuierlich zu nähren und gedeihen zu lassen. Unterschiedlich ausgeprägte Herangehensweisen an diese Disziplin tragen dazu bei, sie innerhalb der Linguistik weiterhin zu etablieren und fortschreiten zu lassen.

*Adriano Murelli, Yoko Nishina*

*Literaturverzeichnis*

Gaeta, Livio. 2021. „Übersetzungswissenschaft, kontrastive Linguistik, Konstruktionsgrammatik: Ein Plädoyer für ein glückliches Zusammenleben“. In: Di Meola, Claudio / Gerdes, Joachim / Tonelli, Livia (Hrsg.). *Deutsch übersetzen und dolmetschen: Sprachvergleichende Perspektiven mit Blick auf die Didaktik*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 31–47.

Koehn, Philipp. 2005. “Europarl: A parallel corpus for statistical machine translation”. In: *Proceedings of the 10th Machine Translation Summit*, Phuket, Thailand. Asia-Pacific Association for Machine Translation, S. 79–86.

König, Ekkehard. 1996. „Kontrastive Grammatik und Typologie“. In: Lang, Ewald / Zifonun, Gisela (Hrsg.). *Deutsch – typologisch*. Berlin: de Gruyter, S. 31–54.

Lado, Robert. 1957. *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

van der Auwera, Johan. 2012. “From contrastive linguistics to linguistic typology”. *Languages in Contrast* 12, S. 69–86.

Zifonun, Gisela. 2017. „Überblick“. In: Gunkel, Lutz / Murelli, Adriano / Schlotthauer, Susan / Wiese, Bernd / Zifonun, Gisela. *Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich. Das Nominal*. Bd. 1. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 16–31.

# Parenthese, Vorvorfeldbesetzung und V2-Subjunktoren: ein verborgenes Prinzip des Deutschen

Hiroyuki Miyashita[1] (Nishinomiya)

**Abstract:** In diesem Beitrag werden drei unterschiedliche Erscheinungen – Vorvorfeldbesetzung, Parenthese und V2-Subjunktor – aufgegriffen. Betrachtet man den Konjunktionalsatz, der in diesen drei Erscheinungen auftritt, so lässt sich jeweils ein latentes Prädikat annehmen, auf das sich der Konjunktionalsatz bezieht und das eine metakommunikative bzw. sprechaktbezogene Funktion aufweist. Die Beispiele mit dem latenten Prädikat im Deutschen werden anschließend mit den japanischen Entsprechungen verglichen. Dadurch stellt sich heraus, dass das latente Element im Deutschen im Japanischen hingegen explizit kodiert werden muss. Aufgrund dieser Betrachtung wird argumentiert, dass der Bezug auf das latente Prädikat ein verborgenes Prinzip des Deutschen darstellt und es wird darauf hingewiesen, dass in Bezug auf die Kodierungsart des Matrixprädikats eine Sprachtypologie aufgestellt werden kann.

**Keywords:** Parenthese, Vorvorfeld, V2-Subjunktor, latentes Prädikat.

## *1. Einleitung*

In diesem Beitrag werden die Erscheinungen im Deutschen, die in der Regel im unterschiedlichen Kontext thematisiert werden, unter einem gemeinsamen Gesichtspunkt betrachtet. Diese Erscheinungen sind Vorvorfeldbesetzung, Parenthese und V2-Subjunktoren. Vorvorfeldbesetzung wird im Rahmen des topologischen Modells im Deutschen diskutiert. In diesem Modell wird die Satzklammer identifiziert, die aus finitem Verb und dem damit eine Einheit bildenden Element besteht, und anhand dieser Klammer werden Vorfeld, Mittelfeld und Nachfeld unterschieden. Es wird dabei oft noch ein weiteres Feld angenommen, das vor dem Vorfeld steht, und dies nennt man Vorvorfeld (Thim-Mabrey 1988, Auer 1996, Eroms 2000, Miyashita 2004). Die Vorvorfeldausdrücke sind als vom Hauptsatz unabhängig zu charakterisieren. Parenthese wird im Allgemeinen als Einschub eines selbständigen Ausdrucks in den Matrixsatz definiert (Pittner 1995, Dehé/Kavalova 2007, Spitzl-Dupic 2018). Verb-Zweit-Subjunktoren wurden oft im Zusammenhang mit den gleichformigen Verb-Letzt-Subjunktoren diskutiert Gaumann 1983, Küper 1991, Günthner 1993, Keller 1993, Wegener 1993, Miyashita 2003). Diese Subjunktoren

1 Kwansei Gakuin Universität, Japan.

sind z.B. *weil*, *obwohl*, *während* und *wobei*. Diese Erscheinungen scheinen heterogen zu sein. Wenn man jedoch ihre Eigenschaft in funktionaler Hinsicht betrachtet, kann man einen gemeinsamen Nenner finden. Im Folgenden fokussiere ich mich zum Vergleich der drei unterschiedlichen Erscheinungen hauptsächlich auf Elemente, die mit subordinierenden Konjunktionen auftreten, und versuche, den gemeinsamen Nenner zu verdeutlichen. Anschließend möchte ich durch einen kontrastiven Vergleich mit dem Japanischen darauf hinweisen, dass hinter diesem Nenner ein generelles Prinzip des Deutschen verborgen ist. Durch den Vergleich möchte ich schließlich zeigen, dass der Vergleich zur Aufstellung einer Sprachtypologie führt.

## *2. Relevante Erscheinungen*

Zunächst werden Vorvorfeldbesetzung, Parenthese und V2-Subjunktor in dieser Reihenfolge betrachtet.

### *2.1 Vorvorfeldbesetzung*

Im topologischen Satzmodell wird oft vor dem Vorfeld noch ein Feld angenommen, das als Vorvorfeld bezeichnet wird. Eine der wichtigsten Eigenschaften, die das Vorvorfeld vom Vorfeld abgrenzt, ist, ob eine Inversion des Subjekts stattfindet oder nicht. Bei der Verschiebung eines Satzelements ins Vorfeld ergibt sich eine Inversion, während dies bei dem besetzten Vorvorfeld nicht der Fall ist. Die Ausdrücke, die im Vorvorfeld vorkommen können, sind recht verschieden. Dies kann man anhand der Beispiele von (1) bis (7) feststellen (einige zitiert aus Thim-Mabrey 1988: 52 f., 55):

(1) *Ein Beispiel: Man kann vom Bahnhof mit der Straßenbahn fahren.* (Substantiv)
(2) *Übrigens, mit Gesellschaft hat Liebe immer etwas zu tun.* (Adverb)
(3) *Mit anderen Worten, er muss damit sofort aufhören.* (präpositionale Phrase)
(4) *Genauer gesagt, er ist am 15. Mai geboren.* (Partizip II)
(5) *Um es kurz zu machen, er ist ein Lump.* (um zu-Infinitiv)
(6) *Damit das klar ist: Hier stehen nicht soziale Forderungen zur Diskussion.* (konjunktionaler Nebensatz)
(7) *Bevor ich es vergesse: Sie kann heute nicht kommen.* (konjunktionaler Nebensatz)

Im Vorvorfeld treten verschiedene Ausdrücke wie Substantiv, Adverb, präpositionale Phrase, Infinitiv-Phrase und Konjunktionalsatz auf. Was hier vor allem wichtig ist, ist, dass alle diese Ausdrücke eine funktionale Ähnlichkeit

zeigen: Sie fungieren nämlich nicht als vom Hauptsatz abhängige, sondern eher als eigenständige Konstituenten, die eine metakommunikative Äußerung ausmachen, in der der Status des Folgesatzes sprachlich definiert. Diese diskursorganisierende, metakommunikative Funktion ist allen im Vorvorfeld auftretenden Elementen gemein. Außerdem kann man feststellen, dass die Vorvorfeldausdrücke in ihrer metakommunikativen Funktion oft schwierig zu deuten sind, wenn sie in andere topologische Positionen gesetzt werden:

(1') *?Man kann vom Bahnhof mit der Straßenbahn fahren, ein Beispiel.*
(3') *?Er muss damit sofort aufhören, mit anderen Worten.*
(7') *?Sie kann heute nicht kommen, bevor ich es vergesse.*

Dies zeigt, dass die metakommunikative Funktion der Vorvorfeld-Ausdrücke an diese Position gebunden ist. Wie kann man nun diese metakommunikative Funktion weiter charakterisieren? Das Vorvorfeld ist die Position, in der die in dieses Feld gesetzten Ausdrücke den Folgesatz im Ganzen als ihren Skopus nehmen können. Diese Funktion des Vorvorfelds hat Auer (1996: 310) als Framing bezeichnet. In welcher Beziehung steht dann der Vorvorfeld-Ausdruck mit dem folgenden Satzinhalt? Bei den meisten Vorvorfeldausdrücken kann zwischen ihnen und den Folgesätzen ein Matrixsatz angenommen werden (vgl. auch Thim-Mabrey 1988). Dies wird durch eine Paraphrase der Nebensatzvarianten in (6') und (7") veranschaulicht:

(6') *Damit das klar ist, sage ich Folgendes: Hier stehen nicht soziale Forderungen zur Diskussion.*
(7") *Bevor ich es vergesse, sage ich Folgendes: Sie kann heute nicht kommen.*

Auffallend ist hier einerseits, dass es sich bei dem ergänzten Matrixprädikat um ein assertives Verb, z.B. das Verb *sagen*, handelt. Andererseits ist auch hier zu beachten, dass das Subjekt des Matrixprädikates in vielen Fällen die erste Person darstellt. Dabei handelt es sich also um einen assertiven Sprechakt des Sprechers. Diese Komponente ist aber nur implizit vorhanden. Die Nebensätze beziehen sich nicht auf die Folgesätze, sondern auf diesen impliziten Sprechakt, der vom Sprecher gerade vollzogen wird und sie bilden damit eine Einheit. Der Folgesatz ist als eine Art Komplement dieses Matrixelements zu verstehen. Dieses Matrixprädikat wird immer durch den Hörer erschlossen und ergänzt, wobei dieses Interpretationsmuster im Deutschen schon als konventionalisiert angesehen werden kann.

### *2.2 Parenthese*

Parenthese wird in der Regel formal als ein in den Hauptsatz eingeschobenes Satzelement definiert, das orthographisch durch Kommas oder Striche

gekennzeichnet wird. Das parenthetische Element erscheint in unterschiedlichen Formen (meistens zitiert aus Pittner 1995: 98, 100):

(8) *Das waren Ergebnisse, die – manchmal auch nur für wenige Tage – für Schlagzeilen sorgten.* (präpositionale Phrase)
(9) *Diese – durch zahlreiche Forschungsansätze gesicherte – Erkenntnis nimmt auch dort einen zentralen Platz ein.* (adjektivisches Attribut)
(10) *Denn nicht zuletzt liegt es – auch – daran, wie wir Sachen anpacken, wie wir mit unserem Leben umgehen.* (Gradpartikel)
(11) *Hans, ein guter Esser, langte kräftig zu.* (Nominalphrase)
(12) *Wo bist du denn, wenn ich fragen darf, so lange gewesen?* (konjunktionaler Nebensatz)
(13) *Laut Unfallstatistik des Bundesamtes – sie ist gerade vor wenigen Tagen erschienen – sind die Straßenunfälle im letzten Jahr weiter zurückgegangen.* (Deklarativsatz)
(14) *Diese Gesellschaft – wer kann sich an alle Gäste erinnern? – feierte ziemlich lautstark.* (Interrogativsatz)

Im Folgenden konzentriere ich mich auf die Nebensatz-Parenthese. Wenn ein Nebensatz in Form von einer Parenthese vorkommt, wird er als Nebeninformation zum umgebenden Hauptsatz interpretiert (Pittner 1995). So sind z.B. die Beispiele (15) und (16)[2]:

(15) *Denn die Sozialdemokraten sind mit großer Mehrheit für das Werbeverbot, daß* (sic!) **–** *wenn nicht Europas Gerichtshof einschreitet – vollständig im Jahr 2006 in Kraft tritt.* (Berliner Morgenpost, 13.05.1998)
(16) *Gegenüber dem Budget fehlten am 31. Dezember 280 000 Franken oder etwa sechs Steuerprozente. Damit wird das Ergebnis – obwohl 1997 ein Hauptveranlagungsjahr war – schlechter ausfallen als 1996.* (St. Galler Tagblatt, 09.01.1998)

Hier beziehen sich der mit *wenn* eingeleitete Nebensatz in (15) und der mit *obwohl* eingeleitete in (16) semantisch auf den ihn umgebenden Satz. Daher können sie ohne großen Bedeutungsunterschied ins Nachfeld umgestellt werden, wie in (15') und (16') zu sehen ist:

(15') *. . . das vollständig im Jahr 2006 in Kraft tritt, wenn nicht Europas Gerichtshof einschreitet.*
(16') *Damit wird das Ergebnis schlechter ausfallen als 1996, obwohl 1997 ein Hauptveranlagungsjahr war.*

2 Die Beispiele von (15) bis (18) sind vom Autor selbst ermittelt worden, indem das Deutsche Referenzkorpus – DeReKo vom Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS) benutzt wurde.

Dahingegen gibt es auch Fälle, in denen diese Umstellung ausgeschlossen ist. Solche Fälle zeigen die Beispiele (17) und (18):

(17) *Nie hat ein Mensch – wenn Sie bereit sind, in mir einen Menschen zu sehen – ein enttäuschenderes Weihnachtsfest erlebt als Oskar, dem unterm Weihnachtsbaum eine Bescherung zuteil wurde, der es an nichts mangelte, außer an einer Blechtrommel.* (Günter Grass: Die Blechtrommel, S. 211)

(18) *Bei der Kopfarbeit hat sich deutlich weniger verändert. Lehrer und Advokaten, Beamte und Pfarrer arbeiten heute kaum fundamental anders als ihre Kollegen aus früheren Zeiten. Und ob wir heute – obwohl es so scheint – pro Kopf mehr und vor allem bessere Resultate in der Forschung produzieren, gälte es zu verifizieren.* (St. Galler Tagblatt, 25.05.1998)

In (17) ist der parenthetische Einschub wie in (15) mit *wenn* und in (18) ist er mit *obwohl* eingeleitet wie in (16). Wie in (17') und (18') gezeigt, lassen sich jedoch die beiden konjunktionalen Sätze im Gegensatz zu den obigen Beispielen schwer umstellen:

(17') *?Nie hat ein Mensch ein enttäuschenderes Weihnachtsfest erlebt als Oskar, wenn Sie bereit sind, in mir einen Menschen zu sehen. . .*

(18') *?Und ob wir heute pro Kopf mehr und vor allem bessere Resultate in der Forschung produzieren, obwohl es so scheint. . .*

Es scheint hier wie bei Vorvorfeldbesetzung wiederum auch, dass sich die konjunktionalen Nebensätze nicht auf den umgebenden Satz, sondern auf das implizit vorhandene Matrixprädikat beziehen. Das Matrixprädikat wird jeweils wie in (17'') und (18'') verdeutlicht:

(17'') *Nie hat ein Mensch – ich spreche davon, wenn Sie bereit sind, in mir einen Menschen zu sehen – ein enttäuschenderes Weihnachtsfest erlebt als Oskar, dem unterm Weihnachtsbaum eine Bescherung zuteil wurde, der es an nichts mangelte, außer an einer Blechtrommel.*

(18'') *Und ob wir heute – ich stelle diese Frage, obwohl es so scheint – pro Kopf mehr und vor allem bessere Resultate in der Forschung produzieren, gälte es zu verifizieren.*

Wie hier deutlich zu sehen ist, beziehen sich die Konjunktionalsätze auf das Prädikat, das als metakommunikativer Akt des Erzählers rekonstruierbar ist. In (17'') kann der *wenn*-Satz so betrachtet werden, dass er sich auf das implizite Element bezieht, das andeutet, welche Sprechhandlung der Sprecher gerade ausführt, also wie *ich spreche von einem Menschen*. In (18'') nimmt der *obwohl*-Satz Bezug auf den metakommunikativen Akt wie *ich stelle diese Frage*. Auch bei Parenthesen, die im Gegensatz zu den Vorvorfeldausdrücken satzintern vorkommen, lässt sich der Bezug auf den implizit vorhandenen metakommunikativen Akt des Sprechers feststellen.

### *2.3 V2-Subjunktoren*

Es ist bekannt, dass einige subordinierende Konjunktionen vor allem im gesprochenen Deutsch auch in der Verbzweitstellung vorkommen. Als solche Konjunktionen gelten u.a. *weil*, *obwohl*, *während* und *wobei* (Gaumann 1983, Günthner 1996, 2001, Miyashita 2003). Hier konzentriere ich mich von diesen Konjunktionen nur auf *weil*, dessen bisherige Behandlung in der einschlägigen Literatur hier relevant ist. Nach Keller (1993) hat das *weil*-Verb-Zweit eine andere Funktion als das *weil*-Verb-Letzt. Bei der Verb-Letzt-Stellung handelt es sich um eine propositionale Begründung, wie aus (19) ersichtlich wird:

(19) *Der See ist zugefroren, weil es Frost gegeben hat.*

Hier wird die Tatsache, dass es Frost gegeben hat, als Ursache des Zugefrorenseins des Sees betrachtet. Dagegen kann das *weil*-Verb-Zweit in anderen Kontexten eingesetzt werden:

(20) *Es hat Frost gegeben, weil der See ist zugefroren.*

Bei (20) geht es um eine epistemische Begründung. Hier vermutet der Sprecher auf Grund des Zugefrorenseins des Sees, dass es Frost gegeben hat. Der *weil*-Satz bezieht sich hier nicht auf den Vordersatz, sondern auf das latente epistemische Prädikat. Dies wird durch die Paraphrase in (20') deutlich:

(20') *Es hat Frost gegeben, ich vermute das, weil der See zugefroren ist.*

Ein noch anderer Kontext ist in (21) zu beobachten:

(21) *Könntest du mir mal deine Brille leihen, weil – ich habe meine verlegt.*

Bei (21) kann derart interpretiert werden, dass der Sprechakt des Vordersatzes, nämlich des Bittens, begründet wird. Hier geht es um eine sprechaktbezogene Begründung. Diese Variante lässt sich auch wie in (21') paraphrasieren:

(21') *Könntest du mir mal deine Brille leihen, ich bitte darum, weil ich meine verlegt habe.*

Bei den beiden Varianten kann man erkennen, dass ein latentes epistemisches bzw. sprechaktbezogenes Prädikat anzunehmen ist und der *weil*-Satz sich auf dieses Prädikat bezieht. Hier kann man feststellen, dass der konjunktionale Nebensatz auch im Nachfeld den Bezug auf das latent vorhandene Matrixelement annehmen kann.

### *2.4 Latentes Matrixprädikat als Bezugsgröße*

Wie oben gesehen, kann sich der konjunktionale Nebensatz nicht nur im Vorvorfeld, sondern auch im Mittelfeld (als Parenthese) und im Nachfeld mehr oder weniger auf das latente Prädikat beziehen. Der Bezug ist also in allen Positionen möglich, in denen ein in den Hauptsatz nicht integriertes Element stehen kann, wie in Abbildung 1 dargestellt wird:

Daher kann man sagen, dass der mögliche Bezug auf das latente Prädikat in der deutschen Grammatik verankert ist und – obwohl es nicht formal kodiert wird – ein produktives Interpretationsmuster bildet, das auch als ein verborgenes Phänomen im Deutschen bezeichnet werden dürfte. Ist diese Besonderheit aber auch in anderen Sprachen nachweisbar? Um diese Frage zu überprüfen, sehen wir uns die entsprechenden Ausdrücke in einer anderen Sprache an.

**Abb. 1:** Drei Positionen für den Bezug auf das latente Prädikat

| Vorvorfeld (Vorvorfeldausdruck) – Mittelfeld (Parenthese) – Nachfeld (V2-Subjunktor) |
|---|

## *3. Ein kontrastiver Vergleich mit dem Japanischen*

Zum Vergleich wird hier das Japanische herangezogen. Obwohl im Deutschen der Bezug auf das latente Prädikat möglich ist, ist dies im Japanischen nicht immer der Fall. Zuerst sehen wir uns das Beispiel an, bei dem es um Vorvorfeldbesetzung geht, wie in (22):

(22) *Bevor er bei dir eingeladen wird: Er mag Fisch nicht.*

Wenn der Satz direkt ins Japanische übertragen wird, ist die Übersetzung nicht akzeptabel, wie in (22') gezeigt wird:[3]

(22') Japanisch

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Kare-ga* | *shotai-o* | *ukeru-mae-ni,* | *kare-wa* | *sakana-ga* |
| er-NOM | Einladung-AKK | empfangen-vor-LOK | er-TOP | Fisch-NOM |
| *kiraida.* | | | | |
| unerträglich.sein.PRÄS | | | | |

3 Die Abkürzungen sind wie folgt zu deuten: NOM = Nominativ, AKK = Akkusativ, GEN = Genitiv, LOK = Lokativ, TOP = Topik, KOND = Konditional, KONZ = Konzessiv, KOMP = Komplementierer, KNV = Konverb, PRÄS = Präsens, PRÄT = Präteritum.

Wenn das Sprechakt-Prädikat dagegen wie in (22'') explizit ausgedrückt wird, wird die Übersetzung akzeptabel:

(22'') Japanisch

| | | | |
|---|---|---|---|
| *Kare-ga* | *shotai-o* | *ukeru-mae-ni* | *itte okuto,* |
| er-NOM | Einladung-AKK | empfangen-vor-LOK | sagen-legen-KOND |
| *kare-wa* | *sakana-ga* | *kiraida* | |
| er-TOP | Fisch-NOM | unerträglich.sein.PRÄS | |

Hier wird das Prädikat *itte okuto* („ich sage") hinzugefügt, auf das sich der temporale Nebensatz *Kare-ga shotai-o ukeru mae-ni* („bevor er eingeladen wird") bezieht. Im Japanischen ist der Ausdruck des im Deutschen latent vorhandenen Prädikats obligatorisch. Das gilt auch für die Parenthese, wie in (23):

(23) *Nie hat ein Mensch – wenn Sie bereit sind, in mir einen Menschen zu sehen – ein enttäuschenderes Weihnachtsfest erlebt als Oskar.*

Hier lässt sich die Parenthese nicht direkt ins Japanische übertragen und die direkte Übersetzung ist wie in (23') nicht angemessen:

(23') Japanisch

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Donna* | *ningen-mo –* | *anata-ga* | *watasi-o* | *ningen-to* |
| Jeder | Mensch-auch | Sie-NOM | ich-AKK | Mensch-als |
| *minasu* | *yoi-ga* | *aru-nara –* | *Oskar* | |
| betrachten | Bereitschaft-NOM | vorhanden.sein-KOND | Oskar | |
| *yori* | *gakkarisita* | *kurisumasu-o* | *keikensi-ta* | |
| als | enttäuschend | Weihnachtsfest-AKK | erleb-PRÄT | |
| *koto-wa* | *nakat-ta.* | | | |
| Sache-TOP | nicht.vorhanden.sein-PRÄT | | | |

Wenn ein Matrixprädikat, auf das sich der Konditionalsatz bezieht, explizit eingefügt wird, wird die japanische Übersetzung akzeptabel, wie in (23''):

(23”) Japanisch

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Donna* | *ningen-mo –* | *anata-ga* | *watasi-o* | *ningen-to* |
| Jeder | Mensch-auch | Sie-NOM | ich-AKK | Mensch-als |
| *minasu* | *yoi-ga* | *aru-nara-no –* | | |
| betrachten | Bereitschaft-NOM | vorhanden.sein-KOND-GEN | | |
| *hanasi-da-ga –* | *Oskar* | *yori* | *gakkarisita* | |
| Rede-sein-KONZ | Oskar | als | enttäuschend | |
| *kurisumasu-o* | *keikensi-ta* | *koto-wa* | | |
| Weihnachtsfest-AKK | erleb-PRÄT | Sache-TO | | |
| *nakat-ta.* | | | | |
| nicht.vorhanden.sein-PRÄT | | | | |

Auch bei einer Parenthese, wenn der Konjunktionalsatz auf das Matrixprädikat Bezug nimmt, muss im Japanischen das latente Prädikat sprachlich ergänzt werden. Sehen wir uns schließlich das *weil*-Verb-Zweit wie in (24) an:

(24) *Es hat Frost gegeben, weil der See ist zugefroren.*

Wenn dieser Satz direkt ins Japanische übertragen wird, ist er wie in (24’) ausgeschlossen. Wenn aber ein epistemischer Ausdruck, hier *omou* („glauben“) als Matrixprädikat zum Hauptsatz ergänzt wird, ist die Übersetzung akzeptabel, wie in (24”) gezeigt wird:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (24’) | **Mizuumi-ga* | *koot-ta-node* | *hyootenka* | *dat-ta.* |
| | See-NOM | zufrieren-PRÄT-weil | Frost | sein-PRÄT |
| (24”) | *Mizuumi-ga* | *koot-ta node* | *hyootenka* | *dat-ta* |
| | See-NOM | zufrieren-PRÄT-weil | Frost | sein-PRÄT |
| | *to* | *omo-u.* | | |
| | KOMP | glaub-PRÄS | | |

Wie oben gesehen wird im Deutschen im Gegensatz zum Japanischen das latente Prädikat nicht explizit kodiert. Was für ein Prädikat angenommen wird, ist, wie oben ersichtlich, aber je nach dem Erscheinungstyp recht unterschiedlich. Dies lässt sich wie in Tabelle 1 zusammenfassen:

**Tabelle 1:** Das latente Prädikat des Konjunktionalsatzes in den jeweiligen Erscheinungen

| Erscheinungstyp | Latentes Prädikat |
|---|---|
| Vorvorfeldbesetzung | Matrix-Prädikat des Sagens |
| Parenthese | Matrix-Prädikat des metakommunikativen Aktes |
| V2-Subjunktor | Matrix-Prädikat der epistemischen Einstellung bzw. des Sprechaktes wie Bitten, Fragen, Aufforderung usw. |

Dieser Unterschied scheint auf die mit der jeweiligen syntaktischen Position verbundene kommunikative Absicht zurückzuführen zu sein: Im Vorvorfeld kündigt man die Anmerkung des Folgesatzes an, in der satzinternen Position erläutert man im Satz den relevanten Ausdruck und im Nachfeld nimmt man auf die Illokution im Vordersatz Bezug. Darauf gehe ich aber hier nicht näher ein. Was wichtig ist, ist, dass man hier einen gemeinsamen Nenner findet: Der Konjunktionalsatz in allen Umgebungen kann sich im Gegensatz zum Japanischen auf das latente Prädikat beziehen, ohne es explizit auszudrücken. Wie in diesem Abschnitt gesehen, kann dies als eine Besonderheit des Deutschen angesehen werden.

## *4. Schlussbemerkung: ein verborgenes Prinzip des Deutschen*

Aus den bisherigen Beobachtungen geht hervor, dass im Deutschen im Kontrast zum Japanischen ein verborgenes pragmatisches Prinzip zu konstatieren ist. Diese kann wie in (25) zusammengefasst werden:

(25) Pragmatisches Prinzip des Konjunktionalsatzes im Deutschen:

Ein Konjunktionalsatz im Deutschen kann sich [durch Implikatur] auf ein latentes Matrixprädikat beziehen, das unausgedrückt bleibt. Das latente Prädikat ist je nach der vom Konjunktionalsatz besetzten syntaktischen Stellung anders anzunehmen.

Die Erscheinungen, die sich bei Vorvorfeldbesetzung, Parenthese und V2-Subjunktor beobachten lassen, sind also dann unter dieser Perspektive einheitlich zu erklären. Man kann hier ferner eine Typologie in Bezug darauf aufstellen, ob das latente Matrixprädikat latent bleiben kann oder nicht. Diese Typologie scheint über die Beschreibung des Konjunktionalsatzes hinauszugehen. Auch in einem anderen Kontext spielt im Deutschen das latente Prädikat eine bestimmte Rolle. Sehen wir uns einen Text aus einem Kinderbuch in (26) an:

(26) *Warum muss ich denn überhaupt in die Schule gehen? Da kenne ich doch gar niemanden! Alles fremde Kinder und die lachen sich tot, wenn sie mich sehen in dem Mädchenpulli.* (Drewes 2009:110)

Bei dem von mir kursiv markierten Teil handelt es sich um eine bloße Vermutung des Erzählers, da er hier nur gerade darüber nachdenkt, was in der Schule passieren kann. Im Deutschen kann aber der Ausdruck der Vermutung latent bleiben. Im Japanischen muss diese Vermutung jedoch auch explizit ausgedrückt werden, wie der Kontrast in (27a) und (27b) zeigt:

(27) Japanisch

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| a. | **Minna* | *shiranai* | *kotachi* | *de,* | *minna* | *boku-ga* |
| | alles | fremd | Kinder | sein.KNV | alle | ich-NOM |
| | *onnanoko-no seta-o* | *kiteiru-no-o* | *mi-tara,* | | | |
| | Mädchen-GEN Pulli-AKK | trag-PROG-KOMP-AKK | seh-KOND | | | |
| | *shinu-hodo* | *wara-u.* | | | | |
| | tot-bis | lach-PRÄS | | | | |
| b. | **Minna* | *shiranai* | *kotachi* | *de,* | *minna* | *boku-ga* |
| | alles | fremd | Kinder | sein.KNV | alle | ich-NOM |
| | *onnanoko-no seta-o* | *kiteiru-no-o* | *mi-tara,* | | | |
| | Mädchen-GEN Pulli-AKK | trag-PROG-KOMP-AKK | seh-KOND | | | |
| | *shinu-hodo* | *warau-ni* | *tigaina-i* | | | |
| | tot-bis | lach-DAT | sicher.sein. PRÄS | | | |

Im Japanischen ist die Versprachlichung des im Deutschen latent gebliebenen epistemischen Prädikats obligatorisch (hier *-ni tigainai* („sicher sein“) am Ende des Satzes). Wenn diese Beobachtung mitberücksichtigt wird, kann noch allgemeiner eine Typologie in Bezug auf die Versprachlichung des latenten Prädikats möglich sein. Um dies zu erreichen, ist eine weitere sprachübergreifende Analyse nötig.

## *Literaturverzeichnis*


Auer, Peter. 1996. "The pre-front field in spoken German and its relevance as a grammaticalization position". *Pragmatics* 6, S. 295–322.

Dehé, Nicole / Kavalova, Yordanka (Hrsg.). 2007. *Parentheticals*. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins.

Drewes, Svenja (Hrsg.). 2009. *Auf die Plätze, fertig, los! Geschichten zum Schulanfang*. Hamburg: Carlsen.

Eroms, Hans-Werner. 2000. *Syntax der deutschen Sprache*. Berlin / New York: de Gruyter.

Gaumann, Ulrike. 1983. *„Weil die machen jetzt bald zu". Angabe- und Junktivsatz in der deutschen Gegenwartssprache*. Goppingen: Kiimmerle.

Günthner, Susanne. 1993. „‚… weil – man kann es ja wissenschaftlich untersuchen' – Diskurspragmatische Aspekte der Wortstellung in WEIL-Sätzen". *Linguistische Berichte* 143, S. 37–59.

Günthner, Susanne. 1996. "From subordination to coordination? Verb-second position in German causal and concessive constructions". *Pragmatics* 6, S. 323–371.

Günthner, Susanne. 2001. „‚wobei (.) es hat alles immer zwei seiten.' Zur Verwendung von wobei im gesprochenen Deutsch". *Deutsche Sprache* 4, S. 313–341.

Keller, Rudi. 1993. „Das epistemische *weil*. Bedeutungswandel einer Konjunktion". In: Heringer, Hans-Jürgen / Stötzel, Georg (Hrsg.). *Sprachgeschichte und Sprachkritik. Festschrift für Peter von Polenz zum 65. Geburtstag*. Berlin: de Gruyter, S. 219–247.

Küper, Christoph. 1991. „Geht die Nebensatzstellung im Deutschen verloren? – Zur pragmatischen Funktion der Wortstellung in Haupt- und Nebensätzen". *Deutsche Sprache* 19, S. 133–158.

Miyashita, Hiroyuki. 2003. „Weil, obwohl, während und wobei. Warum werden sie V2-Konjunktionen und nicht andere?". *Energeia* 28, S. 59–81.

Miyashita, Hiroyuki. 2004. „Syntaktische Position und Grammatikalisierung". *Neue Beiträge zur Germanistik* 3, S. 62–73.

Pittner, Karin. 1995. „Zur Syntax von Parenthesen". *Linguistische Berichte* 156, S. 85–108.

Spitzl-Dupic, Friederike (Hrsg.). 2018. *Parenthetische Einschübe*. Tübingen: Stauffenburg.

Thim-Mabrey, Christiane. 1988. „Satzadverbialia und andere Ausdrücke im Vorvorfeld." *Deutsche Sprache* 16, S. 52–67.

Wegener, Heide. 1993. „*weil*, das hat schon seinen Grund. Zur Verbstellung in Kausalsätzen mit *weil* im gegenwärtigen Deutsch". *Deutsche Sprache* 21, S. 289–305.

# Demonstrativa aus kontrastiver Sicht in Linguistik und Literatur

Yoko Nishina* (Hiroshima)

**Abstract:** In diesem Beitrag werden Demonstrativa als Ausdrucksmittel der Referenz in einigen Sprachen verglichen. Eine Gegenüberstellung des deutschen proximalen Demonstrativums im literarischen Text und dessen japanischer Übersetzung führt zu mehreren unterschiedlichen Interpretationen des Textes. Die Arbeit behandelt die Schnittstelle zwischen Sprach- und Literaturwissenschaft, da die funktionale Vielfalt des Sprachzeichens dazu dient, dem literarischen Text ein anderes Bild zu geben.

**Keywords:** Referenz, Demonstrativa, Deutsch, Japanisch, Typologie, Übersetzung.

## *1. Einleitung*

Ziel dieses Beitrags ist es, das System der Demonstrativa in einigen Sprachen zu vergleichen und die Bandbreite ihres Gebrauchs zu bestimmen, und somit zu zeigen, dass die Interpretation eines deutschen Textes aus kontrastivlinguistischer Sicht bereichert werden kann. Jede Sprache besitzt verschiedene Möglichkeiten, referentielle Relationen auszudrücken, und Demonstrativa sind eine dieser typischen Strategien. Die Art und Weise, wie die Referenz ausgedrückt wird und welche Formen verwendet werden, ist jedoch natürlicherweise von Sprache zu Sprache unterschiedlich. Wenn Demonstrativa, deren System lokaldeiktisch geordnet ist, im Text verwendet werden, haben sie verschiedene semantische und pragmatische Funktionen.

Als Methode des Vergleichs wird in dieser Arbeit das Übersetzen eines deutschen narrativen Textes ins Japanische herangezogen. Im Gegensatz zum Deutschen gibt es in der japanischen Sprache keinen definiten Artikel, dafür besitzt sie aber ein vielfältiges System von Demonstrativa. Ein Vergleich mit dem Japanischen, das sprachtypologisch weit vom Deutschen entfernt ist, wird diese Phänomene hervorheben, die bei einer ausschließlichen Betrachtung des Deutschen nur schwer verständlich wären.

Der Blick durch die Lupe von anderen Sprachen erweitert somit die Interpretation deutscher Texte. Selbst wenn festgestellt werden kann, dass mehr als eine Übersetzung nicht unbedingt falsch ist, ergeben sich doch funktionale

* Universität Hiroshima, Japan.

Unterschiede. Solche sprachlich wahrgenommenen Unterschiede beeinflussen die Interpretation literarischer Werke.

Im Folgenden werden zunächst Typen der Referenz klassifiziert und das System der Demonstrativa in einigen Sprachen vorgestellt. Dabei soll die Wahl der Demonstrativa untersucht werden, um damit die funktionale Distribution der Demonstrativa zu erläutern. Im deutschen Text werden Übersetzungsmöglichkeiten ins Japanische überprüft und somit die unterschiedlichen Interpretationen durch die Wahl der Demonstrativa festgestellt.

## *2. Referenz und Demonstrativa*

Zunächst wird ein Überblick über das Referenzsystem und dessen Ausdrucksmittel, die Demonstrativa, gegeben. Je nachdem, worauf sich der Sprecher bezieht und wie der Referent identifiziert wird, wird die Referenzfunktion des Demonstrativums als Exophora klassifiziert, wenn der Referent außerhalb des Textes identifiziert wird, und als Endophora, wenn er innerhalb des Textes identifiziert wird (Halliday 1985: 623f). Exophorisch haben Demonstrativa deiktische Funktionen. Man unterscheidet zwischen einem zweigliedrigen System, je nachdem, ob ein Referent sich in der Nähe des Sprechers befindet oder nicht, oder einem dreigliedrigen, wenn es eine Zwischenstufe gibt, wie die Beispiele des Demonstrativpronomens aus einigen Sprachen (T1 und T2), sei es nominal oder adnominal, in den folgenden Tabellen zeigen.

T1

| | Englisch | Deutsch | Italienisch | Chinesisch |
|---|---|---|---|---|
| proximal | *this* | *dies-* | *quest-* | *zhè* |
| nicht-proximal | *that* | *jen-* | *quell-* | *nà* |

T2

| | Thai | Japanisch | Deutsch | Englisch | Spanisch |
|---|---|---|---|---|---|
| D1 | *nîi/níi* | *kore/kono* | *das hier* | *this* | *est-* |
| D2 | *nân/nán* | *sore/sono* | *das da* | *that* | *es-* |
| D3 | *nôon/noon* | *are/ano* | *das dort* | *yon(der)*[1] | *aquel-* |

1 Halliday 1985: 630.

Das dreigliedrige System kann lokaldeiktisch bestimmt werden, je nach der Entfernung vom Sprecher, als proximal (D1), medial (D2) und distal (D3) wie im Thai (Iwasaki et al. 2005). Es kann aber auch personaldeiktisch gebildet werden wie im Japanischen: Sprecher-proximal (D1), Hörer-proximal (D2) und distal (D3). Das letztere System kann auch als eine Art von Lokaldeixis betrachtet werden; es basiert auf dem Prinzip, dass sich das *ko*-System im Japanischen auf einen Ort in der Nähe des Sprechers, das *so*-System auf einen Ort in der Nähe des Hörers und das *a*-System auf einen von beiden entfernten Ort bezieht. Im Deutschen hingegen, ist der entsprechende Ausdruck ein neutrales Demonstrativum in Verbindung mit einem Ortsadverb.

In äußerst seltenen Fällen findet man auch ein viergliedriges System zum Ausdruck der referentiellen Relationen (T3). In Nunggubuyu gibt es neben drei lokaldeiktischen Formen eine weitere Möglichkeit; die Sprache besitzt eine zusätzliche Wurzel für eine anamnestische Referenz *(-u)ba-* (Himmelmann 1997: 63). Auch Sinhala hat das viergliedrige System mit den Demonstrativa *mee*, *oyə*, *arə*, und *ee*, somit wird die anaphorische Referenz formal differenziert (Gair & Paolillo 1997, Chandralal 2007).

T3

| Lokaldeiktische Wurzeln in Nunggubuyu | | |
|---|---|---|
| | #___ | Präfix-___ |
| D1 | *ya:-* | *-a:-* |
| D2 | *da-* | *-da-* |
| D3 | *yuwa:-* | *-uwa:-* |
| anamnestisch | *ba-* | *-uba-* |

| Demonstrativa in Sinhala | |
|---|---|
| D1 | *mee* |
| D2 | *oyə* |
| D3 | *arə* |
| anaphorisch | *ee* |

Demonstrativa in den Sprachen, die in T1 und T2 als Beispiele des Ausdrucks der exophorischen Referenz dargestellt werden, fungieren auch als Ausdrucksmittel der endophorischen Referenz. Endophorisch, d.h. innerhalb des Textes, kann das Demonstrativum sich anaphorisch auf einen identifizierbaren Referenten im vorangehenden Text beziehen, oder aber auch kataphorisch auf einen Referenten im nachfolgenden Text (Halliday 1985: 625). Als anamnestische Referenz bezeichnet man eine Referenz, in der sich der Sprecher kognitiv auf einen Referenten in seinem Gedächtnis bezieht, auch wenn für den Hörer dieser nicht unmittelbar identifizierbar ist (Nishina 2018). In vielen Sprachen wird diese anamnestische Referenz mittels eines distalen Demonstrativums ausgedrückt. Auch im Deutschen wäre ein distales Demonstrativum *jen-* typisch für diese Funktion, jedoch kann ein proximales Demonstrativum dieses ersetzen, da *jen-* heutzutage nur eingeschränkt gebraucht wird.[2]

2 In ihrer Dissertation 2015 hält Deichsel *jen-* heute nicht mehr für ein Demonstrativum.

Diessel (1999) bezeichnet die o.g. Funktionen der Demonstrativa als „pragmatic use“ und unterteilt neben dem primären, exophorischen Gebrauch den endophorischen Gebrauch in drei Formen, nämlich den anaphorischen, diskursdeiktischen und anamnestischen Gebrauch. Wenn man die Hallidaysche Opposition von Anaphora und Kataphora miteinbezieht, so könnte man beim endophorischen Gebrauch eine gewisse funktionale Distribution der Demonstrativa in den einzelnen Sprachen feststellen.[3]

Im Japanischen ist z.B. das D3-Demonstrativum nur für die anamnestische Referenz reserviert und kann daher im Gegensatz zum englischen *that* nicht anaphorisch verwendet werden. Zum Ausdruck der Anaphora können sowohl D1 als auch D2 verwendet werden, jedoch kataphorisch fungiert nur D1.[4] So bilden sich mehrfach Oppositionen wie in der folgenden Abbildung:

A1. Funktionale Distribution der japanischen Demonstrativa

| | | |
|---|---|---|
| [+anamnestisch] (D3) | vs. | [-anamnestisch] (D1, D2) |
| [+anaphorisch] (D1, D2) | vs. | [-anaphorisch] (D3) |
| [+kataphorisch] (D1) | vs. | [-kataphorisch] (D2) |

Der Unterschied zwischen D1 und D2 in der anaphorischen Funktion im Japanischen ist in der japanischen Linguistik bisher vielfach diskutiert worden. Tendenziell bezieht sich das japanische D1-Demonstrativum auf einen breiteren koreferentiellen Raum; es sei „zusammenfassend“, habe einen „längeren Skopus“ (Saegusa 1998), beziehe sich auf das „Thema des Diskurses“ (Kinsui 1999), oder „Referenten haben unterschiedliche Eigenschaften“ (Iori 2007). Einige Beschreibungen entsprechen Diessels diskursdeiktischem Gebrauch, da das D1-Demonstrativum dazu neigt, sich auf Propositionen zu beziehen sowie auf das Diskursthema, um den Text abzuschließen.

Wenn solche vielfältigen Differenzierungen allein mit einem proximalen Demonstrativum im Deutschen ausgedrückt werden sollten, handelt es sich somit um eine Polyfunktionalität und damit gewissermaßen um eine Frage der Interpretation. Bei einem literarischen Text müsste daher die Interpretation für den Eindruck eines Lesers entscheidend sein. Dafür wäre der Übersetzer verantwortlich, wenn die Zielsprache mehrere Demonstrativa besitzt und er sich jedes Mal für eines entscheiden muss. Diese Problematik wird im nächsten Abschnitt anhand literarischer Texte kontrastiv untersucht.

3 Von Heusinger 20011: 18f nennt weitere Funktionen wie „indefinit“ und „emotional“. Weitere Diskussionen dazu sind aus Deichsel 2015, Averintseva-Lisch 2016 usw. zu entnehmen.

4 Beispiele sind in Nishina 2018 zu finden.

### *3. Wahl der Demonstrativa: Funktionale Distribution der Demonstrativa*

Die kontrastive Betrachtungsweise ist eine Methode der Forschung, bei der eine Sprache mit einer anderen verglichen wird, wodurch Unterschiede erkennbar werden, die man nicht feststellen würde, wenn man nur eine Sprache betrachtet. Im Deutschen wird heute von zwei vorhandenen Demonstrativa fast nur noch das proximale *dies-* gebraucht.[5] Es soll nun geklärt werden, wie dieses in anderen Sprachen, die eine größere Auswahl an Demonstrativa besitzen, wiedergegeben wird und welcher funktionale Unterschied dadurch sichtbar wird.

Das adnominale Demonstrativum *dies-* kommt im folgenden Text dreimal vor. Es könnte in anderen Sprachen unterschiedlich übersetzt werden:

Text 1. Deutscher Text mit dem proximalen Demonstrativum

*Meine Mutter war vierundfünfzig Jahre alt, als sie uns eines Tages unerwartet anrief und bat, noch an* $_{a)}$*diesem Abend vorbeizukommen. Es war bis dahin für mich ein vollkommen gewöhnlicher Tag im April gewesen. Ich war von der Arbeit nach Hause gekommen, hatte mir einen Tee gekocht und mich mit einer Zeitung auf mein Sofa gesetzt. Draußen schien noch die Sonne, die an* $_{b)}$*diesem Tag willkommene Frühlingswärme gebracht hatte. Meine Mutter und ich sahen uns oft und regelmäßig, schon daher war* $_{c)}$*dieser Anruf merkwürdig. . .*

(Jakob Hein „Vielleicht ist es sogar schön“ 2004: 7)

Der Text 1 wurde probeweise maschinell in einige Sprachen übersetzt.[6] Das neuronale Übersetzungssystem führt in der Tat mehrere Alternativen in den Zielsprachen auf, die mehrere Demonstrativa besitzen. Englisch und Italienisch besitzen ein zweigliedriges System der Demonstrativa, während Spanisch, eine romanische Sprache wie Italienisch, ein dreigliedriges System hat. All diese zwei bzw. drei Demonstrativa finden sich in den Übersetzungsvorschlägen, auch definite Artikel statt Demonstrativa erscheinen. Schon beim ersten Blick hat man den Eindruck, dass man doch ziemlich alles sagen könnte. Zudem gibt es etwa für a) Alternativen wie *that very evening*, *esa misma tarde* u.a., die den Gebrauch des Demonstrativums verstärken.

Weiterhin wurde eine kleine Feldarbeit mit muttersprachlichen Informanten in weiteren Sprachen wie folgt durchgeführt.

Sinhala ist ein seltener Fall des viergliedrigen Systems, wie bereits oben erläutert wurde. Das vierte Demonstrativum *ee* scheint zur Kennzeichnung von Anaphora reserviert zu sein und in diesem Kontext ist es nicht möglich,

5 Deichsel 2015, von Heusinger 2011 u.a. Diessel 2013 bezeichnet *dies-* als „distance neutral“, das deiktisch keine Opposition mit *jen-* bildet.

6 https://www.deepl.com/translator

*arə* und *oyə* zu verwenden. Jedoch ist D1 *mee* an der Stelle von c) am Ende des Abschnitts ersetzbar.

Was Chinesisch betrifft, ist die Grammatizität durch Befragungen zu beurteilen oft ein schwieriges Unterfangen, da Mandarinchinesisch von heterogenen Sprechern gesprochen wird. Es ist je nach Informanten unterschiedlich, welches Demonstrativum sie bevorzugen, was aber eher ihre subjektive Präferenz zu sein scheint, als dass es sich um grammatische Restriktion handelt.

Bei einer anzahlmäßig beschränkten Befragung von japanischen Muttersprachlern wurden von diesen ziemlich unterschiedliche Urteile geäußert. Manche wählten *a-* für b), somit wurden drei unterschiedliche Demonstrativa verwendet, andere wählten *ko-* für alle drei, um somit nur ein Demonstrativum zu verwenden, wie in Sinhala, das gerade vier verschiedene Demonstrativa besitzt. Aufgrund vier unterschiedlicher Antworten bei nur vier Informanten, der Reihe nach *ko- a- so-, a- so- ko-, so- a- ko und ko- so- a-*, könnte man annehmen, dass man die Demonstrativa ziemlich beliebig im Japanischen wiedergeben kann:

T5. Ausgewählte Demonstrativa im Japanischen

| Deutsch (1) | *a) dies-* | *b) dies-* | *c) dies-* |
|---|---|---|---|
| Informant 1 | *ko-* (D1) | *a-* (D3) | *so-* (D2) |
| Informant 2 | *a-* (D3) | *so-* (D2) | *ko-* (D1) |
| Informant 3 | *so-, ko-* (D2) (D1) | *a-, ko-* (D3) (D1) | *ko-* (D1) |
| Informant 4 | *ko-* (D1) | *so-, ko-* (D2) (D1) | *a-, ko-* (D3) (D1) |

Die Informanten 3 und 4 haben ein zweites Mal geantwortet. Diesmal haben sie *ko-* (D1) für alle drei gewählt.

Wenn man die Vereinigungsmenge aller Antworten nimmt, so sind alle Demonstrativa möglich. Diese Situation ist also mit anderen o.g. Sprachen gemeinsam, dass man mehrere Möglichkeiten zur Auswahl der Demonstrativa bei der Übersetzung des Ausgangstextes hat.

Man kann vermuten, dass die Wahl der Demonstrativa die Art und Weise reflektiert, wie der einzelne Leser den Text versteht. Wie jede/r Informant/in die Wahl eines bestimmten Demonstrativums trifft, soll durch die Untersuchung der Funktionen der jeweiligen Demonstrativa geklärt werden. Im nächsten Abschnitt werden die japanischen Übersetzungen des Ausgangstextes mit unterschiedlichen Demonstrativgebrauch analysiert.

## *4. Textanalyse*

### *4.1 Anaphorischer Gebrauch*

Im Grunde genommen, sind im Japanischen alle drei von a), b) und c) mit D2 möglich, wie in (1), (2) und (3) dargestellt. Dies ist wohl die unmarkierteste Strategie, Referenten fortzuführen und einen kohärenten Text zu bilden. Da das Japanische keinen definiten Artikel besitzt, kann die Anaphora durch D2 ausgedrückt werden. Bei einer Rückübersetzung könnte man auch die deutschen definiten Artikel verwenden.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (1) | Haha = ga | aru | hi | ikinari | denwa = o | kake-teki-te, |
| | Mutter = NOM | INDEF | Tag | unerwartet | Telefon = AKK | häng-DIR-GER |
| | **sono** | yoru = no | uti = ni | kuru - yooni= to | tanon-da | |
| | **D2** | Abend = GEN | Innen = DAT | komm-PURP(= QT) | bitt-PRT | |

„Meine Mutter rief eines Tages unerwartet an und bat, noch an diesem Abend vorbeizukommen."

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (2) | kogai = de= wa | **sono** hi | harumeita | atatakasa = o | motarasi-tekure-ta |
| | draußen= LOK = TOP | **D2** Tag | frühlingshaft | Wärme= AKK | bring-BEN-PRT |
| | taiyoo = ga | kagayai-te | i-ta | | |
| | Sonne = NOM | schein-GER | sein-PRT | | |

„Die Sonne, die an diesem Tag die frühlingshafte Wärme mir zuliebe brachte, schien"

| | | | |
|---|---|---|---|
| (3) | **sono** | denwa = wa | okasi-katta |
| | **D2** | Anruf = TOP | merkwürdig-PRT |

„Dieser Anruf war merkwürdig."

Jedoch gäbe der Text einen anderen Eindruck, wenn man andere Demonstrativa verwenden würde. Der Abend bei (1) und der Tag bei (2) werden beide

durch D1 als eine besondere Gelegenheit emphatisch dargestellt. Das Erzählen wird dadurch persönlicher und hat eine emotionale Nähe. Der Grund kann darin liegen, dass der anaphorische Gebrauch von D1 primär auf dem proximalen deiktischen Gebrauch basiert. Man verweist auf einen Punkt in seinem eigenen Raum, den man unmittelbar erreicht. Auch wenn man das Demonstrativum anaphorisch verwendet, bleibt dabei die lokaldeiktische Proximität erhalten. Man kann wohl sagen, dass die Proximität des Demonstrativums solche persönliche Nähe reflektiert und bewirkt, dass der Referent etwas Besonderes ist. Dies gilt auch in (3).

Statt des nominalen Syntagmas mit D1 *kono yoru* „dieser Abend" könnte übrigens das auf das proximale deiktische Demonstrativum zurückzuführende, temporale Adverb *konya* „heute abend" in (1) verwendet werden. Mit solchem deiktischen Wort im literarischen Text wird ein Leser in die Geschichte eingeführt und fühlt sich, als wäre er selbst dabei.

### *4.2 Diskursdeiktischer Gebrauch*

Bei D2 in (3) handelt es sich nicht um einfache Anaphora, denn der Referent ist weit voraus, nämlich drei Sätze zuvor zu finden. Wenn man eine Antezedenz im Text sucht, erwartet man bei D2 eine, die unmittelbar vorangeht. (3) ist ein abschließender Satz dieses Abschnitts, während die Antezedenz am Anfang des Abschnitts auftritt. Der ganze Abschnitt handelt von dem Anruf, so passt es doch besser, wenn man hierbei D1 verwendet, das eine längere Reichweite als D2 hat. D1 bildet einen diskursdeiktischen Bezug zum vorangehenden Teil sowie präsentiert das Thema des Diskurses.

Dieser Unterschied zwischen D2 und D1 im japanischen Text spiegelt sich auch im Gebrauch von grammatikalisierten Konjunktionen wider. Im folgenden Text werden die Konjunktionen jeweils fett hervorgehoben:

Text 2. Grammatikalisierte Konjunktionen im Text

*Hiyoko no yooni zimende kurasu hinaniwa, ookuno tekiga matikamaete imasu.* ***So****kode, hiyokoha, itumo okaasandorino atoni tuite arukimasu. Okaasanga migini ikeba migini iki, hidarini mukaeba hidarini mukaimasu.* ***So****site yoruha, okaasanno haneno sitade nemurimasu.* ***Ko****osite, hiyokowa, dandan ookiku narimasu.* (Uchida, Yasuo „Hiyoko" 1980)

„Auf Küken, die am Boden leben, warten viele Feinde. **Deshalb** läuft das Küken immer hinter der Vogelmutter. Wenn die Mutter nach rechts geht, geht sie nach rechts; wenn sie nach links geht, geht sie nach links. **Und** nachts schlafen sie unter den Flügeln ihrer Mutter. **Auf diese Weise** wird das Küken größer und größer."

Die *so*-Konjunktionen wie *sokode* und *sosite* sind aus dem D2-Demonstrativum grammatikalisiert, während die *ko*-Konjunktion *koosite* aus dem D1-Demonstrativum. Die ersteren haben konsekutive und additive Funktionen, während die letztere die resultative Situation beschreibt (Baba 1993: 11 f). Die *ko*-Konjunktion kommt typischerweise zusammenfassend am Ende des Textes vor. Es ist wohl kein Zufall, dass auch der deutsche Ausdruck *auf diese Weise* ein proximales Demonstrativum beinhaltet. Bei den Konjunktionen ist der Unterschied von D1 und D2 deutlich, der auf den Eigenschaften der Demonstrativa D1 und D2 basiert.

### *4.3 Kataphorischer Gebrauch*

Es ist nicht unmöglich, hier von Kataphora zu sprechen, z.B. man spricht von einem Anruf, über den im darauf folgenden Text des Romans weitererzählt wird.

Die Leser/-innen des Textes 1 würden mit Spannung erwarten, welche Bedeutung dieser Anruf hat. Nach diesem Abschnitt entfaltet sich die Geschichte mit der Mutter, die ihrer Familie mitteilt, dass sie Krebs hat und daher nicht mehr lange zu leben hat. Wie in A1 dargestellt, hat das Sprecherproximale D1 eine kataphorische Funktion. Die Information liegt noch beim Sprecher, die dann zu erzählen ist. Diese Vorschau am Anfang des Romans kann auch als eine Reflexion des D1-Demonstrativums sich nun effektiv auswirken.

### *4.4 Anamnestischer Gebrauch*

Der Text kann auch mit dem D3-Demonstrativum übersetzt werden, so wird es deutlich, dass es sich hier nicht um eine anaphorische/kataphorische oder diskursdeiktische Funktion des Demonstrativums handelt, sondern um eine anamnestische. Man erwähnt eine Sache in der Vergangenheit und nimmt dann Bezug darauf, wobei der Referent sich im Gedächtnis des Sprechers befindet. In (1) versteht man, dass D2 sich auf *aru hi* „eines Tages“ bezieht, wie man von einem Tag spricht. Wenn man *ano hi* „an jenem Tag“ mit D3 statt *aru hi* „eines Tages“ sagte, so finge man gleich mit der Erzählung der eigenen Erinnerungen an. In (2) und (3) werden im Laufe der Erzählung auch die Leser/-innen innerlich in die Erinnerung mitgenommen, so dass D3 natürlich klingt.

Insofern wirkt das D3-Demonstrativum persönlich und emotional, der Unterschied zu D1 liegt darin, dass es keine Nähe, sondern Distanz erzeugt. Die lokaldeiktischen Unterschiede werden hier metaphorisch übertragen. Man holt den Referenten aus der Tiefe des Gedächtnisses hervor und bringt

damit die Emotion, sei es Sehnsucht, Nostalgie oder Trauer über den Verlust, zum Referenten mit.

Eine Beschreibung dieses Romans, die vom Piper Verlag auf der Rückseite des Buches gedruckt ist, lautet folgendermaßen:

> *Über die Erinnerung an sie und die gemeinsamen Erlebnisse stellt er noch einmal die alte Nähe zu ihr her. Es sind Erinnerungen an die Schreibnachmittage zu Hause, an die jüdische Gemeinde in Ostberlin und an den kommunistischen Großvater . . .*

Hier wird betont, dass es sich bei diesem Roman um Erinnerungen handelt. Mit der Wahl des distalen Demonstrativums im Japanischen würde der Text jedes Mal die Leser/-innen daran erinnern, dass dieser Roman ein retrospektives, mit Erinnerungen gefülltes Werk ist.

### *4.5 Zusammenfassung*

Anhand eines einschlägigen Beispiels wurde gezeigt, dass das Demonstrativum *dies-* im deutschen Originaltext mit drei verschiedenen Demonstrativa ins Japanische übersetzt werden kann. Mit D2 wird der Text anaphorisch weitergeführt, mit D1 anaphorisch mit Emphase, diskursdeiktisch zusammenfassend, oder auch kataphorisch, mit D3 werden anamnestisch die Erinnerungen erzählt. In der Tat hat das deutsche proximale Demonstrativum verschiedene Funktionen: anaphorisch wie *Es war einmal ein König, dieser König hatte eine Krone*, diskursdeiktisch wie *Er sagte: „Ich liebe Dich", und mit diesen Worten ging er*, anamnetisch wie *Weißt du, was mit diesem Telefon passiert ist, das immer in deinem Zimmer war?*, und auch eine emotionale Wirkung wie *Und dann traf ich diesen Nachbarn von dir.*[7] Im literarischen Text kann aber nicht immer so deutlich bestimmt werden, welche Funktion ein Demonstrativum in der Absicht des Autors trägt.

Es ist anzunehmen, dass der Schriftsteller Jakob Hein sicher nicht an die Schwierigkeiten gedacht hat, die die Übersetzung seines Werkes ins Japanische allein wegen der Auswahl der Demonstrativa bereiten würde. Welches Demonstrativum des Japanischen für welche Stelle in der Übersetzung herangezogen werden soll, hängt stark mit der Interpretation des deutschen Textes zusammen. Durch die Wahl des Demonstrativums im ins Japanische übersetzten Text kann somit bestimmt werden, welche Stimmung im Text vorherrschen kann und wie ein/-e Leser/-in somit dem literarischen Text gegenübersteht.

7 Die deutschen Beispiele für verschiedene Funktionen stammen aus von Heusinger 2011: 18f.

## *5. Schluss*

In diesem Beitrag wurde versucht, eine Schnittstelle zwischen Linguistik und Literaturwissenschaft zu bilden. Dabei wurden aus kontrastivlinguistischer Sicht Möglichkeiten zur Übersetzung mittels des Gebrauchs von Demonstrativa erörtert. Zwischen dem Deutschen und dem Japanischen ergibt sich an diesem Punkt eine ungleiche Beziehung, denn für ein deutsches Demonstrativum bieten sich im Japanischen drei Möglichkeiten der Übersetzung an. Sie sind alle nicht ungrammatisch, jedoch haben sie unterschiedliche Funktionen, die dem literarischen Text entscheidende Bedeutungsunterschiede hinzufügen.

Diese Art der Überprüfung von Übersetzungsmöglichkeiten in verschiedenen Sprachen ist auch ein durchaus willkommener Beitrag zu mehr allgemeinen Übersetzungsstudien.

## *Literaturverzeichnis*


Averintseva-Klisch, Maria. 2016. "Pejorative demonstratives. Pejoration". In: Finkbeiner, et al. (eds.) *Pejoration*. Amsterdam: John Benjamins, S. 119–141.

Baba, Toshiomi. 1993. „Sizigokei setuzokusi to sizigo: ‚soosite, koosite' wo rei to site". *Gogakubungaku*. 31. S. 7–14.

Chandralal, Dileep. 2007. "Demonstratives and deixis in Sinhala". *Kobe papers in linguistics* 5. S. 1–20.

Deichsel, Annika. 2015. "The Semantics and Pragmatics of the Indefinite Demonstrative *dieser* in German". *SinSpeC. Working Paper of the SFB 732 "Incremental Specification in Context"*. Stuttgart. Dissertation.

Diessel, Holger. 1999. *Demonstratives: Form, Function and Grammaticalization.* Amsterdam: John Benjamins.

Diessel, Holger. 2013. "Distance Contrasts in Demonstratives". In: Dryer, Matthew S. & Haspelmath, Martin (eds.) The World Atlas of Language Structures Online. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. http://wals.info/chapter/41, Zugriff 28.02.2022.

Gair, J. W. & Paolillo, J. C. 1997. *Sinhala*. München: LINCOM Europa.

Halliday, M. A. K. 1985. *An introduction to functional grammar.* London: Edward Arnold.

Himmelmann, Nikolaus. 1997. "Deiktikon, Artikel, Nominalphrase. Zur Emergenz syntaktischer Struktur". Tübingen: Niemeyer.

Iori, Isao. 2007. *Nihongo ni okeru tekisuto no kessokusei no kenkyuu*. Tokyo: Kuroshio.

Iwasaki, Shōichi & Ingkaphirom, Preeva. 2005. *A Reference Grammar of Thai*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kinsui, Satoshi. 1999. „Nihongo no sizisi ni okeru tyokuzi yoohoo to hi tyokuzi yoohoo no kankei ni tuite". *Journal of Natural Language Processing.* 6. S. 67–91.

Nishina, Yoko. 2018. „Anamnestische Referenz. Kontrastiv-typologische Studie des Deutschen und des Japanischen“. In: Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hg.) *Wortbildung und Pragmatik im Deutschen*. München: Iudicium, S. 106–123.

Saegusa, Reiko. 1998. „Bunmyaku sizi no ‚ko‘ to ‚so‘ no tukaiwake“. *Center for Student Exchange Journal*. 1. S. 53–66.

von Heusinger, Klaus. 2011. “Specificity, Referentiality and Discourse Prominence: German Indefinite Demonstratives”. Reich, I. (ed.) *Proceedings of Sinn & Bedeutung*. Saarbrücken: Saarland University Press, S. 9–30.

*Quellentext:*

Hein, Jakob. 2004. *Vielleicht ist es sogar schön*. München: Piper Verlag.

Uchida, Yasuo. 1980. *Hiyoko.* Aus dem Schulbuch: Syoogakoo kyookasyo sinban kokugo 2 zyoo. S. 45.

**Abkürzungen**

| | |
|---|---|
| AKK | Akkusativ |
| BEN | Benefaktiv |
| DAT | Dativ |
| DIR | Direktional |
| GEN | Genitiv |
| GER | Gerundial |
| INDEF | Indefinit |
| LOK | Lokativ |
| NOM | Nominativ |
| PRT | Präteritum |
| PURP | Purposiv |
| QT | Quotativ |
| TOP | Topik |

# Topic shifters in a contrastive perspective: a corpus study

Benjamin Fagard* (Paris)

**Abstract:** The aim of this paper is to identify grammaticalization chains for discourse markers (DMs) signaling topic shifts. In order to do this, I use a parallel corpus to spot the most frequent translation equivalents of a French DM which typically signals topic shifts, *par ailleurs* "by the way". My corpus contains 587 occurrences of *par ailleurs* and their equivalents in 12 European languages, totaling 8,212 excerpts, which I analyzed to find the translation equivalents of par ailleurs. This allowed me to identify 126 DMs – a mean of 10.5 per language (10 for German). I classed these DMs in broad semantic categories, based on their lexicographic description, and compared the results across languages. In German as in other European languages, the most frequent strategy appears to be the use of ADDITIVE DMs such as *außerdem* "besides", alongside other strategies, especially DIGRESSIVE DMs such as *übrigens* "by the way".

**Keywords:** topic shift, discourse marker, parallel corpus, grammaticalization chain.

## *Introduction*

I present a parallel corpus study on discourse markers in German compared to other European languages, focusing on a subtype of discourse relation, *topic shifting*, illustrated in (1), and its explicit encoding *vs* absence of marking.

(1) *I'm happy I made it out alive from her annual checkup.* ***By the way****, you'll never guess what happened at the vet's office today.* (Traugott 2020: 122)

Example (1) illustrates the possibility of *digressive* topic shifts: while in (1) the speaker does not turn back to the initial topic (having her cat groomed), in (2) the speaker goes into a lengthy digression, but eventually turns back to the initial topic ("So I get to the boat").[1]

* Lattice (CNRS, ENS|PSL & Paris Sorbonne Nouvelle)

1 That this is indeed a digression seems confirmed by the fact that a journalist reporting on this speech omitted it, even though he does seem to provide a verbatim account, see (i):
(i) *"The great aircraft carrier, the Gerald Ford… it's getting close," Trump said. "The largest ship ever built, they say. It's a massive ship. But they're having trouble with the catapult system, because it used to be steam… They've decided to go magnetic. Never been done before. And electronic. So, it's very, very complex." He added, "We have an aircraft carrier, you can't send planes off the damn thing. Historically, that has not*

(2) *You've seen it where the planes go off steam, old-fashioned, right? Old-fashioned. So they've decided to go magnetic – never been done before – and electronic. So it's very, very complex. They have these brilliant guys from MIT, where my uncle was a professor, by the way, for 40 years, brilliant guy, Dr. John Trump. A lot of people find it hard to believe that I had a professor – one of the smartest people in the history of MIT, in my blood. You'd be surprised. A lot of things are surprising in life. But you have to go to MIT to figure out how this damn thing works. So I get to the boat.* (Trump speech, April 2nd, 2019; https://factba.se/transcript/donald-trump-speech-rncc-fundraiser-dinner-april-2-2019, last accessed on February 10th, 2022; underlined: the digression)

Topic shifts can be signaled in a variety of ways, and are sometimes not signaled at all (Section 1). My main question is what resources speakers of German and other European languages can draw on to mark it when they need or wish to do so. The hypothesis I put to the test in this paper is that there are prototypical grammaticalization chains for such markers, as there are for other areas of grammar (Heine/Claudi/Hünnemeyer 1991). In order to investigate these sources, or strategies, I start out by sketching a typology of markers of topic shifts, or topic shifters (Section 2). I test this typology with a parallel corpus study using the Europarl corpus (Section 3). My results point to a prevalence of the additive strategy, found in all languages of the sample.

## *1. State of the art*

Discourse markers (henceforth DMs) have been the focus of a vast literature bearing for instance on their classification (e.g. Fraser 2006), their use to mark discourse coherence (Lenk 1998a), or their emergence (Hansen/Rossari 2005, Brinton 2006). Concerning topic shifts, there have been a series of studies on topic orientation markers (Fraser 2009), additive markers (Forker 2016, De Cesare/Andorno 2017), a paper questioning the existence of digressive markers by Pons Bordería and Estelles Arguedas (2009), and a special issue on digressive markers (Fagard/Charolles 2020).

I adopt a broad definition of the notion of topic shift, as a change of topic which *could* be signaled explicitly, a topic being "what a proposition is about and what is at the center of current interest and about which then further

*proven to be a good thing for aircraft carriers."* (Newsmax, April 3rd, 2019; https://www.newsmax.com/politics/navy-aircraft-carrier-emal-catapults/2019/04/03/id/910069/, last accessed on February 10th, 2022).

information is provided" (Forker 2016: 74). A TOPIC SHIFTER[2] can be defined as a DM which signals a change of topic, i.e. that the "center of current interest" has shifted.

Typological approaches (König 1991, Forker 2016) and language-specific studies indicate that topic shifts can be signaled by a wide variety of means. Analyzing a political speech, Cortés Rodríguez and Hidalgo Downing (2015) identify a wide range of strategies, from vocatives (*Señor presidente* "Mister President") to aboutness markers (*a propósito de. . .* "about. . ."), including zero marking.

Among the strategies investigated in this paper are ADDITIVES, such as English *too* or *also*, which can be used to signal topic shifts. Forker (2016: 73) defines them after König (1991: 3) as "focus-sensitive operators indicating existential quantification over alternatives with respect to the material contained in the scope and the inclusion of some alternatives as possible values for the open proposition in their scope". It appears that they can, in some cases, be used pragmatically to add a new topic, especially when they are in clause-initial position, as illustrated by the contrast between (3) and (4).

(3) *Mary came. John **also** came.*
(4) *Mary came. **Also**, John told me to give you this.*

In (3), *also* is placed next to the verb; it functions as a typical ADDITIVE, adding a new element to the subject of the previous verb. In (4), *also* is clause-initial and is used as a TOPIC SHIFTER: in this case, it is quite clear that John's message has little to do with Mary. The "alternative" given as a "possible value" here concerns the discourse level, in line with the tendency of the clause-initial position to trigger topic shifter uses (see Fraser 2009, Traugott 2020).

Topic shifts can also be signaled by DIGRESSIVES, which could be defined as topic shifters introducing a temporary shift. This is a problematic category, as one recurrent question in studies on topic shifters is the possibility of returning to the previous topic. Charolles (2020: 66) notes that "[t]he idea that digressions can be definitive is rather counterintuitive, since one rather expects them to be closed quickly"; indeed, turning back to a previous topic can be signaled "with an explicit utterance such as *getting back to. . .* or *anyway*" (Grosz/Sidner 1986: 195), or even *so*, as in (2) ("**So** I get to the boat"). There seems to be a consensus, however, on the idea that topic shifters can introduce both topic shifts and digressions or, to put it differently, that the topic shift they introduce can be temporary or definitive (Van Kuppevelt 1995: 821). Fraser (2009) shows that the functions of topic orientation markers

2 Semantic and functional categories, such as ADDITIVE, DIGRESSIVE, CONCESSIVE, are, from this point on, in small caps.

(e.g. *incidentally*, but also non-lexicalized constructions such as *before I forget*) include, among other things, the signaling of both topic shift and digression. Traugott (2020: 122) notes that "Prototypical DDMs [digressive discourse markers, B.F.] in contemporary English cue a discourse topic shift or change", in line with Pons Bordería and Estelles Arguedas' (2009) claim that topic shifters do not imply a return to the original topic. Finally, Charolles (2020) acknowledges that, while *par ailleurs* often introduces digressions, in some uses it merely introduces a topic shift with no return to the previous topic. In this paper, I will therefore not distinguish systematically between *digression* and *topic shift*, analyzing digressions as a subtype of topic shift.

As noted above, topic shifts can also be signaled by ABOUTNESS markers, which can be defined as signaling topic continuation. Though this is rather counter-intuitive, diachronic studies show that there is indeed a tendency for markers of continuity to come to signal topic shifts, as in the example of French *à propos* ("about this" > "by the way"), illustrated in (5).

(5) (French)

*Des véhicules développés sur ordre seront beaucoup trop chers et personne ne les achètera. Et* ***à propos****, le vélo électrique que j'utilise a été fabriqué en Chine.*

(English)

*If they are developed to order, then the vehicles will be unacceptably expensive and nobody will buy them.* ***By the way****, the electric bicycle I ride was made in China.*

(Europarl7, #40455962, Koehn 2005)

Conversely, topic shifts can be signaled by CONCESSIVE markers – such as English *but* in (6) – which explicitly mark the new topic as contrastive.

(6) *What deserves more thought is the other aspects of Europe's response to the crisis,* ***but*** *we should avoid worrying about our image and concentrate instead on the substance, as the High Representative rightly said.* (Europarl7, #38938473, Koehn 2005)

To my knowledge, there is no study dedicated specifically to a typology of *strategies* speakers may use to mark topic shifts. My goal in this paper is to lay the foundations for such a typology, with a pilot study on European languages. The cultural proximity between European languages may lead us to think that there has been a slow but steady leveling of linguistic differences (see Haspelmath 2001: 1506–1507; Horst 2013: 182), the outcome being what has been termed "Standard Average European" (Whorf 1956 [1939]). From that point of view, in a typological perspective, a focus on European languages might well

yield "Euroversals" (van der Auwera 1998) rather than universals – something which seems to be confirmed by broader typological studies: Forker (2016: 71) thus explains that in European languages "the functional range of [additives] is more limited than in other languages". As a result, I do not aim to uncover universal grammaticalization paths of topic shifters, but *prevalent strategies in European languages*, which can then fruitfully be tested against a larger sample of languages.

## 2. *Corpus study*

In order to identify markers of topic shifts, I conducted a contrastive corpus study, using a parallel corpus, which I describe in this section.[3]

### *2.1 Methodology*

Using parallel (or translation) corpora is a complicated choice. While comparable corpora offer more genuine data, they cannot be used directly to compare the equivalence of markers in different languages. Conversely, while parallel corpora offer the obvious advantage of directly bringing forth translation equivalents, they are biased by the translation process itself. In this study, I use a parallel corpus (see McEnery/Xiao 2007 for arguments on the use of parallel corpora).

The methodology adopted for this study is the following: with the help of the SearchEngine interface, I accessed the Europarl corpus (Koehn 2005), a parallel corpus with data in all official European languages, gathered from the European Parliament Proceedings. I used version 7 (2015), which includes texts in 21 European languages. I extracted tokens of *par ailleurs* for which the interface found equivalents in all other languages of the corpus.

The basic idea is that these excerpts, having *par ailleurs* in the French version, all contain some kind of topic shift. Some languages proved to have insufficient covering, or an important proportion of (transcription or concordance) mistakes: they were excluded from the corpus, which thus contains 587 occurrences of *par ailleurs* in French and translation equivalents in German

3 I conducted a series of corpus studies, taking also English or German as starting points, and looking for translation equivalents of e.g. *furthermore*, *by the way* or *außerdem* (Blumenthal/Fagard 2020); I also traced each DM back to its non-grammaticalized source, and classified them accordingly in subtypes of diachronic grammaticalization chain. Given the extremely limited space available, however, I cannot describe these investigations in further detail here.

and 12 other European languages (Czech, Danish, Dutch, English, Greek, Hungarian, Italian, Polish, Portuguese, Romanian, Spanish and Swedish), i.e. a total of 8,212 excerpts.[4] Note that the translations into a given language are not necessarily direct translations from the source language (cf. Cartoni/Zufferey/Meyer 2013: 36); part of the corpus is liable to result from *translations* via a pivot language, generally English. Since I am not interested in the translations of *par ailleurs* specifically, but in the presence (or not) of a topic shifter in contexts in which *par ailleurs* is used in French, this is only a minor inconvenience.

After identifying the translation equivalents of *par ailleurs* in each occurrence, I applied the coding scheme described in the following sub-section.

### *2.2 Coding scheme*

My goal was to look for regularities in the way topic shifts can be marked in different European languages. In order to do this, I adopted a two-step classification of DMs, distinguishing (a) main use, as given by monolingual synchronic dictionaries, and (b) source meaning, as provided by monolingual etymological dictionaries. Concerning the *main use*, I started out with two main categories, *digressive* and *additive*, drawing on the distinction between *digressions* and *topic shifts* outlined in Section 1. Based on their lexicographic definitions, I thus coded English *furthermore*, which is described as introducing an element "in addition to what precedes", as an ADDITIVE (7). Similarly, I coded English *by the way*, which is described as introducing an element "by way of interjection or digression", as a DIGRESSIVE (8). Some items fit in neither of these categories, and were clearly CONCESSIVES, such as Portuguese *mas* "but"; I coded them as such (9).

(7) (English) *furthermore*
  (a) *additive* [source: "in addition to what precedes: *besides*", Merriam-Webster, online edition]
  (b) adverb with spatial component [further + more];

(8) (English) *by the way*
  (a) *digressive* [source: "by way of interjection or digression: *incidentally*", Merriam-Webster, online edition]
  (b) spatial adverbial [by + DET + way];

4 Many of these excerpts were incomplete or absent, and had to be retrieved manually from the website of the European Parliament (http://www.europarl.europa.eu/). Though the corpus often indicates the nationality of the speaker, it seemed necessary to check this systematically in order to be sure of the original utterance.

(9) (Portuguese) *mas*

(a) *concessive* [source: "porém, contudo, todavia, no entanto (i.e. still, however)", Porto Editora]

(b) non-spatial adverb [Latin *magis "*more"].

The two main strategies found as translation equivalents of *par ailleurs* in my corpus are DIGRESSIVE and ADDITIVE DMs, along with three other strategies. The CONCESSIVE strategy appears in a few languages, with concessive DMs and connectives, including temporal adverbials with varying degrees of concessive meanings (from simple pragmatic implicatures to lexicalized uses as CONCESSIVES), e.g. Spanish *al mismo tiempo* "at the same time". This seems to confirm the affinity of concessives with additives noted by Forker (2016: 77), though she shows that ADDITIVES are often used in concessive clauses, while my study seems to indicate that CONCESSIVES can be used to signal topic shifts, as translations of DIGRESSIVE or ADDITIVE markers. As noted by Lenk (1998b: 248), concessive such as English *anyway* and *however* also present affinities with digression, being used to signal the end of a topic or the closing of a digression.

The ABOUTNESS strategy, with markers such as Dutch *in dit verband* "in this context", is very rarely used. However, this does seem to be a common strategy for marking topic shifts, at least in some languages, e.g. with Spanish DMs such as *a propósito* "about" (see Cortés Rodríguez and Hidalgo Downing 2015: 292–293).

The last strategy I identified is zero marking, in which *par ailleurs* has no explicit equivalent in the target language – a strategy which seems quite widespread, as it appears in all languages of the sample except Bulgarian and Czech (which, for these two languages, might result from a corpus bias).

## *3. Results*

One striking albeit not unexpected result is the dispersion of "translation equivalents" of *par ailleurs*, in all languages of the corpus: from 39 in Spanish and Danish to 69 in German. Of course, this may be partly due to the fact that *par ailleurs* is sometimes the source of the translation, sometimes itself the translation of another DM, or even an addition by the translator (when the source text has no corresponding DM).

As could be expected, all equivalents or translations do not appear with the same frequency. On the contrary, some are quite well-represented, while others appear very seldom. A total of 337 different constructions appear only

once as equivalents of *par ailleurs*, and 529 different constructions appear less than ten times, making up 80.4 % of types but less than 15 % of tokens. In the following, I focus on the most frequent items, which are likely to be more adequate translation equivalents of *par ailleurs*. There are 126 such markers, making up 86.5 % of tokens, as shown in Table 1.

**Table 1:** Frequent equivalents and translations of French *par ailleurs*.

| Language | Frequent equivalents (≥ 10 occ.) | Cumulative frequency |
|---|---|---|
| Czech | 12 | 471 |
| Danish | 11 | 491 |
| German | 10 | 424 |
| Greek | 8 | 446 |
| English | 9 | 471 |
| Spanish | 8 | 488 |
| Hungarian | 11 | 454 |
| Italian | 9 | 451 |
| Dutch | 10 | 459 |
| Polish | 10 | 450 |
| Portuguese | 9 | 478 |
| Romanian | 9 | 471 |
| Swedish | 10 | 481 |
| Total | 126 | 6,035 |

The first goal of this corpus study was to check the most frequent strategies for the expression of topic shifts. The results indicate a prevalence of the ADDITIVE strategy, as shown in Table 2 and illustrated in example (10).

(10) (German)

*Ich will* ***auch*** *nicht alles immer nach Europa schieben.* (Europarl7, #33158155, Koehn 2005)

This also confirms earlier findings showing that an important function of such particles is the signaling of contrastive topics and topic shifts (Forker 2016: 74 ff.).

**Table 2:** Main strategies found in the corpus.

| Language | ADDITIVE | ZERO MARKING | DIGRESSIVE | CONCESSIVE | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| Czech | 377 | 57 | 37 | | 471 |
| Danish | 365 | 65 | 45 | 16 | 491 |
| German | 319 | 77 | 16 | 12 | 424 |
| Greek | 367 | 46 | 33 | | 446 |
| English | 372 | 47 | 42 | 10 | 471 |
| Spanish | 356 | 65 | 51 | 16 | 488 |
| Hungarian | 326 | 77 | 28 | 23 | 454 |
| Italian | 302 | 100 | 35 | 14 | 451 |
| Dutch | 367 | 68 | 24 | | 459 |
| Polish | 340 | 80 | 19 | 11 | 450 |
| Portuguese | 215 | 64 | 160 | 39 | 478 |
| Romanian | 358 | 63 | 50 | | 471 |
| Swedish | 379 | 61 | 25 | 16 | 481 |
| Total | 4,443 | 870 | 565 | 157 | 6,035 |

This also confirms the importance of two other strategies: zero marking, and DIGRESSIVES, both strategies appearing in all languages. In some cases – 9 in total –, zero marking is present everywhere except in French, as in (11), in which the (German) source text does not explicitly signal the topic shift.

(11) (French)

*Une appellation réglementée et protégée pour les produits provenant de régions montagneuses et de zones dépourvues d'OGM doit* ***par ailleurs*** *être introduite.*

(German)

*Wir brauchen eine Neueinführung einer geregelten und geschützten Bezeichnung für Erzeugnisse aus Berggebieten und aus gentechnikfreien Gebieten.*

(Europarl7, #35895990, Koehn 2005)

The use of CONCESSIVES is less prevalent.

## *4. Conclusion*

Drawing on a parallel corpus, this study shows the importance of a few strategies for the marking of topic shifts in European languages. The most prevalent strategy found for equivalents of *par ailleurs* is the use of ADDITIVE markers, found in all languages of the sample; the use of DIGRESSIVE markers is also frequent, and also found in all languages of the sample. Other strategies include zero marking and the use of CONCESSIVES. Another finding is the high degree of dispersion of the translations, with no less than 39 to 69 different equivalents of French *par ailleurs* in each language.

Concerning the source meanings of these markers, preliminary results suggest that they typically follow a restricted set of grammaticalization paths, including the basic semantic feature of SIMILARITY ("equally"), ADDITION ("in addition", "what is more") and DISTANCE ("beyond this") for ADDITIVES, and mainly that of SPATIAL ALTERITY ("elsewhere") for DIGRESSIVES. However, further research on individual languages is needed to verify this.

These strategies are not expected to be valid for non-European languages, i.e. they might be present elsewhere but are probably not the only ones, and probably not even the most frequent ones in other language families. Another issue to take into account for further research is that a typological investigation into linguistic strategies for the marking of topic shifts would need to include not only discourse markers but also syntactic strategies such as marked word order and syntactic position.

## *References*

Blumenthal, Peter / Fagard, Benjamin. 2020. « *Par ailleurs* et autres signaux de glissement thématique en français et en allemand ». In: Tinnefeld, Thomas (Hrsg.). *Faktorenkomplexion (Fach)Sprache. Analytische Betrachtungen mit besonderer Berücksichtigung des Französischen*. Saarbrücken: HTW Saar, p. 141–160.

Brinton, Laurel J. 2006. "Pathways in the Development of Pragmatic Markers in English". In: van Kemenade, Ans / Los, Bettelou (eds.). *The Handbook of the History of English*. London: Blackwell, p. 307–334.

Cartoni, Bruno / Zufferey, Sandrine / Meyer, Thomas. 2013. "Using the Europarl corpus for cross-linguistic research". *Belgian Journal of Linguistics* 27, p. 23–42.

Charolles, Michel. 2020. "Discourse Topics and Digressive Markers". *Journal of Pragmatics* 161, p. 57–77.

Cortés Rodríguez, Luis María / Hidalgo Downing, Raquel. 2015. "Indicadores de cambio temático en el discurso parlamentario: análisis de un discurso de Rodríguez Zapatero [2011]". *Revista Signos. Estudios de lingüística* 89, p. 279–306.

De Cesare, Anna-Maria / Andorno, Cecilia (eds.). 2017. *Focus on Additivity. Adverbial modifiers in Romance, Germanic and Slavic languages.* Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.

Fagard, Benjamin / Charolles, Michel (eds.). 2020. *Topic shifters in a contrastive perspective*. *Journal of Pragmatics*, special issue.

Forker, Diana. 2016. "Toward a typology for additive markers". *Lingua* 180, p. 69–100.

Fraser, Bruce. 2006. "Towards a theory of discourse markers". In: Fischer, Kerstin (ed.). *Approaches to Discourse Particles*. Amsterdam: Elsevier, p. 189–204.

Fraser, Bruce. 2009. "Topic Orientation Markers". *Journal of Pragmatics* 41, p. 892–898.

Grosz, Barbara / Sidner, Candice. 1986. "Attention, Intentions, and the Structure of Discourse". *Computational Linguistics* 12/3, p. 175–204.

Hansen, Maj-Britt Mosegaard, & Corinne Rossari (eds). 2005. *The Evolution of Pragmatic Markers*, *Journal of Historical Pragmatics* – Special Issue 6 (2).

Haspelmath, Martin. 2001. "The European linguistic area: Standard Average European". In: Raible, Wolfgang / Haspelmath, Martin / König, Ekkehard / Oesterreicher, Wulf (eds.). *Language Typology and Language Universals*. Berlin: De Gruyter, p. 1492–1510.

Heine, Bernd / Claudi, Ulrike / Hünnemeyer, Friederike (eds.). 1991. *Grammaticalization: A Conceptual Framework*. Chicago: University of Chicago Press.

Horst, Joop van der. 2013. *Taal op drift: lange-termijnontwikkelingen in taal en samenleving.* Amsterdam: Meulenhoff.

Koehn, Philipp. 2005. "Europarl: A parallel corpus for statistical machine translation." In: *Proceedings of the 10th Machine Translation Summit*, Phuket, Thailand. Asia-Pacific Association for Machine Translation, p. 79–86.

König, Ekkehard. 1991. *The Meaning of Focus Particles: A Comparative Perspective*. London: Routledge.

Lenk, Uta. 1998a. *Marking discourse coherence: Functions of discourse markers in spoken English*. Tübingen: Narr.

Lenk, Uta. 1998b. Discourse markers and global coherence in conversation. *Journal of Pragmatics* 30, p. 245–257.

McEnery, Anthony / Xiao, Zhonghua. 2007. "Parallel and Comparable Corpora: What is Happening?" In: Anderman, Gunilla / Rogers, Margaret (eds.). *Incorporating Corpora: Translation and the Linguist*. Clevedon (UK): Multilingual Matters, p. 18–31.

Pons Bordería, Salvador / Estellés Arguedas, Maria. 2009. "Expressing digression linguistically: Do digressive markers exist?". *Journal of Pragmatics* 41, p. 921–936.

Traugott, Elizabeth C. 2020. "The development of 'digressive' discourse-topic shift markers in English". *Journal of Pragmatics* 156, p. 121–135.

van der Auwera, Johan (ed). 1998. *Adverbial constructions in the languages of Europe*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter.

Van Kuppevelt, Jan. 1995. "Main structure and side structure in discourse". *Linguistics* 33/4, p. 809–833.

Whorf, Benjamin, 1956 [1939]. *Language, Thought and Reality.* Cambridge, Mass.: MIT Press.

# Die Partizipialattribute des Deutschen aus kontrastiver Sicht

Adriano Murelli (Turin)

**Abstract:** Im Beitrag werden die Partizipialattribute des Deutschen aus funktional-typologischer Perspektive formal und funktional mit denjenigen von vier europäischen Kontrastsprachen verglichen: Dazu werden vier Varianzparameter angesetzt, deren Belegung in den Vergleichssprachen untersucht wird, und die funktionalen Domänen ermittelt, die Partizipialattribute realisieren können. In einem letzten Schritt werden Korrelationen zwischen Form und Funktion ermittelt.

**Keywords:** Partizipialattribut, Deutsch, europäische Sprachen, Syntax, funktionale Domänen.

## *1. Einleitung*

Ziel dieses Beitrags ist es, das Verhältnis zwischen Form und Funktion bei deutschen Partizipialattributen aus kontrastiver Sicht zu beleuchten. Theoretisch beruht der Beitrag auf dem funktional-typologischen Ansatz, insbesondere auf der Theorie der funktionalen Domänen (Zifonun 2017). Die Partizipialattribute des Deutschen werden mit denen von vier Sprachen verglichen: Englisch, Französisch, Polnisch, Ungarisch. Das sind die Sprachen, die im Projekt „Die Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich – das Nominal" (Zifonun 2001: 5–6) als Vertreterinnen vier größerer europäischer Sprachfamilien bzw. -zweige (germanisch, romanisch, slawisch, finnougrisch) als Kontrastsprachen herangezogen wurden. Als Datengrundlage dienten einschlägige Grammatiken, linguistische Studien und Sprachkorpora sowie – im kleineren Umfang – literarische Werke und das Internet.

Der Rest dieses Beitrags gliedert sich in fünf Abschnitte. Nach einem knappen theoretischen Überblick wird in Abschn. 3 bis 5 jeweils auf die folgenden Fragen eingegangen: 1. Welche morphosyntaktischen Eigenschaften zeigen Partizipialattribute im Deutschen und den Kontrastsprachen? 2. Welche Funktionen realisieren sie innerhalb des Nominals? 3. Können Korrelationen zwischen Form und Funktion ermittelt werden? Zum Schluss wird in Abschn. 6 nach einer Zusammenfassung der Ergebnisse auf weitere Forschungsperspektiven hingewiesen.

## *2. Theoretischer Hintergrund*

Partizipialattribute sind Attribute, die durch Partizipialphrasen (PartPs) ausgedrückt werden.[1] Partizipialphrasen sind Phrasen, deren Kopf ein Partizip ist. Partizipien sind „infinite Verbformen, die im Hinblick auf ihre Eigenschaften zwischen Verb und Adjektiv stehen" (Hentschel 2009: 273).[2] In (1a) wird die zu untersuchende Konstruktion an einem Beispiel gezeigt.

(1)

a. *Doch* [*eine* [*alle zufriedenstellende*]$_{\text{PartP}}$ *Lösung*]$_{\text{NP}}$ *wird es nicht geben.*
(DeReKo, die tageszeitung, 09.11.2010, S. 05)

b. *Doch* [*eine Lösung,* [*die alle zufriedenstellt*]$_{\text{RS}}$]$_{\text{NP}}$ *wird es nicht geben.*

c. *Doch* [*eine* [*wirklich endgültige*]$_{\text{AP}}$ *Lösung*]$_{\text{NP}}$ *wird es nicht geben.*

Wie man anhand des Vergleichs zwischen (1a), (1b) und (1c) erkennt, stehen PartPs einerseits Relativsätzen, andererseits Adjektivphrasen (APs) nah: Die PartP besitzt Satzstatus, denn das Partizip zeigt dieselbe Rektion wie das grundlegende Verb und kann Kom-/Supplemente an sich binden; andererseits kongruiert das Partizip wie ein Adjektiv mit dem Kopfsubstantiv der NP und die PartP und die AP nehmen in Bezug auf das Kopfsubstantiv dieselbe – im Deutschen pränominalen – Position ein (Lehmann 1984: 47, 156–157; IDS-Grammatik 1997: 2205–2209). Somit kann Partizipien eine doppelte

1 Vergleichende Studien zu Partizipien und Partizipialattributen sind in der einschlägigen Literatur spärlich vertreten: Es handelt sich in der Regel um Werke und Aufsätze, in denen Deutsch mit einer anderen Sprache kontrastiert wird (Murelli 2017: 1807). Die einzige areale Studie ist Kester (1994), die partizipiale Strukturen in einigen romanischen und germanischen Sprachen untersucht.

2 Es handelt sich in den untersuchten Vergleichssprachen um zwei bis drei (einfache) Verbformen: Alle fünf Sprachen besitzen je ein (aktivisches) Präsenspartizip, das Gleichzeitigkeit bzw. eine im Verlauf befindliche Handlung ausdrückt, und ein Perfektpartizip, das Resultativität ausdrückt und je nach Verbklasse aktivische oder passivische Bedeutung haben kann (Hentschel 2009: 277–278) – vgl. die Beispiele in Abschn. 3. Ungarisch und Deutsch besitzen außerdem ein Partizip Futur mit Zukunftsbezug, das eine modale (deontische) Komponente aufweist, wie in *szóban* ***megválaszolandó*** *kérdések* „mündlich **zu beantwortende** Fragen", d.h. Fragen, die mündlich beantwortet werden müssen/sollen. Weiteres zum Formenbestand kann in Murelli (2017: 1813–1818) nachgelesen werden. Im Deutschen, Englischen und Französischen sind außerdem Formen nachgewiesen, die durch die Kombination des Präsenspartizips von Hilfsverben mit dem Perfektpartizip eines Vollverbs gebildet werden, z.B. Deutsch *gesungen habend*, *geliebt werdend*, Englisch *having sung*, *being loved*, Französisch *ayant chanté.* Auf Frequenz und Gebrauch dieser zusammengesetzten Formen wird hier aus Platzgründen nicht eingegangen; zum Deutschen vgl. die Studie von Dang (2016).

Natur zugeschrieben werden: Sie verhalten sich wie Verben in Bezug auf ihre Ergänzungen – was wir im Folgenden als interne Syntax bezeichnen werden – und wie Adjektive in Bezug auf den NP-Kern – was in der Folge externe Syntax genannt werden wird. Haspelmath (1996, 2004) diskutiert die duale Natur von Partizipien und stellt sie durch die in Abb. 1 wiedergegebene Graphik dar.

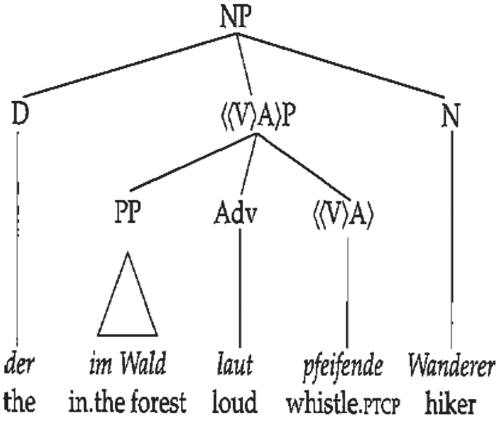



**Abb. 1.** Darstellung der doppelten Natur von Partizipien (Haspelmath 2004: 233).

Diese Graphik veranschaulicht elegant die syntaktische Dualität von Partizipien und PartPs; allerdings bezieht sie sich nur auf die formale Seite und gibt keine Auskunft darüber, in welchem Verhältnis die doppelte Natur von PartPs mit der Funktion des durch sie realisierten Partizipialattributs steht bzw. ob interne (verbale) und externe (adjektivale) Syntax einander bedingen. Warum kann z.B. in (2a) das Partizip gesteigert werden, während dies in (2b) nicht möglich ist?

(2)

a. *Ich hoffe, dort eine zufriedenstellendere Situation anzutreffen.*
(DeReKo, St. Galler Tagblatt, 05.05.2000)

b. **Ich hoffe, dort eine* [*alle zufriedenstellendere*]$_{\text{PartP}}$ *Situation anzutreffen.*

Es scheint, dass die externe Syntax der internen Syntax gewisse Beschränkungen aufzwingt. Diese Frage soll in Abschn. 5 kurz wiederaufgenommen werden.

### *3. Morphosyntaktische Eigenschaften von Partizipialattributen*

Von Haspelmaths Vorschlag ausgehend können in den Vergleichssprachen – und generell in den Sprachen des europäischen Sprachareals – vier formale Varianzparameter bei Partizipialattributen angesetzt werden:

1. die Position der PartP innerhalb der übergeordneten NP;
2. die Flektierbarkeit des Partizips und seine Kongruenz mit dem substantivischen NP-Kern;
3. die Erweiterbarkeit der PartP;
4. die Wortstellung innerhalb der PartP.

Die ersten beiden Parameter sind auf die externe Syntax ausgerichtet, d.h. auf das Verhältnis zwischen Partizip/PartP und dem substantivischen NP-Kern; die letzten beiden betreffen hingegen die interne Syntax, d.h. das Verhältnis zwischen dem Partizip und seinen Dependentien.

Es soll nun beobachtet werden, wie die vier Parameter in den Vergleichssprachen belegt werden.[3] Zuerst werden in (3) bis (7) Beispiele von Partizipialattributen in den Vergleichssprachen aufgeführt.[4]

(3) Deutsch

a. *die teilweise hohe radioaktive Belastung* [*der* [*nach Deutschland* ***zurückgekommenen***]$_{\text{PartP}}$ *Leertransporte*]$_{\text{NP}}$ (DeReKo, Frankfurter Rundschau, 04.06.1998, S. 31)

b. *Unser heutiger Wandertipp führt uns durch* [*die* [*derzeitig herrlich* ***blühende***]$_{\text{PartP}}$ *Ernster Gemarkung*.]$_{\text{NP}}$ (DeReKo, Rhein-Zeitung, 29.04.2006)

(4) Englisch

a. *I found* [*the letters* [***written*** *by Mary*]$_{\text{PartP}}$]$_{\text{NP}}$ *extremely interesting.*

„Ich fand die von Mary geschriebenen Briefe sehr interessant.“ (Kester 1994: 102)

3 Daten zum morphosyntaktischen Verhalten und zum Gebrauch von Partizipialattributen in den Vergleichssprachen wurden, wo keine andere Quelle aufgeführt wird, den Grammatiken von Huddleston/Pullum (2002) für das Englische, von Riegel/Pellat/Rioul (1998) für das Französische, von Bartnicka (2004) für das Polnische, von Forgács (2004) für das Ungarische und der IDS-Grammatik (1997) für das Deutsche entnommen. Die vergleichende Studie von Kester (1994) diente als ergänzende Datenquelle.

4 Polnische und ungarische Beispiele wurden nach den Leipzig Glossing Rules teilglossiert (https://www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php, abgerufen am 15.11.2021). Die PartP sowie die übergeordnete NP stehen in allen Beispielen in eckigen Klammern; das Partizip ist fett gedruckt, der NP-Kern unterstrichen.

b. *In time, Vetiver converts* [*an* [***eroding***]$_{\text{PartP}}$ *slope*]$_{\text{NP}}$ *into* [*a* [*permanently* ***terraced***]$_{\text{PartP}}$ *landscape*]$_{\text{NP}}$.

„Mit der Zeit verwandelt Vetiver einen erodierten Hang in eine permanent terrassenförmige Landschaft.“ (British National Corpus, J3D 12)

(5) Französisch

a. [*Les personnes* [***désirant*** *parler au directeur*]$_{\text{PartP}}$]$_{\text{NP}}$ *sont priées de remplir une fiche.*

„Die Leute, die mit dem Direktor sprechen möchten, werden gebeten, ein Formular auszufüllen.“ (Kester 1994: 70)

b. *Nous demandons que notre gouvernement respecte ce métier et clarifie* [*des conditions de travail* [*souvent* ***soumises*** *à l'arbitraire.*]$_{\text{PartP}}$]$_{\text{NP}}$

„Wir fordern, dass unsere Regierung diesen Beruf respektiert und dass sie oft der Willkür preisgegebenene Arbeitsbedingungen klärt.“ (Leipzig Corpora Collection, www.lalibre.be, gesammelt am 05.06.2020)

c. *A la fin de* [*son* [***époustouflante***]$_{\text{PartP}}$ *prestation.*]$_{\text{NP}}$ *Amel Bent était sans voix.*

„Am Ende seiner verblüffenden Leistung hatte Amel Bent keine Stimme mehr.“ (Leipzig Corpora Collection, www.lalibre.be, gesammelt am 19.01.2020)

(6) Polnisch

a. *Dopiero w* [*dokumentach* [***przechowywanych***
nur in Dokumente aufbewahr.PTCP.PRF.LOC.M.PL in
*archiwach Wiednia i Krakowa*]$_{\text{PartP}}$]$_{\text{NP}}$ *można odnaleźć nazwiska.*
Archiven Wien.GEN und Krakau.GEN man.kann find.INF Namen

„Erst in den in den Archiven in Wien und Krakau aufbewahrten Dokumenten kann man die Namen finden.“ (Stasiuk 2006: 117)

b. *a po jednej i drugiej stronie trasy – szaroburo,*
und auf eine und andere Seite Strecke.GEN.SG graubraun
[[***spalone*** *słońcem*]$_{\text{PartP}}$ *zarośla*]$_{\text{NP}}$ *i prawie*
brenn. PTCP.PRF. NOM.N.PL Sonne.INS Gestrüpp und fast
*żadnych znaków, że zaczyna się współczesna*
keine Zeichen dass beginnt REFL modern
*cywililizacja.*
Zivilisation

„Und auf der einen und der anderen Seiten der Strecke waren graubraunes, sonnengebranntes Gestrüpp und beinahe keine Zeichen davon zu sehen, dass die moderne Zivilisation beginnt.‘ (Stasiuk 2006: 32)

(7) Ungarisch

a. *egy* [*adósságát* *visszafizetni* ***próbáló***]$_{\text{PartP}}$ *kisvállalkozó*]$_{\text{NP}}$

DET Schuld. POSS3.ACC zurückzahl. INF versuch.PTCP. PRS Kleinunternehmer

„Ein Kleinunternehmer, der versucht seine Schulden zurückzuzahlen.“ (https://moly.hu/konyvek/andrzej-stasiuk-kilenc, letzter Abruf 15.11.21)

b. *Nem* *félt* [*a* [*lángot* ***okádó***]$_{\text{PartP}}$

NEG fürcht. PST.3SG DET Flamme.ACC spuck.PTCP.PRS

*sárkánytól*.]$_{\text{NP}}$

Drache.ABL

„Er fürchtete sich nicht vor dem Feuer speienden Drachen.“ (Lengyel 2000: 232)

Was den ersten Parameter anbelangt, erscheinen PartPs im Deutschen und Ungarischen pränominal, in den restlichen Sprachen sowohl prä- als auch postnominal. Dabei ist im Englischen und Französischen die pränominale Stellung unerweiterten oder höchstens durch adverbiale Supplemente erweiterten PartPs vorbehalten (vgl. (4) und (5)); im Polnischen spielen unterschiedliche Faktoren – darunter Informationsstruktur (fokussierte vs. nicht-fokussierte Information), Zahl der Erweiterungen, Funktion des Partizipialattributs (klassifikatorisch vs. andere) – bei der Platzierung der PartP eine Rolle (Weiss 1977: 222–228). Bezüglich der Flektiertheit und Kongruenz des Partizips ist eine klare Zweiteilung zu verzeichnen: Im Englischen und Ungarischen bleibt das Partizip unflektiert, während es in den restlichen drei Sprachen immer flektiert wird. Folglich kann Kongruenz mit dem substantivischen NP-Kern nur in den letzteren stattfinden.[5]

Nun zu den beiden Parametern der internen Syntax: Erweitert werden können PartPs in allen Vergleichssprachen, allerdings kann dies im Englischen und Französischen, wie oben erwähnt, nur bei postnominaler Stellung geschehen. Was hingegen die Wortstellung innerhalb der PartP betrifft, stehen zwei kopffinale Sprachen (Deutsch und Ungarisch) den anderen drei gegenüber.

5 Eine Ausnahme bildet das französische *participe présent*, das unflektiert bleibt, wenn die PartP, deren Kopf es bildet, durch Kom- oder Supplemente erweitert ist, s. (5a). Außerdem kann im Deutschen das Kopfpartizip unflektiert bleiben, wenn das Partizipialattribut postnominal mit appositiver Funktion erscheint (Murelli 2017: 1812, 1822).

**Tabelle 1.** Die vier morphosyntaktischen Parameter in den Vergleichssprachen.

| Parameter | Deutsch | Englisch | Französisch | Polnisch | Ungarisch |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. | PartP N | N PartP<br>PartP N | N PartP<br>PartP N | N PartP<br>PartP N | PartP N |
| 2. | + | – | +/– | + | - |
| 3. | + | + | + | + | + |
| 4. | kopffinal | kopfinitial | kopfinitial | kopfinitial | kopffinal |

Die Art und Weise, wie die vier Parameter in den Vergleichssprachen belegt werden, ist in Tabelle 1 zusammenfassend abgebildet.

Auf der Suche nach Korrelationen zwischen den Parametern stellt sich auf der einen Seite heraus, dass Parameter 1. und 2. einander nicht bedingen – außer im Französischen, in dem ein unflektiertes, erweitertes *participe présent* nur postnominal erscheint. Die Parameter der externen Syntax sind also grundsätzlich voneinander unabhängig. Hingegen korreliert im Englischen und Französischen ein Parameter der internen Syntax, die Erweiterbarkeit der PartP, mit einem Parameter der externen Syntax, der Position der PartP in der NP: Erweiterte PartPs erscheinen in diesen beiden Sprachen nur postnominal.

## *4. Funktionen von Partizipialattributen innerhalb der NP*

In diesem Abschnitt werden die Funktionen, die Partizipialattribute innerhalb des Nominals übernehmen können, unter die Lupe genommen. Partizipialattribute können in die funktionale Domäne der Modifikation eingeordnet werden. Modifikation bewirkt eine semantische Einschränkung des Referenzpotenzials des nominalen Nukleus (Rijkhoff 2004[2]; Koptjevskaja-Tamm 2003); sie kann in zwei Subdomänen – begrifflich und verankernd – unterteilt werden (Zifonun 2017: 25). Begriffliche Modifikation kann ihrerseits qualitativ oder klassifikatorisch sein. Im ersteren Fall wird dem nominalen Nukleus eine Eigenschaft zugeschrieben (wie in *rotes Haus*), im letzteren wird der nominale Nukleus unterspezifiziert, sodass der Referent der NP ein Unterbegriff des vom Nukleus ausgedrückten Begriffs ist (wie in *Rotwein* oder *medizinisches Personal*). Somit ist qualitative Modifikation intersektiv: Das Denotat von *rotes Haus* ergibt sich aus der Intersektion der Denotate von *rot* und *Haus*. Klassifikatorische Modifikation ist hingegen subsektiv: Das Denotat von *Rotwein* ist ein Teil des Denotats von *Wein*. Auch verankernde Modifikation kann in zwei weitere Subdomänen unterteilt werden – referenziell und

assertorisch. Bei referenzieller Modifikation wird der nominale Nukleus zu einem Referenzobjekt in Beziehung gesetzt (etwa in *Fahrrad von Sabine*), bei assertorischer Modifikation ist der Modifikator kein Gegenstand, sondern ein Sachverhalt, von dem der nominale Nukleus näher bestimmt wird. Prototypisch wird diese Subdomäne durch Relativsätze ausgedrückt (wie in *Fahrrad, das gestern gestohlen wurde*).

Partizipialattribute können in den Vergleichssprachen bis zu drei Subdomänen der Modifikation realisieren, und zwar alle außer der referenziellen Modifikation:

1. Assertorisch gebrauchte Partizipialattribute sind in allen Vergleichssprachen belegt: Beispiele finden sich in (3) bis (7), und zwar im jeweiligen (a)-Beispiel. Partizipialattribute erfüllen in diesem Fall dieselbe Funktion wie Relativsätze.
2. Qualitativ gebrauchte Partizipialattribute sind ebenso in allen Sprachen belegt, wie aus dem jeweiligen (b)-Beispiel in (3) bis (7) sowie aus (5c) ersichtlich ist. Partizipialattribute sind hier typischerweise Qualitätsadjektiven funktional ähnlich: Durch das Partizipialattribut wird eine Eigenschaft des nominalen Nukleus ausgedrückt.
3. Klassifikatorisch gebrauchte Partizipialattribute kommen ebenso in allen Vergleichssprachen vor; im Deutschen ist diese Funktion jedoch selten anzutreffen, etwa in *fließende* (vs. *stehende*) *Gewässer* oder *gekochte* (vs. *Spiegel-*) *Eier*. Beispiele aus den Kontrastsprachen sind in (8) bis (11) aufgeführt. Partizipien sind hier Relationsadjektiven bzw. Determinans-Teilen von Determinativkomposita funktional ähnlich: Durch das Partizipialattribut wird eine Denotatssubklasse gebildet. Wie aus der Übersetzung der folgenden Beispiele hervorgeht, entsprechen den klassifikatorischen Partizipialattributen der Kontrastsprachen im Deutschen in der Regel V-N- oder N-N-Komposita; nur in einzelnen Fällen wird ein Partizipialattribut benutzt.

(8) Englisch

| | | |
|---|---|---|
| a. | *running shoes* | „Laufschuhe“ |
| b. | *sleeping room* | „Schlafzimmer“ |
| c. | *pronouncing dictionary* | „Aussprachewörterbuch“ |

(Kester 1994: 50)

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (9) | | Französisch | | | |
| | a. | *billet* ***payant*** | „zu zahlende Eintrittskarte“ | vs. *billet gratuit* | „Freikarte“ |
| | b. | *argent* ***comptant*** | „Bargeld“ | | |
| | | (Kester 1994: 76) | | | |
| (10) | | Polnisch | | | |
| | a. | *woda* ***bieżąca*** | „fließendes Wasser“ | vs. *woda* ***stojąca*** | „stehendes Wasser“ |
| | b. | *palec* ***wskazujący*** | „Zeigefinger“ | vs. *palec serdeczny* | „Ringfinger“ |
| | c. | *spółgłoska* ***sycząca*** | „Reibelaut“ | vs. *spółgłoska* ***zwarta*** | „Verschlusslaut“ |
| | | (Weiss 1977: 223, 271) | | | |
| (11) | | Ungarisch | | | |
| | a. | ***ivó****víz* | „Trinkwasser“ | | |
| | b. | ***hálós****zoba* | „Schlafzimmer“ | | |
| | c. | ***váró****terem* | „Warteraum“ | | |
| | | (É. Kiss 1980: 80) | | | |

Zum Englischen ist anzumerken, dass es aufgrund des morphologisch bedingten Zusammenfalls von *present participle* und deverbalem Substantiv – beides wird durch Anfügen von *-ing* an den Verbalstamm gebildet – letztlich nicht möglich ist, zu bestimmen, ob es sich bei den in (8) aufgeführten Konstruktionen um aus einem Partizipialattribut und einem Kopfnomen bestehende NPs oder um N-N-Komposita handelt. Die französischen und ungarischen Beispiele – nicht aber die polnischen – zeigen außerdem, dass die temporale, aspektuale bzw. diathesenbezogene Komponente des Partizips verbleichen kann: Im Ungarischen ist *ivóviz* kein „trinkendes Wasser“, wie das Partizip Präsens suggerieren würde, sondern „Trinkwasser“, d.h. Wasser, das getrunken werden kann; ähnlich ist im Französischen *billet payant* keine „zahlende Eintrittskarte“, sondern eine, die gezahlt werden muss. Es zeichnet sich somit in diesen beiden Sprachen eine mögliche Lexikalisierung von Partizipialformen in klassifikatorischer Funktion ab, die im Ungarischen noch dadurch verstärkt wird, dass das Partizipialattribut und das Kopfnomen wie ein Nominalkompositum zusammengeschrieben werden.

## *5. Form-Funktion-Korrelationen*

In Abschn. 4 wurde festgehalten, dass Partizipialattribute in den Vergleichssprachen sowohl Funktionen realisieren, die typisch für Adjektivattribute sind, als auch welche, die von Relativsätzen übernommen werden. Zu klären ist nun zum einen, ob die Funktion eines Partizipialattributs mit seinen formalen Eigenschaften – d.h. mit der internen und externen Syntax – korreliert, zum anderen, wie sich das Verhältnis zwischen interner und externer Syntax auf die Funktion eines Partizipialattributs niederschlägt.

Bezüglich der ersten Frage kann beobachtet werden, dass die Funktion eines Partizipialattributs in allen Vergleichssprachen mit einem Parameter der internen Syntax, der Erweiterbarkeit, korreliert: Assertorisch gebrauchte Partizipialattribute werden gewöhnlich durch Kom- bzw. Supplemente erweitert, wie in den (a)-Beispielen in (3) bis (7); klassifikatorisch gebrauchte Partizipialattribute treten hingegen nie erweitert auf – man vergleiche (8) bis (11). Qualitativ gebrauchte Partizipialattribute wie diejenigen in den (b)-Beispielen in (3) bis (7) nehmen eine mittlere Position ein und kommen sowohl erweitert als auch unerweitert vor.

Hinsichtlich der Korrelation zwischen der Funktion von Partizipialattributen und der externen Syntax der PartP divergieren hingegen die Vergleichssprachen:

- Im Deutschen und Ungarischen besteht keine Korrelation: Die Position der PartP innerhalb der NP und die (Nicht-)Flektiertheit des Partizips bleiben konstant in allen Funktionen und entsprechen der Position und (Nicht-)Flektiertheit von Adjektiv(phras)en in den beiden Sprachen.
- Im Englischen und Französischen kann eine solche Korrelation ermittelt werden: Assertorisch gebrauchte (typischerweise erweiterte) Partizipialattribute nehmen dieselbe postnominale Stellung innerhalb der NP ein wie Relativsätze, s. (4a) und (5a), während qualitativ und klassifikatorisch gebrauchte (typischerweise nicht-erweiterte) Partizipialattribute dieselbe Position wie Adjektive belegen – pränominal im Englischen, vgl. (4b), prä- oder postnominal im Französischen, vgl. (5b–c).
- Im Polnischen ist eine partielle Korrelation zu verzeichnen: Klassifikatorisch gebrauchte Partizipialattribute belegen wie Relationsadjektive die postnominale Stellung, s. (10); die Position von qualitativ und assertorisch gebrauchten Partizipialattributen variiert nach informationsstrukturellen und stilistischen Faktoren (Weiss 1977: 222–228).

Nun zur zweiten Frage: In Abschn. 3 wurden einige Korrelationen zwischen interner Syntax und externer Syntax ermittelt. Dem dort Festgehaltenen soll hier unter Einschluss der funktionalen Ebene Folgendes hinzugefügt

werden: Wenn die interne Syntax „ausbuchstabiert“ wird, d.h. wenn das Partizip als valenzfähiges Verb auftritt und Komplemente an sich bindet, unterliegt die externe Syntax bestimmten Einschränkungen: Das Partizip kann z.B. nicht gesteigert werden, da der Steigerungsgrad keine verbale grammatische Kategorie ist. Das Partizipialattribut steht in diesem Fall einem Relativsatz funktionell nah. Wenn die interne Syntax hingegen nicht „ausbuchstabiert“ wird, unterliegt die externe Syntax diesen Einschränkungen nicht: Das Partizip kann sich ähnlich einem Adjektiv verhalten und z.B. gesteigert werden, wie in (2a). Diese funktionale Ähnlichkeit kann so weit gehen, dass ein Partizip all seine verbalen Eigenschaften verliert und sich vollständig zum Adjektiv lexikalisiert (wie Deutsch *verworren*, ursprünglich Partizip Perfekt von *verwirren*); in anderen Fällen können verbales und adjektivisches Verhalten nebeneinander bestehen, so etwa bei *zufriedenstellend*: Man kontrastiere *eine alle zufriedenstellende Lösung*, wo die Valenz vom Grundverb *zufriedenstellen* realisiert wird, mit *eine für alle zufriedenstellende Lösung*, wo das zum Adjektiv gewordene Partizip kein direktes Objekt, wie beim Verb *zufriedenstellen* der Fall, sondern eine Präpositionalphrase regiert, wie für Adjektive üblich.

## *6. Fazit und Ausblick*

Zum Schluss sollen die eingangs formulierten Forschungsfragen kurz wiederaufgenommen werden. Aus dem Vergleich mit vier europäischen Sprachen konnte für Partizipialattribute im Deutschen Folgendes festgehalten werden: Formal zeigen Partizipialattribute im Deutschen adjektivähnliche morphosyntaktische Eigenschaften. Position, Flexion und Kongruenz mit dem NP-Kern sind identisch mit denjenigen von Adjektivattributen. Dies gilt auch für die Kontrastsprachen Ungarisch und Polnisch. Allerdings kann die Morphosyntax von Partizipialattributen nicht vollständig mit derjenigen von Adjektivattributen identifiziert werden, d.h. mit dem, was in diesem Beitrag externe Syntax genannt wurde: Interne und externe Syntax von Partizipialattributen beeinflussen und bedingen einander, wie etwa die Unmöglichkeit von Erweiterung der PartP und gleichzeitiger Steigerung des Kopfpartizips zeigt. Funktional erfüllen Partizipialattribute im Deutschen typischerweise zwei der drei Funktionen, die sie in den Vergleichssprachen realisieren können, und zwar qualitative und assertorische Modifikation. Klassifikatorische Modifikation drücken (unerweiterte) Partizipialattribute im Deutschen anders als in den Kontrastsprachen eher selten aus; stattdessen wird auf V-N- oder N-N-Komposita zurückgegriffen.

Quer durch Form und Funktion konnte darüber hinaus festgestellt werden, dass lexikalische Einschränkungen bei der Bestimmung des morphosyntaktischen Verhaltens eines Partizips – und folglich der Funktionen, die das Partizipialattribut, das ein solches Partizip enthält, realisieren kann – auch eine Rolle spielen können. Partizipien können einen unterschiedlichen Lexikalisierungsgrad zeigen: Behalten sie in allen oder in einigen Fällen ihre Valenz, können sie assertorisch oder qualitativ gebraucht werden; sind sie fast vollständig zu Adjektiven lexikalisiert, geben sie ihre Valenz auf und werden vorwiegend qualitativ oder klassifikatorisch benutzt.

In diesem Beitrag konnte die hinter den Partizipialattributen liegende morphosyntaktische, lexikalische und funktionale Komplexität nur in Ansätzen skizziert werden. Es eröffnen sich dabei mehrere Forschungsperspektiven: Zum einen wurde die Lage im Deutschen hier kontrastiv durch lediglich vier Sprachen untersucht; es könnten weitere europäische Sprachen hinzugezogen werden, um eine größere areale Studie durchzuführen. Zum anderen wurde auf lexikalische Beschränkungen beim Gebrauch von Kopfpartizipien in unterschiedlicher Funktion lediglich hingewiesen; es könnte erforscht werden, welche Verben bzw. Verbklassen im Deutschen und den Kontrastsprachen welchen Lexikalisierungsgrad zeigen, um Kon- bzw. Divergenzen zu Tage zu fördern. Drittens konnte hier aus Platzgründen auf die Frage des sozio- bzw. textlinguistischen Status von Partizipialattributen nicht eingegangen werden, d.h. darauf, in welchen Sprachvarietäten bzw. Textsorten diese Strukturen (mit welcher Funktion) präferiert vorkommen. Fabricius-Hansen (2010) konzentriert sich etwa auf die Sprachenpaare Deutsch-Englisch und Deutsch-Norwegisch, Mallo Dorado (2008) auf das Sprachenpaar Deutsch-Spanisch: Solche Vergleiche könnten auf weitere Sprachen ausgeweitet werden, um die sozio- und textlinguistische Perspektive in die typologische zu integrieren. Zuletzt könnte die synchrone Perspektive um die diachrone bereichert werden, um zu ermitteln, seit wann die in diesem Beitrag untersuchten Strukturen (und mit welcher Funktion) überhaupt im Deutschen und den Kontrastsprachen belegt sind und ob es sich, wie in Habermann (2007: 301–302) vorgeschlagen, um strukturelle Replikakonstruktionen aus dem Lateinischen handeln könnte.

## *Literaturverzeichnis*

Bartnicka, Barbara et alii. 2004. *Grammatik des Polnischen*. München: Sagner.

*British National Corpus*, URL: http://www.natcorp.ox.ac.uk (abgerufen am 15.11.2021).

Dang, Thi Thu Hien. 2016. *Das Partizipialattribut im Deutschen zwischen System und Norm*. Berlin/Boston: De Gruyter.

*DeReKo, Deutsches Referenzkorpus*, URL: http://www.ids-mannheim.de/kl/projekte/korpora/ (abgerufen am 15.11.2021).

É. Kiss, Katalin. 1980. "English participles and their Hungarian equivalents". In: Dezső, László / Nemser, William (Hrsg.). *Studies in English and Hungarian contrastive linguistics*. Budapest: Akad. Kiadó, S. 63–92.

Fabricius-Hansen, Cathrine. 2010. „Adjektiv-/Partizipialattribute im diskursbezogenen Kontrast (Deutsch–Englisch/Norwegisch)". *Deutsche Sprache* 38, S. 11–46.

Forgács, Tamás. 2004[2]. *Ungarische Grammatik*. Wien: Praesens.

Habermann, Mechthild. 2007. „Das gemeinsame Erbe: Latein als Vorbild der Kürze in europäischen Sprachen". In: Bär, Jochen A. / Roelcke, Thorsten / Steinhauer, Anja (Hrsg.). *Sprachliche Kürze. Konzeptuelle, strukturelle und pragmatische Aspekte*. Berlin / New York: De Gruyter, S. 292–309.

Haspelmath, Martin. 1996. "Word-class-changing inflection and morphological theory". In: Booij, Geert / van Marle, Jaap (Hrsg.). *Yearbook of morphology 1995*. Dordrecht: Kluwer, S. 43–66.

Haspelmath, Martin. 2004. *Understanding morphology*. London: Arnold.

Hentschel, Elke. 2009. „Partizipien". In: Hentschel, Elke / Vogel, Petra M. (Hrsg.). *Deutsche Morphologie*. Berlin/New York: De Gruyter, S. 273–281.

Huddleston, Rodney; Pullum, Geoffrey K. 2002. The Cambridge grammar of the English language. Cambridge: CUP.

IDS-Grammatik 1997 = Zifonun, Gisela / Hoffmann, Ludger / Strecker, Bruno. 1997. *Grammatik der deutschen Sprache*. 3 Bde. Berlin / New York: de Gruyter.

Kester, Ellen-Petra. 1994. *Eurotra grammar: adnominal participles and infinitives in Germanic and Romance languages*. Alessandria: Dell'Orso.

Koptjevskaja-Tamm, Maria. 2003. "Possessive noun phrases in the languages of Europe". In: Plank, Frans (Hrsg.). *The noun phrase structure in the languages of Europe*. Berlin / New York: de Gruyter, S. 621–722.

Lehmann, Christian. 1984. *Der Relativsatz*. Tübingen: Narr.

*Leipzig Corpora Collection, French news corpus based on material from 2020*, https://corpora.uni-leipzig.de?corpusId=fra_news_2020 (abgerufen am 15.11.2021).

Lengyel, Klara. 2000. „Az igenevek". In: Keszler, Borbála (Hrsg.). *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, S. 223–245.

Mallo Dorado, Almudena. 2008. *Das deutsche Partizip in der Verwaltungs- und Behördensprache und seine spanischen Äquivalenzen*. Doktorarbeit, Universidade de Santiago de Compostela, Facultade de Filoloxía, Departamento de Filoloxía Alemá.

Murelli, Adriano 2017. „Partizipialattribute". In: Gunkel, Lutz / Murelli, Adriano / Schlotthauer, Susan / Wiese, Bernd / Zifonun, Gisela. *Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich. Das Nominal*. Bd. 2. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 1808–1838.

Riegel, Martin / Pellat, Jean-Christophe / Rioul, René. 1998[4]. *Grammaire méthodique du français*. Paris: Presses universitaires de France.

Rijkhoff, Jan. 2004[2]. *The noun phrase*. Oxford: OUP.

Stasiuk, Andrzej. 2006. *Fado*. Wołowiec: Czarne.
Weiss, Daniel. 1977. *Syntax und Semantik polnischer Partizipialkonstruktionen*. Bern u.a.: Peter Lang.
Zifonun, Gisela. 2001. *Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich. Der Relativsatz*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
Zifonun, Gisela. 2017. „Überblick". In: Gunkel, Lutz / Murelli, Adriano / Schlotthauer, Susan / Wiese, Bernd / Zifonun, Gisela. *Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich*. *Das Nominal*. Bd. 1. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 16–31.

**Abkürzungen**

| | |
|---|---|
| 3 | dritte Person |
| ABL | Ablativ |
| ACC | Akkusativ |
| DET | Determinans |
| GEN | Genitiv |
| INF | Infinitiv |
| INS | Instrumental |
| LOC | Lokativ |
| M | männlich |
| N | sächlich |
| NEG | Negation |
| PL | Plural |
| POSS | Possessiv |
| PRF | Perfekt |
| PRS | Präsens |
| PST | Präteritum |
| PTCP | Partizip |
| SG | Singular |

# Kontrastive und typologische Zugriffe auf Kodierungsformen von Kategorialfunktionen: Universelles vs. Idioethnisches

Michail L. Kotin* (Zielona Góra)

**Abstract:** Das Phänomen der kategorialen Konvergenz ergibt sich aus dem Grundsatz der Universalgrammatik (UG), dass die ähnlichen bzw. gleichen Kategorialfunktionen von Sprachformen unterschiedlichen Status kodiert werden, also sowohl overt, d.h. mithilfe der einer Kategorie direkt zugewiesenen, voll paradigmatisierten Entität, als auch covert, d.h. mithilfe der inhärenten Signale, die eine Sprachform mitführt, ohne dabei eine Ausdrucksform derselben Kategorialfunktion zu sein. Beim Sprachvergleich hat diese Faustregel einen besonderen Stellenwert, da sie ein Instrument der Ermittlung der an der Oberfläche unsichtbaren kategorialen Konvergenzen darstellt. Dies ermöglicht nun eine Analyse von unterschiedlich kodierten ähnlichen oder gleichen Kategorialfunktionen, welche auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden können. Im Beitrag werden einige auffällige Beispiele des Phänomens der kategorialen Konvergenz an der aspektuell-temporal-modalen Schnittstelle behandelt. Die Aspektsprachen Polnisch und Russisch werden dabei mit der deutschen Sprache konfrontiert, die keinen grammatischen Aspekt besitzt, aber die aspektuellen Relationen durch temporale bzw. modale Signale mitkodieren kann.

**Keywords:** Sprachtypologie, Sprachkontrast, grammatische Kategorie, Kategorialfunktion, kategorialgrammatische Konvergenz, Aspektualität, Modalität, Temporalität.

## *1. Einführung*

Folgendes Zitat von Roman Jakobson soll die nachstehenden Überlegungen veranschaulichen und gewissermaßen legitimieren: „Languages differ essentially in what they *must* convey and not in what they *may* convey. Each verb of a given language imperatively raises a set of specific yes-or-no questions, as for instance: is the narrated event conceived with or without reference to its completion? Is the narrated event prior to the speech event or not?“ (Jakobson 1959: 236). Der erste Satz dieser Feststellung wird in der einschlägigen Literatur äußerst häufig zitiert, doch die weitere Erläuterung betrifft gerade die hier behandelte Problematik. Dem ersten Kriterium entspricht nämlich die overt kodierte grammatische Opposition des so genannten „Aspekts slawischen Typs“ („Slavic-style aspect“, vgl. Dahl 1985: 84, Kamphuis 2020: 31–32).

* Universität Zielona Góra, Polen.

Das zweite Kriterium betrifft die temporale Semantik der deiktischen Relation zwischen Sprechzeit („time of speech“) und Aktzeit („time of act“) auf der Zeitachse (vgl. Reichenbach 1965) sowie die Bedeutung der Vorzeitigkeit („anteriority“), d.h. „situation time prior to topic time“ (Pinkster 2015: 536) innerhalb der von Reichenbach (1965) postulierten Referenzzeit („time of reference“). Diese Relationen beziehen sich auf die grammatische Funktion, welche durch die overt kodierte Tempuskategorie ausgedrückt wird. Diese besitzt wiederum in der Germania und in der Slavia unterschiedliche Formen, wobei die germanischen Tempora – gerade deswegen, weil die Aspektkategorie slawischen Typs fehlt, – viel verzweigter sind und in bestimmten Fällen Aspektfunktionen covert mitkodieren. Andererseits enthalten die slawischen Aspektformen covert kodierte Tempusfunktionen, allen voran die Vorzeitigkeit, die in der Slavia keine formalen Signale aufweisen.

Die Korrelation zwischen overt und covert kodierten grammatischen Funktionen ist insofern wichtig, als sie ein sicheres Instrument des Sprachvergleichs darstellt. Vergleichbare Funktionen können nämlich sowohl direkt (durch grammatische Formen zur Kodierung der jeweiligen Kategorialfunktion) als auch versteckt (durch Kodierungsformen anderer grammatischer Funktionen) ausgedrückt werden.

Dies betrifft nicht nur die – recht plausiblen – Affinitäten zwischen Aspekten und Tempora, sondern die wesentlich komplizierteren und komplexeren kategorialen Schnittstellen, zu denen u.a. die hier behandelten Konvergenzrelationen zwischen Aspektualität, Temporalität und Modalität gehören.

## *2. Overter und coverter Ausdruck volitiver Modalität*

In (2) und (3) bzw. (4) und (5) werden jeweils die russischen und die polnischen Entsprechungen des deutschen Satzes in (1) angeführt.[1]

(1) *Ich gehe nicht zum Empfang.*

(2) Russisch

| *Ja* | *ne* | *idu* | *na* | *prijom.* |
|---|---|---|---|---|
| ich | nicht | geh.PRS.IPFV .1SG | zu | Empfang |

(3) Russisch

| *Ja* | *ne* | *pojdu* | *na* | *prijom.* |
|---|---|---|---|---|
| ich | nicht | geh.FUT.PFV.1SG | zu | Empfang |

1 Russische und polnische Beispiele wurden nach den Leipzig Glossing Rules teilglossiert.

(4) Polnisch

| *(Ja)* | *nie* | *idę* | *na* | *przyjęcie.* |
|---|---|---|---|---|
| ich | nicht | geh.PRS.IPFV .1SG | zu | Empfang |

(5) Polnisch

| *(Ja)* | *nie* | *pójdę* | *na* | *przyjęcie.* |
|---|---|---|---|---|
| ich | nicht | geh.FUT.PFV.1SG | zu | Empfang |

Die Sätze (3) und (5) verwenden das Verb mit der Bedeutung „gehen" im imperfektiven Aspekt. Doch die präferierte Lesart ist hier zweifelsohne die prospektive: Die kodierte Aktzeit wird auf der Zeitsachse per konversationelle Implikatur im Neutralfall nicht zur Sprechzeit, sondern danach positioniert. Die prospektive Lesart geht in diesem Fall eindeutig mit der terminativen Bedeutung einher, die wiederum bei „slawischen" Beispielen mit der jeweils geraden Nummer covert kodiert ist und bei Beispielen mit der jeweils ungeraden Nummer (perfektiver Aspekt des Verbs) overt zum Ausdruck gebracht wird.

Wenn dem so ist, fragt man sich natürlich, worin der essentielle Unterschied zwischen den Beispielen (2) und (4) einerseits und den Beispielen (3) und (5) andererseits besteht. Es ist nämlich kaum zu vermuten, dass bei den unterschiedlichen Kodierungstypen absolute Synonymie der grammatischen Funktionen vorläge. Dies würde in diesem Fall offenkundig dem Ökonomieprinzip widersprechen.

Um dieses Dilemma aufzulösen, ist ein Vergleich mit dem folgenden deutschen Satz aufschlussreich:

(6) *Ich will nicht zum Empfang gehen.*

Freilich kann man hier problemlos russische und polnische Äquivalente mit den entsprechenden volitiven Verben konstruieren, aber zugleich kann man auf Russisch oder Polnisch weiterhin ohne das volitive Verb auskommen, um Prospektivität und Perfektivität mit – covert kodierter – volitiver Funktion zu verbinden, vgl. die russischen und polnischen Entsprechungen in (7) bis (10).

(7) Russisch

| *Ja* | *ne* | *choču* | *idti* | *na* | *prijom.* |
|---|---|---|---|---|---|
| Ich | nicht | woll. PRS.1SG | geh.INF | zu | Empfang |

(8) Russisch

| *Ne pojdu* | *(ja)* | *na* | *prijom!* |
|---|---|---|---|

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Nicht geh. FUT.PFV.1SG | ich | zu | Empfang | | |
| (9) | Polnisch | | | | | |
| | *(Ja)* | *nie* | *chcę* | *iść* | *na* | *przyjęcie.* |
| | ich | nicht | woll. PRS.1SG | geh.INF | zu | Empfang |
| (10) | *Nie* | *pójdę* | *na* | *przyjęcie!* | | |
| | nicht | geh.FUT. PFV.1SG | zu | Empfang | | |

Im Deutschen ist der Bedeutungsunterschied zwischen den Sätzen (1) und (6) essentiell, so dass das Deutsche das volitive (bouletische) *wollen* zum Ausdruck der Volitivität in aller Regel verwenden muss. Die slawischen Aspektsprachen können aber auf das overte Volitivitätssignal verzichten und Volitivität via perfektiven Aspekt – also covert – kodieren. Offenkundig überlappt sich dabei die overt kodierte Aspektfunktion mit der darin implizierten Funktion der Volitivität. Perfektiver Aspekt dient hier – neben der eigentlichen Perfektivität – zum Ausdruck der Volitivität. Das bouletische Signal erschient selbstverständlich nicht an der Satzoberfläche.

Allerdings sollen dabei – wie fast bei jeder covert kodierten (Neben) Funktion – zusätzliche Bedingungen erfüllt sein, ohne die die letztere keine Gültigkeit hätte, und zwar:

1. Das Grundverb steht obligatorisch im Präsens des perfektiven Aspekts in obligatorisch prospektiver Lesart. Bei Veränderung des temporalen Bezugs (Vergangenheit) wird auch die coverte Volitivität neutralisiert und müsste in diesem Fall durch das entsprechende volitive Verb im Vergangenheitstempus ausgedrückt werden.
2. Die Inversion in der Satztopologie: *Negation – finites Grundverb – (Personalpronomen) – Lokalangabe* ist ebenfalls erforderlich, damit die covert kodierte Volitivität konventionell implikatiert werden kann.
3. Die bouletische Semantik liegt nur dann vor, wenn das Grundverb in der ersten Person verwendet ist, d.h., Volitivität muss zusätzlich durch die deiktische Bedeutung der sprechenden Person legitimiert sein.

Nur wenn alle drei Bedingungen simultan erfüllt sind, liegt die volitive Lesart ohne overtes volitives bzw. bouletisches Signal vor, und zwar als konventionelle (nicht streichbare) Implikatur. Nur ein sehr spezifischer Kontext kann diese Implikatur in die Klasse der konversationellen (streichbaren) Implikaturen überführen (zum Unterschied zwischen beiden Implikaturen vgl. u.a. Grice 1979: 243–265, Liedtke 2011: 140–142).

### *3. Overter und coverter Ausdruck deontischer Modalität*

Der deutsche Satz in (11) hat die primäre Lesart, welche Prospektivität mit Nezessivität verbindet.

(11) *Wozu/Warum muss ich morgen nach Berlin fahren?*

Der erfragte Zweck oder Grund der geplanten Berlinreise wird an die Deontik gekoppelt, die ihrerseits, sofern sie in der Zukunftsperspektive erscheint, inhärente Zweifel impliziert. Die Notwendigkeit (ob durch Zweck oder durch einen anderen Grund) muss nämlich – im Gegensatz zur Möglichkeit – stets legitimiert werden, vgl. (12).

(12) **Wozu/??Warum kann ich morgen nach Berlin fahren?*

Die Entsprechungen dieser Äußerung, jeweils im Russischen und im Polnischen, enthalten – falls sie unmarkiert sind – kein overtes Modalitätssignal (kein deontisches Modalverb bzw. Modalprädikativ), auch wenn seine Verwendung den Satz nicht ungrammatisch machen würde. Dennoch sind die usuellen Äquivalente wie folgt:

(13) Russisch

| *Začem* | *mne* | *zavtra* | *jechat'* | *v* | *Berlin?* |
|---|---|---|---|---|---|
| wozu | mir | morgen | fahr.INF. IPFV | nach | Berlin |

(14) Polnisch

| *Po* | *co* | *mam* | *jutro* | *jechać* | *do* | *Berlina?* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| für | was | ich.habe | morgen | fahr.INF. IPFV | nach | Berlin |

Im Russischen gibt es kein overtes Signal nezessiver Modalität an der Satzoberfläche. Stattdessen wird eine hochspezifische Dativkonstruktion verwendet, bei der die Deontik wie folgt covert kodiert wird: Der Satz ist subjektlos, was aus der Sicht der deontischen Modalität, bei der die Subjektkontrolle – im Gegensatz zur voluntativen Bedeutung – fehlt, durchaus möglich ist. Stattdessen wird eine Anhebungskonstruktion verwendet, bei der entweder das Modalverb *müssen* bzw. *sollen* in Verbindung mit dem quasi „passiven" grammatischen Subjekt erscheint, oder aber eine Ersatzkonstruktion vorliegt, die Anhebung indiziert (vgl. Kotin 2019: 88–89). Im Russischen ist die subjektlose Äußerung mit dem quasi-agentiven Dativ und ohne Finitheit ein covertes Signal für die nezessive Semantik (vgl. Kotin 2012: 156;

162–168). Das Polnische selegiert dagegen das diffuse Verb *mieć* „haben", welches in Verbindung mit dem Infinitiv die nezessive Semantik bekommen kann (wie bei der deutschen Konstruktion „*haben*. . . *zu*+Infinitiv"). In beiden Sprachen ist die Verwendung der imperfektiven Aspektform des Grundverbs präferiert (im Polnischen) bzw. obligatorisch (im Russischen). Doch die Lesart ist in allen Fällen deutlich perfektiv.

Erklärungsbedürftig ist hier vor allem die Verwendung der formal imperfektiven Verbform slawischer Grundverben. Da die Gesamtkonstruktion grundsätzlich deontisch (und nicht epistemisch) gelesen wird, ist – laut der Generalisierung von Abraham und Leiss – Perfektivität zu erwarten (vgl. Abraham/Leiss 2008: xii). Diese kategoriale Schnittstelle wird im weiteren Abschnitt ausführlicher behandelt. Hier ist vorerst festzuhalten, dass Deontik sich generell mit Perfektivität verbindet, wohingegen Epistemik Imperfektivität inhäriert (Abraham/Leiss 2008: xii). Nichtsdestoweniger sind die perfektiven Aspektformen der slawischen Verben in derartigen Konstruktionen entweder ungrammatisch (Russisch) oder untypisch (Polnisch). Diese Erscheinung lässt sich auch nicht erklären, wenn man eine weitere – temporale – Konvergenzrelation mitberücksichtigt, da sowohl bei Vergangenheits- als auch bei Gegenwarts- oder Zukunftsbezug Perfektivität sich lediglich aus der aspektuellen Lesart der Gesamtkonstruktion ergibt und formal (d.h. am Verb) nicht kodiert wird, vgl. die folgenden Beispiele.

(15) *Warum/Wozu musste ich gestern nach Berlin fahren?*

(16) Russisch

| *Začem* | *mne* | *včera* | *bylo* | *jechat'* | *v* | *Berlin?* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| wozu | mir | gestern | es.war | fahr.INF. IPFV | nach | Berlin |

(17) Polnisch

| *Po* | *co* | *miałem* | *wczoraj* | *jechać* | *do* | *Berlina?* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| für | was | ich.hatte | morgen | fahr.INF. IPFV | nach | Berlin |

Ein Erklärungsvorschlag wäre die Vermeidung einer Doppelmarkierung der perfektiven Aspektualität durch die unpersönliche (subjektlose) Dativkonstruktion bzw. die *mieć*-Fügung – als Marker von Deontik (Notwendigkeit bzw. Unvermeidbarkeit) und *zugleich* von Perfektivität – und andererseits durch die Verbalform selbst. Derartige Phänomene bezeichnet E. Leiss – in einem anderen Zusammenhang – als „Reinterpretation durch Unverträglichkeit" (vgl. Leiss 1985; 1992: 191–225). Es ist nun – gemäß dem Grundsatz der Prager Schule bezüglich der binären privativen Oppositionen – zu erwarten, dass ihre Neutralisierung stets zu Gunsten des jeweils merkmallosen Glieds

des Oppositionspaars erfolgt. Merkmallos ist in unserem Fall unumstritten der slawische imperfektive Aspekt, der kontextbedingt durchaus Perfektivität kodieren kann, wohingegen der perfektive Aspekt nur Perfektivität indiziert. Durch die Verwendung des merkmallosen imperfektiven Aspekts des Grundverbs wird somit die simultane Doppelbelegung der Perfektivität, welche bereits durch die Dativkonstruktion (im Russischen) bzw. *mieć* mit Infinitiv (im Polnischen) kodiert ist, vermieden.

### *4. Epistemische vs. deontische Modalität, Tempus und Aspekt*

Im vorhergehenden Abschnitt wurde bereits erwähnt, dass in der einschlägigen Literatur kategoriale Affinitäten bzw. Schnittstellen festgestellt wurden, die overt und covert kodierte Funktionen grammatischer Kategorien gewissermaßen auf einen gemeinsamen Nenner bringen lassen. Die kategoriale Verlinkung von Aspekt, Tempus und Modalität ist eines der markantesten Beispiele hierfür. In Abraham/Leiss (2008: xii–xvii), werden die entsprechenden Schnittstellen (AMIG für „Aspect-Modality-Interface Generalization") in Form von (insgesamt fünf) Generalisierungen zusammengefasst und somit formalisiert, unter anderem: (i) „AMIG I: Perfectivity-Root Modality Convergence Generalization" und (ii) „AMIG II: Imperfectivity-Epistemicity Convergence Generalization". Diese ersten beiden Generalisierungen, welche uns hier interessieren, betreffen die deontischen, d.h. „wurzelmodalen" (vgl. Palmer 1986, Kratzer 1998) resp. epistemischen (vgl. Hundt 2003) bzw. deiktischen (vgl. Diewald 1999) Lesarten der Modalverben. Es wird angenommen, dass die Wurzelmodalität zur Perfektivität affin ist, während die Imperfektivität an die Epistemizität gekoppelt ist, etwa in (18) vs. (19).

(18) *John must die.*
(19) *John must be dying.*

Derartige Schnittstellen bzw. kategoriale Konvergenzen bedeuten natürlich nicht, dass hier lediglich die entsprechenden Verbalformen oder – allgemeiner – Prädikate gemeint sind. Die postulierten Konvergenzen lassen sich lediglich auf der Ebene der jeweiligen Gesamtäußerung feststellen, indem u.a. die oben bereits behandelten Vermeidungsstrategien von Doppelkodierungen realisiert werden. Im Weiteren werden die Abraham-Leiss-Generalisierungen an konkreten Beispielen überprüft und ggf. ergänzt, insbesondere um Generalisierungen im Bereich temporaler Signale. Der Vergleich des Deutschen mit slawischen Aspektsprachen ist hierbei besonders aufschlussreich, da die letzteren im Gegensatz zum Deutschen die overt kodierte Kategorie des verbalen Aspekts besitzen, wodurch die erwähnten Affinitäten oder sogar Konvergenzen besonders anschaulich werden.

Der deutsche Satz in (20) hat je nach Kontext die deontische oder die epistemische Lesart.

(20) *Peter kann / darf / muss / soll nach Paris fliegen.*

Im ersteren Fall geht es um die subjektbezogene Konstruktion, bei der das syntaktische Subjekt eine bestimmte Tätigkeit / Handlung ausführen kann (Möglichkeit), darf (Erlaubnis), muss (Notwendigkeit) oder soll (Auftrag). Die Modalverben sind hier wurzelmodal verwendet, d.h., sie kodieren die eigentlichen (subjektbezogenen) modalen Bedeutungen, wodurch die Gesamtäußerung eine faktische Aussage bildet. Der Satz ist somit deklarativ und faktenbezogen; es handelt sich um eine Feststellung. Gleichzeitig drückt das vom jeweiligen Modalverb „statusregierte" Grundverb *fliegen* (im ersten Status – Infinitiv –, vgl. Bech 1983) keine ausgeführte Handlung aus, sondern die Handlung als Potenz. Freilich gilt diese Einschränkung nur für Sätze im Präsens, da die präteritalen Äußerungen modale Bedeutungen problemlos mit aktualisierten Handlungen verbinden, wie in (21) oder (22).

(21) *Peter konnte / durfte / musste / sollte nach Paris fliegen.*
(22) *Peter hat / hatte nach Paris fliegen können / dürfen / müssen / sollen.*

Steht das Modalverb im Präsens, wie in (20), so wird in aller Regel Prospektivität (Zukunftsbezug) in Verbindung mit inhärent perfektiver Lesart kodiert: Es handelt sich nämlich um eine Tätigkeit, die – wenn kein markierter Kontext vorliegt – erst in Zukunft erfolgt und als „ganzheitlich", d.h. in diesem Fall potentiell abgeschlossen, konzipiert ist.

Bei epistemischer Lesart liegt dagegen eine andere Konstellation von Modal- und Grundverb vor. Die Gesamtäußerung ist in diesem Fall nicht subjekt-, sondern sprecherbezogen (vgl. u.a. Fritz 2000). Der Sprecher stellt keine Tatsache fest, sondern äußert seine Vermutung über die Faktizität der Proposition: Peter kann (möglicherweise), dürfte (laut Informationen; in diesem Fall muss das Modalverb im Konjunktiv Präteritum stehen), muss (wahrscheinlich) oder soll (einer äußeren Quelle zufolge) nach Paris fliegen. Der Satz ist somit nicht faktisch, sondern drückt eine stärkere oder schwächere, eigene oder vermittelte Vermutung der sprechenden Person (nicht des Satzsubjekts!) über die jeweilige Tätigkeit des Satzsubjekts aus. Semantisch gesehen regiert das Modalverb *nicht* das Verb im Infinitiv im ersten Status (es liegt also *keine* Statusrektion im Sinne von Bech 1983 vor), sondern operiert über die Gesamtäußerung, während das Verb im Infinitiv sich weiterhin auf das Satzsubjekt bezieht.

Diese Splitterung der Grundrelationen von Modalverb und Infinitiv führt mannigfache Folgen herbei. Die wichtigsten sind gerade die vollkommen anderen kategorialen Bezüge der Äußerung hinsichtlich der Temporalität

und Aspektualität. Was die Positionierung der vermuteten Handlung des Satzsubjekts auf Reichenbachs Zeitachse betrifft, so wird statt „Aktzeit nach Sprechzeit" die „(vermutete) Aktzeit zur Sprechzeit" kodiert, also Gegenwart statt Zukunft. Auch die coverte Aspektfunktion ändert sich angemessen: Statt Perfektivität (Abgeschlossenheit) der geplanten, *potentiellen* Handlung tritt Imperfektivität der (vermuteten) *aktuellen* Handlung auf. Die Aussage drückt aus, dass die Handlung vielleicht oder wahrscheinlich bzw. angeblich etc. im Moment der Rede erfolgt, und zwar gerade dauert. Die Desambiguierung der jeweils wurzelmodalen und epistemischen Lesart samt allen anderen – temporalen und aspektuellen – Lesarten beider Satzmuster erfolgt im Deutschen lediglich via Kontext, und zwar aus dem Grund, dass das Deutsche keine grammatisch kodierte Kategorie des Verbalaspekts hat.

Das deutsche Beispiel in (20) soll nun mit seinen russischen und polnischen Äquivalenten verglichen werden.

(23) Russisch

| *Petja* | *možet /* | *dolžen* | *poletet'* | *v* | *Pariž.* |
|---|---|---|---|---|---|
| Peter | kann | muss/ soll | flieg.INF. PFV | nach | Paris |

(24) Polnisch

| *Piotrek* | *może /* | *musi /* | *powinien* | *polecieć* | *do* | *Paryża.* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Peter | kann | muss | soll | flieg. INF.PFV | nach | Paris |

Die erste (merkmallose) Implikatur ist hier unumstritten die wurzelmodale Lesart. Sie verbindet sich nun logischerweise mit Prospektivität (futurischem Tempusbezug) und Perfektivität (Abgeschlossenheit der Handlung). Doch im Gegensatz zum Deutschen werden beide Funktionen in den slawischen Sprachen overt kodiert, da hier die perfektiven Aspektformen des Grundverbs erscheinen, deren formal präsentische Tempusformen per definitionem der Perfektivität slawischen Typs stets die Zukunft ausdrücken. Die epistemische Lesart ist dagegen auf jeden Fall sekundär, wenn überhaupt möglich. Bei den Modalverben der Möglichkeit kann sie in markierten Kontexten ggf. Vermutung bzw. Spekulation des Sprechers kodieren, ob das Satzsubjekt die geplante Tätigkeit ausführen wird oder nicht. Bei den Modalverben der Notwendigkeit soll der Kontext äußerst spezifisch sein, damit die ausstehende Handlung als stark vermutet dargestellt werden könnte.

Anders sieht es nun bei der Verwendung der modalen Prädikate mit dem Infinitiv der Grundverben im imperfektiven Aspekt aus.

(25) Russisch

| *Petja* | *možet /* | *dolžen* | *letet'* | *v* | *Pariž.* |
|---|---|---|---|---|---|
| Peter | kann | muss/ soll | flieg.INF. IPFV | nach | Paris |

(26) Polnisch

| *Piotrek* | *może /* | *musi /* | *powinien* | *lecieć* | *do* | *Paryża.* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Peter | kann | muss | soll | flieg.INF. IPFV | nach | Paris |

Hier sind generell beide Lesarten, die deontische (wurzelmodale) wie die epistemische, legitim. Das tangiert jedoch keinesfalls die Abraham-Leiss-Generalisierungen. Der Grund dafür ist die oben bereits behandelte Asymmetrie von Imperfektiv und Perfektiv im Polnischen und Russischen. Der imperfektive Aspekt ist ja merkmallos im Sinne der von der Prager Schule postulierten binären privativen Oppositionen, in denen jede Neutralisierung zu Gunsten des merkmallosen Gliedes ausfallen muss. Die Verteilung der temporalen und aspektuellen Funktion bleibt dabei bestehen: Bei deontischer Lesart wird das Verb im Infinitiv prospektiv und perfektiv gelesen, auch wenn es formal in der Form des imperfektiven Aspekts erscheint. Es gibt daher überhaupt keinen temporalen und aspektuellen Unterschied zwischen den Sätzen (23), (24) einerseits und (25), (26) andererseits, falls sie wurzelmodal (deontisch) gelesen werden. Doch bei epistemischer Lesart von (25) und (26) handelt es sich nur um Gegenwart und Imperfektivität: Peter fliegt gerade vermutlich / wahrscheinlich / angeblich etc. nach Paris (er sitzt im Moment der Rede vermutlich etc. im Flugzeug).

Das Gesagte kann nun zusätzlich am folgenden Beispiel veranschaulicht werden, wo das Imperfectivum tantum *hängen* auftritt:

(27) *Der Mantel muss / soll / kann im Kleiderschrank hängen.*

Lesart 1. Epistemisch, verbunden mit Gegenwartsbezug und Imperfektivität: Wahrscheinlich / möglicherweise hängt der Mantel im Schrank.

Lesart 2. Wurzelmodal (deontisch), verbunden mit Zukunftsbezug und Perfektivität: Der Mantel, der im Moment der Rede nicht im Schrank hängt, gehört in den Schrank.

Die Desambiguierung erfolgt via konversationelle Implikatur, die eine kontextuell bedingte „semantische Perfektivierung" des Grundverbs ermöglicht.

Die Äquivalente im Russischen und Polnischen sehen wie folgt aus:

(28) Russisch

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| *Pal'to* | *možet /* | *dolžno* | *viset'* | *v* | *škafu.* |
| Mantel | kann | muss/soll | hängen | in | Schrank |

(29) Polnisch

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *Płaszcz* | *może /* | *musi /* | *powinien* | *wisieć* | *w* | *szafie.* |
| Mantel | kann | muss | soll | hängen | in | Schrank |

Die Lesarten decken sich völlig mit denen im Deutschen, da in diesem konkreten Fall das Verb im Infinitiv im Russischen bzw. im Polnischen kein eigentliches perfektives Paar hat. Die formal perfektiven Verben delimitativer Aktionsart (russ. *poviset'*, poln. *powisieć* „eine relativ kurze Zeit hängen") kodieren zwar keine eigentliche Perfektivität (da sie nämlich eine spezifische Aktionsartsemantik ausdrücken), werden aber – wie sonstige Perfektiva – lediglich prospektiv und zugleich deontisch gelesen. Epistemische Lesarten sind hier ausgeschlossen.

Die Desambiguierung der potentiell ambigen modalen, temporalen und aspektuellen Lesarten erfolgt nun in den slawischen Aspektsprachen Polnisch und Russisch nicht nur – und nicht primär – via Kontext, sondern auch – und vor allem – via grammatische Formen, die es erlauben, die entsprechenden Tempus- und Aspektfunktionen overt zu kodieren.

## *5. Fazit*

Die kategorialen Affinitäten bzw. Schnittstellen ermöglichen eine overte oder coverte Kodierung affiner Kategorialfunktionen. Die Modalitätsfunktionen sind mit Tempus- bzw. Aspektfunktionen konvergent. Die Desambiguierung ambiger Lesarten erfolgt in aller Regel via Kontext bzw. via konversationelle Implikatur. Entscheidend ist dabei die Aktionsartsemantik des jeweiligen Verbs bzw. die Neutralisierung merkmalloser Glieder binärer privativer kategorialer Oppositionen.

## *Literaturverzeichnis*

Abraham, Werner / Leiss, Elisabeth. 2008. „Introduction". In: Abraham, Werner / Leiss, Elisabeth (eds.). *Modality-Aspect Interfaces. Implications and typological solutions.* Amsterdam – Philadelphia: Benjamins, S. xi–xxiv.

Bech, Gunnar. 1983. *Studien über das deutsche Verbum infinitum*. 2. Aufl. Tübingen: Niemeyer.

Dahl, Östen. 1985. *Tense and Aspect Systems*. Oxford: Blackwell.

Diewald, Gabriele. 1999. *Die Modalverben im Deutschen*. Berlin / New York: de Gruyter.

Fritz, Thomas. 2000. *Wahr-Sagen. Futur, Modalität und Sprecherbezug im Deutschen*. Hamburg: Buske.

Grice, Herbert Paul. 1979. „Logik und Konversation". In: Meggle, Georg (Hrsg.). *Handlung – 9Kommunikation – Bedeutung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 243–265.

Hundt, Markus. 2003. „Zum Verhältnis von epistemischer und nicht-epistemischer Modalität im Deutschen. Forschungspositionen und Vorschlag zur Neuorientierung". *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 31, S. 343–381.

Jakobson, Roman. 1959. „On linguistic aspects of translation". In: Brower, Reuben A. (ed.). *On Translation*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, S. 232–239.

Kamphuis, Jaap. 2020. *Verbal Aspect in Old Church Slavonic: A Corpus-Based Approach*. Leiden / Boston: Brill Rodopi.

Kotin, Michail L. 2012. „Impersonal dative constructions as covert root-modality patterns". In: Abraham, Werner / Leiss, Elisabeth (eds.). *Covert Patterns of Modality*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholar Publishing, S. 153–174.

Kotin, Michail L. 2019. „(Coverte) Modalität und Kontrollwechsel". *Studia Germanica Gedanensia* 41, S. 83–93.

Kratzer, Angelika. 1998. „More structural analogies between pronouns and tenses". In: Strolovitch, Devon / Lawson, Aaron (eds.). *Proceedings of Semantics and Linguistic Theory VIII*. Ithaca – NY: CLS Publications, S. 92–110.

Leiss, Elisabeth. 1985. „Zur Entstehung des neuhochdeutschen analytischen Futurs". *Sprachwissenschaft* 10, S. 250–273.

Leiss, Elisabeth. 1992. *Die Verbalkategorien des Deutschen. Ein Beitrag zur Theorie der sprachlichen Kategorisierung*. Berlin / New York: de Gruyter.

Liedtke, Frank. 2011. „Sprechakte und pragmatische Anreicherung". In: Kotin, Michail L. / Kotorova, Elisaveta G. (Hrsg.). *Die Sprache in Aktion. Pragmatik – Sprechakte – Diskurs*. Heidelberg: Winter, S. 131–144.

Palmer, Frank R. 1986. *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pinkster, Harm. 2015. *The Oxford Latin Syntax*. Part 1. *The Simple Clause*. Oxford: Oxford University Pres.

Reichenbach, Hans. 1965. *Elements of Symbolic Logic*. 2nd edition. New York: Mc Millan.

**Abkürzungen**

| | |
|---|---|
| 1 | erste Person |
| FUT | Futur |
| INF | Infinitiv |
| IPFV | Imperfektiv |
| PFV | Perfektiv |
| PRS | Präsens |
| SG | Singular |

# Prädikative und attributive Konstruktionen im Sprachvergleich mit Deutsch

Herausgegeben von Werner Frey, Anna Just, Federica Masiero

# Einleitung

Die Sektion C14 stand unter dem Thema „Prädikative und attributive Konstruktionen im Sprachvergleich mit Deutsch“.

Prädikation und Attribution stellen Grundfunktionen sprachlichen Handelns dar. Mit der Prädikation werden Relationen und Eigenschaften Referenten auf der Satzebene zugewiesen, bei der Attribution geschieht dies innerhalb einer Nominalphrase mit Bezug auf deren Referenten. Die Sektion wollte die Gelegenheit eröffnen, den Blick auf Besonderheiten und Gemeinsamkeiten des Deutschen im Hinblick auf andere Sprachen in diesem Phänomenbereich zu schärfen.

Im Folgenden erscheinen die schriftlichen Ausarbeitungen von sieben der in der Sektion gehaltenen Vorträge. In diesen Beiträgen finden sich Sprachvergleiche zwischen Deutsch und insgesamt fünf Sprachen: Italienisch, Polnisch, Englisch, Russisch und Japanisch. Die ersten vier der hier publizierten Beiträge beschäftigen sich mit Phänomenen der Attribution, darauf folgt ein Beitrag, in dem die Entwicklung prädikativer Elemente zu attributiven eine Rolle spielt, dann erscheinen zwei Beiträge, die Phänomene der Prädikation thematisieren.

Eine wichtige, noch viel zu wenig untersuchte Frage betrifft die Faktoren, die die Form und die Positionierung von Nominalattributen bzw. Nominalappositionen beeinflussen. Aufbauend auf den grundlegenden Arbeiten von Fabricius-Hansen geht Lucia Assenzi in ihrem Beitrag *Italienische Partizipialattribute mit dem Partizip Perfekt und ihre Übersetzung ins Deutsche: Einflussfaktoren in Diachronie* dieser Frage unter einem speziellen Blickwinkel nach: Welche Form der Übersetzung ins Deutsche wird für spezifische italienische Attribute gewählt. Dabei sind bereits in dem vorliegenden kleineren Korpus verschiedene Sprachepochen vertreten. Es zeigt sich, dass heute festzustellende Tendenzen häufig auch in früheren Sprachepochen wirksam sind. Wichtige systematische Parameter für die Wahl einer bestimmten Form im Deutschen sind der Informationsstatus, die Länge und (Nicht-)Restriktivität des Attributs, ob das Attribut einen Antezedenten für eine Wiederaufnahme bereitstellt, sowie die Anzahl der Attribute.

Der Aufsatz von Anna Dargiewicz *Postnominale Adjektive im Deutschen und im Polnischen* geht aus von deutschen Beispielen nicht-idiomatisierter postnominaler und nicht-erweiterbarer Attribute mit intensivierender Semantik (wie in *Leidenschaft pur*) und von postnominalen erweiterbaren Adjektiven mit autosemantischer Bedeutung (wie in *Zitronensaft pur*). Diese

Konstruktionen werden durch eine reiche Anzahl von Korpusbeispielen belegt. Darauf aufbauend werden einige prinzipielle Unterschiede zwischen dem Deutschen und Polnischen bei postnominalen Adjektiven thematisiert, wobei im Polnischen im Unterschied zum Deutschen post-nominale Adjektive stets flektiert auftreten. Der Unterschied zwischen pränominaler und postnominaler Positionierung eines Adjektivs hat im Polnischen häufig weitreichende semantische Effekte (postnominale Stellung geht mit Kategorisierung einher, pränominale Stellung mit einfacher Eigenschaftszuweisung), während im Deutschen primär stilistisch/pragmatische Unterschiede festzustellen sind. Bezeichnenderweise lässt sich der intensivierende Effekt in Beispielen wie *Leidenschaft pur* im Polnischen unmittelbar nicht vollständig nachbilden.

Dem Thema der komplexen Nominalgruppen des Deutschen nähert sich Małgorzata Guławska in ihrem *Deutsche erweiterte Attribuierung im Grammatikunterricht mit polnischen Studierenden: von Übungsgrammatiken bis zu wissenschaftlichen Texten* aus der Lernerperspektive. Der Artikel gibt einen generellen Überblick über die Attributtypen des Deutschen und weist darauf hin, dass es durchaus viele Entsprechungen im Polnischen gibt, deutsche Besonderheiten werden aber auch deutlich (z. B. attributive Infinitive). Ein wesentlicher Teil des deutschen Nominalstils, insbesondere in wissenschaftlichen Texten, sind komplexe Attribute. Die Autorin benennt Konstruktionstypen, die auch für fortgeschrittene polnische Lernende besondere Probleme darstellen, z. B. Attribute der zweiten oder noch höheren Stufe, die es im Polnischen in diesem Ausmaß nicht gibt. Die Autorin stellt ihr Unterrichtskonzept vor, um die Studierenden darin zu unterstützen, komplexe Attribuierungskonstruktionen zu erfassen und das notwendige Problembewusstsein hierfür zu entwickeln. Etliche der diskutierten Phänomene sind auch für deutsche MuttersprachlerInnen von Interesse, z. B. der notwendig weite Skopus eines postnominalen Adjektivs über pränominale Attribute. Der Artikel formuliert zudem Wünsche an zukünftige Lehrwerke (insbesondere betreffs Komposita und der Bereitstellung authentischer komplexer Texte für die Analyse, aber auch als mögliches Ziel der Produktion).

Der Beitrag von Viktor Köhlich und Renata Szczepaniak *Attribution vs. Prädikation: modifizierende Adjektive im deutsch-japanischen Vergleich* beschäftigt sich mit der Frage der Anbindungsenge einiger Beispiele der Modifikation im Japanischen und Deutschen. Ein eindeutiges Beispiel enger (direkter) attributiver Modifikation im Deutschen findet sich in *das polizeiliche Einschreiten*. Es lässt keine prädikative Struktur zu. Modifikatoren in prädikativer Position stellen den Prototyp indirekter Modifikation dar. Das Papier argumentiert, dass das Japanische gegen anderslautende Meinungen durchaus direkte Modifikation kennt. Diese weisen zum Beispiel keine akzeptable prädikative Verwendung auf. Die Arbeit benennt einige weitere Eigenschaften solcher Modifikatoren. Sie zeigen häufig einen unsicheren

Wortstatus und sind auf jeden Fall keine Adjektive. Für das Deutsche wird das pränominale Auftreten ursprünglich unflektierter Farblexeme betrachtet, da pränominal enge Modifikation im Standardfall mit Flexion einhergeht. Die AutorInnen argumentieren, dass die (Nicht-)Flektierbarkeit im Standarddeutschen phonologisch bedingt ist. Interessanterweise werden (mit Hilfe des Fugenelements *-n* erweiterte) flektierte *rosa* und *lila* kaum produziert, aber mehrheitlich als sehr natürlich akzeptiert.

Der Beitrag von Karin Pittner *Vom prädikativen zum attributiven Adjektiv: die Integration von englischen Adjektiven ins Deutsche* behandelt unterschiedliche Formen der Adjektiventlehnung aus dem Englischen ins Deutsche, ein Schwerpunkt liegt auf dem Prozess des sog. Debonding. Hierbei wird ein zunächst nur gebunden auftretendes Element zu einem frei auftretenden Adjektiv (z. B. *top*). Interessanterweise entstehen bei Debonding intensivierende, evaluative Adjektive, die nicht flektiert werden. Dies könnte nach Ansicht der Autorin an der Existenz einer Konstruktion „evaluatives unflektiertes Adjektiv + Nomen" liegen. Die Schwierigkeiten der Schreibung bei pränominalen Vorkommen solcher Elemente werden diskutiert. Die Autorin argumentiert, dass auch diese Adjektive zunächst prädikativ auftreten, wie dies für direkte Entlehnungen ohne Stammveränderung (z. B. *smart*) und adjektivisch verwendete Partizipien (z. B. *recycelt*) gilt. Der Beitrag liefert eine Erklärung für die unterschiedlichen Bildungen der Partizipien (*ge-* versus Nullelement als erstem Bestandteil des Zirkumfixes und *-ed* versus *-t* als zweitem.)

Ewa Trutkowskis *Genus-Mismatches in deutschen Prädikativkonstruktionen* ist eine Untersuchung zur Grammatik der Kongruenz bei der Prädikativkonstruktion, die gleichzeitig ein Beitrag aus strikt grammatischer Sicht zur „Genderdiskussion" darstellt. Die Autorin argumentiert anhand experimenteller Befunde zu Genusmismatches mit sexuslosen Nomen in Subjektfunktion oder in Prädikativfunktion, dass das generische Maskulinum ein im Deutschen fest verankertes syntaktisches und kein semantisches Phänomen ist. Die Experimente zeigen auch, dass, wenn gegendert werden soll, dies für Prädikatsnomen wichtiger ist als für Subjekte, damit wird einer gegenteiligen Aussage in der Literatur widersprochen. Der Aufsatz macht einen Vorschlag zur hierarchischen Gliederung und Spezifikation der Merkmale GENUS und SEXUS.

Larissa Naiditsch und Anna Pavlova bieten in ihrem Aufsatz *Prädikatives Attribut im Deutschen und im Russischen* einen sprachvergleichenden Überblick, welche morphologische und syntaktischen Mittel die beiden Sprachen einsetzen, um das Satzglied des prädikativen Attributs zu realisieren, wobei sowohl depiktive Prädikate als auch Resultative als prädikative Attribute gelten. Ein zentraler Punkt der Untersuchung ist, dass die beiden Sprachen bei der Realisierung eines depiktiven Prädikats viele Gemeinsamkeiten

aufweisen, dass aber das Russische keine direkte Entsprechung der deutschen Resultativkonstruktion kennt. Im Russischen übernimmt häufig der perfektive Verbaspekt dessen Leistung, aber auch affixale Wortbildungen, Präfixe, bestimmte Adverbien, die Wahl des Instrumentalis und andere Mittel stehen zur Verfügung, um eine resultative Lesart zu generieren. Die Autorinnen betrachten die Resultativkonstruktion des Deutschen als eine ernsthafte Herausforderung bei der Übersetzung ins Russische.

*Werner Frey, Anna Just, Federica Masiero*

# Italienische Partizipialattribute mit dem Partizip Perfekt und ihre Übersetzung ins Deutsche: Einflussfaktoren in Diachronie

Lucia Assenzi (Innsbruck)

**Abstract:** Im Beitrag werden die Faktoren untersucht, die die deutsche Übersetzung italienischer Partizipialattribute (PA), die ein Partizip Perfekt als Kopf haben, beeinflussen. Zunächst werden die italienischen PA kurz beschrieben und die attributiven Strukturen des Deutschen angeführt, die potenziell für die Wiedergabe eines PA verwendet werden können, d. h. das pränominale Attribut, der Relativsatz und die Partizipialkonstruktion. Anhand der Analyse eines Korpus aus fünf literarischen Übersetzungen aus dem 17., 19. und 20. Jh. werden die Einflussfaktoren beleuchtet, die auf die Übersetzung eines PA durch eine der drei attributiven Strukturen des Deutschen wirken. Als Einflussfaktoren bei freier Variation werden der Umfang des Attributs, die mehrfache Attribuierung und die Restriktivität bzw. Nicht-Restriktivität des Attributs identifiziert. Als sprachsystemische Restriktionen, die nur eine Übersetzungsmöglichkeit zulassen, gelten die anaphorische Zugänglichkeit und der Informationsstatus des Attributs.

**Keywords:** Partizipialattribut, Partizipialkonstruktion, pränominales Attribut, Relativsatz, Übersetzung

## *1. Das italienische Partizipialattribut mit Partizip Perfekt und seine deutsche(n) Entsprechung(en)*

Den Untersuchungsgegenstand des vorliegenden Beitrags bilden die italienischen erweiterten Partizipialattribute mit dem Partizip Perfekt (PA) und die Faktoren, die ihre Übersetzung ins Deutsche beeinflussen bzw. aus diachroner Perspektive zwischen dem 17. und dem 20. Jh. beeinflusst haben.

Unter PA werden im Rahmen dieses Beitrags subjektlose, infinite Partizipialphrasen des Italienischen mit einem Partizip Perfekt als Kopf verstanden, die als Attribut eines Substantivs dienen und in denen das Partizip um mindestens ein Komplement oder Supplement erweitert ist. Das Partizip stimmt dabei in Genus und Numerus mit dem modifizierten Nomen überein (s. Cinque 2001: 513). PA liegen im Italienischen i. d. R. postnominal vor.

Ein Beispiel dafür findet sich in (1); das PA *data ad un Re* dient als Attribut des Substantivs *parola*. Da dieses im Femininum Singular steht, trägt auch das Partizip Perfekt *data* die *-a*-Endung des Femininum Singulars. Das Partizip ist außerdem durch ein Komplement (*ad un Re*) und durch Supplemente (*col consenso del Conseglio – con la soddisfatione dei popoli*) modifiziert.

(1) Sappiate però, che'l rittratar **la parola** *data* ad un Re col consenso del Conseglio, e con la soddisfattione dei popoli, non è in mio potere (Dianea 1636: 60)[1]

PA sind zwar eine geläufige Form der Attribution im Italienischen, sie werden in der Forschungsliteratur aber oft nur als Randphänomen betrachtet. Zwar werden sie in Beiträgen zu den attributiven Relativsätzen erwähnt, jedoch nur als „implizite" oder „reduzierte" Formen eines vollständigen attributiven Satzes (s. Cinque 2001: 513–514; Scarano 2002: 51). Die Arbeiten dagegen, die sich gezielt mit der Syntax und Semantik der italienischen Partizipialphrasen in Gegenwart und Geschichte beschäftigen, konzentrieren sich auf die adverbialen Partizipialphrasen (s. etwa Bertuccelli Papi 2001; Egerland 2000; Egerland 2010), wobei PA entweder nicht oder nur nebenbei erwähnt werden. Mir sind keine Werke bekannt, in denen die italienischen PA als eine selbstständige Konstruktion mit eigenen syntaktischen und semantischen Merkmalen besprochen werden. Obwohl einige kontrastive Studien zu den partizipialen Attributen in sprachübergreifender Perspektive vorliegen (s. etwa Kester 1994; Marvin 2003; Fabricius-Hansen 2010; Sleeman 2017; Murelli 2017), ist außerdem m. W. noch keine spezifische Untersuchung zum Sprachpaar Italienisch–Deutsch vorhanden.

Die Frage, welche Strukturen für die Wiedergabe italienischer PA der deutschen Sprache zur Verfügung stehen, ist einfach zu beantworten: Als Kandidaten für die Übersetzung von PA gelten die drei Hauptformen des deutschen Attributs: das pränominale (flektierte, partizipiale) Attribut (PRAT), der attributive Relativsatz (RS) und die Partizipialkonstruktion mit einem unflektierten Partizip II (PK). Die Übersetzung des PA in (1) könnte etwa lauten:

(2) a. **die**/ einem Könige/ mit Bewilligung des gantzen Rahts/ und Begnügung des Volks/ *gegebene* **Zusage** (Rähtselgedicht 1644: 111)

b. die Zusage, die einem König mit Bewilligung des Rats und Begnügen des Volkes gegeben wurde . . .[2]

c. *die Zusage, einem König mit Bewilligung des Rats und Begnügen des Volkes gegeben . . .[3]

1 In den Belegstellen aus dem Korpus wird die modifizierte NP fett gedruckt. Das PA wird unterstrichen und der partizipiale Kopf des PA kursiv gedruckt.

2 Falls nicht anders vermerkt, stammen die Übersetzungen von der Autorin.

3 Die substantivbezogene PK ist im Deutschen immer appositiv (s. Murelli 2017: 1812), deswegen wäre (2).c keine adäquate Wiedergabe für das restriktive PA in (1). Das Beispiel wird trotzdem angeführt, um die Form einer PK zu präsentieren.

Welche Faktoren die Übersetzung italienischer PA durch jeweils ein PRAT, eine PK oder einen RS wahrscheinlicher machen, muss allerdings noch erforscht werden. Auch die Frage, ob diachrone Entwicklungen in den Strategien zur deutschen Wiedergabe der italienischen PA zu beobachten sind, ist noch ungeklärt. Die vorliegende Arbeit soll einen ersten Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke liefern.

Um die Einflussfaktoren und die diachronen Entwicklungen bei der deutschen Wiedergabe italienischer PA zu identifizieren, wurden fünf literarische Übersetzungen analysiert, davon zwei aus dem 17., zwei aus dem 19. und eine aus dem 20. Jh. Für jedes Werk wurden 50 Belege für italienische erweiterte PA und deren Wiedergabe näher analysiert.[4] Mit 250 italienischen PA und genauso vielen Parallelstellen aus den deutschen Übersetzungen hat das Korpus einen angemessenen Umfang. Ich werde aber im Folgenden auf eine Quantifizierung meiner Daten verzichten, weil die feine Verästelung der Belege nach Werk, Epoche, Restriktivität/Nicht-Restriktivität, Informationsstatus und Umfang des PA jede quantifizierende Darstellung statistisch nicht signifikant macht.

Bei der Korpusanalyse ließ sich sehr schnell feststellen, dass die drei Attributtypen des Deutschen in allen untersuchten Werken und Epochen für die Wiedergabe italienischer PA verwendet werden. Im Folgenden soll deshalb in erster Linie dargelegt werden, welche Faktoren die Übersetzung eines italienischen PA durch jeweils ein PRAT, eine PK bzw. einen RS begünstigen oder erst ermöglichen. Ich orientiere mich dabei hauptsächlich am Aufsatz von Fabricius-Hansen (2016) zur Konkurrenz und Kookkurrenz prä- und postnominaler Attribute in der deutschen Gegenwartssprache. Im Folgenden gilt es zu überprüfen, inwiefern die dort beschriebenen Parameter, die heute die Distribution prä- und postnominaler Attribute im Deutschen beeinflussen, auf die Übersetzung italienischer PA ins Deutsche wirken und ob sie auch für frühere Sprachepochen gelten.

An dieser Stelle soll betont werden, dass das Hauptaugenmerk der vorliegenden Arbeit auf den deutschen Entsprechungen der italienischen PA, nicht auf den italienischen PA selbst liegt. Die deutschen Übersetzungen stimmen nicht unbedingt exakt mit dem Wortlaut der Vorlage überein. Es passiert z. B. bisweilen, dass die Erweiterungen eines italienischen PA weggelassen oder mit dem deutschen Partizip – etwa durch Präfigierung – verschmolzen werden (s. (14).a/b). Umgekehrt kann das italienische PA in der Übersetzung umfangreicher werden (s. (4).a/b). Außerdem können postnominale PA in den

4 Nur erweiterte PA wurden im Korpus aufgenommen, da die nicht-erweiterten PA in den analysierten Werken ausnahmslos durch PRAT ins Deutsche übersetzt werden. Eine weitere Untersuchung der Einflussfaktoren bei der Übersetzung nicht-erweiterter PA erschien deswegen als unnötig.

deutschen Übersetzungen sehr wohl zu pränominalen Attributen werden. Wenn im Folgenden z. B. von nicht-erweiterten, pränominalen, umfangreichen Attributen die Rede ist, sind immer die Attribute in den deutschen Übersetzungen gemeint.

## *2. Einflussfaktoren bei freier Variation*

Zunächst sollen die Einflussfaktoren bei freier Variation erläutert werden. Darunter sind die Faktoren zu verstehen, die keine der drei Übersetzungsmöglichkeiten ausschließen, die eine aber begünstigen oder erst ermöglichen.

### *2.1 Umfang des Attributs*

Als erster möglicher Einflussfaktor kann der Umfang des Attributs genannt werden. In Fabricius-Hansen (2016: 146) wird für plausibel gehalten, dass kurze PRAT „gemäß einem allgemeinen Ökonomieprinzip gemeinhin über ihre RS-Konkurrenten ‚gewinnen' " sollen. Das wird aus Beispielen wie (3) ersichtlich. Die Nominalphrasen mit PRAT in (3).b und (3).c bestehen aus jeweils vier Wörtern, die entsprechende Konstruktion mit RS in (3).d umfasst (mindestens) sechs und bringt keinen informatorischen Vorteil mit sich, wodurch sie „unnötig umständlich" erscheint (ebd.).

(3) a. **la terra** *lavorata* di fresco spiccava bruna e distinta ne' campi di stoppie biancastre [. . .] (Promessi 1840: 66)

b. **die** frisch *beackerten* **Felder** traten dunkelfarbig hervor gegen die weißlichen [. . .] Stoppelfelder (Verlobte 1879: 72)

c. **die** frisch *umgepflügten* **Äcker** stachen dunkelbraun von den hellen [. . .] Stoppelfeldern ab (Brautleute 2000: 76)

d. die Felder, die frisch beackert/umgepflügt waren . . .

Dass kürzere Attribute überwiegend pränominal vorliegen, wird auch von den Daten in Tabelle 1 bestätigt: PRAT sind durchschnittlich weniger umfangreich als RS; nicht-erweiterte Attribute werden außerdem ausnahmslos als PRAT realisiert; RS werden dagegen tendenziell erst gebraucht, wenn das Partizip um mehr als zwei Wörter modifiziert ist.

**Tabelle 1:** Umfang der PRAT und der RS in den deutschen Übersetzungen(Wörter zwischen Determinator und Nomen / zwischen Relativpronomen und Hilfsverb: Durchschnitt / min.–max. Anzahl)

| | **PRAT** | **RS** |
|---|---|---|
| Räthselgedicht (1644) | 4,8(1–12) | 6,3(4–13) |
| Wettstreitt (1651) | 4,5(1–11) | 5,8(2–8) |
| Engelsherz (1877) | 3,7(1–9) | 7(3–15) |
| Verlobte (1879) | 3,8(1–9) | 6(3–11) |
| Brautleute (2000) | 4(1–9) | 5,7(3–15) |

Bei längeren Attributen sind im 17. und im 19. Jh. unterschiedliche Tendenzen zu beobachten. In den Übersetzungen aus dem 19. und 20. Jh. scheint eine Obergrenze von acht Wörtern zwischen Determinator und Nomen für PRAT zu gelten (s. (4).b). Längere Attribute – wie das in (5).c – werden durch einen RS ausgedrückt:

(4) a. per **la noncuranza** *dimostratale* in tutti quegli anni (Angelo 1856: 67)
b. im Hinblick [. . .] auf **die** ihr in all diesen Jahren von der Stiefmutter *bewiesene* **Vernachlässigung** (Engelsherz 1877: 80)

(5) a. **lezioni** *udite* quarant'anni prima dal celebre compositore (Angelo 1856: 58)
b. **die Lectionen**, welche ihm jener berühmte Componist vor mehr denn vierzig Jahren ertheilt hatte (Engelsherz 1877: 67)
c. die ihm von jenem berühmten Komponisten vor mehr als vierzig Jahren erteilten Lektionen

In den Übersetzungen aus dem 17. Jh. ist dagegen der maximale Umfang der PRAT vergleichbar mit dem der RS (s. etwa (2).a). Das könnte möglicherweise an der Vorbildrolle der Kanzleisprache in dieser Epoche liegen, in der komplexe Attributstrukturen – und grammatische Komplexität allgemein – als Zeichen eines höheren Stils angesehen wurden (s. Lötscher 2016: 366).

### *2.2 Mehrfache Attribuierung*

In Fabricius-Hansen (2016: 148) wird zunächst die folgende Hypothese formuliert: „Wenn ein vorangestelltes Attribut schon vorhanden bzw. geplant ist, wird für ein zusätzliches Supplement wahrscheinlich von unseren Alternativen

eher die RS- als die PRAT-Realisierung gewählt; und umgekehrt“. Der Effekt dieses möglichen Einflussfaktors lässt sich im hier untersuchten Korpus nur bedingt beobachten. Wenn ein Nomen von zwei Attributen modifiziert wird, werden in allen hier untersuchten Übersetzungen i. d. R. beide Attribute pränominal realisiert:

(6) a. **Una** scaltra **donzella** da lei bene *istruita* si mise in traccia del Principe (Gare 1644: 65)

b. **Eine** arglistige von jhr *wohlunterrichtete* **Edljungfrau** / zoge dem Printzen nach (Wettstreitt 1651: 74)

(7) a. per germoglio di male **semenze** *accolte* nell’infanzia (Angelo 1856: 37)

b. durch das Wuchern schlechter, in zarter Kindheit *aufgenommener* **Lehren** (Engelsherz 1877: 39)

Nur in den sehr seltenen Fällen, in denen das Nomen in der Übersetzung von mehr als zwei Attributen modifiziert wird, wird eines der Attribute tatsächlich bevorzugt in einen RS versetzt. In (8).a kommen etwa zwei postnominale Attribute vor: die Präpositionalphrase *di legno* und das PA *attaccato alla sua corona*. In den zwei deutschen Übersetzungen der Promessi *Sposi* entsteht ein drittes Attribut aus dem Verkleinerungssuffix *-etto*, das dem Bezugsnomen *teschietto* anhängt, sodass in der Vorlage zwei, in den Übersetzungen aber drei Attribute vorliegen:

(8) a. **il teschietto** di legno *attaccato* alla sua corona (Promessi 1840: 102)

b. **den** kleinen hölzernen **Todtenkopf**, der an seinem Rosenkranze hing (Verlobte 1879: 104–105)

c. **den** kleinen hölzernen **Totenkopf**, der an seinem Rosenkranz hing (Brautleute 2000: 117)

Interessanterweise entscheiden sich beide Übersetzenden dafür, das PA durch einen RS wiederzugeben. Das könnte darauf hinweisen, dass die Verteilung der Attribute teils prä- und teils postnominal – im 19. genauso wie im 20. Jh. – der Häufung von drei oder mehr Attributen im pränominalen Bereich bevorzugt wird.

### *2.3 Restriktivität / Nicht-Restriktivität des Attributs*

Als letzter Einflussfaktor bei freier Variation ist die Restriktivität bzw. Nicht-Restriktivität des Attributs zu nennen. Zunächst ist hier aber ein kleiner Exkurs nötig.

In der Literatur wird behauptet, italienische PA seien ausschließlich restriktiv (s. Cinque 2001: 513; Scarano 2002: 51). Da aber in unterschiedlichen europäischen Sprachen, darunter Deutsch, Englisch, Französisch und Polnisch, attributive Strukturen mit einem Partizip als Kopf sowohl restriktiv als auch appositiv gebraucht werden (s. etwa Murelli 2017: 1812; Kester 1994: 135), wäre es aus typologischer Sicht zu erwarten, dass italienische PA auch appositiv sein dürfen. In meinem Korpus bin ich außerdem auf Beispiele von PA gestoßen, die m. E. nicht-restriktiv, und zwar referenziell nicht-restriktiv, sind. Von einer referenziellen Nicht-Restriktivität ist auszugehen, „wenn die anaphorische Präsupposition der entsprechenden unmodifizierten DP im gegebenen Kontext (a) direkt oder indirekt erfüllt ist oder (b) erfolgreich akkommodiert wird und der modifizierten DP derselbe Antezedent zugeordnet werden muss wie der unmodifizierten" (Fabricius-Hansen 2009: 97). Aus Platzgründen kann hier der referenziell nicht-restriktive Gebrauch der italienischen PA nicht gesondert behandelt werden. Ich werde deswegen nur zwei Beispiele für referenziell nicht-restriktive PA anführen, aus denen ersichtlich wird, dass die Behauptung, italienische PA seien nur restriktiv, problematisch ist.

In (9).a wäre die DP-Denotation von *la vita* auch ohne PA in dem Kontext eindeutig: Die Person, deren Leben gerettet wird, besitzt nur ein Leben. Der Fall in (10).a verhält sich ähnlich. Wird das PA weggelassen, so bleibt aus dem breiteren Kontext des Werks klar erkennbar, auf welche Entität die unmodifizierte DP *il matrimonio* referiert: Es kann hier nur die Trauung der zwei Protagonisten des Romans gemeint sein, da nicht nur die hier angeführte Textpassage, sondern der ganze Roman von ihr handelt.

(9) a. [. . .] e gli salvai **la vita** *assediata* da mortali pericoli (Dianea 1636: 17)

b. Ich [. . .] errette ihm **sein**/ in Todesgefahr *schwebendes*/ **Leben** (Rähthselgedicht 1644: 30)

(10) a. [. . .] quel farsi nuovo **del matrimonio** così espressamente *concertato* (Promessi 1840: 37)

b. [. . .] als sei ihm **die** ausdrücklich *vereinbarte* **Trauung** etwas ganz Neues gewesen (Brautleute 2000: 43)

Die Restriktivität oder Nicht-Restriktivität der PA scheint bei einer Übersetzung ins Deutsche zunächst keine Rolle zu spielen: PRAT und RS können im Deutschen sowohl restriktiv als auch appositiv sein, sie sind also nicht nur für restriktive, sondern auch für nicht-restriktive PA eine passende Übersetzungslösung.[5]

5 Restriktives PA zu PRAT, s. (1) / (2).a; restriktives PA zu RS, s. (8); nicht-restriktives PA zu PRAT, s (9), (10); nicht-restriktives PA zu RS, s. (5).

Nicht-Restriktivität ist jedoch von Bedeutung bei der Übersetzung einer spezifischen Klasse von Partizipialphrasen, nämlich der der nicht-restriktiven, auf ein Nomen bezogenen Partizipialphrasen, die in der Vorlage „prosodisch" nicht integriert sind. „Prosodisch" steht in Anführungszeichen, weil es nicht unproblematisch ist, bei geschriebenen Texten von Prosodie in engerem Sinne zu sprechen. Damit ist gemeint, dass solche Partizipialphrasen beim Lautlesen durch eine intonatorische Pause, die im (Neu-)Italienischen i. d. R. durch ein Komma signalisiert wird, von ihrem Bezugswort abgegrenzt sind. Interessanterweise werden deutsche PK, die ebenso „prosodisch" nicht integriert und nur appositiv sind (s. Zifonun et al. 1997: 2217), nur für die Übersetzung dieser spezifischen PA-Klasse gebraucht. Die PK konkurriert dabei mit PRAT und RS:

(11) a. È Pescarenico [. . .] un gruppetto di **case**, *abitate* la più parte da pescatori (Promessi 1840: 66)

b. Pescarenico [. . .] besteht aus **einigen** zerstreuten, meist von Fischern *bewohnten* **Häusern** (Verlobte 1879: 71)

c. Pescarenico ist [. . .] ein Grüppchen von **Häusern** nur, *bewohnt* überwiegend von Fischern (Brautleute 2000: 76)

Auf ein Nomen bezogene, „prosodisch" nicht integrierte Partizipialphrasen des Italienischen und deutsche PK wurden in der Literatur m. W. nie explizit miteinander verglichen, sie scheinen aber einiges gemeinsam zu haben. Ob sie als Attribute gelten sollen, ist etwa umstritten. Cinque (2001: 514) behauptet z. B., dass appositive „implizite Relativsätze" keine Attribute, sondern adverbial zu interpretieren seien. In Zifonun et al. (1997: 2221–2223) werden Partizipialphrasen wie die in (11).c als „gegenstandsbezogene Partizipialkonstruktion" bezeichnet und nicht explizit den Attributen zugerechnet; gegenstandsbezogene PK werden in Zifonun et al. (1997: 2217) außerdem nicht durch ein Attribut, sondern durch eine Parenthese paraphrasiert. Murelli (2017: 1807) ordnet sie dagegen schon den Partizipialattributen zu, räumt aber ein, dass sie „nicht einen nominalen Kopf modifizieren, sondern eine eigenständige Prädikation bilden, die einer ggf. bereits modifizierten, referenzfähigen NP attribuiert wird" (ebd.: 1812).

Die deutschen gegenstandsbezogenen PK sind nicht besser erforscht als die italienischen attributiven Partizipialphrasen. Obwohl in den letzten Jahren zahlreiche Studien zu den Partizipialphrasen im Deutschen (s. etwa Høyem 2019; Høyem/Brohdal 2019) sowie im Sprachvergleich (s. etwa Helland/Pitz 2014; Fabricius-Hansen/Haug 2012) erschienen sind, stehen in diesen Untersuchungen die adverbialen Partizipialphrasen im Mittelpunkt. Die attributiven werden dabei kaum beachtet. Es gilt also immer noch, dass das Verhältnis

der gegenstandsbezogenen PK „zu den anderen Funktionen von Partizipialattributen [. . .] in weiteren Studien ausführlich geklärt werden“ soll (Murelli 2017: 1812).

Die Merkmale der italienischen und deutschen appositiven gegenstandsbezogenen Partizipialphrasen näher zu erläutern, würde den thematischen Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen. Es soll also hier nur betont werden, dass italienische, „prosodisch“ nicht integrierte, appositive Partizipialphrasen in den deutschen Übersetzungen meistens durch prototypische attributive Strukturen wie PRAT und RS wiedergegeben werden, was darauf hinweist, dass sie im Übersetzungsprozess als Attribute interpretiert werden. Interessant ist dabei, dass gegenstandsbezogene PK epochenübergreifend nur für diese Art von Partizipialphrasen als Wiedergabemöglichkeit infrage kommen. Die Verwendung von PK scheint außerdem stark vom persönlichen Stil der jeweiligen Übersetzenden abhängig zu sein. Der Übersetzer von Nievos Angelo *di bontà* realisiert etwa keine einzige PK für die Wiedergabe nichtrestriktiver „parenthetischer“ Partizipialphrasen.

## *3. Sprachsystemische Restriktionen*

Als sprachsystemische Restriktionen werden im Folgenden die Bedingungen besprochen, die entweder nur eine Übersetzungsmöglichkeit erlauben oder mindestens eine ausschließen.

### *3.1 Zugänglichkeit*

Fürs Italienische genauso wie für das Deutsche gilt, dass Elemente, die innerhalb eines pränominalen Attributs vorkommen, für eine spätere anaphorische Wiederaufnahme im postnominalen Bereich nicht zugänglich sind (s. Fabricius-Hansen 2016: 158–159). Das Problem ist im Italienischen weniger auffällig, weil die Möglichkeiten der pränominalen Attribuierung in dieser Sprache viel eingeschränkter sind als im Deutschen. Auch im hier untersuchten Korpus treten die meisten PA postnominal auf.

Aus dieser sprachsystemischen Restriktion folgt, dass alle PA, die ein Element enthalten, das im weiteren Text anaphorisch wiederaufgenommen werden soll, nicht durch ein PRAT wiedergegeben werden können. Das ist etwa an (12) zu sehen: Das Substantiv *affezioni*, dass sich innerhalb des PA befindet, wird später durch das Relativpronomen *che* anaphorisch wiederaufgenommen. Das ist im italienischen Ausgangstext unproblematisch, da das PA postnominal vorliegt.

(12) a. [. . .] **una modesta bellezza**, *rilevata* allora e *accresciuta* dalle varie affezioni$_i$ che$_i$ le si dipingevan sul viso (Promessi 1840: 44–45)

b. [. . .] **ihre alltägliche Sittsamkeit und Schönheit**, heute noch mehr *hervorgehoben* und *erhöht* durch die verschiedenen Gemüthsbewegungen$_i$, die$_i$ sich auf ihrem Gesichte abmalten (Verlobte 1879: 52)

c. [. . .] **einer unaufdringlichen Schönheit**, die jedoch nun *hervorgehoben* und *gesteigert* wurde durch die verschiedenen Gefühle$_i$, die$_i$ sich auf ihrem Antlitz malten (Brautleute 2000: 52)

d. ***einer unaufdringlichen**, nun jedoch *hervorgehobene* und durch die verschiedenen Gefühle$_i$ *gesteigerte* **Schönheit**, die$_i$ sich auf ihrem Antlitz malten

Eine Übersetzung durch ein PRAT, wie in (12).d, ist hier ausgeschlossen, da sonst der anaphorische Bezug des Relativpronomens *die* auf das Substantiv *Gefühle* scheitern würde. Nur die Wiedergabe durch ein postnominales Attribut, etwa durch einen RS wie in (12).c oder durch eine PK wie in (12).b, ist in diesem und in ähnlichen Fällen möglich.

### *3.2 Informationsstatus des (nicht-restriktiven) Attributs*

Durch nicht-restriktive PRAT in einer definiten DP dürfen im Deutschen sowohl leserbekannte, vorausgesetzte und somit triviale als auch neue und fokussierte Informationen vermittelt werden, da sich solche Attribute „im Hinblick auf ihren Informationsstatus neutral verhalten“ (Fabricius-Hansen 2016: 156). Dagegen gilt für nicht-restriktive RS ein Trivialitätsverbot, das „der pragmatisch begründeten Forderung nach Informativität, die für selbstständige Äußerungen besteht“ (ebd.: 158), entspricht. Der Inhalt nicht-restriktiver RS darf also nicht trivial im Sinne von „im unmittelbaren Vorkontext erwähnt“ oder „zweifellos leserbekannt“ sein (ebd.: 157).

Nicht-restriktive PA, die eine vom Kontext her bereits leserbekannte, vorausgesetzte, triviale Information ausdrücken, können folglich nur durch ein PRAT ins Deutsche übersetzt werden. Eine Übersetzung durch einen RS würde den Informationsstatus des Attributs – und somit die Interpretation des Satzes – ändern und wäre im Kontext nicht akzeptabel. Das PA in (13).a vermittelt etwa eine leserbekannte Information, da auf den vorigen zwei Seiten des Romans genau geschildert wird, wie die Verbrecher vom Gerichtsbeamten bestraft wurden.

(13) a. [. . .] e allora il degno nodaro, fra **i rei** giustamente *retribuiti* secondo il merito [. . .] riprendeva sulle generali la sua predica (Angelo 1856: 39)

b. Der würdige Gerichtsbeamte aber trat mitten in den Kreis **der** nach Gebühr *bestraften* **Verbrecher** [. . .] und nahm seine Auseinandersetzung über Erziehungsgrundsätze wieder auf (Engelsherz 1877: 42)

c. * in den Kreis **der Verbrecher**, die nach Gebühr bestraft worden waren . . .

In (14).a ist die vom PA vermittelte Information neu, weil im früheren Kontext nicht explizit gesagt wurde, dass die Thorflügel weitgeöffnet standen. Die Information ist allerdings als trivial einzustufen, da nur weitgeöffnete Thorflügel zum Eintritt laden.

(14) a. [. . .] **la porta** *spalancata* a due battenti invitava ad entrare i passeggieri (Angelo 1856: 10)

b. [. . .] **die** *weitgeöffneten* **Thorflügel** luden die Vorübergehenden zum Eintritt (Engelsherz 1877: 4)

c. ***die Thorflügel**, die weitgeöffnet standen, luden die Vorübergehenden zum Eintritt

Eine Übersetzung durch einen RS wäre für die beiden hier kommentierten Textstellen im gegebenen Kontext nicht passend, weil dadurch eine bereits bekannte bzw. eine triviale Information zu sehr in den Vordergrund rücken würde. Eine Wiedergabe durch einen RS wie in (13).c und (14).c wäre nur dann akzeptabel, wenn der RS „mit metatextuellen oder adressatenbezogenen Diskursmarkern *wie erwähnt*, *bekanntlich*, *ja*, *also* explizit auf die „Trivialität" der Information hinweisen" würde (Fabricius-Hansen 2016: 157). In keiner der hier untersuchten Übersetzungen wird jedoch diese Möglichkeit genutzt: Alle nicht-restriktiven PA, die eine triviale Information vermitteln, werden ausnahmslos durch PRAT ins Deutsche übertragen (vgl. oben (9), (10)).

## *4. Fazit und Ausblick*

Im untersuchten Korpus aus literarischen Übersetzungen aus dem 17., 19. und 20. Jh. bleibt bei der Wiedergabe italienischer PA ins Deutsche vieles konstant. Die Strukturen, durch die PA übersetzt werden können, scheinen weitestgehend stabil geblieben zu sein. Die Kriterien, die Fabricius-Hansen (2016) für die Distribution prä- und postnominaler Attribute in der deutschen

Gegenwartssprache postulierte, haben sich als relevant für die deutsche Übersetzung italienischer PA erwiesen, und zwar auch aus diachroner Perspektive.

Ein PRAT ist epochenübergreifend obligatorisch für die Wiedergabe derjenigen nicht-restriktiven PA in einer definiten DP, die eine triviale Information vermitteln. PRAT sind außerdem die bevorzugte Übersetzungslösung für kürzere PA. Eine diachrone Entwicklung lässt sich darin beobachten, dass im 17. Jh. längere PRAT beliebter gewesen zu sein scheinen; auch sehr umfangreiche Attribute werden in dieser Epoche als PRAT realisiert.

Ein RS wird für die Wiedergabe eines PA bevorzugt, wenn in der Übersetzung mehr als ein zusätzliches pränominales Attribut vorliegt, und ist obligatorisch, wenn ein Element im Attribut später anaphorisch wiederaufgenommen werden soll; der RS konkurriert dabei allerdings mit postnominalen PK.

Durch eine gegenstandsbezogene PK werden ausschließlich nichtrestriktive, „prosodisch" nicht integrierte PA ins Deutsche übertragen. Da einer der fünf Übersetzenden keine PK für die Übersetzung italienischer PA benutzt, dürfte ihre Verwendung möglicherweise auch mit dem persönlichen Stil der jeweiligen Übersetzenden zusammenhängen.

All die oben aufgelisteten Beobachtungen gelten nur für das hier analysierte, relativ kleine Korpus. Es würde sich sicher lohnen, die italienischen PA und ihre deutsche Übersetzung in einem umfangreicheren Korpus quantitativ zu erforschen, um zu überprüfen, inwiefern die hier beschriebenen Einflussfaktoren bei der Übersetzung von italienischen PA ins Deutsche von Bedeutung sind.

Es wäre des Weiteren lohnend, die syntaktischen und semantischen Eigenschaften der italienischen appositiven, „prosodisch" nicht integrierten PA und der deutschen gegenstandsbezogenen PK zu untersuchen; auch die strukturellen Gemeinsamkeiten der beiden Konstruktionen und ihre Kompatibilität als Übersetzungslösung füreinander sollten ausführlicher geklärt werden.

## *Literatur*

### *Primärliteratur*

*Angelo* = Nievo, Ippolito: Angelo di Bontà. Storia del secolo passato. Milano 1856.
*Brautleute* = Manzoni, Alessandro: Die Brautleute. Üb. von Burkhart Kroeber. München 2000.
*Dianea* = Loredano, Giovan Francesco: La Dianea. Venezia 1636.
*Engelsherz* = Nievo, Ippolito: Ein Engelsherz. Üb. von Otto Borchers. Leipzig 1877.
*Gare* = Marini, Giovanni Ambrosio: Le Gare de' disperati. Bologna 1644.

*Promessi* = Manzoni, Alessandro: I promessi sposi. Storia milanese del secolo XVII scoperta e rifatta. Milano 1840.
*Rähtselgedicht* = Loredano, Giovan Francesco: Dianea oder Rähtselgedicht. Üb. von Diederich von dem Werder. Nürnberg 1644.
*Verlobte* = Manzoni, Alessandro: Die Verlobten. Üb. von Emilie Schröder. Leipzig 1879.
*Wettstreitt* = Marini, Giovanni Ambrosio: Wettstreitt der Verzweifelten. Üb. von Johann Wilhelm von Stubenberg. Frankfurt a. M. 1651.

### *Sekundärliteratur*

Bertuccelli Papi, Marcella: Frasi subordinate al participio: Participio Passato. In: Grande grammatica italiana di consultazione. Hrsg. von Lorenzo Renzi und Giampaolo Salvi. Bologna 2001, Bd. 2, 593–604.
Cinque, Guglielmo: La frase relativa. In: Grande grammatica italiana di consultazione. Hrsg. von Lorenzo Renzi und Giampaolo Salvi. Bologna 2001, Bd. 1, 457–517.
Egerland, Verner: Frasi subordinate al participio in italiano antico. In: Lingua e stile 35 (2000), 605–628.
Egerland, Verner: Frasi subordinate al participio. In: Grammatica dell'italiano antico. Hrsg. von Giampaolo Salvi und Lorenzo Renzi. Bologna 2010, 881–901.
Fabricius-Hansen, Cathrine: Überlegung zur pränominalen Nicht-Restriktivität. In: Koordination und Subordination im Deutschen. Hrsg. von Veronika Ehrich, Christian Fortmann, Ingo Reich und Marga Reis. Hamburg 2009, 89–112.
Fabricius-Hansen, Cathrine: Adjektiv-/Partizipialattribute im diskursbezogenen Kontrast (Deutsch–Englisch/Norwegisch). In: Deutsche Sprache 38 (2010), 175–192.
Fabricius-Hansen, Cathrine: Vorangestellte Attribute und Relativsätze im Deutschen: Wettbewerb und Zusammenspiel. In: Komplexe Attribution. Hrsg. von Mathilde Hennig. Berlin/Boston 2016, 135–168.
Fabricius-Hansen, Cathrine; Haug, Dag (Hrsg.): Big events, small clauses: The grammar of elaboration. Berlin/Boston 2012.
Helland, Hans P.; Pitz, Anneliese: Participles in contrast. In: Corpus-based Studies in Contrastive Linguistics. Hrsg. von Signe O. Ebeling et al. Oslo 2014, 229–250.
Høyem, Inghild F.: Ereigniskontrollierte Adjunkte im Deutschen. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 47 (2019), 507–534.
Høyem, Inghild F.; Brohdal, Kristin K.: Über den Kontrollstatus deutscher Partizipialkonstruktionen mit dem Partizip 2 als Kern. In: Deutsche Sprache 47 (2019), 98–124.
Kester, Ellen-Petra: Eurotra grammar. Adnominal participles and infinitives in Germanic and Romance languages. Alessandria 1994.
Lötscher, Andreas: Komplexe Attribuierung als Element von Textstilen im diachronen Vergleich. In: Komplexe Attribution. Hrsg. von Mathilde Hennig. Berlin/Boston 2016, 353–390.

Marvin, Tatjana: Past participles in reduced relatives: a cross-linguistic perspective. In: Linguistica 43 (2003), 141–160.

Murelli, Adriano: Partizipialattribute. In: Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich: Das Nominal. Hrsg. von Lutz Gunkel et al. Berlin/Boston 2017, 1807–1838.

Scarano, Antonietta: Frasi relative e pseudo-relative in italiano: Sintassi, semantica e articolazione dell'informazione. Roma 2002.

Sleeman, Petra: Participial relative clauses. In: Oxford Research Encyclopedia of Linguistics. Hrsg. von Mark Aronoff. Oxford: 2017. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199384655.013.185> [04.04.2022]

Zifonun, Gisela; Strecker, Bruno; Hoffmann, Ludger: Grammatik der deutschen Sprache. 3 Bde. Berlin/New York 1997.

# Postnominale Adjektive im Deutschen und im Polnischen

Anna Dargiewicz (Olsztvn)

**Abstract:** Attributiv gebrauchte Adjektive stehen in der deutschen Sprache in der Regel pränominal und werden in dieser Position auch flektiert. Allerdings ist auch die postnominale Stellung des Adjektivs keine nur archaische Erscheinung im Deutschen. In dem Beitrag wird auf die Unterschiede zwischen den postponierten Adjektiven im Deutschen und im Polnischen eingegangen. Es wird an ausgewählten Beispielen gezeigt, wie wichtig in der polnischen Sprache die Stellung (prä- oder postpositional) der das Substantiv charakterisierenden (immer flektierten) Adjektive sowie ihre Reihenfolge für das Verstehen des von dem Sender Gemeinten ist. Und es handelt sich hier nicht um pragmatische oder stilistische Gründe, die dafür sprechen, das Adjektiv nachzustellen, wie es in der deutschen Sprache der Fall ist. Voran- oder Nachstellung der Adjektive in attributiver Bedeutung sowie ihre Reihenfolge sind für den Empfänger der ausschlaggebende Hinweis darauf, wie er die empfangene Nachricht dekodieren, welche Interpretationsrichtung er wählen soll. Ein sehr wichtiger Unterschied zwischen den postponierten Adjektiven im Deutschen und im Polnischen ist auch ihre grammatische Form. In der deutschen Sprache werden nachgestellte Adjektive nicht flektiert, im Polnischen müssen sowohl voran- als auch nachgestellte Adjektive gebeugt werden.

**Keywords:** postnominales Adjektiv, pränominale Stellung, Voranstellung, Nachstellung, Flexion, kategorisieren

## *1. Postnominales Adjektiv im Deutschen*

Im Deutschen werden Adjektive in der Nominalphrase attributiv (meist flektiert) verwendet, aber in einigen bestimmten Verwendungen müssen sie außerhalb der Nominalphrase und immer unflektiert stehen.

Die deutschen Adjektive stehen in attributiver, prädikativer oder adverbialer Relation zu ihrem Bezugswort (Dürscheid 2002: 57 f.):

(1) attributive Verwendung – Die *kalte* Suppe schmeckt mir nicht.
(2a) prädikative Verwendung (subjektbezogen) – Die Suppe ist *kalt*.
(2b) attributiv-prädikative[1] Verwendung (objektbezogen) – Die Köchin serviert die Suppe *kalt*.
(3) adverbiale Verwendung – Die Köchin kocht die Suppe *schnell*.

1 Bei Trost (2006: 374) wird die attributiv-prädikative Verwendung „koprädikativ-adverbial“ genannt.

Attributiv gebrauchte Adjektive stehen in der deutschen Sprache in der Regel pränominal und werden in dieser Position auch flektiert. Allerdings ist auch die postnominale Stellung des Adjektivs in dieser Funktion keine nur archaische Erscheinung im Deutschen, wie dies oft in der Fachliteratur betont wird (Marschall 1992: 76; Dürscheid 2002: 58; Trost 2006: 382, Trost 2011: 57). Die aus dem bekannten volkstümlichen Gedicht *Heidenröslein* von Johann Wolfgang von Goethe stammende Phrase *Röslein rot* scheint einen Anfang der postnominalen Adjektivstellung gesetzt zu haben. Die drei wichtigsten Gründe für die Postponierung (Nachstellung) der Adjektive in der neuhochdeutschen Dichtung waren zum einen Reim, Metrik und Rhythmus, zum anderen die Semantik sowie die archaisierende, volkstümelnde Wirkung, die sie erzielt (Dürscheid 2002: 58; Marschall 1992: 76 f.; Brommer 2005: 122 ff.). Heute stellen Konstruktionen dieser Art keine produktiven Sprachmuster mehr dar und in der mündlichen Sprache kommen sie kaum noch vor (Trost 2006: 382).

Und obwohl man denken könnte, dass Nominationseinheiten mit postponiertem Adjektiv auf die poetische Sprache beschränkt sind und eine archaisierende Wirkung haben, handelt es sich hier um kein nur am Rande bestimmter Bereiche der deutschen Gegenwartssprache auftretendes Phänomen, sondern vielmehr um ein relativ häufiges produktives Muster. Marschall (1992: 72) macht darauf aufmerksam, dass die unflektierten Adjektive in der Postposition außer in der poetischen Sprache auch in der Sprache aus den Bereichen des Warenverkehrs, Handels, Konsums und der Werbung verwendet werden. Die postponierten Adjektive sind „für das Informationsprofil auffälliger als die integrierten Adjektive“ (Weinrich 1993: 531; Trost 2011: 60).

Besonders in der Presse- und Mediensprache (Zeitungsüberschriften, Kleinanzeigen, Warenanpreisungen, Produktbezeichnungen) sowie in Speisekarten wird diese spezielle Positionierung des Adjektivs genutzt, wodurch oft bestimmte kommunikative Ziele erreicht werden, wie Aufmerksamkeitserregung, Ausdruck der wertenden Sprechereinstellung zu einem bestimmten Sachverhalt (Dürscheid 2002: 67) oder Sprachökonomie. „Das von den Werbetextern bewusst eingesetzte, konstruktionsauffällige, merkmalhafte und nicht prosagerechte Stilmittel der unabgetrennt-nichtflektierten Postposition des Adjektivs soll über die Retardierung des Wahrnehmungsvorgangs die besondere Aufmerksamkeit der Rezipienten provozieren sowie stimulieren und damit auf die von dem Werbeslogan transportierte Botschaft konzentrieren“ (Trost 2011: 60). Kürzere, durch Fehlen der Adjektivendung entstehende Phrasen sind sehr willkommen in dieser Art von Texten – in der postnominalen Stellung werden die Adjektive im Deutschen nicht dekliniert (die Kongruenz beschränkt sich auf den pränominalen Bereich): *Natur pur, Erholung pur, Leidenschaft satt, Putenschenkel bratfertig, Fahrspaß total, Henkell trocken,*

*Whisky pur, Action pur, Rosenkohl tiefgekühlt*. Hier unterscheidet sich das Deutsche von dem Polnischen, in dem auch das nachgestellte Adjektiv mit dem Bezugswort kongruiert – *szkoła ponadpodstawowa* (weiterführende Schule) (Dürscheid 2002: 62 f.).

Wenn es um die Sprachökonomie geht, dann ist der Grund für die Anwendung der postponierten Adjektive in attributiver Funktion in der Medien-, Presse- und Speisekartensprache äußerst plausibel, denn in diesen Textsorten gibt es keinen Platz für lange Ausführungen. Auch in der Alltagssprache, besonders im Falle der schnellen Kommunikation per E-Mail oder SMS, in Überschriften von Zeitungsartikeln oder auf Hinweisschildern, wo man mit der sog. Sparsyntax zwecks schneller Realisierung des Kommunikationsziels immer öfter konfrontiert wird, wird das unflektierte Adjektiv aus ökonomischen Gründen hinter das Bezugsnomen gestellt.

Es ist relevant hervorzuheben, dass nicht alle nachgestellten Adjektive vorbehaltlos als Attribute klassifizierbar sind. „Werden sie in einen syntaktischen Kontext eingebettet, tritt die attributive Lesart des Adjektivs zurück, es kann unter Umständen als freies Prädikativum interpretiert werden" (Dürscheid 2002: 64), wie etwa im Beispiel: Whisky *pur* – (1) Er trinkt einen Whisky *pur* (Attribut) / (2) Er trinkt Whisky am liebsten *pur* (freies Prädikativum). Welche syntaktische Funktion das postponierte Adjektiv hat, hängt davon ab, in welchen syntaktischen Kontext es eingebettet wird. Es kann somit in der Verbindung *Whisky pur* als Attribut in der Bedeutung „unvermischt, chemisch rein" (1) oder als freies Prädikativum (2) auftreten. Grundsätzlich kann jedes postnominale Adjektiv als prädikativer Teil einer Kopulakonstruktion analysiert werden, sofern es kraft seiner Semantik auf eine Kopulaprädikation bezogen werden kann (vgl. ebd. 76) und nicht-idiomatisiert ist. In den Verbindungen *Parkplätze kostenlos, Parkhaus besetzt* stehen die Adjektive deutlich in prädikativer Funktion (die Parkplätze sind *kostenlos*; das Parkhaus ist *besetzt*) (Dürscheid 2002: 74). Wenn aber zwischen dem Substantiv und dem Adjektiv z. B. ein Komma steht – wobei das Komma als zusätzliche graphische Markierung der Abtrennung des Adjektivs vom Bezugsnomen betrachtet werden kann (Trost 2011: 57) – wird das Adjektiv in der Regel als Attribut interpretiert (Dürscheid 2002: 75). Als Beispiel kann die Phrase *Gartenmöbelset, komplett* angeführt werden, die für Presseanzeigen unterschiedlichster Art eine typische Formulierung ist. Die zusätzliche graphische Markierung (Komma, Doppelpunkt) weist auch darauf hin, dass die abgetrennt-postponierten Adjektive keine semantische Einheit mit dem Bezugsnomen bilden. Diese graphisch abgetrennten Konstruktionen gehören inzwischen zu häufig gebrauchten Formulierungen in der modernen deutschen Sprache (Trost 2011: 58 f.).

In den idiomatisierten Nominationseinheiten wie *Forelle blau* oder *Kaffee verkehrt* treten die Adjektive dafür nur in attributiver Funktion auf

(ebd.: 65). Die Einbettung in einen syntaktischen Kontext, wie etwa *Er isst Forelle am liebsten *blau*, würde zu einer falschen Interpretation führen. Diese Abgrenzung ist dank dreier Kriterien möglich: Idiomatizität: das Syntagma enthält Elemente mit nicht-wörtlicher Bedeutung (*blau, verkehrt*); semantisch-syntaktische Stabilität: die Bestandteile der Phrase sind nicht oder nur bedingt austauschbar (vgl. **Schokolade verkehrt*); Lexikalisierung und Reproduzierbarkeit: das Syntagma ist nicht nach einem syntaktischen Strukturmodell analysierbar, sondern als feste lexikalische Einheit eingeprägt (Fleischer 1997: 30 f.; Dürscheid 2002: 65 f.). Trost (2006: 383) dagegen betrachtet die Konstruktionen vom Typ *Forelle blau*, *Spaghetti italienisch* als adverbial, da ihm zufolge eine attributive Verwendung eine ganz andere Bedeutung ergeben würde – *Ich esse am liebsten eine *blaue* Forelle. Die postponierten Adjektive *blau, italienisch* oder *verkehrt* weisen hier nach Trost (ebd.) auf die Art und Weise der Zubereitung der Gerichte / des Getränks hin. Diese Interpretationsdiskrepanzen zwischen Sprachwissenschaftlern bestätigen nur, wie komplex das Problem der postponierten Adjektive im Deutschen ist (vgl. dazu auch Trost 2011: 57 ff.).

Einen Sonderfall unter den thematisierten Wortverbindungen stellen Phrasen mit den postnominalen attributiv gebrauchten Adjektiven *pur, light, satt, brutal, total* dar. Diese u. a. in den Beispielen Dürscheids (2002: 80) vorkommenden Adjektive sind in den Syntagmen nicht expandierbar, d. h. ihre Bedeutung kann nicht durch wertende Lexeme erweitert werden, wie z. B. **Polemik ganz satt, *Leidenschaft vollkommen pur, *Linguistik komplett light*. Sie sind auch nicht erfragbar (Frage: Was für eine Polemik? – Antwort: **satt*; Frage: Was für eine Leidenschaft? – Antwort: **pur)* und können nicht durch ein Komma abgetrennt werden (Trost 2006: 376). Die Nachstellung des attributiv gebrauchten Adjektivs hat hier einen funktionalen Mehrwert (Dürscheid 2002: 60) – es weckt Aufmerksamkeit, baut die Spannung auf. „Deshalb eignet sich die nichtflektiert-abgetrennte Postposition des Adjektivs ganz besonders für Textsorten mit einer im weitesten Sinne werbenden und anpreisenden Zielrichtung“ (Trost 2011: 69).

Im vorliegenden Beitrag wird am Beispiel des Adjektivs *pur* der Schwerpunkt auf eine bestimmte Klasse postnominaler Adjektive gelegt, nämlich auf solche, die nicht flektiert und nicht erweitert sind und in attributiver Relation zu ihrem Bezugsnomen stehen, von dem sie nicht durch ein Komma abgegrenzt sind (vgl. dazu auch Dürscheid 2002: 58). Dieser Konstruktionstyp, und zwar das unabgetrennt-postponierte Adjektiv, das mit dem Bezugsnomen eine semantische Einheit bildet, hat sich in der Sprache – vor allem in der Werbesprache, aber auch in anderen Varietäten wie in der Politik-, Medien- und Pressesprache – bereits seit längerer Zeit erfolgreich etabliert (Trost 2011: 58).

## 2. *Korpusanalyse am Beispiel des postnominalen Adjektivs* pur

Auf postnominale Adjektive stoßen wir in Texten aus verschiedenen Bereichen – dazu gehören Dichtung, (Werbe-)Anzeigen, Speisekarten, Kataloge oder Presse (hier werden vor allem in den Überschriften Adjektive postpositional verwendet). Besonders häufig wird in der deutschen Gegenwartssprache das postponierte Adjektiv *pur* verwendet. Die Gründe dafür sind unterschiedlichen Ebenen zuzuordnen. Es sind pragmatische Gründe: Sprachökonomie sowie Konzentriertheit des Ausgedrückten; semantische Gründe: durch eine konkrete Reihenfolge der Phrasenkomponenten wird die Information entsprechend dosiert – zunächst das Nomen (die inhaltliche Basis der Phrase) und erst dann ein das Nomen spezifizierendes Adjektiv (das charakterisierende, kategorisierende, spezifizierende, einordnende Element der Phrase); stilistische Gründe: durch die Nachstellung des Adjektivs wird dem Text ein besonderer Rhythmus verliehen, wodurch Aufmerksamkeit geweckt und Spannung aufgebaut wird.

Am Beispiel des Adjektivs *pur* wird hier präsentiert, dass das postponierte Adjektiv im Deutschen ganz und gar nicht zu den seltenen, sondern eher zu den immer häufigeren Kommunikationsmaßnahmen gehört. Die Cosmas II[2]-Recherche von ausgewählten deutschen Pressetiteln der überregionalen deutschen Wochenzeitung *Die Zeit*[3] (kurz: zeit), der deutschen überregionalen Abonnement-Tageszeitung *Süddeutsche Zeitung*[4] (kurz: SD), der überregionalen deutschen Tageszeitung *Die Tageszeitung*[5] (kurz: taz) und der reichweitenstärksten deutschsprachigen Nachrichten-Website *Spiegel Online*[6] (kurz: SPON) lässt zu der Schlussfolgerung gelangen, dass das

2 COSMAS ist eine am Institut für Deutsche Sprache Mannheim konzipierte Volltextdatenbank für das linguistisch motivierte Recherchieren in den Textsammlungen (= Korpora) des IDS. COSMAS II steht für: Corpus Search, Management and Analysis System und ist das Nachfolgesystem von COSMAS I (1991–2003) am IDS. Das Deutsche Referenzkorpus COSMAS II ist frei zugänglich und für wissenschaftliche und nichtkommerzielle Zwecke kostenlos verfügbar. Es umfasst über 3,9 Milliarden Wörter und besteht aus Zeitungs-, Sach- und Fachtexten, aber auch aus Texten der Belletristik Österreichs, der Schweiz und Deutschlands, vgl. <https://www2.ids-mannheim.de/cosmas2/> [Abruf 10.12.2019].

3 Das aus der Zeitung *Die Zeit* herausrecherchierte Korpus umfasst Belege aus dem Zeitraum 1953–2018: 1.142 Treffer.

4 Das aus der *Süddeutschen Zeitung* herausrecherchierte Korpus umfasst die Belege aus dem Zeitraum 1992–2018: 3.248 Treffer.

5 Das aus der Zeitung *Die Tageszeitung* herausrecherchierte Korpus umfasst Belege aus dem Zeitraum 2000–2018: 1.950 Treffer.

6 Das von der Nachrichten-Website *Spiegel Online* herausrecherchierte Korpus umfasst Belege aus dem Zeitraum 1999–2018: 1.295 Treffer.

Adjektiv *pur* für eine sehr breite Palette der Erscheinungen der uns umgebenden Welt ein charakterisierendes, spezifizierendes und einordnendes Beiwort sein kann. Es beschreibt die Beschaffenheit sowohl einer konkreten Sache, eines abstrakten Begriffs, einer Person/Persönlichkeit als auch eines Vorgangs oder Zustands. Die Bedeutung dieses kurzen prägnanten Adjektivs setzt sich aus zahlreichen semantischen Komponenten zusammen, die in Konsequenz seinen semantischen Gehalt sehr passend als Ganzes ausdrücken, was mit einem anderen Wort, mit seinem synonymischen Ausdruck nicht so präzise, eindeutig und angemessen wiedergegeben werden kann. Im multilingualen Wörterbuch und Lexikon von Übersetzungen, Synonymen und Abkürzungen woxikon.de findet man zahlreiche Synonyme des Adjektivs *pur*, die man zwei semantischen Gruppen zuordnen kann:

A. unvermischt, chemisch rein: *lauter, rein, original, sauber, echt, biologisch, naturbelassen, natur, ohne Zusätze, nicht verfälscht, ohne Beimischungen*
B. Intensivierungspartikel: *anständig, unverhohlen, ausgezeichnet, außerordentlich, bloß*.[7]

Die herausrecherchierten Belege zeugen davon, dass das nachgestellte Adjektiv *pur* unter den Journalisten beliebt und sein semantischer Mehrwert relevant für die Aussagekraft ihrer Texte ist.

Am Beispiel des zeit-Korpus wird im Folgenden veranschaulicht, dass das multisemantische Adjektiv *pur* ein attributives Verhältnis mit Nomen mit differenzierter Bedeutung – sowohl mit Konkreta als auch mit Abstrakta – eingehen kann. Der Bedeutungsumfang des Adjektivs variiert allerdings abhängig davon, ob das postponierte *pur* ein Konkretum oder ein Abstraktum begleitet. Trost (2011: 62 f.) folgend muss hier konstatiert werden, dass „sich das nichtflektierte und unabgetrennt-postponierte *pur* durch den Wandel von einem das konkrete Bezugsnomen qualifizierenden postponierten attributiven Adjektiv in *Whisky pur* zu einer lexikalisch entleerten Intensivierungspartikel der abstrakten Bezugsnomina in *Service pur* und *Wahlkampf pur* den jeweils mit dem Abstraktum in einem bestimmten Kontext verbundenen Konnotationen anpasst; *pur* verliert also in der Abstraktum-Adjektiv-Einheit seine Zugehörigkeit zu der autosemantischen Adjektivklasse und tritt in die synsemantische Partikelklasse über. Durch den Verlust des autosemantischen Adjektivstatus und dessen Ersatz durch den synsemantischen Partikelstatus erfolgt eine Minderung des Wortklassenstatus des postponierten *pur*“. Eine auf der Linksexpansion beruhende Probe erlaubt dies zu bestätigen:

7 Vgl. <https://synonyme.woxikon.de/synonyme/pur.php> [Abruf: 30.12.2019].

(4) Leidenschaft *pur* – *Leidenschaft *vollkommen pur*
(5) Provokation pur – * Provokation *hervorragend und pur*

In den *pur*-Verbindungen mit den Abstrakta (Abstraktum-Adjektiv-Einheiten) sind sowohl die Linksexpansion durch Attribuierung des postponierten Adjektivs (4) als auch die Linksreihung mit einem anderen postponierten Adjektiv (5) ausgeschlossen.

In den *pur*-Verbindungen, in denen der autosemantische Adjektivstatus erhalten bleibt, sind sowohl die Linksexpansion durch Attribuierung des postponierten Adjektivs (6) als auch die Linksreihung mit einem anderen postponierten Adjektiv (7) durchaus möglich (vgl. dazu auch Trost 2011: 63):

(6) Orangensaft pur – Orangensaft *vollkommen pur*
(7) Orangensaft pur – Orangensaft *hervorragend und pur*

Die meisten herausrecherchierten Korpusbelege sind Abstraktum-Adjektiv-Einheiten. Durch die Synsemantisierung des postponierten *pur* (*pur* in der Funktion der Intensivierungspartikel) wird die Bedeutung des durch die Erstpositionierung bereits exponierten Abstraktums intensiviert. Zahlreiche Korpusbeispiele weisen darauf hin, dass es sich hier um ein produktives reihenbildendes Muster handelt. Unter den Korpusbelegen lassen sich nicht nur Nominalphrasen mit Abstrakta, sondern auch Nominalphrasen mit Konkreta identifizieren, in denen *pur* seiner autosemantischen Adjektivbedeutung entleert ist. Deutlich überwiegen somit im analysierten Korpus Syntagmen, in denen *pur* in der Funktion der Intensivierungspartikel erscheint (vgl. auch Trost 2011: 65 f.), was davon zeugt, dass dies die überwiegende Verwendungsweise dieses Adjektivs im Deutschen ist.

Bereits in der zeit-Ausgabe aus dem Jahre 1970 wird *Whisky pur* registriert. Danach erscheint das Adjektiv *pur* – meist als Intensivierungspartikel – bis zum Jahr 2018 mit von Jahr zu Jahr steigender Frequenz bei einer ganzen Reihe von Substantiven. In dem gesammelten Korpus begleitet das unflektierte postponierte Adjektiv *pur* am häufigsten die Substantive: *Stress, Adrenalin, Entspannung, Natur, Populismus*. Weitere *pur*-Belege[8] können in folgende semantische Gruppen eingeteilt werden:[9]

8 Das Adjektiv *pur* steht hier nur einmal am Ende der in jeweiliger Gruppe aufgezählten Nomen, aber es charakterisiert alle vorangestellten Belege.

9 In dem Beitrag werden nur ausgewählte Beispiele aus dem umfangreichen herausrecherchierten Korpus angeführt. Die Angabe aller von dem unflektierten postponierten Adjektiv *pur* charakterisierten Substantive würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Aus diesem Grunde bemühte man sich hier für alle im Rahmen der durchgeführten Untersuchung differenzierten semantischen Gruppen Repräsentanten anzuführen.

**Eigennamen**: *Türkei, Shakespeare, Deutschland, Nordsee, Weimar, Afrika, Schäuble, Schröder, Kaczynski, Mozart, Alpen, Bush, Kafka, Polen, Balkan, CDU, SPD, Trump, West-Berlin* ***pur*** – obwohl hier Eigennamen erstpositionierte Nomen sind, wird das postponierte *pur* seiner autosemantischen Adjektivbedeutung entleert und fungiert als Intensivierungspartikel.
**Gefühle**: *Grausamkeit, Kochspaß, Genuss, Harmonie, Verwöhnung, Leidenschaft, Einsamkeit, Lebenslust, Vertrauen, Kleinstadthorrorverbrechensvergnügen, Abschreckung, Zynismus, Langeweile, Pessimismus, Überraschung, Fahrvergnügen, Lebensfreude, Melancholie* ***pur****;*
**Getränke/Essen**: *Zitronensaft*, *Rum, Tequila, Mandellikör, Wodka, Pommes, Obst (z. B. verkaufen), Delikatesse* ***pur*** – im Falle der Verbindungen der Begriffe aus dem Bereich Getränke/Essen mit dem unflektierten nachgestellten *pur* behält es meistens seinen autosemantischen Adjektivstatus;
**Dinge/Sachen**: *Schadstoffe, Pollen (z. B. schlucken), Fußball, Hauptstadt, Sonne, Kino, Schach, Großstadt, Knochenmark, Erfindung, Text, Massage* ***pur*** **–** in der Gruppe der Verbindungen der Begriffe aus dem Bereich Dinge/Sachen mit dem postponierten *pur* variiert sein Status zwischen dem der autosemantischen Adjektivbedeutung (*Schadstoffe, Pollen)* und dem der Intensivierungspartikel;
**Abstrakta**: *Politik*, *Nostalgie, Realität*, *Tatsachen, Provokation, Unsinn, Literatur, Erotik, Unterhaltung, Kinoerlebnis, Horror, Poesie, Musik, Werbung, Geschichte, Ballett, Alltag, Globalisierung, Wahnsinn, Bewegung, Dilettantismus, Demokratie, Idylle, Kommerz, Öko, Putinismus, Romantik, Energieverschwendung, Kulturvielfalt, Abenteuer, Gesellschaftskritik, Wellness, Einkaufsromantik, Bürokratie, Luxus, Wahlkampf, Zeitkritik, Amüsement, Kitsch, Belehrung, Eventkultur, Regenbogenkultur, Melancholie, Mittagsschlaf, Opposition, Erholung, Idylle, E-Euphorie, Hektik, Terror, Gänsehaut, Romantik, Rebellion, Lobbyismus, Rassismus, Pathos, Nationalismus, Gehirnjogging + Lebensfreude, Spießrutenlauf, Versuchung, Qualitätsjournalismus, Befreiung, Marktwirtschaft, Föderalismus, Klassenkampf, (4 Stunden) Wissenschaft, Steinzeit, Ingenieurskunst, Ostsex, Realismus, Hektik, Existenzialismus, Protestantismus, Start-up-Phase, Entertainment, Ethnokitsch, Ideologie, Protektionismus, Teamarbeit* ***pur****.*

Ähnliche Beobachtungen konnten hinsichtlich der recherchierten SD-, taz- und SPON-Korpora gemacht werden, bei denen ebenfalls die Tatsache beachtenswert ist, dass von Jahr zu Jahr die Zahl der *pur*-Konstruktionen steigt und die semantische Palette der Substantive, bei denen das Adjektiv *pur* nachgestellt wird, äußerst breit ist. Um dies zu bestätigen, werden hier diverse semantisch gruppierte Korpusrepräsentanten aus den genannten Korpora aufgeführt:

**Eigennamen**: *Audi, Ford, Brian Wilson, Chicago, Schumann, Ukraine, West-Berlin, Rokoko, Barock, Schumann* ***pur*** – bei den Phrasen mit erstpositionierten Eigennamen und nachgestelltem *pur* erscheint es häufig in der Funktion der Intensivierungspartikel;
**Gefühle**: *Fahrspaß, Spielfreude, Urlaubsstimmung, Herzschmerz, Selbstbewusstsein, Ratlosigkeit, Verzweiflung, Begeisterung, Frust, Freiheit, Überforderung, Existenzangst, Bindungsangst, Enthusiasmus, Menschenfeindlichkeit, Wiedersehensfreude, Hilflosigkeit, Wohngenuss, Kauflaune* ***pur****;*
**Getränke/Essen**: *Earl Grey, Prinzenrolle-Füllung, Rind, Mandeln, Wasser, Kräuter, Kaffee* ***pur*** *– pur* behält hier meistens seinen autosemantischen Adjektivstatus;
**Dinge/Sachen/Personenbezeichnungen**: *Perlen, Architektur, Material, Graumarkt, Dreck, Klamotte, Mäntelchen, Hörbuch, Anzug, Treibstoff, Autobahn, Wörter, Autofahren, Macho, Schlampe* ***pur*** – hier wechselt der Status von *pur* von dem der autosemantischen Adjektivbedeutung (*Perlen, Material, Treibstoff)* zu dem der Intensivierungspartikel;
**Abstrakta**: *Motivation, Sanierungsstress, Landespolitik, Freiluftkultur, die Siebziger, Diktatur, Establishment, Menschenfeindlichkeit und Geschlechterrassismus, Entschleunigung, Power, Salamitaktik, Schaffenskrise, Neugierde, Sadomasochismus, Sozialdemokratie, Digital-Eklektizismus, Düsternis, Abstiegskampf, Genussradeln, Dominanz, Kriegsverniedlichung, Opportunismus, Neoliberalismus, Grün, Entertainment, „Brainwashing", Medienkunst, Verschwendung, Lifestyle, Edelkitsch, Produktküche, Schönheit, Amtsschimmel, Suggestion, Mittelalter, Super, Seriosität, Regulierung, Anti-Zufall, Telefonieren, Rockmusik, Kulturgeschichte, Historismus, Härte, Manchesterkapitalismus, DDR-Atmosphäre, Metropolen-Kultur, Purismus, Symbolpolitik, Brunnenvergiftung, Energieverschwendung, Nonsense, Geräuschkulisse, Mittelstandsförderung, Abenteuerkino, Funktionalität, Konkurrenzkampf, Kontrolle, Fünf-Sterne-Luxus, Erinnerung, Sodom & Gomorrha, Gänsehautfeeling, Pragmatismus, Drama, Menschenverachtung, Bürokratie, Erniedrigung, Menschenverachtung, Bürokratie, Glamour, Small Talk, Hamburger Kaufmannsstolz, Regenbogen, Unversöhnlichkeit, Cinéma, Effizienz, Oase, FDP-Ideologie, Italiensehnsucht, Artistik, Herzklopfen, Orgasmus, Teamleistung, Parteipolitik, Basis, technische Moderne, Selbstentäußerung, Völkerverständigung, Klientelpolitik, Kleinbürgerklaustrophobie, Ausbeutung, Pragmatismus* ***pur***

Sätze, in denen *pur*-Phrasen auftreten, sind entweder Kurzsätze, prädikatlose Satzellipsen oder auch längere erklärende Sätze. Meistens haben wir es mit kurzen definitiven Konstatierungen, Bewertungen, Zusammenfassungen, Resümees dessen zu tun, was in den vorangehenden Zeilen beschrieben,

analysiert, erörtert, besprochen wurde. An einigen Korpusbelegen wird ersichtlich, dass die *pur*-Konstatierung mit einem Ausrufezeichen zusätzlich bekräftigt werden kann, was die Funktion des postponierten *pur* als Intensivierungspartikel noch verstärkt. Als Beweis dessen sollen die aus dem SD-Korpus herausrecherchierten Satzellipsen, Kurzsätze und längere Sätze dienen:[10]

> **Satzellipsen**: *Wenig Glamour, geringe Umsätze, Mittelstand pur. Entertainment pur. Verschwendung pur. Natur pur, keine Straße weit und breit. Also das Mäntelchen pur. Ein Macho pur. Nervenkitzel und Spannung pur. Die Hölle pur. Drama pur. Euro-Frust pur. Bürokratismus pur. Kunst pur vier Tage lang. Abenteuer pur, Leselust pur.*
> **Satzellipsen mit Ausrufezeichen**: *Super pur! Geldgier pur! Verzögerungstaktik pur! Jugendstil pur! Bayern pur! Faszination pur!*
> **Kurzsätze**: *Das ist Feudalismus pur. Das ist Nostalgie pur. Das ist doch „Brainwashing" pur. Auch das ist Symbolik pur. Komponieren ist Medienkunst pur. Das ist Zynismus pur. Das ist Erpressung pur.*
> **kurze Ausrufesätze**: *Das ist Lebensfreude pur! Das ist Umweltpolitik pur!*
> **längere Sätze**: *Wir stehen für Sozialdemokratie pur. Das ist Hilflosigkeit pur und eine Misstrauenserklärung. Beim Auftakt-Kongress herrschte Enthusiasmus pur. Als die Weihnachten hinter der Couch lagen, das war schon Herzklopfen pur. Die Menschen haben genug von Parteipolitik pur. An jedem dritten Freitag im Monat tobt dort das Cello pur.*

Formulierungen, in denen der autosemantische Adjektivstatus von *pur* erhalten bleibt, gehören zu der Minderzahl im herausrecherchierten Korpus: *Sie genießen ihren Tee pur.*

Anhand des analysierten Korpus lässt sich festhalten, dass die Erstpositionierung des Bezugsnomens und das postponierte, in die Funktion der Intensivierungspartikel schlüpfende nichtflektierte Adjektiv – in unserem Falle *pur* – ein charakteristisches Phänomen des Deutschen sind. Diese Art Verbindungen verfügen über einen besonderen semantischen Mehrwert, der es erlaubt, bestimmte Kommunikationsbedürfnisse zu realisieren (Trost 2011: 69).

10 In dem Beitrag werden nur ausgewählte Beispiele aus dem umfangreichen herausrecherchierten Korpus angeführt. Die Angabe aller von dem unflektierten postponierten Adjektiv *pur* charakterisierten Substantive würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Aus diesem Grunde bemühte man sich hier für alle im Rahmen der durchgeführten Untersuchung differenzierten semantischen Gruppen Repräsentanten anzuführen.

### *3. Polnische Äquivalente des deutschen Adjektivs* pur *in der Postposition*

Das deutsche Adjektiv *pur* kann ins Polnische mit folgenden dem Substantiv vorangestellten Attributen übertragen werden:

1) *czysty, szlachetny, prawdziwy* (*in der Bedeutung rein, unvermischt*) – *czysta Whisky/ Whisky pur* – diese Bedeutung entspricht der deutschen Bedeutung, in der das Adjektiv *pur* seinen autosemantischen Adjektivstatus behält;
2) *czysty* (*rein), zupełny* (*total*), *całkowity* (*völlig*), *absolutny* (*absolut*), *kompletny* (*komplett*), *bezwarunkowy* (*bedingungslos*), *niekwestionowany* (*unbestritten*), *nieograniczony* (*grenzenlos, unbegrenzt*), *pełny* (*voll, unbegrenzt, absolut*), *stuprocentowy* (*hundertprozentig*), *totalny* (*total*), *istny* (*echt, rein*), *niezaprzeczalny* (*unbestritten, unbestreitbar*), *niewątpliwy* (*zweifellos*), *prawdziwy* (*echt, richtig*), *oczywisty* (*selbstverständlich, offensichtlich*), *wierutny* (*völlig,* ugs. *glatt),* mit den nachgestellten Phrasen *pierwszej klasy* (*erstklassig*), *w pełnym wydaniu* (*in vollem Umfang*), *w pełnym tego słowa znaczeniu* (*im vollen Sinne des Wortes*), *w najwyższym stopniu* (*im höchsten Maße/Grade*), *par excellence*, aber auch mit dem vorangestellten Vergleich *nic innego jak* (*nichts weiter als* . . .) – es sind Möglichkeiten der Übersetzung ins Polnische des Adjektivs *pur*, das seiner autosemantischen Adjektivbedeutung entleert ist und in der Funktion der Intensivierungspartikel erscheint.

Alle unter Punkt 2 aufgeführten polnischen *pur*-Äquivalente betonen die Einzigartigkeit des von dem Substantiv bezeichneten Phänomens und akzentuieren, dass das mit *pur*-Äquivalenten bezeichnete Phänomen in vollem Umfang eben diese konkrete Bezeichnung verdient. Das postponierte Adjektiv *pur* ist semantisch sehr inhaltsreich und wird im Deutschen sehr oft verwendet. In der polnischen Sprache trifft man in dieser durch *pur* repräsentierten Bedeutung eher auf eine ganze Palette unterschiedlicher Adjektive bzw. Wendungen. Die semantische Rolle und die einzigartige Ausdruckskraft von *pur* in seiner Funktion als Intensivierungspartikel werden jedoch m. E. durch keines der polnischen Äquivalente wiedergegeben. Darüber hinaus ist es nicht möglich, dass polnische Adjektive als nichtflektierte postponierte Beiwörter nach dem erstpositionierten Nomen erscheinen, auch dann nicht, wenn sie – wie im Falle der Äquivalente des deutschen *pur* – anstatt ihrer autosemantischen Adjektivfunktion die Funktion der lexikalisch entleerten Intensivierungspartikel übernehmen.

### *4. Das prä- und postnominale Adjektiv im Polnischen*

Im Polnischen treten Adjektive in der attributiven Funktion sowohl vor dem bezeichneten Substantiv (pränominale Position) als auch hinter dem charakterisierten Substantiv (postnominale Position) auf. In beiden Positionen werden sie flektiert (Magajewska 2005: 45 ff.). Im ersten Fall wird von Qualitätsattributen gesprochen, die auch charakterisierende Attribute genannt werden. Es sind Attribute, die sogenannte nicht feste, momentane, für den bestimmten Zeitraum geltende Eigenschaften des von dem Substantiv bezeichneten Objekts benennen. In diesem Falle handelt es sich um eine der vielen Eigenschaften, die dem Objekt zugeschrieben werden können, die aber genauso wichtig wie alle anderen Eigenschaften ist: *trudna/ skomplikowana gramatyka (schwierige/ komplizierte Grammatik).* Keines der genannten Merkmale der Grammatik kann als das wichtigste, zur Identifizierung der Grammatik notwendige Merkmal bezeichnet werden, das sozusagen für das Wesen der Grammatik entscheidend ist.

Wie aus dem Vorstehenden hervorgeht, wird im Polnischen das Adjektiv, das eine vorübergehende oder auch dauerhafte, aber für die Kategorisierung des bestimmten Bezugswortes nicht wesentliche Eigenschaft bezeichnet, vor das Nomen gestellt: *biały niedźwiedź* (*weißer Bär*) – es kann sich hier sowohl um einen Bären mit weißem Fell handeln als auch um irgendeinen Bären, der mit Schnee oder mit irgendetwas anderem weiß bedeckt ist.

Ganz anders ist es im Falle solcher Verbindungen wie *gramatyka opisowa/ kontrastywna/ historyczna/ polska/ niemiecka* oder *fizyka jądrowa/ atomowa, bocian czarny/ biały (beschreibende/ kontrastive/ historische/ deutsche Grammatik* oder *Kernphysik, Atomphysik, Schwarz-, Weißstorch*) (Szumska 2015: 141 ff.). Die in den genannten Verbindungen vorkommenden Attribute bezeichnen nicht eine von mehreren möglichen Eigenschaften des jeweiligen Objekts, sondern sein wichtigstes, das sog. konstitutive Merkmal, dank dem dieses Objekt von den anderen Objekten zu unterscheiden ist und einer Gruppe zugeordnet werden kann. Diese Attribute werden Gattungs- oder auch klassifizierende Attribute genannt. Adjektive in solch einer attributiven Funktion gehören überwiegend den geschlossenen terminologischen Systemen, taxonomischen Kategorien oder Terminisammlungen aus einem bestimmten Gebiet an (Magajewska 2005: 47 f.).

Das Adjektiv, das eine dauerhafte Eigenschaft bezeichnet und eine kategorisierende Funktion hat, wird im Polnischen hinter das zu bezeichnende Substantiv gestellt. Es wird in dieser Funktion auch flektiert: *niedźwiedź biały – Eisbär*, *niedźwiedź brunatny – Braunbär.* Durch eine bestimmte Reihenfolge der Glieder in einer Phrase informieren wir zunächst über die Familie des Gegenstandes (Nomen), und erst dann über seine Art, Kategorie (Adjektiv in attributiver Funktion), wie etwa im Falle von *młot pneumatyczny*

(*Presslufthammer*). Es ist vor allem ein Hammer, der aufgrund seiner Eigenschaften zu einer konkreten Kategorie der Hammer zugeordnet wird. Im Falle der Kategorienmarkierung ist die Reihenfolge der Phrasenbestandteile wirklich von großer Relevanz im Polnischen, da hier die Rezeption der ganzen Phrase vom Allgemeinen bis hin zum Detail erfolgt. Im Deutschen wird das Nomen durch das vorangestellte Adjektiv kategorisiert, das sich in Numerus, Genus und Kasus nach dem Bezugsnomen richtet: *kanadischer / syrischer Braunbär, kanadischer Biber*. Sehr häufig übernehmen im Deutschen die Bestimmungswörter der Determinativkomposita (die oft Adjektive sind) die kategorisierende Funktion, was am Beispiel des *Braunbären* sehr gut sichtbar ist. Kategorisiert man *den Bären* mit dem separaten vorangestellten Attribut *braun*, stößt man auf verschiedene „*Bären*" – *auf einen Schmetterling* (*Arctia caja – der Braune Bär*, poln.: *Niedźwiedziówka kaja*), eine Marke des Unternehmens Langnese-Speiseeis für ein Milchspeiseeis am Stiel namens *Brauner Bär*, aber auch auf den richtigen Bären, wie beispielsweise in der Kinderbuchreihe *Kim und der kleine braune Bär* von Bernd und Birgit Goldschmidt, wo einer der Helden ein wirklicher Braunbär ist. Diese Beispiele veranschaulichen, dass auch in der deutschen Sprache für die Bedeutung und damit für die Rezeption des bestimmten Ausdrucks relevant ist, in welcher Form das Adjektiv an das Substantiv „angehängt" wird – als ein separates dekliniertes Attribut bei dem zu bezeichnenden Substantiv oder als eine determinierende (bestimmende, modifizierende) Komponente, die ein Bestandteil eines Kompositums ist. Es ist dabei darauf zu verweisen, dass Determinativkomposita mit dem modifizierenden Adjektiv als Determinans ein typisches deutsches Phänomen sind. Im Polnischen wird dieselbe Bedeutung durch die Phrase Adjektiv + Substantiv realisiert, was auch die oben angeführten Beispiele belegen.

Anhand der obigen Ausführungen kann konstatiert werden, dass vor die Nomen in der Regel Attribute gestellt werden, die auf keine dauerhafte Eigenschaft eines Objekts verweisen, postpositioniert werden dagegen Attribute, die eine klassifizierende Funktion haben. Die polnischen Muttersprachler haben im Großen und Ganzen keine größeren Probleme, dies zu differenzieren. Allerdings kann man in einigen Fällen Zweifel hegen, die mit der Position und der daraus folgenden Funktion eines Attributs zusammenhängen. Ein Adjektiv kann nämlich sowohl in der Funktion des charakterisierenden als auch des kategorisierenden Attributs erscheinen. In solch einem Falle ist der sogenannte „Steigerungstest" sehr behilflich. Charakterisierende Attribute werden in der Mehrheit gesteigert, denn sie weisen auf Eigenschaften hin, die bei differenten Objekten mit unterschiedlicher Intensität auftreten (*łatwa, łatwiejsza, najłatwiejsza gramatyka – einfache, einfachere, die einfachste Grammatik*). Währenddessen können kategorisierende Attribute nicht kompariert werden, da sie die Eigenschaft wiedergeben, die ein konkretes Objekt hat

oder auch nicht (Grammatik kann nicht mehr beschreibend sein – **gramatyka bardziej opisowa* oder Physik kann nicht mehr Kernphysik als andere Physik sein – **fizyka bardziej jądrowa*). Dank diesem Test kann der Unterschied zwischen *pospolity świerk* und *świerk pospolity* plausibel verdeutlicht werden. Im ersten Falle ist das eine durchschnittliche, sich durch nichts auszeichnende Fichte, die aber noch durchschnittlicher sein kann, im zweiten Falle ist das die *Gemeine Fichte* (*Picea abies*), die nicht gemeiner werden kann, weil das Adjektiv *gemein* die konkrete Kategorie markiert.

Darüber hinaus gibt es im Polnischen auch Fälle, in denen zwei das Substantiv bezeichnende Adjektive einen kategorisierenden Charakter haben. In diesem Fall wird das Adjektiv, das für die Kategorisierung wichtiger ist, postponiert, wie in den Phrasen: *ludowa sztuka sakralna* (*volkstümliche Sakralkunst*) und *sakralna sztuka ludowa* (*sakrale Volkskunst*) (im ersten Fall geht es um die volkstümliche Art der Sakralkunst, im zweiten um die sakrale Art der Volkskunst).[11] An diesen zwei Beispielen wird es sehr deutlich, welch großen Einfluss auf die Bedeutung und zugleich auf die Rezeption der konkreten Phrase die Positionierung der Adjektive in der polnischen Sprache ausübt.

Mit einem anderen semantischen Fall wird man im Polnischen konfrontiert, wenn zwei Adjektive nach dem substantivischen Bezugswort stehen und beide dauerhafte Eigenschaften bezeichnen, aber das erste Adjektiv in der Kategorisierung eine wichtigere Rolle spielt, wie etwa in *ser*[12] *żółty edamski* (*Edamer Käse*)*, ser żółty tylżycki* (*Tilsiter Käse*) – das zweite Adjektiv bezieht sich auf eine bestimmte Art des Käses, spezifiziert den Käse noch näher und weist auf seine besonderen Eigenschaften hin. Ein anderes Beispiel dafür wäre die Phrase: *niedźwiedź biały kanadyjski* (wörtlich: der weiße Bär aus Kanada → Eisbär aus Kanada), *niedźwiedź biały grenlandzki* (wörtlich: der weiße Bär aus Grönland → Eisbär aus Grönland). Das sich auf das Herkunftsland der Bären beziehende spezifizierende zweite Adjektiv lässt unter den Eisbären solche unterscheiden, die aus Kanada, und solche, die aus Grönland stammen. Das Kanadische bzw. das Grönländische der Eisbären – in Bezug auf ihre Herkunft – werden somit zu ihrer Gattungseigenschaft (Magajewska 2005: 48). Will man diesen semantischen Effekt meiden, sollte man sprechen von: *kanadyjskie niedźwiedzie białe* (*kanadische Eisbären* – also solche, die in Kanada leben) und dementsprechend *grenlandzkie niedźwiedzie białe* (*grönländische Eisbären*, d. h. solche, die in Grönland leben) – in diesem Fall bezeichnen die Adjektive *kanadyjski* (*kanadisch*) und *grenlandzki* (*grönländisch*) zwar eine dauerhafte, aber für die Kategorisierung des Bezugswortes

11 Vgl. <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/szyk-przymiotnikow;12630.html> [Abruf 03.12.2019].

12 Man muss hier anmerken, dass im Polnischen zwischen dem weißen Käse (Quark – *ser biały*) und dem gelben Käse (Käse – *ser żółty*) unterschieden wird.

nicht wesentliche Eigenschaft, so wie auch im Falle der polnischen Braunbären – *polskie niedźwiedzie brunatne*[13](*polnische Braunbären*, d. h. solche, die in Polen leben: das Adjektiv *polnisch* kategorisiert die Bären nicht – verweist nicht auf ihre Herkunft; es nennt nur eine Eigenschaft der Bären).

Ähnlich muss man bei *tabletki dojelitowe twarde* (*harte enterale Tabletten* bzw. *harte enterale Kapseln*) vorgehen. Das letzte Element der Phrase weist auf die innere Einteilung in der Kategorie „enterale Tabletten" hin. Wenn man die Reihenfolge der Attribute beim Nomen ändert, dann kommt man auf *tabletki twarde dojelitowe* (*enterale harte Tabletten* bzw. *enterale Harttabletten* bzw. *enterale Hartkapseln*). Dadurch hat man es schon mit einer anderen Kategorie der Tabletten zu tun, d. h. mit der der harten Tabletten.

## *5. Resümee*[14]

Die Stellung (prä- oder postpositional) der das Substantiv charakterisierenden (immer gebeugten) Adjektive sowie ihre Reihenfolge sind im Polnischen sehr häufig entscheidend für das Verstehen des von dem Sender Gemeinten. Es handelt sich hier nicht um pragmatische oder stilistische Gründe, die dafür sprechen, das Adjektiv – wie es im Deutschen öfter der Fall ist – nachzustellen, was am Beispiel des Adjektivs *pur* veranschaulicht wurde. Voran- oder Nachstellung der Adjektive in attributiver Bedeutung sowie ihre Reihenfolge sind im Polnischen für den Empfänger in der Regel der ausschlaggebende Hinweis darauf, wie er die empfangene Nachricht dekodieren, welche Interpretationsrichtung (oft handelt es sich dabei um eine semantische Mehrdeutigkeit der Adjektive) er wählen soll, wie etwa im Beispiel *szkoła średnia* (*Oberschule, weiterführende Schule*) und *średnia szkoła* (durchschnittliche, mittelmäßige Schule, Schule von durchschnittlichem Niveau). Bei dem Beispiel *szlachetny człowiek* und *człowiek szlachetny* (*edelmütiger Mensch*) ist das wiederum völlig ohne Bedeutung. Hier hat das Adjektiv *szlachetny* sowohl in der Voran- als auch in der Nachstellung dieselbe autosemantische Bedeutung, was noch besser nachvollziehbar und plausibler erscheint, wenn man die beiden attributiven Phrasen in einen Satz einbindet – *Szlachetny człowiek z niego* vs. *Człowiek szlachetny z niego* (*Ein edelmütiger Mensch*

13 Vgl. ebd.

14 The publication was written as a result of the author's internship in Greifswald (University of Greifswald), co-financed by the European Union under the European Social Fund (Operational Program Knowledge Education Development), carried out in the project Development Program at the University of Warmia and Mazury in Olsztyn (POWR.03.05.00-00-Z310/17).

*ist er*) – oder den Steigerungstest einschaltet – *szlachetniejszy człowiek* und *człowiek szlachetniejszy* (*edelmütigerer Mensch*) (Magajewska 2005: 45 f.).

Ein sehr wichtiger Unterschied zwischen den postponierten Adjektiven im Deutschen und im Polnischen ist auch ihre grammatische Form. In der deutschen Sprache werden nachgestellte Adjektive nicht flektiert, in der polnischen Sprache müssen sowohl voran- als auch nachgestellte Adjektive dekliniert werden – und dies unabhängig davon, ob sie in ihrer autosemantischen Adjektivfunktion oder in der Funktion der lexikalisch entleerten Intensivierungspartikel erscheinen. Über die eine einzigartige Aussagekraft zuschreibende Funktion, die das nichtflektierte postponierte Adjektiv in attributiver Funktion im Deutschen aufweist und die am Beispiel des Adjektivs *pur* in diesem Beitrag erläutert wurde, verfügen die polnischen attributiv gebrauchten Adjektive nicht. In die Funktion der Intensivierungspartikel schlüpfen die polnischen Adjektive nur in gebeugter Form, und meistens werden sie dem Bezugsnomen vorangestellt: *absolutna prawda (Wahrheit pur), wierutne kłamstwo (Lüge pur), istna/czysta komedia (Komödie pur)* – aber: *komedia czysta* (ugs.). Wenn man auf andere Adjektive zurückgreift, die dem deutschen Adjektiv *pur* in der Funktion der Intensivierungspartikel entsprechen, stellt man fest, dass die Postponierung des Adjektivs in dieser Funktion unmöglich ist: **komedia istna*.

## *Literatur*

### *Korpora und Onlinewörterbücher*

COSMAS II: Corpus Search, Management and Analysis System. Das Portal für die Korpusrecherche in den Textkorpora des Instituts für Deutsche Sprache. <https://www2.ids-mannheim.de/cosmas2/> [Abruf 28.04.2022].

Woxikon: Online Synonymwörterbuch. <https://synonyme.woxikon.de/synonyme/pur.php> [Abruf: 30.12.2019].

Polnisches Wörterbuch PWN. <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/szyk-przymiotnikow;12630.html> [Abruf 03.12.2019].

### *Sekundärliteratur*

Brommer, Sarah: „Wenn der Ritter gut mit dem Mägdlein schön im Grase tief . . .“ Postnominale Adjektive in der Lyrik des Neuhochdeutschen. In: Muttersprache 115/2 (2005), 119–141.

Dürscheid, Christa: „Polemik satt und Wahlkampf pur“ – Das postnominale Adjektiv im Deutschen. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 21/1 (2002), 57–81.

Fleischer, Wolfgang: Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. 2., durchgesehene und ergänzte Auflage. Tübingen 1997.

Magajewska, Mirosława: Pozycja przymiotnika w zdaniu polskim i włoskim: uwarunkowania syntaktyczne. In: Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców 14 (2005), 41–56.

Marschall, Gottfried R.: Überlegungen zum nachgestellten Adjektiv im Deutschen. In: Rechts von N. Untersuchungen zur Nominalgruppe im Deutschen. Hrsg. von Paul Valentin. Tübingen 1992, 71–82.

Szumska, Dorota: Rozgraniczenie jako ograniczenie. Na przykładzie badań nad szykiem przydawki przymiotnej we współczesnej polszczyźnie. In: LingVaria X (2015), 141–150.

Trost, Igor: Die nicht-flektierten Adjektive. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 34/3 (2006), 374–393.

Trost, Igor: Whisky *pur*, Service *pur*, Wahlkampf *pur* – zur Ausbreitung des postponierten Adjektivs im Deutschen. In: Das Adjektiv im heutigen Deutsch. Syntax, Semantik, Pragmatik. Hrsg. von Günter Schmale. Tübingen 2011, 57–70. (= Reihe Eurogermanistik 29)

Weinrich, Harald: Textgrammatik der deutschen Sprache. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich 1993.

# Deutsche erweiterte Attribuierung im Grammatikunterricht mit polnischen Studierenden: von Übungsgrammatiken bis zu wissenschaftlichen Texten

Małgorzata Guławska (Warschau)

**Abstract:** Im Syntaxkurs für Studierende der angewandten Linguistik der Warschauer Universität werden Attribute als Teil eines Satzgliedes besprochen. Es wird festgestellt, dass Probleme bei der Zuordnung der Attribute zu vorangestellten und zu nachgestellten bestehen, weil die polnischen Studierenden meistens nur auf vorangestellte erweiterte Adjektive hinweisen und nachgestellte Attribute nicht berücksichtigen. Darüber hinaus wird die Verbalisierung von erweiterten Attributen im Kurs thematisiert, die im Rahmen der syntaktischen Operationen an deutschen Sätzen geübt wird. Je größer eine Nominalgruppe ist, umso schwieriger ist es für die Lernenden des Deutschen die erweiterten Attribute innerhalb der Nominalgruppe zu verstehen. Die komplexen Nominalgruppen bereiten daher Studierenden Probleme sowohl beim Verständnis von akademischer Lektüre als auch bei der Produktion von wissenschaftlichen Arbeiten, die sie im Studium verfassen.

**Keywords:** erweitertes Attribut, Übungsgrammatik, Partizip, Satzgliedteil, Nominalgruppe

## *Einführung*

Im Unterricht Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene spielen Übungen zur Nominalisierung und Verbalisierung eine große Rolle. Polnische Studierende formen die Präpositionalangaben in Nebensätze um, schreiben Texte neu, indem sie statt der kursiv gesetzten Adverbialsätze Präpositionalangaben verwenden. Diese Übungen zur Nominalisierung sind damit zu begründen, dass viele Texte der deutschen Gegenwartssprache durch einen Nominalstil gekennzeichnet sind. Zukünftige Übersetzer und Studierende der angewandten Linguistik haben mit der Amts- und Fachsprache viel zu tun und müssen im Stande sein, diese nominalen Strukturen passiv und aktiv zu verwenden.

Es ist nicht zu leugnen, dass auch Attribute einen wesentlichen Beitrag zum Nominalstil leisten. Während man dem Verbal- und Nominalstil in Lehrwerken der deutschen Sprache für ausländische Studierende viel Platz widmet, wird die mehrgliedrige Attribuierung bei der Diskussion des Nominalstils „stiefmütterlich" behandelt. Eine ausführliche theoretische Einführung ist

zwar dort nicht zu erwarten, aber ein Übungskapitel zum Thema erweiterter Attribuierung wäre auch in Übungsgrammatiken wünschenswert. Sowohl in der Übungsgrammatik *C-Grammatik* (2013) als auch in der *Übungsgrammatik für Fortgeschrittene* (2017) finden wir nur eine theoretische Einführung in die Realisierung von Partizipialattributen und in ihre Bedeutung und darüber hinaus Beispiele für die Umwandlung von Partizipialattributen in Relativsätze und umgekehrt. Partizipien können als Attribute wie Adjektive vor Substantiven stehen und auch erweitert werden. Dieser Bereich bereitet jedoch polnischen Studierenden kaum Schwierigkeiten. Mit Ausnahme von semantischer Dekodierung der Partizipien I bzw. II ergeben sich keine weiteren Probleme für Lernende, vor allem wenn Partizipien als Attribute nicht mit mehreren Elementen erweitert werden. Am meisten handelt es sich aber im Falle von Attribuierung (Attribution) in der Schriftsprache um eine komplexe Nominalgruppe, die nicht nur durch Erweiterung eines Nomens durch Partizipien bzw. Relativsätze entsteht, sondern auch durch Präpositional- sowie Genitivattribute gebildet wird. Mit der komplexen Struktur hängt oft eine komplizierte Entschlüsselung der Bedeutung zusammen.

Diesen allgemeinen Bemerkungen ist zu entnehmen, dass die Attribuierung in diesem Beitrag aus der Perspektive der kontrastiven Grammatik Deutsch–Polnisch dargestellt wird, was zur Folge hat, dass das unterschiedliche Attribuierungsverhalten im Deutschen und Polnischen dargestellt wird. Der Schwerpunkt der Analyse liegt dabei bei der Komplexität der deutschen erweiterten Attribute, die auch den Ausgangspunkt der Analyse bilden. Da es sich aber um ein Phänomen handelt, das im Fremdsprachenunterricht weit über die grammatische Problematik hinausgeht, werden auch Fragen der Spracherwerbsforschung und Schreibforschung in Bezug auf Attribution gestellt und geläufige Übungen präsentiert, die polnischen Lernenden Probleme beim Verständnis der deutschen erweiterten Attribute aufzeigen.

## *1. Achtmal Attribuierung im Deutschen*

Von den Autoren der Grammatiken der deutschen Sprache für Fortgeschrittene behandeln die Verfasser der *Grammatik mit Sinn und* Verstand (1997) die Attribution in einem separaten Kapitel unter dem Titel: „Genauer gesagt. Attribution". Aus diesem Grund wird diese Übungsgrammatik an dieser Stelle herangezogen, obwohl die schon erwähnte *Übungsgrammatik für Fortgeschrittene* als Hauptlehrwerk im Syntaxkurs gilt. Von den Autoren der *Grammatik mit Sinn und Verstand* werden Beispiele für achtmal Attribution angegeben, die aus Karl Valentins Dialog „Im Hutladen" stammen:

1. durch ein Adjektiv: *der neue Hut*
2. durch mit Adjektivendungen versehene und meist mit zusätzlichen Informationen erweiterte Partizipien (PI/PII): *der die Verkäuferin ein wenig irritierende Herr Valentin*
3. durch Relativsätze, die sich nach einem Komma an das Nomen anschließen: *Valentin, der die Verkäuferin etwas verwirrt*
4. durch verkürzte Sätze, nach einem Komma hinter dem Nomen stehend: *Valentin, die Verkäuferin ein bisschen irritierend, [...]*
5. durch Attribution hinter dem Nomen (Genitiv, Ausdruck mit Präposition, Adverb):
   *ein Hut zum Auf- und Absetzen*
   *die Verkäuferin hat Hüte in allen Farben.*
   *die nicht sehr klaren Vorstellungen Valentins*
   *Nehmen Sie doch diesen Hut hier!*
6. durch Wortzusammensetzungen: *ein Herrenhut*
7. durch Begriffe: Sie enthalten bereits eine Reihe von Attributionen zur genaueren Bestimmung „in sich“: *Hut – ein Gegenstand, mit dem man den Kopf bedecken kann.*
8. Alle Sätze sind eine Art Attribution, über ein Thema wird etwas Genaueres gesagt: *Valentin ist ein schwieriger Kunde* usw. (Rug/Tomaszewski 1997: 242–243)

Unter (5.) werden Beispiele für Attribute zusammengestellt, die weiterhin aus der kontrastiven Perspektive getrennt voneinander analysiert werden. In Bezug auf (6.) muss hinzugefügt werden, dass das Bestimmungswort in den deutschen Komposita nicht immer als Attribut angesehen wird,[1] obwohl es im Polnischen durch die adjektivische Attribution vor oder hinter dem Nomen wiedergegeben wird. (8.) zeigt zwar einen anderen Aspekt der Attribuierung, hilft aber nicht bei der Spezifizierung des Problems und verdunkelt die Abgrenzung der Attribution von anderen grammatischen Phänomenen.

Diese Typologien werden auch in den praktischen Übungen zur deutschen Attribution berücksichtigt, die die *Grammatik mit Sinn und Verstand* (1997) bietet. Die Typologien umfassen vor allem die Verfahrensweise der Attribuierung mit Partizipien, Attributsätzen und die Gleichsetzung der Attribution mit Komposition:

1 Siehe auch z. B. das Register in *Duden Grammatik* (1998: 881). In dieser Auflage der Grammatik wird der Attribution kein separates Kapitel gewidmet. Die gleiche Bemerkung gilt auch für die achte Auflage der *Duden Grammatik* (2009). Auch die Zusammenstellungen in Musan (2013: 66) und Granzow-Emden (2014: 220–234) weisen auf Bestimmungswörter als Attribute nicht hin.

1. linksstehende Attribute mit Partizip II: *die (von uns) hier behandelten Fragen*
2. Attribute mit Modalverben als Konkurrenten: *die hier zu lösende Aufgabe*
3. Kurzinformationen rechtsstehend: *die Verkäuferin, völlig irritiert*
4. Varianten der Attribution:
   4.1. *Die Staaten sind Mitglied der EU*
   4.2. *die EU-Mitgliedstaaten*
   4.3. *die Staaten, die Mitglieder der EU sind*
   4.4. *die Mitgliedstaaten der EU (in der EU)*
   4.5. *die der EU angehörenden Staaten.*[2]

Als kontrastive Zusammenstellung für polnische Studierende bewährt sich die folgende Typologie der Attribute. Diese verwende ich für meine Unterrichtsmaterialien. Die Attribute werden nach Kategorien unterschieden, durch die sie realisiert werden. Adjektivisches Attribut im Vorfeld, das auch prädeterminierendes Attribut genannt wird (Weinrich 1993: 432), wird hier in Verbindung mit dem Präpositionalattribut, s. (5.), präsentiert und weist auf eine prototypische Attribution im Deutschen hin, die auch für polnische Studierende nachvollziehbar ist. Auch andere Typen lassen sich problemlos ins Polnische übersetzen, um analoge grammatische Phänomene im Polnischen zu veranschaulichen, was im nächsten Paragraphen geschieht:

1. nachgestelltes Adverb als Attribut: *ein / das Mädchen dort*
2. nachgestelltes Adjektiv, nur noch formelhaft, unflektiert: *dieses/jenes Mädchen fein*
3. nachgestellte, daher unflektierte, lose angefügte Gruppe von Adjektiven: *sein/ihr Mädchen nett und gut situiert*
4. Genitivattribut: *Welches Mädchen dieser Altersstufe?*
5. Präpositionalattribut: *ein freundliches Mädchen in diesem Haus* (hier mit adjektivischem Attribut im Vorfeld)
6. Apposition: *das Mädchen, eine nette Person*
7. Infinitivkonstruktion: *Die Aufgabe, für das Mädchen zu sorgen, war anspruchsvoll.*
8. Attributsatz: *Wilhelms (freundliches) Mädchen, das wir letzte Woche kennengelernt haben.* (hier mit Eigenname im Genitiv und Adjektiv als Attribut im Vorfeld)

2 Die Beispiele wurden aus Rug/Tomaszewski (2001) übernommen: <file:///C:/Users/mgula/Downloads/978-3-12-675422-4_A411_67542521_Wiederholung_Mittelstufe_Oberstufe.pdf> [Abruf 3.11.2021].

Die Untertypen, die auf die bestimmten Kasus hinweisen, sind – mit Ausnahme von dem oben erwähnten Genitivattribut – nicht repräsentativ genug, weil sie entweder sehr selten oder nur in umgangssprachlichen Konstruktionen vorkommen:

1. Akkusativattribut: *Die Sitzung diesen Mittwoch wird konstruktiv.*
2. Dativattribut: *Dem Hans sein Haus hat ein kaputtes Dach.* (Musan 2013: 66)[3]

Aus diesen oben genannten Gründen sind deutsche Akkusativ- bzw. Dativattribute für den kontrastiven Vergleich Deutsch–Polnisch nicht von Belang.

## *2. Attribuierung im Polnischen*

Die zum Teil wörtliche Übersetzung der deutschen Beispiele für Attribute ins Polnische ergibt, dass Adjektiv-, Substantiv-, Präpositionalattribute in beiden Sprachen vorhanden sind, die sowohl parataktisch als auch hypotaktisch verbunden werden:

1. nachgestelltes Adverb als Attribut: *ein/das Mädchen **dort** – dziewczynka **tam***
2. nachgestelltes Adjektiv, nur noch formelhaft, unflektiert: *dieses/jenes Mädchen **fein** – dziewczynka ***delikatny***
3. nachgestellte, daher unflektierte, lose angefügte Gruppe von Adjektiven: *sein/ihr Mädchen **nett und gut situiert** – jego/jej dziewczynka ***miły i dobrze sytuowany***
4. Genitivattribut: *das Mädchen **dieses Jungen** – dziewczynka **tego chłopaka***
5. Präpositionalattribut: *ein freundliches Mädchen **in diesem Haus*** (hier mit adjektivischem Attribut im Vorfeld) – *miła dziewczynka **w tym domu***
6. Apposition: *das Mädchen, **eine nette Person** – dziewczynka, **miła osoba***
7. Infinitivkonstruktion: *Die Aufgabe, **für das Mädchen zu sorgen**, war anspruchsvoll. – Zadanie **polegające na dbaniu o tę dziewczynkę** było wymagające.*
8. Attributsatz: *Wilhelms (freundliches) Mädchen, **das wir letzte Woche kennengelernt haben***. (hier mit Eigenname im Genitiv und Adjektiv als Attribut im Vorfeld) – *Miła dziewczynka Wilhelma, **którą poznaliśmy w zeszłym tygodniu***.

3 Die zwei Beispiele wurden wortwörtlich aus Musan (2013: 66) übernommen.

Auch das Phänomen der Apposition, s. (6.), und der Attributsätze, s. (8.), die durch ein Relativpronomen an ein Bezugswort angeschlossen werden, sind im Polnischen üblich. Die Infinitivkonstruktion als Attribut, s. (7.), ist zwar aus der polnischen Sicht eine deutsche Besonderheit, die jedoch mit Hilfe von einem erweiterten Partizipialattribut im Polnischen wiedergegeben wird. (1.)–(3.) weisen deutlich darauf hin, dass es keine unflektierten Rechtsattribute im Polnischen gibt, z. B. kein nachgestelltes unflektiertes Adjektiv als Attribut, s. (2.). Im Falle vom Adverb, s. (1.), werden polnische Deutschlernende nicht auf die Attribution hinweisen, sondern sie interpretieren den Fall als Adverbialbestimmung des Raumes, was der polnischen Tradition der Satzanalyse entspricht. In der Grammatik der polnischen Gegenwartsprache von Saloni/Świdziński wird diese Nominalgruppe *dziewczynka tam* als adverbiales Bestimmungswort unter einfachen syntaktischen Gruppen klassifiziert, obwohl das in der Grammatik angeführte Beispiel: *Mieszkający tam ludzie przyzwyczaili się do niewygód*[4] (Saloni/Świdziński 1998: 287) nicht analog gebildet wird. Die Stellung des Adverbs als Adverbialbestimmung des Raumes wird auch in der sechsten Auflage der Duden Grammatik (1998: 667) vertreten, wo attributive adverbiale Bestimmungen des Raumes, der Zeit, der Art und Weise und des Grades im Unterkapitel zum Problem einer inhaltlichen Interpretation der Gliedteile zusammengestellt werden.

Die flektierten Adjektivattribute bzw. adjektivischen Partizipialattribute kommen im Deutschen nur im Vorfeld vor. Es gibt auch eine exakte Wortfolge im deutschen Linksattribut, das einen nominalen Rahmen bildet. Die Stellung der Attribute im Polnischen und ihre Wortfolge sind freier und werden in Bezug auf semantische und pragmatische Bedeutungsaspekte in der sprachwissenschaftlichen Literatur ausführlich diskutiert (Gębka 1997; Szumska 2015). Die Unterscheidung zwischen charakterisierenden (*piękna literatura – eine schöne Literatur*) und klassifizierenden Attributen (*literatura piękna – die schöne bzw. schöngeistige Literatur*) gilt in diesem Fall nur als grobe Orientierung in dieser Problematik und liefert nicht immer Argumente für eine bestimmte Stellung des Attributs in zahlreichen Fällen, vor allem wenn nur die Nominalgruppe ohne Kontext analysiert wird, z. B. *suknia ślubna* vs. *ślubna suknia – Brautkleid*. In vielen solchen Fällen bildet ein Kompositum eine deutsche Entsprechung, in dem das Bestimmungswort auch in der Linksverzweigung zu finden ist. In manchen Fällen wird auch durch

4 Die wörtliche Übersetzung des polnischen Beispiels kommt von der Autorin, M. G.: „Die dort wohnenden Leute haben sich an Unbequemlichkeiten gewöhnt“. Die Übersetzung macht sichtbar, dass das polnische „adverbiale Bestimmungswort“ *dort* mit dem Partizip vorkommt und links vom Substantiv steht. Die Stellung des Adverbs rechts vom Substantiv ist untypisch.

den Gebrauch von dem bestimmten oder unbestimmten Artikel auf die generalisierende oder exemplarische Bedeutung im Deutschen hingewiesen.

Der Vergleich der deutschen mit der polnischen Attribuierung zeigt keine großen Unterschiede in der Vorgehensweise und im Gebrauch (Kubacki 2009: 32). Trotzdem werden deutsche erweiterte Nominalgruppen aus der Sicht der polnischen Studierenden als schwer verständlich empfunden, was weiter unten an Beispielen veranschaulicht wird.

## *3. Nominalgruppen in wissenschaftlichen Texten*

Die deutsche Attribution wird den polnischen Studierenden anhand einer Tabelle präsentiert, deren Grundlage die in diesem Beitrag dargestellte Zusammenstellung bildet[5]. Dank der zahlreichen Analogien zum Polnischen entstehen keine Probleme bei der Identifizierung und dem Gebrauch von deutschen Attributen durch polnische Deutschlernende, falls die Attribute nicht vielschichtig erweitert werden. Polnische Studierende der angewandten Linguistik beschäftigen sich jedoch mit wissenschaftlichen Texten, in denen Attribuierung als ein komplexes und kompliziertes Phänomen erscheint, wovon ein Auszug aus dem *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (Bausch 2016: 9) zeugt:

(1) Die für den eigenständigen Wirklichkeitsbereich des Lehrens und Lernens von modernen Fremd- und Zweitsprachen genuin verantwortlichen Wissenschaftsdisziplinen der Sprachlehrforschung und der modernen Fremdsprachendidaktik haben bisher eine systematische Erarbeitung eines spezifischen wissenschaftsmethodisch begründeten Gerüsts für (Fremd-) Sprachenbegriffe vernachlässigt.

Dieser Beleg präsentiert die deutsche Attribuierung in einer Form, die im Fremdsprachenunterricht nicht vorkommt. Es stellt sich heraus, dass Attribute im Deutschen weiterhin attribuiert werden und in wissenschaftlichen Texten Attribute der zweiten, dritten und weiteren Stufen bilden,[6] die im Polnischen in diesem Ausmaß nicht möglich sind. In diesem Auszug werden Nominalgruppen sowohl vor als auch nach dem Hilfsverb ausgebaut:

5 Siehe S. 121, wo die Typologie der Attribute nach Kategorien zusammengestellt wird. Die Spalten der im Unterricht präsentierten Tabelle weisen auf Vorfelder, den Kopf und Nachfelder der Attribution hin. Siehe auch *Duden Grammatik* (2009: 800–801).

6 Siehe primäre und sekundäre Attribute in Poźlewicz/Duch-Adamczyk/Schatte (2013: 84).

(1a) Die für den eigenständigen Wirklichkeitsbereich des Lehrens und Lernens von modernen Fremd- und Zweitsprachen genuin verantwortlichen **Wissenschaftsdisziplinen** der Sprachlehrforschung und der modernen Fremdsprachendidaktik
(1b) eine systematische **Erarbeitung** eines spezifischen wissenschaftsmethodisch begründeten Gerüsts für (Fremd-)Sprachenbegriffe

Die Analyse der Nominalgruppen mit ihren Vorfeldern und Nachfeldern zeigt mehrere attributive Treppen und Reihen. Wenn ein Attribut zugleich Bezugswort für ein anderes Attribut ist, entsteht dadurch eine attributive Treppe. Zwei oder mehr gleichartige und gleichrangige Attribute bilden eine attributive Reihe. Während Treppen hierarchisierte Attribute zeigen, sind Reihen für Veranschaulichung der kumulierten Attribute bestimmt (Poźlewicz/Duch-Adamczyk/Schatte 2013: 84). Die Folgen der voneinander hierarchisch abhängigen Attribute und untereinander gleichberechtigten Attribute lassen sich grafisch folgend darstellen:

**Tabelle 1:** Linksverzweigung der Attribuierung im Vorfeld

| Wissenschaftsdisziplinen | | | |
|---|---|---|---|
| 1. Stufe | verantwortlich | | |
| 2. Stufe | genuin | für den Wirklichkeitsbereich | |
| 3. Stufe | | eigenständig | des Lehrens und Lernens |
| 4. Stufe | | | von Fremd- und Zweitsprachen |
| 5. Stufe | | | modern |

**Tabelle 2:** Rechtsverzweigung der Attribuierung im Vorfeld

| Wissenschaftsdisziplinen | | |
|---|---|---|
| 1. Stufe | der Sprachlehrforschung und | der Fremdsprachendidaktik |
| 2. Stufe | | modern |

**Tabelle 3:** Linksverzweigung der Attribuierung im Nachfeld

| Erarbeitung | |
|---|---|
| 1. Stufe | systematisch |

**Tabelle 4:** Rechtsverzweigung der Attribuierung im Nachfeld

| Erarbeitung | | | |
|---|---|---|---|
| 1. Stufe | eines Gerüsts | | |
| 2. Stufe | spezifisch | begründet | für (Fremd-)Sprachenbegriffe |
| 3. Stufe | | wissenschaftsmethodisch | |

Die graphische Darstellung soll im Unterricht eingesetzt werden, wenn Studierende ausgebaute Nominalgruppen mit Links- und Rechtsverzweigungen nicht verstehen können. Die präsentierten Tabellen zeigen vor allem attributive Treppen mit unterschiedlichen Bezugswörtern. Kumulierte Attribute werden in den Tabellen additiv verbunden (z. B. *des Lehrens und Lernens, von Fremd- und Zweitsprachen*) und veranschaulichen die so genannten attributiven Reihen. Die Bezugswörter stehen höher in der Hierarchie als die dazugehörigen Attribute. Wenn sie entschlüsselt werden, ist es viel leichter für Studierende die komplexen und komplizierten Nominalgruppen zu verstehen. Mit Hilfe der graphischen Präsentation kann die Konstruktion der erweiterten Attribute besser veranschaulicht werden. Es werden hierarchische Verhältnisse gezeigt, die in der linearen Kette der Nominalgruppe nicht sichtbar sind.

### *3.1 Morphologische Hürden*

Aus der durchgeführten Analyse und der grafischen Darstellung geht hervor, dass nicht nur die Attribuierung selbst Schwierigkeiten bereitet. Neben mit den erweiterten Satzgliedteilen werden polnische Studierende auch mit den komplexen Bestandteilen dieser Nominalgruppen konfrontiert, die zahlreiche Komposita (*Wissenschaftsdisziplinen, Wirklichkeitsbereich, Fremdsprachendidaktik* usw.) und nomen actionis, entstanden durch Ableitungen (*Erarbeitung, Sprachlehrforschung* usw.), aufweisen. Viele Konstituenten sind flektiert, d. h. grammatisch angepasst, indem die Wörter eine Endung bzw. Fugenzeichen erhalten (*die verantwortlichen Wissenschafts**s**disziplinen*). Auch Partizipien II, die wie adjektivische Attribute gebraucht werden, z. B. *der (fremdsprachen-)lernerbezogene Sprachenbegriff*, können als kompliziert und unverständlich empfunden werden, weil sie auch zusätzlich mit anderen Bestimmungswörtern zusammengesetzt werden:

(2) Die in der Sprachforschung nach wie vor kontrovers diskutierte Frage nach der kommunikativ-angemessenen Reichweite eines in die Faktorenkomplexion eingebundenen (Fremd-)Sprachenbegriffs lässt sich an dem dichotomisch gegenübergestellten Beispiel von Lehrmaterialien verdeutlichen [. . .] (Bausch 2016: 8)

In (2) kommen vier Partizipien II in der Funktion der adjektivischen Attribute vor: *kontrovers diskutierte Frage, kommunikativ-angemessene Reichweite, in die Faktorenkomplexion eingebundener Sprachbegriff* und *das dichotomisch gegenübergestellte Beispiel.* Die Partizipialadjektive behalten ihre Verbvalenz bei und sind somit fähig, Leerstellen für Bestimmungen adverbialer Art zu öffnen. Darüber hinaus tragen sie zu einer Informationsverdichtung und Hervorhebung eines modifizierenden Zustandes bei.

### *3.2 Syntaktische Schwierigkeiten*

Attribute können in der Links- oder Rechtsverzweigung von dem Kopf, dem wichtigsten Bestandteil einer Nominalgruppe, stehen. Die Wortstellung in komplexen Nominalgruppen ist nicht willkürlich und sie folgt syntaktischen Regeln. Die flektierten adjektivischen und partizipialen Attribute stehen z. B. direkt vor dem Nomen und bilden das sogenannte „Nomenfeld" (Pośl ewicz/Duch-Adamczyk/Schatte 2013: 86).

Das folgende Ergebnis der Umstellprobe, angewandt auf (1a), zeigt, dass das adjektivische Attribut vom Nomen nicht getrennt werden kann:

(1c) *Die genuin verantwortlichen für den eigenständigen Wirklichkeitsbereich des Lehrens und Lernens von modernen Fremd- und Zweitsprachen Wissenschaftsdisziplinen der Sprachlehrforschung und der modernen Fremdensprachendidaktik [. . .]

Die Wortstellung, die sich daraus ergibt, ist grammatisch inakzeptabel. Auch das Verstehen der Nominalphrase wird so stark beeinflusst, dass die Bedeutung unklar wird und auf einen elliptischen Satz mit ausgelassenem Prädikat *sind* vor *Wissenschaftsdisziplinen* hinweist.

### *3.3 Semantische Probleme*

Den Kopf in komplexen Nominalgruppen zu erkennen und alle anderen Informationen richtig zu interpretieren, ist ein sehr komplexer Verstehprozess. Dabei kann behilflich sein, dass das erweiterte Attribut sich in mehrere einfache Aussagen zerteilen lässt, die Träger der voneinander getrennten Inhalte sind, z. B.: Wissenschaftsdisziplinen sind Sprachlehrforschung und die moderne Fremdsprachendidaktik; Wissenschaftsdisziplinen sind genuin verantwortlich für den eigenständigen Wirklichkeitsbereich; Wissenschaftsdisziplinen sind genuin verantwortlich für das Lehren und Lernen. Das Lehren und Lernen betreffen moderne Fremd- und Zweitsprachen.

Das Zusammenspiel der syntaktischen und semantischen Merkmale lässt sich in Sätzen sehr gut beobachten, die als doppeldeutig interpretiert

werden können. Das scheinbar harmlose adjektivische Attribut im Vorfeld kann heftige Debatten um die historische Wahrheit und falsche Begrifflichkeit hervorrufen. In der Nominalgruppe *polnische Konzentrations- und Vernichtungslager* kann das Attribut *polnisch* mit der geographischen Bedeutung „Konzentrationslager im vom Deutschen Reich annektierten Teil von Polen" verwendet werden. Die verkürzte Attribuierung mit dem Adjektiv *polnisch* ist jedoch irreführend und missbräuchlich, weil sie auch fälschlicherweise impliziert, dass der polnische Staat am Holocaust beteiligt gewesen sei. Um die historische Wahrheit zu bewahren, erhielt das ehemalige deutsche Konzentrationslager Ausschwitz auf der Liste des Welterbes der UNESCO eine erweiterte Bezeichnung *deutsches nationalsozialistisches Konzentrations- und Vernichtungslager*. Daraus folgt, dass einfache Attribute manchmal ausgebaut werden müssen, um richtig verstanden zu werden, aber mit mehreren Erweiterungsmöglichkeiten sind auch Probleme verbunden.

## *4. Semantische und syntaktische Analyse mit Hilfe grammatischer Proben*

In doppeldeutigen Sätzen kann eine Einheit im Mittelfeld sowohl als ein eigenständiges Satzglied als auch als ein Satzgliedteil (Attribut) bezeichnet werden. Für Schmidt (1993: 170) liegt in solchen Fällen „serialisierungsbedingte Diskrepanz zwischen der vom Produzenten intendierten und der von den Rezipienten dekodierten Dependenz" vor. Als Idealbeispiel für eine „Kollision mehrerer Erweiterungsmöglichkeiten" nennt Schmidt (1993: 173) ein Auszug aus dem Zeitungsbericht:

(3) Michele Greco ist bereits rechtskräftig zu lebenslanger Haft als Auftraggeber der Ermordung am 29. Juli 1983 des Untersuchungsrichters von Palermo, Rocco Chinnici, verurteilt worden. (*Allgemeine Zeitung*, Mainz, 21.2.1986, S. 6)

Laut Schmidt ist es unmöglich, die Präpositionalgruppe *am 29. Juli 1983* in die Nominalgruppe zu integrieren, um eine eindeutige Interpretation des Attributs zu sichern (Schmidt 1993: 173).

Auch die Duden Grammatik (2009: 773) liefert Beispiele für solche Attribuierungskomplikationen, die in zahlreichen Varianten in unterschiedlichen Lehrwerken besprochen werden. Da diese Analysen Auswirkungen auf das Verständnis der Aussagen haben, werden sie auch mit polnischen Studierenden diskutiert.

Das erste Beispiel betrifft den Satz mit dem Subjekt *Mannschaft*:

(4) Morgen trifft die Mannschaft aus England hier ein.

(4a) Die Mannschaft aus England trifft morgen hier ein. (= ein Attribut)
(4b) Die Mannschaft trifft morgen hier aus England ein. (= ein Satzglied) (s. Duden Grammatik 2009: 773)

Im zweiten Beispiel kann die Präpositionalgruppe *im Schaufenster* nicht nur als Attribut, sondern auch als Adverbialbestimmung bezeichnet werden, was die Umstellprobe auch veranschaulicht:

(5) Otto möchte den Mantel im Schaufenster anprobieren.
(5a) Den Mantel im Schaufenster möchte Otto anprobieren. (= 2 Satzglieder)
(5b) Den Mantel möchte Otto im Schaufenster anprobieren. (= 3 Satzglieder) (Duden 2009: 773)

Der Satz kann auch mit Hilfe der Ersatzprobe analysiert werden, z. B.:

(6a) Den Mantel dort möchte Otto anprobieren. (= 2 Satzglieder)
(6b) Den Mantel möchte Otto dort anprobieren. (= 3 Satzglieder)

In der genannten Grammatik wird auch auf die Durchführung der Umstellprobe hingewiesen (Duden 2009: 773):

> Bei der Verschiebeprobe darf sich die Gewichtung der einzelnen Bestandteile des Satzes verändern, nicht aber der Sinn des Satzes. Eine nicht zulässige Sinnveränderung ergibt sich beispielsweise, wenn Satzglieder in Gliedteile umgewandelt werden oder umgekehrt [. . .].

Granzow-Emden (2014: 230) veranschaulicht das Phänomen anhand eines Witzes, der auf (5.) aus der *Duden Grammatik* anspielt:

(7) Ich möchte gern das grüne Kleid im Schaufenster anprobieren. – Sehr gern, gnädige Frau. Sie können aber auch die Ankleidekabine benutzen.

Die folgenden Umstellproben zeigen zuerst die Präpositionalgruppe *im Schaufenster* als selbständige Ortsangabe oder Adverbiale des Ortes, wozu der Sinn des Witzes beiträgt:

1. Ich möchte gern im Schaufenster das grüne Kleid anprobieren.
2. Im Schaufenster möchte ich gern das grüne Kleid anprobieren.
3. Das grüne Kleid möchte ich gern im Schaufenster anprobieren.
4. Ich möchte gern das grüne Kleid anprobieren, und zwar im Schaufenster. (Granzow-Emden 2014: 230)

Die sechs folgenden Interpretationen zeigen, dass die Information zum Ort nicht selbständig sein muss, sondern als Identifikation des Kleides fungiert,

die zusätzlich zur Farbe *grün* gebraucht wird, und keinen humorvollen Inhalt vermittelt:

1. Das grüne Kleid im Schaufenster möchte ich gern anprobieren.
2. Ich möchte gern das grüne Kleid, das im Schaufenster hängt, anprobieren.
3. Ich möchte gern das grüne Kleid anprobieren, das im Schaufenster hängt.
4. Das grüne Kleid möchte ich gern anprobieren, das im Schaufenster hängt.
5. Ich möchte gern das grüne, im Schaufenster hängende Kleid anprobieren.
6. Ich möchte gern das grüne Kleid aus dem Schaufenster anprobieren. (Granzow-Emden 2014: 231)

Polnische Studierende müssen auf die Attribuierungskomplikation besonders sensibilisiert werden, weil sie auch infolge der Übersetzung entstehen kann. Als ein Beispiel dafür kann der Titel einer von unserem Institut veranstalteten Konferenz gelten, der im Deutschen kondensiert und eindeutig formuliert war und ins Polnische ausgebaut und vor allem zweideutig übersetzt wurde:

(8a) Historische Fach- und Wissenschaftstexte kontrastiv[7]
(8b) Teksty specjalistyczne i naukowe w ujęciu historycznym i kontrastywnym[8]

Infolge dieser Übersetzung haben sich auch polnischsprachige Referentinnen und Referenten für die Konferenz angemeldet, die lediglich kontrastiv und leider nicht historisch arbeiten. Am Rande sei auch noch erwähnt, dass die Rechtsverzweigung der Attribuierung im Nachfeld im Polnischen nicht zu vermeiden war. Statt der deutschen Komposita *Fach- und Wissenschaftstexte* kommen in der Übersetzung die adjektivischen Attribute *teksty specjalistyczne i naukowe* vor, das deutsche adverbiale Attribut *kontrastiv* muss im Polnischen flektiert werden und die Nominalgruppe *historische Texte* mit der polnischen Übersetzung *historyczne teksty* vermittelt den Eindruck, dass diese Texte sich ausschließlich mit historischen Ereignissen befassen. Die Verbindung des deutschen adjektivischen und adverbialen Attributs in eine attributive Reihe *historycznym i kontrastywnym* im Polnischen hatte zur Folge, dass das Thema der Konferenz nur mit einem von diesen beiden Adjektiven assoziiert werden konnte, was zum Missverständnis geführt hat. Die Doppeldeutigkeit in der Interpretation ist auch bei Eigennamen als Attribute von Bedeutung, was beide Sprachen betrifft, z. B.

7 Die Konferenz fand am 10.–11.09.2021 in Warschau statt.
8 Die wörtliche Übersetzung lautet: „Fach- und Wissenschaftstexte in historischer und kontrastiver Hinsicht“ (Übersetzung von M. G.).

(9a) Monikas (Attribut) Buch → Das Buch gehört Monika.
(9b) Monikas (Adjunkt) Buch → Monika verfasst/produziert das/ein Buch.

In diesem Fall kann von einem homonymen Ausdruck die Rede sein, der mit der Attribuierung zusammenhängt.

Die besprochenen Phänomene der Wortstellung und der Doppeldeutigkeit im Deutschen können auch für Muttersprachler von Interesse sein. Die präpositionalen Attribute spielen grundsätzlich im Fremdsprachenunterricht eine große Rolle. Bei der Nominalisierung ist auf den Gebrauch der Präposition *durch* aufmerksam zu machen, die anders als im Passiv das Agens an die Nominalgruppe anschließt, z. B.:

(10) Frauen in der Politik verändern das politische Klima positiv. → die positive Veränderung des politischen Klimas durch Frauen in der Politik
(11) Toleranz löst viele Probleme. → die Lösung vieler Probleme durch Toleranz
(12) Computer erleichtern manchmal die Denkarbeit. → die partielle Erleichterung der Denkarbeit durch Computer

An diesen Stellen wäre der Gebrauch der Präposition *von* nicht eindeutig genug und könnte sogar zu Missverständnissen führen, weil es sich nicht um das politische Klima der Frauen bzw. um Toleranzprobleme und Computerdenkarbeit handelt. In allen diesen Fällen werden handelnde Personen oder Mittel bzw. Instrumente genannt, die auf eine Veränderung Einfluss nehmen (Rug/Tomaszewski 1997: 76). In der Schriftsprache werden noch andere Präpositionen im Genitiv gebraucht, mit denen das Agens bezeichnet werden kann, z. B. *anhand*, *seitens, mittels, mithilfe, aufgrund* u. a.:

(13) die Identifizierung des Täters anhand einiger Fingerabdrücke[9]

Abgesehen von diesen detaillierten Informationen zum Sprachgebrauch ist noch allgemein hervorzuheben, dass der Bereich der deutschen Nominalisierung von der deutschen erweiterten Attribution getrennt analysiert wird. Die Nominalgruppen können jedoch auf vielfältige Weise erweitert werden und auf diese Weise gebrauchte Attribute liefern weitere Informationen zur Bedeutung, die dadurch präzisiert werden kann. Der übermäßige Ausbau der Nominalgruppe durch ein Attribut bzw. Attribute macht sie aber schwer verständlich.

9 Siehe Übungen zur Nominalisierung von Rug/Tomaszewski (2001) <file:///C:/Users/mgula/Downloads/978-3-12-675422-4_A411_67542521_Wiederholung_Mittelstufe_Oberstufe.pdf > [Abruf1.11.2021].

## *5. Fazit*

In Bezug auf Sprachforschung ist festzustellen, dass der Status der Bestimmungswörter in deutschen Komposita nicht geklärt wird. In manchen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache werden sie als Attribute anerkannt. Im Sprachvergleich Deutsch–Polnisch ist sichtbar, dass dem deutschen Bestimmungswort ein adjektivisches Attribut im Polnischen sehr oft entspricht, was auch im phraseologischen Sprachmaterial präsent ist. Es fällt auch auf, dass die Kopfposition im Deutschen ähnlich wie im Polnischen zentral ist, und polnische und deutsche Attribute können aufgrund der kopfzentralen Position nach links und rechts verzweigen. Dadurch werden in beiden Sprachen komplexere Nominalgruppen zugelassen, die jedoch sowohl bei der Rezeption als auch bei der Produktion problematisch sind. Im Polnischen werden die Attribute links nicht so weit erweitert wie im Deutschen. Aus diesem Grund gilt für polnische Deutschstudierende dreimal „k" für Attribution: komplex, kompliziert und kondensiert, wobei die substantivische Variante von dreimal „K" (Komplexität, Komplikation und Kondensation) näher erläutert werden muss.

Die Komplexität der deutschen Struktur kann Probleme bei der Suche nach dem Kopf der Attribution bereiten. Die komplizierte Struktur der attributiven Erweiterung drückt sich z. B. in der für polnische Studierende schwierig nachvollziehbaren Wortstellung aus. Mit Hilfe Schmidts Terminus Attribuierungskomplikation (1993) werden serialisierungsbedingte Probleme mit unterschiedlichen Deutungen von Attributen verbunden. Dazu kommt die Kondensierung des Inhalts und der Information. Diese Faktoren haben großen Einfluss darauf, dass es sich beim Phänomen der Attribution in der Spracherwerbsforschung eher um Rezeption als um Produktion handelt. Für das Verstehen der Attribution sind im Unterricht die folgenden Schritte von Bedeutung: den Kopf erkennen, die Aussagen interpretieren, die Wortstellung für das Satzverstehen nutzen und nicht zuletzt morphologische Informationen entschlüsseln. Leider fehlen in allen von mir exzerpierten grammatischen Lehrwerken authentische Texte, in denen komplizierte Strukturen zu finden sind. Zwischen den didaktisierten Beispielen und den Belegen aus wissenschaftlichen Texten entsteht eine Kluft, die gerade in diesem grammatischen Bereich nicht wahrgenommen wird. Die Schreibübungen umfassen nur zahlreiche Beispiele, die von Verbalisierung ausgehen und durch Transformationen zur Nominalisierung führen. Es ist zu prüfen, wieweit Attribute ausgebaut werden können, damit das den Verstehprozess nicht dermaßen beeinflusst, dass die Aussage genau studiert werden muss, um wirklich verstanden zu werden. Auch eine attributive Schreibwerkstatt ist allen Studierenden des Deutschen als Fremdsprache zu empfehlen, obwohl schwer verständliche Strukturen gemieden werden sollen.

## *Literatur*

### *Primärliteratur*

Bausch, Karl-Richard: Sprachenbegriffe. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hrsg. von Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn und Claudia Riemer. 6. Aufl. Tübingen 2016, 7–10.

### *Übungsgrammatiken*

Buscha, Anne; Szita, Szilvia; Raven, Susanne: C-Grammatik. Übungsgrammatik für Fortgeschrittene. Leipzig 2013.

Hall, Karin; Scheiner, Barbara: Übungsgrammatik für Fortgeschrittene. München 2017.

Rug, Wolfgang; Tomaszewski, Andreas: Grammatik mit Sinn und Verstand. München [1]1997.

Rug, Wolfgang; Tomaszewski, Andreas: Grammatik mit Sinn und Verstand. Tests. Teil 2: Wiederholung Mittelstufe/Oberstufe. München 2001. file:///C:/Users/mgula/Downloads/978-3-12-675422-4_A411_67542521_Wiederholung_Mittelstufe_Oberstufe.pdf. [Abruf 04.04.2022]

### *Sekundärliteratur*

Attribut <https://grammis.ids-mannheim.de/terminologie/35> [Abruf 11.11.2021].

Duden, Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Hrsg. von Günther Drosdowski und Peter Eisenberg. 6. Auflage. Mannheim 1998.

Duden-Grammatik. Die Grammatik. Hrsg. von der Dudenredaktion. 8. Auflage. Mannheim 2009.

Gębka, Małgorzata: O szyku składników grupy nominalnej. 1997. <https://repozytorium.umk.pl/handle/item/4934> [Abruf 11.11.2021].

Granzow-Emden, Matthias: Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten. 2. Aufl. Tübingen 2014.

Kubacki, Artur Dariusz: Zasady rozbudowywania frazy nominalnej w języku niemieckim i polskim. In: Investigationes Linguisticae XVII. (2009), 15–34.

Musan, Renate: Satzgliedanalyse. Heidelberg 2013.

Poźlewicz, Agnieszka; Duch-Adamczyk, Justyna; Schatte, Christoph: Syntax des Deutschen im Abriss. Poznań 2013.

Saloni, Zygmut; Świdziński, Marek: Składnia współczesnego języka polskiego. Warszawa 1998.

Schmidt, Jürgen Erich: Die deutsche Substantivgruppe und die Attribuierungskomplikation. Tübingen 1993. (= Reihe Germanistische Linguistik 138)

Szumska, Dorota: Rozgraniczenie jako ograniczenie. Na przykładzie badań nad szykiem przydawki przymiotnej we współczesnej polszczyźnie. In: LingVaria X. (2015), 141–150.

Weinrich, Harald: Textgrammatik der deutschen Sprache. Mannheim 1993.

# Attribution vs. Prädikation: modifizierende Adjektive im deutsch-japanischen Vergleich

Viktor Köhlich (Frankfurt), Renata Szczepaniak (Leipzig)

**Abstract:** Dieser Beitrag befasst sich vergleichend mit der Nomenmodifikation im Deutschen und Japanischen. Der Fokus liegt hierbei auf direkten Modifikatoren im Japanischen sowie auf der Integration pränominaler direkter, aber unflektierter Adjektive im Deutschen. Auf empirischer Basis zeigen wir, dass das Japanische entgegen anderslautenden Meinungen über eindeutige Instanzen direkter Modifikatoren verfügt. Für das Deutsche decken wir Faktoren der flexivischen Integration ursprünglich unflektierter Farblexeme auf.

**Keywords:** Japanisch, Deutsch, Modifikation

## *1. Einleitung: nominale Modifikation im Vergleich*

Dieser Beitrag betrachtet nominale Modifikatoren in zwei typologisch entfernten Sprachen, dem Deutschen und dem Japanischen. Beide Sprachen teilen die Eigenschaft, dass die kanonische Stellung nominaler Modifikatoren links vom Kopfnomen ist. Trotz dieser typologischen Gemeinsamkeit weichen beide Sprachen darin ab, wie sie „attributive" bzw. „direkte" von „prädikativer" bzw. „indirekter" Modifikation abgrenzen.[1] So stehen im Deutschen Möglichkeiten der exakten overten Markierung dieses Unterschieds in der Nominalphrase zur Verfügung, während es im Japanischen auf den ersten Blick nicht ersichtlich ist, ob direkte oder indirekte Modifikation vorliegt.

In beiden Sprachen treten im Bereich der direkten Modifikation „systemische Sonderfälle" auf, auf die in diesem Beitrag näher eingegangen wird: Im Deutschen sind unflektierte pränominale direkte Modifikatoren möglich, darunter finden sich diverse Farblexeme wie *beige*, *orange*, *rosa*, *lila*, die in unterschiedlichem Maße flektierte Formen zulassen. Im Japanischen lassen sich wiederum entgegen der vorherrschenden Meinung in der

1 Attributive Modifikation wird in diesem Beitrag als die stärkere Verbindung des Modifikators zu seinem Bezugsnomen innerhalb der Nominalphrase verstanden. Prädikative Modifikation liegt dann vor, wenn sich ein Modifikator mit einem Kopulasatz paraphrasieren lässt. Diese Arten der Modifikation korrespondieren zu „direkt" bzw. „indirekt" (s. Alexiadou et al. 2007: 320–322).

Literatur (Sproat/Shih 1991; Baker 2003b; Laenzlinger 2011 u. a.) eindeutige Fälle direkter Modifikation identifizieren. Konkret sind dies die Äquivalente sprachübergreifend anerkannter Gruppen direkter Modifikatoren sowie eine sprachspezifische Gruppe. Als typisch direkt gelten in der Literatur nicht-intersektive (1), privative (2) sowie relationale Modifikatoren (3).

(1) der frühere / zukünftige / hiesige Präsident
(2) fake gun
(3) polizeiliches Einschreiten (Gunkel/Zifonun 2008: 292)

All diese Gruppen weisen die syntaktischen Merkmale *fehlende Prädikativität* (*der Präsident ist zukünftig) und damit einhergehend *eingeschränkte temporale Flexion bzw. Komplementierbarkeit* (*zukünftig gewesen (sein)) sowie *eingeschränkte Steigerungsfähigkeit* (*zukünftiger/am zukünftigsten) auf (Cinque 2010: 25–33).

Das Ziel des Beitrags ist damit, zwei grundsätzliche Fragen zu beantworten:

(4) Japanisch: Lassen sich direkte/attributive Modifikatoren nachweisen und welche Elemente fungieren ausschließlich als direkte Modifikatoren?
(5) Deutsch: Wie werden fakultativ flektierende Elemente (hier: Farbadjektive) in die Nominalphrase integriert und welche Faktoren spielen dabei eine Rolle?

Es folgt eine Übersicht über die beiden Sprachen, in denen die Problemstellung klar wird (Abschnitt 2), woran die empirische Analyse zunächst fürs Japanische (Abschnitt 3) und dann fürs Deutsche (Abschnitt 4) anschließt. Abschnitt 5 fasst die Ergebnisse zusammen.

## *2. Vergleich Deutsch/Japanisch*

In den hier vorgestellten Sprachen ist der Unterschied zwischen direkter (attributiver) und indirekter (prädikativer) Modifikation sowie die Integration von Modifikatoren in die Nominalphrase unterschiedlich markiert. Im Deutschen stellen pränominale flektierte, mit dem Bezugsnomen in Kasus, Numerus und Genus kongruierende und damit morphosyntaktisch markierte Modifikatoren den Prototyp direkter Modifikation (6). Für das Deutsche findet sich oft der Begriff der „Nominalklammer“ (s. Trost 2006 für eine Übersicht). Attributive Modifikatoren sind „eingeklammert“ und flektieren obligatorisch.

(6) ein hoher Berg

Modifikatoren in prädikativer Position (7) sowie im Relativsatz (8) hingegen flektieren und kongruieren nicht mit dem Bezugsnomen. Sie sind nicht eingeklammert und stellen den Prototyp indirekter Modifikation.

(7) der Berg ist hoch
(8) ein Berg, der hoch ist

Jedoch ist Flexion nicht immer mit direkter Modifikation gleichzusetzen. Auch pränominale Partizipien flektieren im Deutschen, sie werden jedoch üblicherweise als reduzierte Relativsätze und damit als indirekte Modifikatoren aufgefasst (Cinque 2010; Douglas 2016). Typische direkte Modifikatoren sind zumindest in den germanischen Sprachen daher die Adjektive (Baker 2003a: 191; Motsch 1971), wobei zu sehen sein wird, dass der Wortartenstatus direkter Modifikatoren im Japanischen nicht einfach zu bestimmen ist.[2]

Umgekehrt gibt es im Deutschen unflektierte, aber dennoch direkte Modifikatoren. Dazu zählen postponierte, nicht abgetrennte, grundsätzlich flektierbare Intensivierungsmarker. Diese bestehen die Tests für direkte Modifikation (Beispiel aus Trost 2011: 63 sowie Dürscheid 2002: 67–68; vgl. Trost 2006: 387–389).

(9) (a) Service/Wahlkampf pur
(b) *Service/Wahlkampf, der pur ist
(c) *Service/Wahlkampf vollkommen pur

Dasselbe gilt für Phraseologismen im Vorfeld, ebenfalls nicht flektiert.

(10) (a) jemandem lieb Kind sein
(b) *jemandem ein Kind sein, das lieb ist
(c) *lieb und fröhlich(-es) Kind
(d) *lieber Kind

Flektierte postnominale Modifikatoren implizieren ein elidiertes Bezugsnomen und lassen sich damit ebenfalls zu direkten Modifikatoren rechnen.

(11) Das Hauptproblem, ein verkehrstechnisches [. . .]

Einen weiteren Sonderfall bilden stellungsbezogen unmarkierte, da pränominale Modifikatoren, die grundsätzlich unflektiert sind, bei denen es sich jedoch nicht um Phraseologismen handelt.

(12) eine khaki / lila / rosa Hose
(13) eine prima / super / klasse Idee

2 Daher wird in diesem Beitrag „Modifikator“ als unverfänglichere Variante genutzt.

Anders als Modifikatoren wie *prima* (13) erlauben Farbadjektive wie in (12) Flexion. Diese kann bei manchen Lexemen durch ein Fugenelement *-n-* unterstützt werden, so im Falle von *lila*, s. (14) und (15).

(14) eine beige / lilane Hose
(15) ein beiger / lilaner Ball

Farbadjektive im Deutschen zeigen somit schwankende Flexion. In Abschnitt 4 wird der Frage nachgegangen, wie produktiv die Flexion solcher Lexeme ist und von welchen Faktoren dies abhängt.

Das moderne Standardjapanische ist eine strikt kopffinale Sprache mit ausschließlich pränominalen Modifikatoren. Als solche fungieren Demonstrativa – jedoch keine Artikel –, Numeralia, Nomina, Relativsätze sowie zwei kanonische Adjektivgruppen, die hier als *i-* und *na*-Adjektive (kurz: *iA* und *naA*) bezeichnet werden (für eine Herleitung und alternative Begriffe s. Uehara 1998).[3] Anders als das Deutsche weist Japanisch eine strikte pränominale Stellung von Modifikatoren auf, die unter keinen Umständen in die postnominale Position umgestellt werden können. Weiterhin auffällig sind die fehlende Kongruenz zwischen Modifikator und Bezugsnomen, in zahlreichen Theorien als Voraussetzung für direkte Modifikation genannt (Baker 2003b), sowie die nicht vorhandene Markierung von Relativsätzen (etwa durch Pronomina oder Leerstellen, Comrie 1998: 67–76). Diese Eigenschaften erschweren eine Disambiguierung von direkter und indirekter Modifikation.

Modifikatoren treten überwiegend in derselben Form in attributiver und prädikativer Position auf. *i*-Adjektive zeigen das typische Element *-i* im *non-past*, wobei eine Kombination mit der kanonischen Form der Kopula *de aru* nicht möglich ist, s. (16) und (17).[4] Im Unterschied dazu alternieren

3 Die beiden Adjektivgruppen unterscheiden sich in Geschichte (iAs sind die ursprüngliche Gruppe, naAs wurden im Spätmitteljapanischen (1200–1600 Jhd.) etabliert), Lexikon (iA nativ, japanisch; naA nicht-nativ, sino-japanisch, englisch) und Offenheit (iA geschlossen, naA offen). Auch wenn iAs eher basische und naAs eher nuancierte Konzepte ausdrücken, sind beide Gruppen semantisch vielfältig und in den meisten semantischen Kategorien (etwa in Scott 2002: 114) vertreten (s. Morita 2010: 107–109).

4 Die Abkürzungen in den Glossen: ACC = Akkusativ, ADV = Adverbialmarkierung, COM = Komitativ, COP = *dummy copula*, GEN = Genitiv, NOM = Nominativ, PRED = prädikative Kopula, PRS = *non-past*, PST = *past*, TOP = Topic. Die Analyse komplexer Elemente wie *-katta* folgt Nishiyamas Analyse als Kombination von prädikativer Kopula, *dummy copula* und Tempusmorphem (1999: 187–188). Dasselbe gilt für das prädikative Element *-da*, in dem diese drei Elemente als Resultat eines morphologischen Prozesses verbunden sind (Nishiyama 1999: 197). Auf eine explizite Analyse der Elemente *-i* und *-na*, die bei den japanischen Adjektiven in attributiver Position im *non-past* auftreten, wird an dieser Stelle verzichtet, s. Nishiyama 1999; Yamakido 2005 zur Diskussion. Daher werden sie strikt als *i* bzw. *na* glossiert.

*na*-Adjektive im *non-past* zwischen *-na* in attributiver (18) und *-da* in prädikativer Position (19), wobei beide Elemente von der kanonischen Kopula *de aru* abgeleitet sind (Frellesvig 2010: 342–344), mit der sie jeweils paraphrasiert werden können. Beim Standardfall pränominaler Modifikation ist es somit nicht möglich, zu entscheiden, ob es sich um direkte oder indirekte Modifikation handelt, anders als beim Auftreten der Kopula.

(16) taka-**i** yama
hoch-i Berg
„ein hoher Berg“ ODER „Berg, der hoch ist“

(17) yama = wa taka-**i**
Berg = TOP hoch-i
„der Berg ist hoch“

(18) kirei-**na** **/ de** **-ar** **-u** hana
schön-na / PRED-COP-PRS Blume
„die schöne Blume“ ODER „Blume, die schön ist“

(19) hana = wa kirei-**da** **/ de** **-ar** **-u**
Blume = TOP schön-PRED.COP.PRS / PRED-COP-PRS
„die Blume ist schön“

Disambiguierungsmechanismen zwischen direkter und indirekter Modifikation, wie etwa (Änderungen in der) Wortstellung, zusätzliche syntaktische Prozesse / morphosyntaktische Elemente oder Kongruenz und Relativsatzmarkierung, fehlen somit im Japanischen. Weiterhin sind komplexe Phrasen in pränominaler Position produktiv, flektierte wie in (20) und (21) oder durch ein Komplement erweiterte Modifikatoren wie in (22), in äquivalenten Konstruktionen in anderen Sprachen (*a father proud of his son*) prinzipiell als indirekt analysiert.

(20) taka-**k** **-at** **-ta** yama
hoch-PRED-COP-PST Berg
„ein Berg, der hoch war“

(21) kirei-**d** **-at** **-ta** hana
schön-PRED- COP-PST Blume
„eine Blume, die schön war“

(22) hoka = no nōryoku = no taka-i senshu
anderer = GEN Fähigkeit = GEN hoch-i Athlet
„ein anderer Athlet mit großen Fähigkeiten“

Diese fehlende Disambiguierung zwischen direkter und indirekter Modifikation, die Abwesenheit von Kongruenz sowie das produktive Auftreten komplexer Phrasen in pränominaler Position führen zu einer verbreiteten Annahme in der Literatur, das Japanische habe keine direkte Modifikation (Sproat/Shih 1991; Baker 2003b; Laenzlinger 2011 u. a.).

Dennoch werden auch im Japanischen vereinzelt Äquivalente relationaler oder nicht-intersektiver Modifikatoren festgestellt, ohne dass eine Systematisierung oder ein Konsens zu erkennen ist, welche Lexeme direkte Modifikatoren sein können und welche Eigenschaften sie aufweisen (s. Überblick in Watanabe 2017). Im folgenden Abschnitt wird gezeigt, dass direkte Modifikatoren im Japanischen existieren und welche Eigenschaften sie aufweisen.

## *3. Direkte Modifikatoren im Japanischen*

Innerhalb der *i*- und *na*-Adjektive findet sich eine Handvoll eindeutige Fälle direkter Modifikatoren. Hierzu zählen die *i*-Adjektive *furu* „alt" in nicht-intersektiver Interpretation (in Hinblick auf Dauer der Freundschaft, nicht Alter), *omoigakena* „unerwartet" und *tayumina* „angespannt" sowie die *na*-Adjektive *takumi* „geschickt", *sakan* „lebhaft" und *kanzen* „vollkommen". Diese Lexeme können nicht prädikativ auftreten oder gesteigert werden (Yamakido 2005: 67–68; Ayano 2010: 107–110). *-na* kann nicht durch die kanonische Kopula *de aru* paraphrasiert werden und die Lexeme stehen näher am Nomen (Ayano 2010: 105–109).[5]

(23) (a) furu-i tomodachi
alt-i Freund
„ein alter Freund"

(b) *tomodachi = wa furu-i
Freund = TOP alt-i

(c) *totemo furu-i tomodachi
sehr alt-i Freund

5 Mit dem hochgestellten $^{OK}$ wird die Form als akzeptabel markiert, mit ?? als fraglich, mit Asterisk * als inakzeptabel.

(24) (a) kanzen- [OK]na / *de-ar-u baka
vollkommen-na / *PRED-COP-PRS Idiot
„ein vollkommener Idiot“

(b) *baka = wa kanzen-da
Idiot = TOP vollkommen-PRED.COP.PRS

(c) *totemo kanzen-na baka
sehr vollkommen-na Idiot

(d) monomidaka- i kanzen- na baka (*kanzen- na monomidaka- i baka)
neugierig- i vollkommen- na Idiot
„neugieriger vollkommener Idiot“

Teilweise ist der Adjektivstatus dieser Lexeme fraglich (vgl. Morzycki 2016 zu „vollkommen“ als *degree modifier*). Konkret finden sich die meisten direkten Modifikatoren, die Äquivalente relationaler (25), nicht-intersektiver (26) sowie privativer Modifikatoren (27), mit dem Element *-no* (Nagano/Shimada 2015: 122–123).

(25) Chūgoku- **no** kabin
China-no Vase
„chinesische Vase“

(26) mae-**no** daitōryō
früher-no Präsident
„früherer Präsident“

(27) nise-**no** pisutoru
fake-no Pistole
„eine Fakepistole“ (= *fake gun*)

Das Element *-no* ist eigentlich Nomina vorbehalten, wo es üblicherweise als Genitivmarkierung analysiert wird (*sensei = no hon* Lehrer = GEN Buch, „das Buch des Lehrers“), und kann wie *-na* teilweise durch die Kopula *de aru* paraphrasiert werden. Dies ist unter anderem bei diversen adjektivischen Lexemen der Fall, die mit *-no* auftreten, aber nicht wie Nomina distribuiert sind.

(28) (a) mumei-**no / de-ar-u** haiyū
unbekannt-no / PRED-COP-PRS Schauspieler
„ein unbekannter Schauspieler“ ODER „Schauspieler, der unbekannt ist“

Aufgrund ihrer Steigerungsfähigkeit (*mattaku / kanari mumei* „vollkommen / ziemlich unbekannt“), Nominalisierungsstrategien (*mumei-sa* „Unbekanntheit“) sowie fehlenden Potentials, Komplement eines Verbs zu sein (Oshima et al. 2019: 7), können derartige Lexeme eher der adjektivischen als der nominalen Kategorie zugeordnet werden. Daher wird in diesem Beitrag die Kategorie „*no*-Modifikator“ zur Bezeichnung aller Modifikatoren, die mit *-no* auftreten, gewählt.

Um eindeutige Aussagen über einen möglichen direkten Status treffen zu können, wurden Beispielsätze mit obengenannten sowie einigen weiteren ähnlichen Lexemen konstruiert und in mündlichen Interviews fünf MuttersprachlerInnen zur Bewertung der Grammatikalität und Angemessenheit vorgelegt.[6]

Alle ProbandInnen bewerteten die prädikative Verwendung der erfragten Lexeme als nicht akzeptabel.

(29) kono kabin =wa *Chūgoku / *mae /?nise da
dies Vase = TOP China / früher / fake PRED.COP.PRS
„diese Vase ist chinesisch / früher / fake“

Dasselbe gilt für Steigerungsfähigkeit, ausgedrückt durch Vergleichssätze mit der Partikel *yori* „als“ sowie via Modifikation durch Gradadverbien wie *totemo* „sehr“.

(30) *Chūgoku-no daitōryō-yori mae-no daitōryō = to at-ta
China-no Präsident-als früher-no Präsident = COM treffen-PST

6 Die Interviews wurden zwischen Mai und Juni 2021 online durchgeführt und dauerten zwischen einer und zwei Stunden. Dabei wurden die Aussagen der InterviewpartnerInnen dokumentiert und im Juni 2021 qualitativ ausgewertet. Auf eine feste Skala wurde nicht zurückgegriffen. An dieser Stelle soll allen InterviewpartnerInnen für ihre Zeit und Kooperation gedankt werden.

(31) (a) *totemo Chūgoku-no kabin
sehr China-no Vase
(b) *totemo mae-no daitōryō
sehr früher-no Präsident

Fehlende Prädikativität sowie fehlende Steigerungsfähigkeit suggerieren somit einen Status als direkte Modifikatoren.

Beachtenswert ist, dass Lexeme wie *Chūgoku* „China, chinesisch" eindeutig nominale Eigenschaften aufweisen (Watanabe 2017). Sie treten produktiv als verbale Komplemente mit den Kasuspartikeln *-ga* (NOM) und *-wo* (ACC) auf (32) und können nicht nominalisiert werden (33), vermutlich daher, da sie schon Nomina sind.[7]

(32) (a) Chūgoku = ga kawat-ta
China = NOM ändern-PST
„China hat sich verändert"
(b) Chūgoku = wo tazune-ru
China = ACC besuchen-PRS
„China besuchen"
(33) ??Chūgoku-sa
China-ness

Für *mae* „früher" lässt sich zwar keine nominale, doch prototypische adverbiale Verwendung attestieren.

(34) jugyō = no mae-ni toshokan = ni it-ta
Unterricht = GEN vor-ADV Bibliothek = ALL gehen-PST
„vor dem Unterricht bin ich in die Bibliothek gegangen"

Die Aufgabe direkter Modifikation scheint im Japanischen somit zumindest teilweise nicht durch Adjektive, sondern durch andere Wortarten erfüllt zu werden.

Weiterhin finden sich potenzielle direkte Modifikatoren in der von der japanischen Linguistik zu Beginn des 20. Jhs. systematisierten Wortart der

7 Eine(r) von fünf SprecherInnen bewertete die Nominalisierung mit *-sa* „-ness" akzeptabel. Es ist auf den ersten Blick nicht zu erkennen, warum dies der Fall sein sollte.

sog. *rentaishi* bzw. *Adnomina*, in der von anderen Wortarten derivierte, fossilisierte Lexeme mit diversen morphologischen Formativen ohne prädikative Verwendung zusammengefasst wurden (historischer Überblick in Kim 2006). Ihre fehlende prädikative Verwendung macht Vertreter dieser Wortart ebenfalls zu Kandidaten direkter Modifikatoren. Hierbei kann es zu semantischen Überschneidungen mit der Gruppe nicht-intersektiver Modifikatoren kommen, wie es bei dem Lexem *aru* „gewisser" der Fall ist, das von dem homophonen Existenzverb *aru* abgeleitet ist.

(35) (a) aru gakusei
gewisser Student
„ein gewisser Student"
(b) *gakusei = wa aru
Student = TOP gewisser

Unter den *no*-Modifikatoren finden sich zahlreiche Lexeme, die auf die attributive Domäne beschränkt sind, ohne dabei die Äquivalente sprachübergreifend direkter Modifikatoren zu sein. In der japanischen Linguistik werden diese ebenfalls den *rentaishi* zugerechnet (vgl. Oshima et al. 2019: 18 f.), wodurch sie die zahlenmäßig größte morphologische Gruppe innerhalb dieser Wortart stellen (vgl. die Liste in Muraki 2012: 96–98).

Aus sprachvergleichender Perspektive ist zu beachten, dass sich diverse Lexeme in diesen Listen mit nicht-intersektiven Modifikatoren überschneiden sowie idiomatisch auf ein bestimmtes Bezugsnomen beschränkt sind (36).

(36) kōki-no me
neugierig-no Auge
„neugierige Augen"

Der Punkt ist, dass sich solche Lexeme nicht nominal verwenden lassen und es sich daher anders als *Chūgoku* „China, chinesisch" um Modifikatoren mit *-no* zu handeln scheint, die nicht nominal, aber dennoch direkt sind. Die hier getroffene Einteilung als *no*-Modifikatoren inkorporiert diese Lexeme auf der morphologischen Ebene, der Begriff der *rentaishi* korreliert damit zur Kategorie der direkten Modifikatoren.

### *4. Modifikatoren mit fakultativer Flexion im Deutschen*

Während sich im Japanischen überwiegend direkte Modifikatoren mit dem Element *-no* finden, deren Wortartenstatus mitunter nicht immer eindeutig zu definieren ist, stellt sich für das Deutsche das Problem, wie nicht-flektierte Farbadjektive im Vorfeld zu bewerten sind. Im Folgenden wird sich zeigen, dass die Tendenz zur Flexion dieser Lexeme von mehreren Faktoren abhängig ist und dass das Feld der Farbadjektive daher differenziert betrachtet werden muss. Konkret wird hier das Flexionsverhalten der Lexeme *oliv, khaki, lila, rosa, creme, orange* und *beige* im standardnahen Korpus des geschriebenen Deutsch betrachtet.

Vorausgeschickt sei die Information, dass alle untersuchten Lexeme eine geringe Häufigkeit aufweisen. In der korpusbasierten Wortgrundformenliste DeReWo v-ww-bll-320000g-2012-12-31-1.0 (veröffentlicht am 31.12.2012, <www.ids-mannheim.de/digspra/kl/projekte/methoden/derewo>) gehört *oliv* zu der Häufigkeitsklasse 12 (der Determinierer tritt im Korpus 4096 Mal häufiger auf als diese Grundform[8]), *rosa* 14, *orange* und *lila* 15 und *beige* 16, was eine relativ geringe Frequenz dieser Lexeme ausdrückt. Zum Vergleich: Die Grundform *neu* – die häufigste adjektivische Grundform in der Liste – gehört der Häufigkeitsklasse 6 an, damit tritt der Determinierer nur 64 Mal häufiger auf. Die Grundformen *khaki* und *creme* sind in DeReWo nicht enthalten.

Das Flexionsverhalten der Farblexeme *oliv*, *khaki*, *lila*, *rosa*, *creme*, *orange* und *beige* wurde im morphosyntaktisch annotierten Subkorpus TAGGET-T des Deutschen Referenzkorpus (DeReKo, <www.ids-mannheim.de>) untersucht. Die Belege stammen alle aus dem Jahr 2009 und wurden einzeln durchgesehen, falsch-positive Belege aussortiert.

Anhand ihrer Verwendung im TAGGED-T wurden die Lexeme nach ihrem Flexionsverhalten kategorisiert. Von den *flektierten* Formen mit eindeutiger Kongruenz zum Bezugsnomen (37) und von (eindeutig) *unflektierten* Fällen (38) wurden *potenziell flektierte* Formen (pot_flekt) unterschieden, bei denen anhand der schriftlichen Daten nicht zu beurteilen ist, ob es sich um Flexion handelt. Dies gilt für alle auf <e> endenden Formen in Kombination mit dem definiten Artikel (39a) sowie bei Modifikation von Feminina auch in Kombination mit dem indefiniten Artikel (39b). Hierbei kann nicht ausgeschlossen werden, dass mit <e> ein Schwa-Laut korrespondiert, (*die beig*[ə] *Hose*).

(37) ein beiges Kleid
(38) ein beige Kleid
(39) (a) das beige Kleid
(b) eine beige Hose

8 In dieser Liste wird die Frequenz der Grundform eines Lexems relativ zur Häufigkeit des Determinierers „der, die, das“ in Häufigkeitsklassen wiedergegeben. Dabei gehört die Grundform der Häufigkeitsklasse N an, wenn der Determinierer „der, die, das“ $2^N$-mal häufiger im DeReKo vorkommt als die Grundform.

Die Ergebnisse sind in der folgenden Abbildung zusammengefasst.

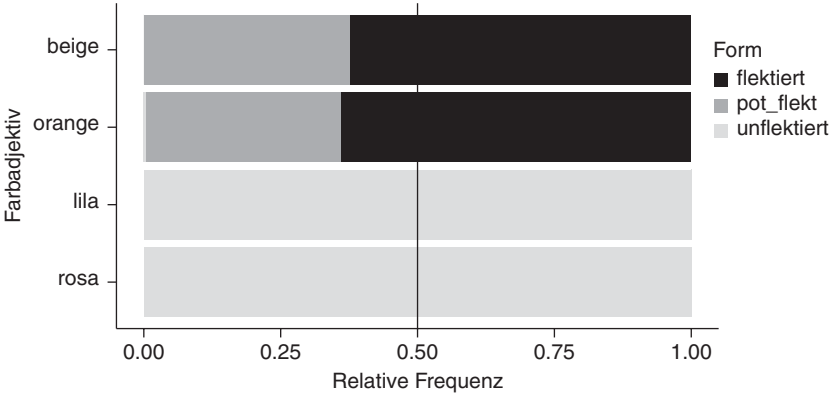



**Abb. 1:** Die relative Häufigkeit der flektierten, potentiell flektierten und unflektierten Adjektive in TAGGED-T (Jahr 2009)

Zu *khaki* und *creme*, den beiden Farblexemen, die auch in DeReWo nicht enthalten sind (s. o.), ließen sich keinerlei Ergebnisse finden. Das Lexem *oliv* ist nur einmal (flektiert) belegt und daher nicht in Abb. 1 enthalten. Für die attestierten Lexeme ist die Lage sehr eindeutig. So treten *lila* (165 Belege) und *rosa* (586 Belege) lediglich unflektiert auf. *Beige* (73 Mal flektiert, 44 Mal potenziell flektiert) und *orange* (166 Mal flektiert, 92 Mal potenziell flektiert, 1 Mal unflektiert) sind hingegen (fast) ausschließlich flektiert.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass das Flexionsverhalten der Farblexeme vor allem auf ihre phonologischen Eigenschaften zurückführbar ist: Die häufig belegten Lexeme *orange* und *beige*, die in der Aussprache auf einen Konsonanten enden, werden mehrheitlich flektiert. Die restlichen Fälle sind potenziell flektiert, vgl. *die beig*[ə] *Hose*. Die zweisilbigen, auf ein unbetontes *-a* auslautenden Lexeme *rosa* und *lila* (kurz *a*-Adjektive) widerstreben der Flexion.

Zur produktiven Flexion der *a*-Adjektive ist entweder die Erweiterung durch das Fugenelement *-n-* oder die Suffigierung mit *-farben* oder *-farbig* notwendig. In der vorgestellten Korpussuche findet sich jedoch nur ein Beleg für *rosa-n-* und kein einziger für *lila-n-*. Demgegenüber sticht die erweiterte und flektierte Form *orange-n-* mit 83 Belegen deutlich hervor.

Diese vorgestellten Ergebnisse decken sich mit der Studie in Hartwig (2018), in der im Rahmen eines Produktionsexperiments 31 ProbandInnen ein Lückentext vorgelegt wurde. Die Befragten sollten die Lücke durch Beschreibung eines Bildes ausfüllen, z. B. *Ein* [Bild eines rosa/rosanen/rosafarbenen Krebses] … *läuft neben Ihnen*. Abgefragt wurde das morphosyntaktische Verhalten derselben Farblexeme mit Ausnahme von *khaki*. Auch hier wurden *rosa* und *lila* überwiegend unflektiert verwendet und *oliv*, ähnlich auch *beige* und *orange*, überwiegend flektiert. Die einzige Ausnahme bildet hier *creme*, was überwiegend mit *-farben/-farbig* suffigiert wurde. Die Ergebnisse sind in absoluten Zahlen in Tabelle 1 zusammengefasst.

**Tabelle 1:** Flexionsverhalten der Farbadjektive *rosa*, *lila*, *orange*, *beige*, *oliv* und *creme* im Produktionsexperiment (Hartwig 2018)

| | *rosa* | *lila* | *orange* | *beige* | *oliv* | *creme* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| unflektiert | 25 | 20 | 1 | 2 | 2 | 7 |
| flektiert | 5 | 8 | 24 | 18 | 17 | 2 |
| suffigiert mit *-farben/-farbig* | 1 | 3 | – | 2 | 6 | 14 |
| Sonstige | – | – | – | – | – | 3 |

Während die vorgestellten Studien eine geringe Tendenz zur Produktion von flektierten *a*-Adjektiven aufzeigen, dokumentiert Rehn (2017: 118–119) eine hohe Akzeptanz für flektierte *n*-erweiterte Formen. 65 % der ProbandInnen bewerteten entsprechende Formen auf einer fünfstufigen Skala mit 1 oder 2 (sehr natürlich). Dies deutet womöglich darauf hin, dass sich die Akzeptabilität der flektierten Formen von *a*-auslautenden Farbadjektiven von der tatsächlichen Produktion unterscheidet – ein häufig beobachtetes Phänomen. Weiterhin ist anzunehmen, dass die Flektierbarkeit der *a*-Adjektive vom kommunikativen Kontext oder auch von diastratischen Faktoren abhängig ist. Ihre spärliche Flektierbarkeit im standardnahen DeReKo könnte so im (sogar Varietäten konstituierenden) Kontrast zum bisher nicht systematisch untersuchten flexivischen Verhalten der Adjektive in anderen Varietäten stehen.

## *5. Schlussbemerkung und Ausblick*

In diesem Beitrag wurden Deutsch und Japanisch – zwei Sprachen mit links vom Kopf stehenden nominalen Modifikatoren – miteinander verglichen. Der Schwerpunkt lag auf den attributiven Strukturen. Dem Japanischen wurde

gegenüber dem Deutschen eine starre Struktur [Mod N] attestiert, wodurch der Unterschied zwischen direkter und indirekter Modifikation zunächst nicht ersichtlich ist. Dennoch konnte die Existenz direkter Modifikatoren auf theoretischer und empirischer Basis nachgewiesen werden. Diese finden sich überwiegend in der Gruppe der *no*-Modifikatoren. Mit dieser Nomenklatur ist der unsichere Wortartenstatus verbunden, denn beim Großteil der direkten *no*-Modifikatoren scheint es sich definitiv nicht um Adjektive, den eigentlich prototypischen Modifikatoren, zu handeln.

Im Deutschen korreliert die Integration in die Nominalklammer im Standardfall mit Flexion pränominaler Modifikatoren. Davon weichen pränominale Farbadjektive ab, die zu den unflektierbaren Adjektiven gezählt werden. Empirische Methoden zeigten, dass das Feld der Farbadjektive hinsichtlich der Flektierbarkeit nicht homogen ist. Die Flektierbarkeit ist in standardnahen Texten phonologisch bedingt. Es deutet sich aber, v. a. in Bezug auf die *n*-erweiterte Flexion von *rosa*, *lila*, *khaki*, *creme,* der Einfluss kommunikativer und diastratischer Faktoren an.

## *Literatur*

### *Korpora und Wortlisten*

DeReKo (TAGGED-T) = Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (2020b): Deutsches Referenzkorpus / Archiv der Korpora geschriebener Gegenwartssprache 2020-II (Release-Kandidat vom 24.11.2020). Mannheim. <http://www.ids-mannheim.de/DeReKo> [Abruf: 28.04.2022]

Korpusbasierte Wortgrundformenliste DeReWo, v-ww-bll-320000g-2012-12-31-1.0, mit Benutzerdokumentation = Institut für Deutsche Sprache. Programmbereich Korpuslinguistik, Mannheim 2013 <http://www.ids-mannheim.de/derewo> [Abruf 28.04.2022]

### *Sekundärliteratur*

Alexiadou, Artemis et al.: Noun Phrase in the Generative Perspective. Berlin/New York 2007. (= Studies in Generative Grammar 71)

Ayano, Seiki (2010): Revisiting Beautiful Dancers and Complete Fools in Japanese. In: Proceedings of the 6th Workshop on Altaic Formal Linguistics. Cambridge 2010, 97–111.

Baker, Mark.: Verbal-Adjectives as Adjectives without Phi-Features. In: The Proceedings of the Fourth Tokyo Conference on Psycholinguistics. Hrsg. von Yukio Otsu. Tōkyō 2003b, 1–22.

Cinque, Guglielmo: The Syntax of Adjectives. A Comparative Study. Cambridge 2010. (= Linguistic Inquiry Monographs 57)

Comrie, Bernhard: Rethinking the Typology of Relative Clauses. In: Language Design 1 (1998), 59–86.

Douglas, Jamie Alexander: The Syntactic Structures of Relativisation. Dissertation, University of Cambridge 2016.

Dürscheid, Christa: „Polemik satt und Wahlkampf pur" – Das postnominale Adjektiv im Deutschen. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 21/1 (2002), 57–81.

Frellesvig, Bjarke: A History of the Japanese Language. Cambridge 2010.

Gunkel, Lutz; Zifonun, Gisela: Constraints on Relational-Adjective Noun Constructions: A Comparative View on English, German and French. In: Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik 56/3 (2008), 283–302.

Hartwig, Johanna: Gibt es denn jetzt lilane Kühe oder nicht? – Einflussfaktoren auf den indeklinablen Adjektiven. In: Wie verändern wir Sprache? Beiträge aus einem Lehrprojekt zum Thema Sprachwandel. Hrsg. von Lisa Dücker et al. Hamburg (2018), 130–146 <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/47271> [Abruf 28.04.2022]

Kim Eunju 金銀珠: Kindai bunpōgaku ni okeru *keiyōshi rentaishi* gainen no keisei ni tsuite. *Adjective* kara keiyōshi, rentaishi e 近代文法学における「形容詞」「連体詞」概念の形成について―― Adjectiveから形容詞・連体詞へ. In: Nihongo no kenkyū 日本語の研究 2/2 (2006), 123–137.

Laenzlinger, Christopher: Elements of Comparative Generative Syntax. A Cartographic Approach. Padova 2011.

Morita, Chigusa: The Internal Structure of Adjectives in Japanese. In: Linguistic Research 26 (2010), 105–117.

Morzycki, Marcin: Modification. Cambridge 2016.

Motsch, Wolfgang: Syntax des deutschen Adjektivs. Berlin 1971. (= studia grammatica 3)

Muraki Shinjirō 村木新次郎: Nihongo no hinshi taikei to sono shūhen 日本語の品詞体系とその周辺. Tōkyō 2012. (= Hitsuji kenkyūsōsho Gengo-hen ひつじ研究叢書〈言語編〉 101)

Nagano, Akiko; Masaharu Shimada: Relational Adjectives in English and Japanese and the RA vs. PP Debate. In: Proceedings of the 9th Mediterranean Morphology Meeting (MMM 9), Dubrovnik, 15–18 September 2013. Hrsg. von Jenny Audring et al. 2015), 105–133. DOI: https://doi.org/10.26220/mmm.2273

Nishiyama Kunio: Adjectives and the Copula in Japanese. In: Journal of East Asian Linguistics 8/3 (1999), 183–222.

Oshima, David et al.: Gradability, Scale Structure, and the Division of Labor between Nouns and Verbs: The Case of Japanese. In: Glossa: A Journal of General Linguistic*s* 4.1/41 (2019), 1–36.

Rainer, Franz: Can Relational Adjectives Really Express Any Relation? An Onomasiological Perspective. In: SKASE Journal of Theoretical Linguistics 10 (2013), 12–40.

Rehn, Alexandra: Adjectives and the Syntax of German(ic) DPs. Dissertation, Universität Konstanz 2017.

Scott, Gary-John: Stacked Adjectival Modification and The Structure of Nominal Phrases. In: Functional Structure in DP and IP. Hrsg. von Guglielmo Cinque. Oxford 2002, 91–120. (= The Cartography of Syntactic Structures 1)

Sproat, Richard; Shih, Chilin: The Cross-Linguistic Distribution of Adjective Ordering Restrictions. In: Interdisciplinary Approaches to Language. Essays in Honor of S.-Y. Kuroda. Hrsg. von Carol Georgopoulos und Roberta Ishihara. Dordrecht 1991, 565–593.

Trost, Igor: Die nicht-flektierten Adjektive. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 34/3 (2006), 374–393.

Trost, Igor: Whiskey *pur*, Service *pur*, Wahlkampf *pur* – zur Ausbreitung des postponierten Adjektivs im Deutschen. In: Das Adjektiv im heutigen Deutsch. Syntax, Semantik, Pragmatik. Hrsg. von Günther Schmale. Tübingen 2011, S. 57–70. (= Europäische Studien zur deutschen Sprache 29)

Uehara, Satoshi: Syntactic Categories in Japanese: A Cognitive and Typological Introduction. Tōkyō 1998. (= Studies in Japanese Linguistics 9)

Watanabe, Akira: Attributive Modification. In: Handbook of Japanese Syntax. Hrsg. von Masayoshi Shibatani, Shigeru Miyagawa und Hisashi Noda. Boston 2017, 783–806. (= Handbooks of Japanese Language and Linguistics 4)

Yamakido, Hiroko: The Nature of Adjectival Inflection in Japanese. Dissertation, Stony Brook University 2005.

# Vom prädikativen zum attributiven Adjektiv: die Integration von englischen Adjektiven ins Deutsche

Karin Pittner (Bochum)

**Abstract:** Dieser Beitrag behandelt die verschiedenen Wege, wie Elemente aus dem Englischen als Adjektive in das deutsche Sprachsystem integriert werden. Dies sind direkte Entlehnungen ohne Veränderungen am Stamm, Ableitungen aus englischen Elementen mit *-ig* und adjektivisch verwendete Partizipien. Ein Schwerpunkt liegt auf Elementen, die zunächst gebunden auftreten und sich dann zu frei auftretenden Adjektiven entwickeln, durch einen Prozess, den Norde (2009) Debonding genannt hat. Diese Entwicklungen werden auf der Basis von DWDS-Korpora und anhand einschlägiger Wörterbücher untersucht.

Diese Adjektive treten häufig zuerst prädikativ und erst später attributiv auf. Eine Hypothese ist, dass einige Adjektive zunächst nur prädikativ verwendet werden, da sie in dieser Position unflektiert bleiben können. Bei attributiver Verwendung bleiben sie teilweise unflektiert. Mithilfe des Suffixes *-ig* können unflektierbare zu flektierbaren Adjektiven werden. Durch Debonding entstandene Adjektive werden meist nur prädikativ oder adverbial verwendet und bleiben eher unflektiert, falls sie attributiv verwendet werden (z. B. *top, super* und *mega*).

Abschnitt 1 behandelt direkte Entlehnungen, gefolgt von den Ableitungen mit *-ig* in Abschnitt 2. Bei den adjektivischen Partizipien liegen in Abschnitt 3 ihre Bildungsweise und die graphematische Integration im Blick. Abschnitt 4 behandelt die ursprünglich gebundenen Morpheme *top, super* und *mega*, die sich zu selbständigen Elementen entwickelt haben und als wertende Adjektive und Intensifikatoren auftreten.

**Keywords:** Anglizismen, Intensivierung, Konversion, Debonding, Entlehnung, Jugendsprache, Deutsch

## *1. Direkte Entlehnungen*

Eine ganze Reihe von Adjektiven aus dem Englischen wird ohne Veränderungen am Stamm entlehnt, wie *fit, clever, hip, queer, okay, smart, tough, pink, fair, easy, trashy, woke* u. a. Sie treten oft lange nur unflektiert auf, werden dann aber zunehmend auch attributiv verwendet und flektiert. Tabelle 1 zeigt exemplarisch die Jahreszahlen der Erstbelege für unflektiertes und flektiertes Auftreten einiger Adjektive auf.

**Tabelle 1:** Erstbelege ausgewählter Adjektive in DWDS-Korpora

| | **unflektiert** | **flektiert** |
|---|---|---|
| **fit** | 1928 | 1999 |
| **fair** | 1886 | 1901 |
| **pink** | 1870 | 1996 |
| **tough** | 1921 | 1982 |
| **queer** | 1995 | 2000 |

Eisenberg (2011) sieht für *fit* in den Änderungen der Schreibung, die zur Anpassung an die deutschen Regeln notwendig wären, ein „Integrationshindernis". Es lässt sich aber eine zunehmende Integration beobachten. Für die flektierten Formen hat sich die Schreibung mit einem Doppelkonsonanten durchgesetzt, der die Kürze des vorangehenden Vokals anzeigt. So tritt *fit* 1993 im *Anglizismen-Wörterbuch* (in Folgenden AWB) flektiert noch mit einem einfachen Konsonanten auf. Die Form *fitte* tritt in den DWDS-Korpora gehäuft erst seit den 90er Jahren auf, *fitter* 1999, *fittes* 2003. Auch bei *hip* zeigt sich eine ähnliche Entwicklung, das erst 1995 mit Doppelkonsonant (*hippe*) zu finden ist.

Eine Reihe von Adjektiven bleibt jedoch unflektiert. Alle Adjektive auf *-y* wie *sexy, easy, trendy, funky, trashy, nerdy* werden nicht flektiert, da sie auf einen unbetonten Vollvokal enden (Eisenberg 2011: 239). Attributiv verwendet werden *sexy* und *trendy*; *easy* und *trashy* treten dagegen nicht attributiv auf.

Auch Adjektive, die nur nachgestellt auftreten, bleiben unflektiert. Hier ist vor allem *light* zu nennen. Es tritt zuerst als Teil einer aus dem Englischen entlehnten Phrase auf und später in einer Reihe von Kombinationen von Substantiven als nachgestelltes attributives Adjektiv, das im Deutschen unflektiert bleibt. Auch als Kompositionsglied ist es zu finden:

(1) Ein Gesetz vom Jahre 1868 erteilte dem B. bestimmte Befugnisse hinsichtlich der Bewilligung zur Ausführung von Eisenbahnen als „Light Railways". (Röll, [Victor] von (Hrsg.): Enzyklopädie des Eisenbahnwesens. 2. Aufl. Bd. 2. Berlin/Wien, 1912.)
(2) Statt einer Friedensdividende und einer „Armee light" fordert er eine „muskulöse Armee 95". (Die Zeit, 12.06.1992, Nr. 25)
(3) Hoffnungen verbindet die Branche auch mit neuen „Light"-Produkten. (Berliner Zeitung, 31.01.1994)

Die einzige flektierte Form in den DWDS-Korpora ist ein Komparativ:[1]

1 Dass auch *okay* flektiert in den DWDS-Korpora zum ersten Mal 1998 als Komparativ auftritt, kann ein Hinweis darauf sein, dass eine aus dem Englischen entlehnte Komparativform eine Brücke zur Flexion des entlehnten Adjektivs darstellen kann.

(4) Mondäne Leute sind aber längst auf Mineralwasser umgestiegen – light, lighter gehts nicht. (Berliner Zeitung, 12.04.1994)

### *2. Integration durch ein Derivationssuffix*

Ein anderer Weg zu einer attributiven Verwendung ist die Ableitung mit dem deutschen Suffix *-ig*, wie bei *trendig* > *trendy*. Hier stellt sich die Frage, ob das englische Suffix durch ein deutsches Suffix quasi ersetzt wird, also eine Art Suffixersatz stattfindet. Dagegen spricht jedoch, dass nicht alle Adjektive auf *-y* durch deutsche Suffixe integriert werden können, z. B. **easig* > *easy*, **happig* > *happy*, **busig* > *busy*, **fancig* > *fancy*, **readig* > *ready*. Dass Bildungen dieser Art nicht auftreten, deutet darauf hin, dass ohne substantivische oder verbale Basis eine Derivation im Deutschen mittels *-y* nicht möglich ist, z. B. von **bus-*, **fanc-*,**read-*, wie auch Chynbai (2018) feststellt.

Eine Derivation ist auch dann nicht möglich, wenn das Substantiv im Englischen zwar existiert, aber nicht ins Deutsche entlehnt wurde, wie bei *ease, craze*. Hingegen kann von dem entlehnten Substantiv *Groove groovy* und *groovig* abgeleitet werden.

Es spricht einiges dafür, dass die Ableitungen primär durch die attributive Verwendung motiviert sind. So tritt *trendig* zunächst nur attributiv auf. Hier gibt es eine Parallele zu wertenden Adjektiven, die vor allem in der Jugendsprache durch N-zu-A-Konversion entstanden sind, wie *schrott, bombe, müll, flop*. Dazu existieren *ig*-Ableitungen wie *schrottig, bombig, müllig* und *floppig*, die bevorzugt attributiv auftreten (Pittner/Berman 2006).

Zu den bislang besprochenen *-ig*-Derivationen existiert ein englisches Vorbild mit engl. *-y*. Unabhängig vom englischen Vorbild gebildete Derivationen sind auch möglich, wenn das zugrundeliegende Substantiv ins Deutsche entlehnt wurde, wie bei *stressig* (engl. *stressful*), *pixelig* (engl. *pixellated*), *trashig, wavig, flowig, oldschoolig* (engl. *oldschool*).

Ein besonderer Fall liegt vor bei *oldschool*, das im Englischen durch Konversion entstanden ist. Es wird im Deutschen nur prädikativ verwendet und tritt attributiv nur in Verbindung mit englischen Nomina auf, die ganze Phrase ist entlehnt.

(5) In der „Oldschool Society“ bekam sie den Posten der Schriftführerin. (Die Zeit, 27.04.2016, online)
(6) Mein wiederentdecktes Faible für Solitaire ist wohl etwas oldschool inzwischen. (Die Zeit, 15.09.2017, online)

Eine Ableitung mit *-ig* tritt in den DWDS-Korpora nur ein einziges Mal auf. Der Bedarf dafür ist nicht groß, da es nur prädikativ verwendet wird.

(7) „Für unsere Verhältnisse ist es sehr oldschoolig", sagt Frontmann Sebastian Madsen (34). (Die Zeit, 14.08.2015, online)

### *3. Partizipien als prädikative und attributive Adjektive*

Noch in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts war es keineswegs selbstverständlich, dass im Deutschen Partizipien zu englischen Verben verwendet werden, und auch ihre Schreibung war unklar, wie der folgende Beleg zeigt:

(8) Checken, Infinitiv, das geht noch – aber gecheckt? oder checked? oder gechecked? (Die Zeit, 13.07.1973, Nr. 29)

Hier werden zwei Fragen angesprochen, die sich in Zusammenhang mit der Bildung von Partizipien II im Deutschen stellen. Als erster Bestandteil des Zirkumfixes kann *ge-* auftreten oder aber ein Nullelement Ø. Bei dem zweiten Teil des Zirkumfixes stellt sich die Frage, ob das englische Flexiv *-ed* oder das deutsche Flexiv *-(e)t* verwendet wird. Die Variante *-en* wie in *gebacken* kommt nicht vor, weil alle entlehnten Verben schwach flektiert werden.

Adjektivisch verwendete Partizipien sind inzwischen sehr geläufig und können auch attributiv verwendet werden. *Ge-* wird entsprechend der deutschen Regeln dann eingesetzt, wenn der Verbstamm auf der ersten Silbe betont ist. Bei trennbaren Verben ist dabei die erste Silbe des nicht-trennbaren Teils entscheidend, da *ge-* nur nach dem trennbaren Teil auftreten kann. In diesem Zusammenhang oft genannte Zweifelsfälle wie *gedownloadet/downgeloadet* zeigen weniger eine Unsicherheit in der Verwendung von *ge-* als eine Unklarheit hinsichtlich der Trennbarkeit des Verbs.

Was den zweiten Teil des Zirkumfixes betrifft, so wird überwiegend statt des englischen Flexivs *-ed* das deutsche *-t* verwendet. Die Schreibung mit dem englischen Flexiv *-ed* ist zwar immer noch geläufig, kommt jedoch nur verbal oder prädikativ vor. Dies lässt sich mit Blick auf die Ausspracheregeln erklären. Bei verbaler oder prädikativer Verwendung der Partizipien hat die Schreibung auf die Aussprache keinen Einfluss, da der Konsonant in der Silbenkoda der Auslautverhärtung unterliegt und daher wie *-t* ausgesprochen wird. Erhalten die Partizipien dagegen adjektivische Flexionsendungen, so bildet der Konsonant den Silbenkopf und unterliegt daher nicht der Auslautverhärtung. Den deutschen Phonem-Graphem-Korrespondenzen entsprechend könnte der Laut dann nur ein weicher Dental sein, die Schreibung und die Aussprache würden zu stark divergieren. Daher ist in Kombination mit einem Adjektivflexiv nur die Schreibung mit *-t* möglich.

Partizipien, die nur mit *-ed*-Schreibung zu finden sind, werden nicht attributiv verwendet, wie *overdressed*, *airconditioned* und das jugendsprachliche *abgespaced.* Eine Ausnahme stellt *stonewashed* dar, das attributiv verwendet wird (häufig in Verbindung mit *Jeans*). Es bleibt wohl deswegen unverändert, weil es sich um eine Art Markenname bzw. Produktbezeichnung handelt.

Eine stichprobenartige Erhebung der Schreibungen mit *-ed* und *-t* in den DWDS-Korpora anhand von 12 ausgewählten Verben zeigt, dass die Schreibung mit *-t* bei den meisten Verben stark überwiegt.

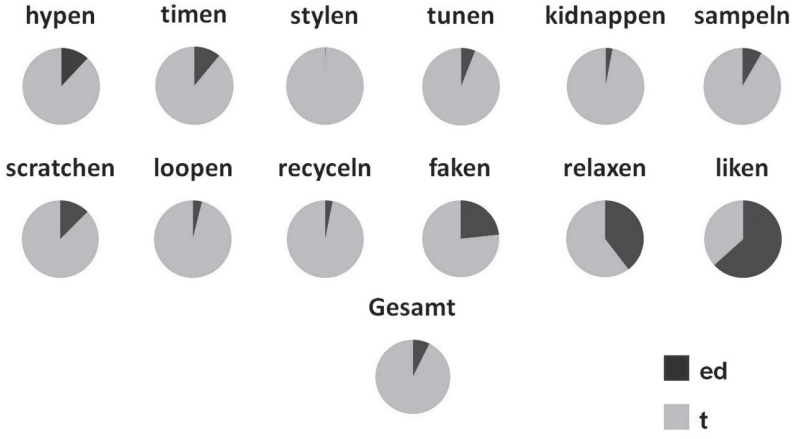



**Abb. 1:** Schreibungen mit *-ed* und *-t* bei ausgewählten Verben

Bei den Verben *faken*, *relaxen* und *liken* finden sich höhere Anteile von *-ed*-Schreibungen, was damit zusammenhängen kann, dass diese Verben stärker im Blog-Korpus auftreten. Ein Vergleich des Auftretens der unterschiedlichen Schreibungen in den verschiedenen Teilkorpora zeigt, dass die Schreibungen mit *-ed* stärker in dem weniger normierten Blogkorpus zu finden sind.

**Tabelle 2:** Schreibungen der ausgewählten Partizipien mit *-ed* und *-t* bei einzelnen Subkorpora in DWDS

| ; | Kernkorpus | | Referenz- und Zeitungskorpus | | Blogs | | Untertitel | | Gesamt (Kernkorpus, RZK, Blogs, Untertitel) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Anzahl | **Prozent** | Anzahl | **Prozent** | Anzahl | **Prozent** | Anzahl | **Prozent** | Anzahl | **Prozent** |
| | | | | | | | | | | |
| **ed** | 12 | **9,48** | 245 | **5,12** | 228 | **20,18** | 35 | **10,37** | 520 | **7,37** |
| **t** | 107 | **90,52** | 4134 | **94,88** | 639 | **79,82** | 271 | **89,63** | 5151 | **92,63** |

## *4. Debonding*

Norde (2009: 186) definiert Debonding als „composite change whereby a bound morpheme in a specific linguistic context becomes a free morpheme" und sieht darin einen Fall von Degrammatikalisierung. Van Goethem/Hüning (2015) nennen als Beispiele für Debonding im Deutschen die frei auftretenden Elemente *riesen* und *spitzen* wie in *ein riesen Medienevent* und *ein spitzen Weingut*. Van Goethem und Hüning nehmen an, „when an affixoid undergoes debonding and is reanalyzed as an adjective, attributive uses tend to appear before predicative uses" (2015: 378).

Hier soll gezeigt werden, dass die Entstehung durch Debonding für einige Elemente plausibel ist, dass sie aber entgegen van Goethem und Hüning nicht zuerst als attributive Adjektive auftreten. Betrachtet werden die aus dem Englischen stammenden Elemente *top*, *super* und *mega*. Weitere Beispiele für Debonding im Deutschen, die jedoch nicht über das Englische ins Deutsche gekommen sind, sind die Elemente *porno, psycho* und *bio.*

### *4.1* Top

*Top* tritt in Substantiven wie *Topmodell*, *Topathlet*, *Topform*, *Topstar*, *Topmanagement*, *Topjob* auf und zeigt an, dass der Referent zur Spitze gehört. Im AWB findet sich die Bedeutungsangabe „hervorragend, hochqualifiziert, zur Spitzenklasse gehörend, in führender Stellung" bei Personen und bei Sachen „ausgezeichnet, sehr leistungsfähig, von bester Qualität, äußerst, vorrangig".

Es handelt sich bei diesen Bildungen um Determinativkomposita mit Erstakzent, die teilweise Entsprechungen im Englischen haben oder direkt aus dem Englischen entlehnt sind, teilweise jedoch nicht in englischen Wörterbüchern verzeichnet sind (*top job*, *top band*, *top girl*). In Bildungen im

Deutschen hat *top* meistens eine abstrakte, metaphorische Bedeutung und bezeichnet den Platz an der Spitze einer Hierarchie oder die Zugehörigkeit zur höchsten Klasse (van Goethem/Hüning 2015: 397). Zu beobachten ist ein Wandel zu einer rein evaluativen Bedeutung, der mit einer Deakzentuierung einhergeht: *TOPmodel* vs. *TopMOdel*, *TOPmanagement* vs. *TopMANagement.* Ein *TOPmodel* ist wirklich an der Spitze, während ein *TopMOdel* einfach nur ein hervorragendes Model sein kann. Ebenso ist das *TOPmanagement* das Management an der Spitze, während *TopMANagement* einfach ein sehr gutes Management sein kann.

Zu diesen Unterschieden in der Bedeutung und der Akzentuierung finden sich Parallelen im Deutschen, z. B. bei *SPITzenspieler, SPITzenpolitiker* „an der Spitze", dann auch mit der Bedeutung „sehr gut, hervorragend" in *SpitzenSPIEler, SpitzenpoLItiker.* R. Pittner (1991, 1996) und Altmann (2011) bezeichnen diesen Wortbildungstyp als Steigerungsbildungen und verorten den Wortakzent auf dem Letztglied. Schlücker (2014) nennt diesen Wortbildungstyp „augmentativ-evaluative Komposita". Das auf seine evaluierende Bedeutung reduzierte Element wird häufig getrennt geschrieben (*ein spitzen PoLItiker*), wie auch Schreibexperimente von Grzega (2004) gezeigt haben.

In Adjektiven wie *top-secret*, *topmodern*, *topaktuell*, t*opmodisch* hat *top* eine steigernde Bedeutung, es signalisiert einen hohen Grad der Eigenschaft (wie etwa *hoch-*). Es tritt auf in Fremdwortbildungen im Deutschen. So findet sich ein erster Beleg von *topfit* im AWB 1963, die Bildung ist nicht in englischen Wörterbüchern verzeichnet. In Kombination mit Adjektiven trägt *top* nicht den Wortakzent und entspricht so dem Akzentmuster von Steigerungsbildungen, was auch mit ihrer Semantik konform geht. Damit unterstützen diese Bildungen das Muster mit dem Zweitakzent bei Top+N-Verbindungen.

Van Goethem/Hüning (2015) argumentieren für eine Entstehung des frei auftretenden *top* durch Debonding. Auch andere Autoren sehen den Ursprung für das selbständige Element *top* in einem Lehnpräfix (Schmidt 1990; Battefeld et al. 2016). Battefeld et al. (2016: 293) nehmen für *top* als Adjektiv eine Entstehung durch Konversion in prädikativer Position an, analog zu jugendsprachlichen Bildungen. Die vor allem in der Jugendsprache verwendeten wertenden Adjektive wie *hammer*, *bombe*, *klasse*, *spitze* sind durch Konversion in der Prädikativposition entstanden (Pittner/Berman 2006). Ganz ähnlich ist Battefeld et al. zufolge *top* in seiner evaluativen Bedeutung zunächst als Prädikatsnomen aufgetreten. Dann stellt sich aber die Frage, wie es zu diesem Nomen kommt, das sonst im Deutschen nicht auftritt, da *Top* als Substantiv nur mit der Bedeutung „Oberteil" geläufig ist. Eine Entstehung durch Konversion ist daher wenig plausibel. Allerdings tritt *top* nicht zuerst attributiv auf, wie van Goethem/Hüning es für durch Debonding entstehende Adjektive annehmen. Auf mögliche Gründe dafür soll weiter unten eingegangen werden.

Als selbständiges Element verzeichnen einige Wörterbücher *top* zunächst als prädikatives Adjektiv. Laut dem *Deutschen Fremdwörterbuch* (DFW 1981) tritt *top* ungebunden „selten als prädikativ gebrauchtes Adj." auf, mit der Bedeutung „(hoch-)modern, in sein: Mode, Spitze, Klasse sein". Auch das AWB verzeichnet *top* als ausschließlich prädikativ auftretendes Adjektiv mit der Bedeutung „von höchster Qualität, hervorragend, führend, auf dem aktuellsten Stand, z. B. der Mode". Dies entspricht auch Befunden aus den DWDS-Korpora, in denen *top* erst ab Mitte der 90er Jahre als evaluatives Adjektiv auftritt.

Aus einer ursprünglich lokalen Bedeutung (Sem „oben") entsteht die evaluative Lesart „sehr gut, hervorragend" (aufgrund der konzeptuellen Metapher OBEN IST GUT, s. Lakoff/Johnson 1980). Durch die Bedeutungsentwicklung von „an der Spitze, oben in der Hierarchie" hin zu einem subjektiven Urteil wird *top* zu einem evaluierenden Element, das entweder wortintern oder auch separat auftritt, vgl. *TopMANNschaft* vs. *top MANNschaft*, *TopSPIEler* vs. *top SPIEler*, *TopMOdel* vs. *top MOdel*. Separat auftretendes *top* hat immer eine rein evaluative Bedeutung, in Kombination mit einem Substantiv kann es dagegen – je nach Akzentuierung – determinierend oder evaluativ sein.

Die Häufigkeit des attributiven Adjektivs lässt sich wegen großer Varianz der Schreibung kaum ermitteln. Nach einer Auswertung von 1000 Belegen von *Top(-)/top(-)* in WebKorpora von Battefeld et al. (2016: 291) tritt es am häufigsten in Kombination mit Substantiven (62,7 %) auf. Bei insgesamt 627 Belegen für Kombinationen von *top/Top* mit Substantiv finden sich sowohl Zusammenschreibungen (39,7 %), Bindestrichschreibungen (36,5 %) als auch Getrenntschreibungen (23,8 %). Bei den Getrenntschreibungen ist kaum zu entscheiden, ob sich hier eine Tendenz zur Getrenntschreibung von Komposita (eventuell unter englischem Einfluss) zeigt, eine fehlerhafte Kompositaschreibung vorliegt oder ob *top* tatsächlich als ein selbständiges Lexem aufgefasst wird. Aufgrund der Varianz in der Schreibung unterscheiden Battefeld et al. bei den Kombinationen von *top* mit Nomina nicht zwischen Wortbildung und Syntagmen. In der Akzentuierung gibt es keinen Unterschied, da Steigerungsbildungen einen Letztakzent haben und in Nominalphrasen mit Adjektiv und Nomen der neutrale Akzent auch auf dem Nomen liegt.

Die prädikative und adverbiale Verwendung belegt aber eindeutig das selbständige Vorkommen des Adjektivs. Auch als attributives Adjektiv bleibt *top* fast immer unflektiert. Eine flektierte Verwendung ist dagegen eher selten und hat beinahe sprachspielerischen Charakter (Beispiele bei Battefeld et al. 2016: 293), ähnlich wie *der abbe Knopf*, wo ein eigentlich nur prädikativ auftretendes Adverb mit humoristischen Effekten attributiv verwendet wird.

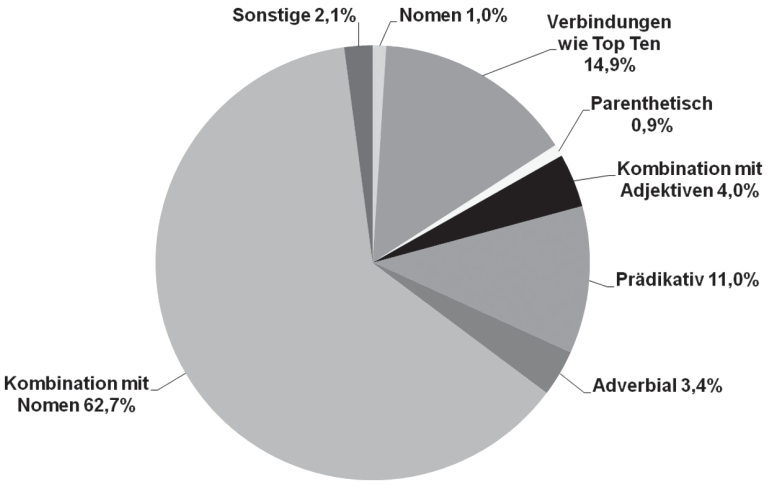



**Abb. 2:** Auswertung von 1000 Belegen von *Top(-)/top(-)* in WebKorpora (nach Battefeld et al. 2016)

Debonding wird bei enger Kohäsion erschwert. Vartiainen (2013) zeigt am Beispiel von Englisch *key*, dass die Entwicklung hin zu einer evaluierenden Bedeutung eine Vorbedingung für Debonding ist, durch das *key* als evaluierendes Adjektiv reanalysiert werden kann. Auch Van Goethem/de Smet (2014: 256) gehen davon aus, dass die Kohäsion durch eine evaluative Bedeutung reduziert wird. Entscheidend ist die Bedeutungsentwicklung von „an der Spitze, oben in der Hierarchie" zu einem subjektiven Urteil und auch die damit einhergehende Deakzentuierung. Damit wird *top,* wie oben schon ausgeführt, zu einem intensivierenden Element, das entweder wortintern oder auch als separates Element auftreten kann, vgl. *Topmannschaft* vs. *top Mannschaft*, *Topspieler* vs. *top Spieler*, *Topmodel* vs. *top model*.

Die Entwicklung zu einem selbständigen Adjektiv kann durch das Englische begünstigt sein, wo das Element prädikativ und auch adnominal auftritt und in beiden Positionen hinsichtlich der Wortart Adjektiv oder Nomen ambig ist (Van Goethem/Hüning 2015: 398). Auch das schon früher aus dem Englischen entlehnte *tipp-topp* kann verstärkend gewirkt haben.

### *4.2 Super*

Einen etwas anderen Weg ist das Element *super* gegangen, das direkt aus dem Lateinischen entlehnt wurde („oben, darüber") und in einer Reihe von Fachwörtern vorkommt, die auf die lateinische Bedeutung dieses Elements zurückgreifen (z. B. *Supervision*, *Superintendent*).

*Super* tritt laut dem *Deutschen Wörterbuch* (DWB) schon im Frühneuhochdeutschen in Bildungen wie *superfein, superklug* „zur Bezeichnung einer ungewöhnlichen Begriffssteigerung“ auf, dort wird diese Bedeutung auf die lat. oder frz. Präposition zurückgeführt. Das DFW (1978) beschreibt die Bedeutung als „zu sehr, übertrieben, extrem, über“, etwa wie heute *hyper*, und vermerkt, dass es „in jüngster Zeit unter engl./amerik. Einwirkung auch als prädikatives Adj., Adv. und Interjektion“ erscheint. Es liegt also ein Fall von Doppelentlehnung vor. Im AWB ist *super* in Verbindung mit einem Adjektiv ab 1954, als prädikatives Adjektiv erst ab 1966 belegt.

Dies deckt sich mit den Befunden aus den Korpora, denn als attributives Adjektiv findet es sich in den DWDS-Korpora erst Mitte der 90er Jahre. Wie *top* trägt *super* als Erstglied eines Kompositums den Wortakzent, während es als rein evaluierendes Element deakzentuiert ist: *ein SUpermarkt – ein super MARKT*, *SUpermann – super MANN* u. ä.

### *4.3* Mega

*Mega* (zu griech. *mégas* „groß, hoch, lang, weit, dick, breit, geräumig, gewaltig, bedeutend“) tritt zuerst in der Technikspräche auf, in der es eine Million der genannten Einheit bezeichnet, wie in *Megabyte*, *Megahertz*, *Megaohm*, *Megatonne*, *Megavolt*, *Megawatt.* Später wird es in Entlehnungen aus dem Englischen als Bezeichnung für Extreme verwendet wie in *Megastar*, *Mega-Show* etc.

Im AWB (1994) erscheint es nur als Erstglied von Komposita, mit der Bedeutung „von Sachen, seltener Personen: außergewöhnlich, extrem in Bezug auf Größe und Ausmaß, alle bisher dagewesenen Maßstäbe übertreffend“. Das Kompositum *Megastar* ist dort verzeichnet.

Die Klassifikationen dieses Elements sind sehr divers: Sie reichen von einer Klassifikation als „nicht-natives Steigerungspräfix“ (Breindl 2007: 402), Konfix (Leuschner 2010: 866), bis hin zu einer selbständigen Intensitätspartikel und einem Adjektiv (Meer 2016). Die Entwicklung zu einem selbständig auftretenden Element ist bislang vorwiegend in der Jugendsprache zu finden, wo es selbständig als Intensitätspartikel und als Adjektiv auftritt. Eine intensivierende Funktion hat es schon in Bildungen wie *mega-in*, *mega-out*, die die Entwicklung zur Intensitätspartikel begünstigen, wie in den folgenden Belegen (Meer 2016: 378 ff.):

(9) a. Ein mega gutes Buch
b. Das find ich ja mal so mega geil!
c. der ist grad mega der Arsch („predeterminer intensification“)

Als Adjektiv tritt *mega* sowohl attributiv, prädikativ als auch adverbial auf:

(10) a. mega Stimmung / mega Spaß (attributiv)
b. Das wird mega! / obwohl der Hype ja mega war (prädikativ)
c. ich würde ja mega ausrasten/ freue mich mega (adverbial)

Duden online beschreibt die Bedeutung von *mega* in Kombination mit Adjektiven mit „sehr, äußerst", in Kombination mit Nomen als „besonders groß, mächtig, hervorragend, bedeutend (als Steigerung von *super*)" und als selbständiges Adjektiv mit „großartig, hervorragend" (gesehen am 11.8.2021). Meer (2016: 376) gibt die Bedeutung der Intensitätspartikel als „total", „äußerst", „extrem" an.

In den DWDS-Korpora kommt *Mega-* überwiegend mit Bezug auf Größe vor. Bei Bildungen wie *Mega-Kicker* liegt eher hervorragende Qualität als (übertragene) Größe vor. Als Adjektiv ist *mega* sowohl positiv wertend als auch negativ:

(11) Als Schulz Kandidat wurde, fand ich das mega. (Die Zeit, 29.08.2017, Nr. 35)
(12) Mir geben unsere Eltern nur zwei Euro, also nicht mal halb so viel, was mich mega ärgert. (Die Zeit, 14.12.2017, Nr. 48)
(13) Das, was da gerade in Essen-Rüttenscheid passiert, ist nice, geil, mega. (Die Zeit, 15.12.2016, Nr. 50)

In Ausrufen nimmt es die Funktionen einer Interjektion an, da hier der Gefühlsausdruck im Vordergrund steht:

(14) Es war einfach total super, total cool, mega! (Die Zeit, 06.03.2016, online)
(15) Hammer, mega, ich freue mich riesig für sie und habe totale Gänsehaut. (Die Zeit, 30.01.2016, online)
(16) „MEGA!!! Gratuliere!" (Die Zeit, 30.01.2016, online)

Aus der Bedeutung der Steigerung der Größe entwickelt sich die intensivierende Bedeutung, die die Verwendung als Intensitätspartikel ermöglicht. Auch hier findet sich eine Entwicklung zur Subjektivierung der Bedeutung, von einer klar definierten sehr hohen Zahl hin zu einer Bezeichnung der Größe, die dann zu einem Intensifikator wird, der nur noch einen hohen Grad bzw. Extreme bezeichnet: Ein *MEga-Event* (mit Erstakzent) kann ein sehr großes Ereignis sein, ein *mega EVENT* oder *Mega-EVENT* mit Akzent auf *Event* einfach ein besonders herausragendes Ereignis. Auch hier geht die Entwicklung der Bedeutung zu einem rein evaluierenden Element wieder mit einer Deakzentuierung und der Möglichkeit der Getrenntschreibung einher: *ein*

*Mega-EVENT* vs. *ein mega EVENT*. Für diese Entwicklung steht nicht die technische Bedeutung im Vordergrund (die die Etablierung dieses Elements im Deutschen aber sicher gestützt hat), sondern eher englische Bildungen wie *Megastar*, in denen schon die evaluierende Bedeutung vorliegt.




**Abb. 3:** O2-Werbung 2017

Wie bei *top* zeigt sich wieder eine große Varianz bezüglich Zusammen- und Getrenntschreibung. Die Untersuchung von Meer (2016) zeigt, dass im Bravo-Forum eher getrennt geschrieben wird, in dem redaktionellen Bravo-Teil aber die Zusammenschreibung präferiert ist, was möglicherweise auf redaktionelle Richtlinien zurückzuführen ist.[2]

Bei *mega* liegt anders als bei *top* nicht zwingend eine positive Wertung vor, sondern es ist in dieser Hinsicht neutral. Auch bezeichnet es nicht eine extreme Größe, sondern generell Extreme auf einer Skala. In der Anzeige in Abb. 3 lässt sich aufgrund der Textsorte Werbung, in der die Vorzüge eines Produkts angepriesen werden, erschließen, dass es sich bei *Mega Daten* um eine besonders große Menge an Daten, bei *Mega Preis* dagegen um einen besonders niedrigen Preis handelt.

### *4.4 Zusammenfassende Überlegungen*

Die evaluativen Adjektive, die durch Debonding entstanden sind, hatten ursprünglich andere als rein wertende Bedeutungen. Die Desemantisierung

2 Siehe Renz-Gabriel (2021) zu einer Untersuchung der Getrennt- und Zusammenschreibung von *mega* und anderen steigernden Elementen in Webkorpora.

geht mit einer Deakzentuierung einher, das Akzentmuster entspricht dem von Adjektiv + Nomen in einem Syntagma.

*Top*, *mega* und *super* bleiben bei attributiver Verwendung unflektiert, was nur teilweise phonologische Gründe hat: *Mega* endet auf einen unbetonten Vollvokal. Diese Adjektive bleiben im Deutschen unflektiert, wie *rosa*, *lila*, *prima* (Eisenberg 2011: 239). Bei *super* und *top* gibt es dagegen keine phonologischen Gründe für die fehlende Flexion.

Somit stellt sich die Frage, ob es eine Konstruktion „evaluatives unflektiertes Adjektiv + Nomen" gibt. Dafür sprechen auch Bildungen mit unflektiertem *lecker*, vgl. auch *prima* und *klasse*, das im Bundesdeutschen unflektiert bleibt, in Österreich dagegen flektiert wird (z. B. *ein klasser Typ*). Dieses Muster wird gestützt durch jugendsprachliche Adjektive, die durch Konversion entstanden sind und häufig unflektiert verwendet werden, wie in *ein hammer Typ* (Pittner/Berman 2006). Es ist nicht beschränkt auf positive Wertungen, sondern tritt auch mit negativen Wertungen auf, wie in *ein scheiß Wetter, Scheißwetter.*

Schlücker (2014: 95 ff.) schlägt ein abstraktes Schema für augmentativ-evaluative Komposita mit Doppelakzent der Kategorien N+N und N+A vor, mit Erstgliedern wie *Mords*-, *Riesen*-, *Hammer*- und *Sau*-. die frei nicht mit der gleichen Bedeutung vorkämen.[3] Altmann (2011: 80 f., 110 f.) und Pittner (1991; 1996) sprechen von Steigerungsbildungen und verorten den Akzent auf dem Letztglied.[4]

Die notorische Uneinheitlichkeit hinsichtlich Zusammen- oder Getrenntschreibung der evaluativen Adjektive kann darauf zurückgeführt werden, dass das Akzentmuster für ein frei auftretendes Adjektiv + Nomen dem Akzentmuster der Steigerungsbildungen entspricht. Daher ist, wie oben bereits ausgeführt, kaum entscheidbar, ob eine Kombination wie *top Verfassung* auf eine fehlerhafte Kompositaschreibung bzw. eine wachsende Tendenz zur Getrenntschreibung oder ein Nomen mit attributivem Adjektiv zurückzuführen ist. Bei Determinativkomposita ist dagegen ein klarer Akzentunterschied zum Syntagma zu finden, da bei ihnen der Akzent auf dem Erstglied liegt.

Die durch Debonding entstandenen intensivierenden (evaluativen) Adjektive haben ihre ursprünglicheren konkreteren Bedeutungen nicht ganz verloren. Hier zeigt sich das Phänomen der Persistenz, eines der Prinzipien bei Grammatikalisierung (Hopper 1991). *Top* bedeutet immer „sehr gut" wie etwa *spitze. Super* bezieht sich auf eine hervorragende Qualität und tritt meist mit

3 Siehe also Booij (2010: 56 ff.), der ein Subschema für intensivierende Lexeme, wo das Erstglied eine abstraktere Bedeutung von Intensifikation annimmt, was ihm zufolge eine Klassifikation als Affixoide nahelegt.

4 Die unterschiedlichen Annahmen über die Akzentuierung können daher rühren, dass bei einem Doppelakzent der zweite Akzent als stärker wahrgenommen werden kann.

positiv konnotierten Ausdrücken auf. *Mega* bezieht sich eher auf Größe und Bedeutung, verhält sich hinsichtlich der Wertung neutral (*habe schon mega Rückenschmerzen*) und kann sich auf extreme Werte auf einer Skala beziehen.

## *5. Fazit*

Die Untersuchung der Integration englischer Adjektive ins Deutsche hat gezeigt, dass Adjektive zunächst oft prädikativ auftreten. Dies gilt für Adjektive, die direkt aus dem Englischen ohne Veränderung am Stamm entlehnt sind. Ihre attributive Verwendung erfordert in der Regel Flexion und damit eine stärkere Integration ins Deutsche, was ihr späteres Vorkommen als attributive Adjektive erklärt. Adjektive, die auf einen unbetonten Vollvokal enden, können nicht flektiert werden. Teilweise treten diese Adjektive gar nicht attributiv auf, oder sie bleiben auch attributiv unflektiert. Derivation mit dem Suffix *-ig* ist eine Möglichkeit, ein flektierbares Adjektiv im Deutschen zu erhalten. Sie ist immer dann möglich, wenn eine Basis für die Derivation im Deutschen existiert.

Bei den Partizipien II zu aus dem Englischen entlehnten Verben stellt sich die Frage nach der Bildung mit *ge-* oder einem Nullelement als erstem Bestandteil des Zirkumfixes und *-ed* oder *-t* als zweitem Teil. *Ge-* wird entsprechend der deutschen Regeln dann eingesetzt, wenn die erste Silbe des Verbstamms (bei trennbaren Verben des nicht-trennbaren Teils) betont ist. Für den zweiten Teil überwiegt die Schreibung mit *-t*. Schreibung mit *-ed* kann nur bei prädikativer oder attributiv unflektierter Verwendung der Partizipien auftreten, was mit der Vermeidung einer Diskrepanz zwischen Schreibung und Aussprache erklärt werden kann.

Die Entstehung von *top*, *super* und *mega* als selbständige Lexeme sind Fälle von Debonding. Diese Adjektive treten zunächst prädikativ auf und bleiben auch bei einer attributiven Verwendung unflektiert. Hier wird ein Muster „unflektiertes evaluatives Adjektiv + Nomen“ wirksam, das auch durch evaluative Adjektive in der Jugendsprache gestützt wird, die durch Konversion in der Prädikativposition entstanden sind.

## *Literatur*

### *Sekundärliteratur*


Altmann, Hans: Prüfungswissen Wortbildung. Göttingen 2011.

Androutsopoulos, Jannis: Deutsche Jugendsprache. Frankfurt 1998.

[AWB] Carstensen, Broder; Busse, Ulrich: Anglizismen-Wörterbuch. 3 Bände. Berlin/New York 1993–1995.

Battefeld, Malte; Leuschner, Torsten und Rawoens, Gudrun: Konstruktionsmorphologie – echt top? In: Wortbildung im Deutschen. Aktuelle Perspektiven. Hrsg. von Elke Hentschel. Tübingen 2016, 280–308.

Breindl, Eva: Intensitätspartikel. In: Deutsche Wortarten. Hrsg. von Ludger Hoffmann. Berlin 2007, 397–422.

Booij, Geert: Construction morphology. Oxford 2010.

Chynbai, Lesia: Integration adjektivischer Anglizismen ins Deutsche. Masterarbeit Ruhr-Universität Bochum 2018.

[DFW] Deutsches Fremdwörterbuch. 8 Bände. Berlin/New York. 1995–2017.

[DWB] Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm. 33 Bände. Nachdruck 1994.

Eisenberg, Peter: Das Fremdwort im Deutschen. Berlin 2011.

Grzega, Joachim: Ein Spitzenpolitiker ist nicht immer ein Spitzen-Polítiker. In: Muttersprache 114 (2004), 321–332.

Hopper, Paul: On some principles of grammaticalization. In: Approaches to grammaticalization. Hrsg. von Elisabeth Traugott und Bernd Heine, Vol. 1. Amsterdam/Philadelphia 1991, 17–35.

Lakoff, George; Johnson, Mark: Metaphors we live by. Chicago 1980.

Leuschner, Torsten: *Ausnahmepianist fettgeschreckt – inbleich!*: deutsche, niederländische und schwedische Präfixoide im Spannungsfeld von Genealogie, Kreativität und Norm. In: Kontrastive germanistische Linguistik. Hrsg. von Antje Dammel et al. Teilband 2. Hildesheim 2010, 863–892.

Meer, Dorothee: „Die Aktion war mega unnötig." Sprachwandel und Jugendsprache. Fragen der Klassifikation von *mega*. In. PerspektivWechsel. Die Wiederentdeckung der Philologie. Hrsg. von Sarah Kwekkeboom und Sandra Waldenberger. Berlin 2016, 363–391.

Norde, Muriel: Degrammaticalization. Oxford 2009.

Pittner, Karin; Berman, Judith: *Video ist echt schrott aber single ist hammer* – Jugendsprachliche Nomen-Adjektiv-Konversion in der Prädikativposition. In: Deutsche Sprache 33 (2006), 233–350.

Pittner, Robert J.: Der Wortbildungstyp Steigerungsbildung im Deutschen. In: Betriebslinguistik und Linguistikbetrieb. Akten des 24. Linguistischen Kolloquiums, Universität Bremen, 4.–6. September 1989. Hrsg. von Eberhard Klein, Françoise Duteil Puradier und Karl-Heinz Wagner. Bd. 1. Tübingen 1991, 225–231.

Pittner, Robert J.: Der Wortbildungstyp Steigerungsbildung beim Adjektiv im Neuhochdeutschen. Sprache & Sprachen 19 (1996), 29–67.

Renz-Gabriel, Fabian: *mega gut* und *sau schlecht*. Zum Wortstatus vermeintlich gebundener Intensivierer. In: Geschriebene und gesprochene Sprache als Modalitäten eines Sprachsystems. Hrsg. von Martin Evertz-Rittich und Frank Kirchhoff. Berlin 2021, 79–114.

Schlücker, Barbara: Grammatik im Lexikon. Adjektiv-Nomen-Verbindungen im Deutschen und Niederländischen. Berlin/New York 2014.

Schmidt, Günter Dietrich: *Super*- und *top*-: Ein Vergleich von zwei im Deutschen heute produktiven Lehnpräfixen. In: Muttersprache 100 (1990), 204–210. Wieder in: Müller, Peter Otto (Hrsg.): Fremdwortbildung. Frankfurt/Main 2005, 407–416.

Van Goethem, Kristel; de Smet, Hendrik: How nouns turn into adjectives. Languages in Contrast 14 (2014), 251–277.

Van Goethem, Kristel; Hüning, Matthias: From Noun to Evaluative Adjective: Conversion or Debonding? Dutch Top and Its Equivalents in German. In: Journal of Germanic Linguistics 27/4 (2015), 366–409.

Vartiainen, Turo: Subjectivity, Indefiniteness and Semantic Change. In: English Language and Linguistics 17/1 (2013), 157–179.

*Korpora*

[DWDS] Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. <www.dwds.de> [Abruf 07.04.2022]

# Genus und Sexus in deutschen Prädikativkonstruktionen

Ewa Trutkowski (Berlin)

**Abstract:** Dieser Artikel eruiert deutsche Prädikativkonstruktionen mit und ohne Kongruenzmismatches und weist über Akzeptabilitätsstudien nach, dass (i) das generische Maskulinum im Deutschen fest verankert ist und (ii) Genusmismatches in Prädikativkonstruktionen sanktioniert werden (können), obwohl den involvierten Nomen entsprechende Sexusmerkmale fehlen (wie z. B. bei *Mensch* oder *Person*). Letzterer Befund legt nahe, dass das generische Maskulinum ein syntaktisches und kein semantisches Phänomen ist. Ferner zeigen die experimentellen Befunde, dass eine negative Sexusspezifikation sich nur dann auf die Kongruenz – und somit auch auf die Akzeptabilität – auswirkt, wenn sie das Prädikativ betrifft und nicht das Subjekt. Daraus folgt unter anderem, dass das Gendern (im Sinne der sprachlichen Eliminierung von Sexusmerkmalen) eines Subjekts grundsätzlich folgenlos bleibt und nur am Prädikativ vorgenommen „genderrelevant" werden kann (genau andersherum als Diewald/Steinhauer 2017 behaupten).

**Keywords:** Genus/Sexus, Kongruenz, Merkmalsdivergenzen, sexuslose Nomen, Kopulasätze

## *1. Einführung*

Im Deutschen trägt das finite Verb im Gegensatz zu Sprachen wie dem Polnischen oder Russischen keine Genusmerkmale:

(1) Er / sie / es schlief.
(2) On spał (mask) / ona spała (fem) / ono spało (neut).

Im Polnischen sind die Verbformen in manchen Tempora, z. B. im Präteritum, für Genus markiert.[1] Im Deutschen kongruieren Subjekt und Verb nur in den Merkmalen Person und Numerus miteinander. Die Verbindung aus Kopula + Nominal (K+N) kann jedoch durchaus als komplexes Prädikat aufgefasst werden, cf. (3), sodass wir dann auch im Deutschen so etwas wie

1 Kurz (und vorab) möchte ich anmerken, dass sprachlich realisierbare Sexusmerkmale (engl. *semantic gender*) nur die Ausprägungen weiblich bzw. männlich haben können. Dass im Polnischen auch eine Variante mit neutralem Genus möglich ist, cf. *dziecko spało* (das Kind schlief.neut), werte ich als Hinweis darauf, dass dort das Verb im Genus (und nicht im Sexus) kongruiert. Selbstverständlich können auch unbelebte Entitäten Neutrum-Kongruenz zeigen: *Mleko tu leżało* (Die Milch lag hier).

Genus- bzw. Sexuskongruenz (diese Frage wird zu klären sein) zwischen Subjekt und Prädikat finden:

(3a) weil er [Philosoph ist].
(3b) weil sie [Philosophin ist].

Die eckige Klammerung indiziert, dass K+N in der Verbklammer zu situieren wären und nicht im Mittelfeld.

In Kopula-Prädikativ-Konstruktionen der Art *Ich bin Linguist* finden wir diverse *Mismatches* (ich spreche von Mismatches – alternative Ausdrucksweisen sind Merkmalsabweichungen, Inkongruenzen oder auch Diskordanzen). Wie (4)–(6) zeigen, betreffen Mismatches die Merkmale *Person*, *Numerus*, *Genus* und *Sexus* (Kasusmismatches finden wir keine). In (4) und (5) weichen die Merkmale von Subjekt und Auxiliar bzw. von Prädikativ und Auxiliar voneinander ab. Wie sich Subjekt und Prädikativ (in einer anderen Nomenklatur auch *Prädikatsnomen*) jeweils determinieren lassen, werde ich nachfolgend aufzeigen. In diesem Artikel gehe ich nur auf in (6) dargestellten Genus- bzw. Sexus-Mismatches zwischen Subjekt und Prädikativ ein.

(4) Person-Mismatches
(4a) $\text{Ich}_{1\text{Pers}}$ $\text{bin}_{1\text{Pers}}$ $\text{Linguistin}_{3\text{Pers}}$.
(4b) $\text{Ich}_{1\text{Pers}}$ $\text{ist}_{3\text{Pers}}$ ein $\text{anderer}_{3\text{Pers}}$. (*Je est un autre*, Arthur Rimbaud)

(5) Numerus-Mismatches
(5a) Unsere $\text{Bobfahrer}_{\text{Pl}}$ $\text{sind}_{\text{Pl}}$ der $\text{Stolz}_{\text{Sg}}$ der Nation. (Eisenberg 2013)
(5b) Eine $\text{Reihe}_{\text{Sg}}$ von Studierenden $\text{waren}_{\text{Pl}}$ bereits $\text{Parteimitglieder}_{\text{Pl}}$. (Schrodt 2005)

(6) Genus- bzw. Sexus-Mismatches
(6a) $\text{Anna}_{\text{fem}}$ ist ein $\text{Teenager}_{\text{mask}}$
(6b) ?$\text{Anna}_{\text{fem}}$ ist ein weltberühmter $\text{Linguist}_{\text{mask}}$.
(6c) *$\text{Hans}_{\text{mask}}$ ist eine weltberühmte $\text{Linguistin}_{\text{fem}}$.
(6d) *$\text{Du}_{\text{männlich}}$ bist die klügste $\text{Linguistin}_{\text{fem}}$ der Welt.

In (6a) kann nur ein Genusmismatch zwischen *Anna* und *Teenager* vorliegen, da *Teenager* ein sexusloses Nomen ist – Sexus ist hier also gar nicht spezifiziert. In (6b) liegt ebenfalls ein Genusmismatch vor – die Frage ist jedoch, ob zwischen *Anna* und *weltberühmter Linguist* auch ein Sexusmismatch vorliegt: Man könnte einfacherweise dafür argumentieren, indem man *Linguist* einzig und allein männlichen Sexus zuschreibt. Andererseits hat *Linguist* auch eine generische, geschlechtsabstrahierende Lesart, sodass man eine Sexusunterspezifizierung von *Linguist*[2] annehmen und folglich

2 Bei Prädikationen über ein spezifisches Individuum verschwindet die generische Lesart des Maskulinums zunehmend.

nur einen Genusmismatch konstatieren könnte. Das ungrammatische (6c) ist durch einen Genus- und Sexusmismatch charakterisiert. Da das Femininum bei menschenbezogenen Bezeichnungen keine generische Lesart aufweist und das *in*-Suffix ein Sexussuffix ist, kann hier kein Genusmismatch ohne Sexusmismatch vorliegen. In (6d) finden wir einen potentiellen „reinen" Sexusmismatch. Da Personalpronomen der 1. und 2. Person keine Genusmerkmale besitzen, ihnen – als indexikalische Elemente – über kontextuelle Bedingungen aber weibliche oder männliche Sexusmerkmale zugewiesen werden können (siehe dazu Trutkowski/Weiß 2016), ist ein Sexusmismatch denkbar, z. B. wenn der Adressat des *Du* in (6d) eine männliche Person ist.[3]

### *1.1 Fragestellung und Definitorisches*

Gegeben die vielfältigen Möglichkeiten der Merkmalsdivergenz in (4)–(6) stellen sich (insbesondere in Bezug auf die Daten in (6)) folgende Fragen, cf. (7):

(7)
(7a) Ist die Beziehung zwischen Subjekt und Prädikativ überhaupt eine Kongruenzbeziehung?
(7b) Erstreckt sich die Kongruenzbeziehung auf das Merkmal Genus oder Sexus oder auf beide Merkmale?
(7c) Was ist das Subjekt bzw. das Prädikativ in einer Kopula-Prädikativ-Konstruktion (beide Nominale stehen im Nominativ)?

Um diese (und andere) Fragen zu beantworten, ist es sinnvoll, damit einhergehende Begrifflichkeiten zu definieren, um eine Operationalisierbarkeit zu gewährleisten.

#### *1.1.1 Kongruenz in Prädikativkonstruktionen*

Was ist Kongruenz? Kongruenz soll hier – angelehnt an eine sehr allgemeingültige Definition von Corbett (1998)[4] – als regelhafte Übereinstimmung

3 *Du* hat keine Genusmerkmale, daher das Subskript *männlich* (statt *maskulin* wie bei *(der) Hans*, wo Sexus overt als Genus realisiert werden kann).

4 Corbett (1998:191) stellt fest: „The essential notion is the covariance or matching of feature specifications between two separate elements, such as subject noun phrase and verb." Die Beschränkung auf zwei Elemente wird hier freilich als unnötig determinierend erachtet. Corbett lässt sich an gleicher Stelle auch auf die Kongruenzrichtung ein: „We call the element which determines the agreement (say the subject noun phrase) the ‚controller'. The element whose form is determined by agreement is the ‚target'. The syntactic environment in which agreement occurs is the ‚domain' of agreement. And when we indicate in what respect there is agreement (agreement in number, e. g.), we are

zwischen flektierbaren Wörtern in bestimmten Merkmalen verstanden werden. In Bezug auf Prädikativkonstruktionen ist das Vorliegen von Kongruenz nicht immer so eindeutig. So stellt Eisenberg (2013: 80) fest:

> Die Beziehung zwischen substantivischem Prädikatsnomen und Subjekt wird [. . .] als Kongruenzbeziehung hinsichtlich Kasus wahrgenommen (Erben 1978: 77 ff.) und bisweilen auch für das Genus (*Petra ist die Schönste*) und den Numerus (*Die Männer sind Angestellte*) unterstellt (Duden 1984: 656 ff.). Wir schließen uns dieser Sichtweise nicht an. Genus (*Die Frau ist ein Genie*) und Numerus (*Unsere Bobfahrer sind der Stolz der Nation*) des Prädikatsnomens sind im allgemeinen Fall unabhängig vom Subjekt.

Eisenberg bezieht sich auf den Duden von 1984. Aber auch in der aktuellen Duden-Grammatik (2016: 952) wird – nach wie vor – von einer Kongruenzbeziehung gesprochen. Für Prädikativkonstruktionen eine Kongruenzbeziehung anzunehmen ist vor allem deshalb fraglich, weil Kongruenz in den meisten Fällen eine obligatorische Relation darstellt (vgl. Subjekt-Verb-Kongruenz, Kongruenz innerhalb von Nominalphrasen, Possessor-Possessum-Kongruenz etc.). Insofern sprechen die vielfachen Mismatch-Optionen (und genau das ist ja auch Eisenbergs Argument) in Prädikativkonstruktionen gegen die Annahme einer Kongruenzrelation – fraglich bleibt dann aber „was es denn sonst sein soll". Im Folgenden werde ich hypothetisch davon ausgehen, dass wir es auch in Kopula-Prädikativ-Konstruktionen mit Kongruenz zwischen Subjekt und Prädikativ zu tun haben (die Daten in (6b–d) legen das nahe) und versuchen, die Mechanismen, die dabei zugange sind, über experimentelle Evidenz freizulegen.

### *1.1.2 Genus und Sexus*

Genus ist ein morphosyntaktisches Merkmal. Oft wird von *grammatischem* bzw. *syntaktischem Genus* gesprochen, insbesondere in der englischsprachigen Literatur (cf. *grammatical* bzw. *syntactic gender*). Sexus ist ein semantisches Merkmal – alternative Bezeichnungen sind *natürliches* oder *semantisches Genus* (in Anlehnung an die englischen Bezeichnungen *natural* bzw. *semantic gender*).[5] Mögliche Merkmalsausprägungen für Genus sind Maskulinum, Femininum, Neutrum; mögliche Merkmalsausprägungen für linguistisch (z. B. durch Suffixe) markierbaren Sexus sind männlich oder

referring to ‚agreement features'". Die Frage nach der Kongruenzrichtung werde ich zum Schluss ansprechen.

5 Auf die soziale Kategorie (*social gender*), im Deutschen oft nur als *Gender* bezeichnet, gehe ich hier nicht ein. Sie bezieht sich auf die Selbstverortung von Menschen im Geschlechterparadigma (ohne Bezug auf deren biologisches Geschlecht).

weiblich. Genus ist stets spezifiziert, d. h., alle Nomen (außer Pluraliatantum wie *Leute* oder *Eltern*)[6] haben ein Genus. Im Gegensatz zu Genus ist Sexus eine exklusive und optionale Eigenschaft belebter Entitäten, was sich z. B. an der Unmöglichkeit zeigt, Sexussuffixe wie *-in* an unbelebte Elemente anzuhängen, cf. Luise Puschs (1980) **Staubsaugerin*. Um der Optionalität von Kongruenz und der Existenz von Mismatches in Prädikativkonstruktionen auf den Grund zu gehen, erscheint es sinnvoll, belebte Nomen nach ihren Sexusmerkmalen zu klassifizieren (ein Genus haben sie ja alle). Hier sollen drei Kategorien voneinander abgegrenzt werden, cf. (8):

(8) Klassifizierung von Nomen nach Sexus
(8a) Nomen ohne lexikalische Sexusspezifizierung (sexuslos): *(der) Teenager, (die) Waise, (das) Kind* etc.; sexuslose Eigennamen wie *Dominik*, *Manu* oder (selten) *Maria*.[7]
(8b) Nomen mit lexikalischer Sexusspezifizierung (sexusfest): *(der) Bruder*, *(die) Schwester*; sexusfeste Eigennamen wie *Anna* oder *Hans*
(8c) Nomen mit morphologischer Sexusspezifizierung (sexusvariabel): *(der) Linguist*, *(die) Linguistin*; *(der) Friseur*, *(die) Friseuse* (alternativ zu *Friseurin*)

Aus Gründen der Logik kann man nur bei sexusvariablen Nomen (Gruppe 8c) von einer Unterspezifizierung und somit von einer *generischen* Lesart sprechen,[8] denn die Nomen in (8a) und (8b) haben keine generische Interpretation, da sie entweder nur unspezifisch (8a) oder nur spezifisch (8b) interpretiert werden können.[9] Da sich die üblichen Definitionen nur auf generische *Maskulina* beziehen, hier aber eine allgemeine Definition zur Verfügung gestellt werden soll (die z. B. auch den Gebrauch von Lexemen wie *Katze* erfasst), möchte ich die folgende Begriffsbestimmung vorschlagen, cf. (9):

(9) Generische Lesart
*Generisch* ist eine Interpretation belebter Nomen und Pronomen dann, wenn damit kein Bezug auf den Sexus der dadurch Bezeichneten genommen wird.

6 The use of singular *Elter* is rare and restricted to the field of biology (especially genetics).

7 Es ist zwar für die hier besprochenen Daten irrelevant, aber sollte trotzdem nicht unerwähnt bleiben, dass Eigennamen nicht notwendigerweise das Subjekt stellen müssen – auch sie können als Prädikativa auftreten, wie Doron (1988:295) zeigt: „It turns out that proper names can be predicational, if they are interpreted as roles". Sie gibt folgendes Beispiel (i) *Richard Burton is Beckett*.

8 Vgl. Duden (1995: 196), wo der Begriff *generisches Maskulinum* Doleschal (2002: 62) zufolge das erste Mal explizit beschrieben wird.

9 Bei sexuslosen Nomen wie in (8a) werden wir daher von einer *(quasi-)generischen* Lesart sprechen, wenn syntaktische Analogien zu generischen Maskulina bestehen.

### *1.1.3 Satzgliedstatus: Subjekt oder Prädikativ?*

Es gibt einige Möglichkeiten, festzustellen, welches Satzglied das Subjekt bzw. das Prädikativ ist. Ich werde drei vorstellen.

Helbig/Buscha (2001: 259) gehen davon aus, dass der Subjektsnominativ die engste Bindung mit dem Verb zeigt, sodass davon auszugehen ist, dass derjenige Nominativ das Subjekt ist, der mit dem finiten Verb kongruiert. Die nachfolgenden Beispiele in (10) veranschaulichen den Test:

(10a) Du bist ein fleißiger Schüler.
(10b) Eine glückliche Familie sind wir.

D. h., das Subjekt in (10a) ist *du*, in (10b) ist das Subjekt *wir*. Allerdings ist die Helbig/Buscha-Probe nur auf ein limitiertes Set von syntaktischen Kontexten anwendbar: Bei Identität der Person- und Numerusmerkmale oder Synkretismen ist keine Determinierung von Subjekt bzw. Prädikativ möglich. Zur Determinierung des Prädikativs (und nicht des Subjekts! – wie bei Helbig/Buscha) schlägt der Duden (2016: 824) die *als*-Probe mit Verben wie *gelten* vor. Dabei ist der prädikative Nominativ mit *als* gekennzeichnet. (11a) und (11b) illustrieren den Test für das Datum in (11):

(11) Sein größter Erfolg war die Erfindung der Glühbirne.
(11a) Als sein größter Erfolg gilt die Erfindung der Glühbirne.
(11b) *Als die Erfindung der Glühbirne gilt sein größter Erfolg.

Der nächste Test geht auf Gallmann/Sitta (2007: 107) zurück (vgl. auch Dolinska 2012: 109). Sie schlagen zur Determinierung des prädikativen Nominativs die Infinitivprobe vor. Die Determinierungen über diese Probe in (12a) und (12b) beziehen sich auf den Satz (12) und zeigen, dass nur das Prädikativ infinitivisch gebraucht werden kann:

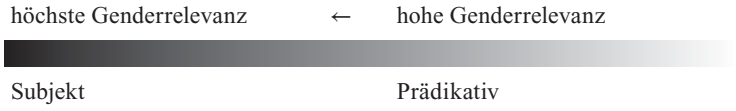
(12) Dieser Streich war aber ein starkes Stück.
(12a) ein starkes Stück sein
(12b) *Dieser Streich sein

### *1.1.4 Ziel und Procedere*

Im Laufe dieses Artikels werde ich eruieren, welche Genus- bzw. Sexus-Spezifizierungen welchen Elements (des Subjekts bzw. des Prädikativs) Einfluss auf die Kongruenz und somit auf die Wohlgeformtheit von Sätzen nehmen können. Dazu werde ich einige Akzeptabilitätsstudien vorstellen und eine Hypothese von Diewald/Steinhauer (2017) überprüfen, derzufolge das „Gendern“ (in deren Verständnis: die Genus- bzw. Sexusmarkierung) eines

der beiden Satzglieder „relevanter“ sein soll. Diewald/Steinhauer (2017: 81) sprechen von „Genderrelevanz“ und postulieren eine Skala, die zwischen höchster und hoher Genderrelevanz unterscheidet – nachfolgend das entsprechende Zitat inklusive Schaubild in (13):

(13)




> Diese Skala bringt zum Ausdruck, dass für eine Personenbezeichnung in Subjektposition das korrekte Gendern absolut unverzichtbar ist, während dies für die Funktion des Prädikativs von etwas geringerer Relevanz ist.
>
> Der Grund dafür ist, dass über das Subjekt normalerweise der Bezug zur außersprachlichen Welt hergestellt wird. Das Subjekt ist mit einer sogenannten „Existenzprässupposition“ verbunden, d. h., das, worauf sich das Subjekt eines Satzes bezieht, wird tendenziell als tatsächlich existierend verstanden. Bei anderen Satzgliedfunktionen – Prädikativen und Objekten – ist dies nicht im gleichen Umfang der Fall.

Der hier vorliegende Artikel versteht sich demnach nicht nur als ein Beitrag zur Grammatik der Prädikativkonstruktion, sondern auch als ein Beitrag zur sogenannten „Genderdiskussion“.

## *2. Die Experimente*

Im Folgenden werde ich einige Fragebogenstudien vorstellen, die in einem „classroom“-Setting erhoben wurden. Befragt wurden Erstsemester-Studierende der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Um die neueren Befunde korrekt einordnen und anschaulich präsentieren zu können, werde ich zuerst die Ergebnisse eines Ellipsenexperiments aus Trutkowski (2018) darstellen. Dabei geht es um die Bewertung der Akzeptabilität von Dialogen, die eine Ellipse enthalten und von der Form *Anton ist Pilot. Anette auch* sind. Anschließend präsentiere ich zwei Experimente mit sexuslosen Nomen – eines mit sexuslosen Nomen in Subjektfunktion und eines mit sexuslosen Nomen in Prädikativfunktion.[10]

10 Ich bedanke mich bei Markus Bader (Goethe-Universität Frankfurt am Main) für die Hilfestellung bei der statistischen Analyse der Daten.

Die Bewertungsskala bei allen Untersuchungen reichte von 1 (absolut inakzeptabel) bis 7 (absolut akzeptabel). Die Anzahl der studentischen Versuchspersonen war stets höher oder gleich 28 (konkret: 37, 30, 28). In der Anleitung stand, dass die Versuchspersonen einzig und allein ihrer Intuition folgen und jegliche Vorstellungen von gutem oder schlechtem Deutsch beiseitelassen sollten; die Items waren randomisiert, mindestens zwei Drittel der auf den Fragebögen abgefragten Items waren Fillersätze und von den Fragebögen wurden mehrere Versionen erstellt.[11]

### *2.1 Experiment 1 – Ellipsen*

Beobachtungen von Depiante/Masullo (2001) für das Spanische und Merchant (2014: 16) für das Griechische zufolge kann ein maskulines Antezedens eine Ellipse mit femininer Referenz lizenzieren, cf. (14a), während ein feminines Antezedens eine Ellipse mit maskuliner Referenz nicht lizenzieren kann, cf. (14b):

(14) a. O Petros ine kalos dhaskalos, ala i Maria ine mia kakia.
Der P. ist gut$_{mask}$ Lehrer$_{mask}$ aber die M. ist eine$_{fem}$ schlechte$_{fem}$
„Petros ist ein guter Lehrer, aber Maria ist eine schlechte [Lehrerin]."

b. *I Maria ine kali dhaskala, ala o Petros ine enas kakos.
Die M. ist gut$_{fem}$ Lehrer$_{fem}$ aber der P. ist ein$_{mask}$ schlechter$_{mask}$
„Maria ist eine gute Lehrerin, aber Petros ist ein schlechter [Lehrer]."

Eines der in Trutkowski (2018)[12] besprochenen Experimente wurde analog zu den Daten und Befunden in (14) konstruiert und ist in (15) wiedergegeben – die entsprechenden Durchschnittsbewertungen sind angezeigt; der Ausdruck in eckigen Klammern wurde elidiert und tauchte – selbstverständlich – in den Fragebogenversionen nicht auf. Die beiden Sätze mit Merkmalsmismatches habe ich hervorgehoben und die (elidierten) Satzglieder mit ihren Genusmerkmalen durch Subskripte indiziert:

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (15) | a. | Anton ist Pilot. Peter$_{mask}$ auch. | 5.87 | [Pilot$_{mask}$] | |
| | b. | Anton ist Pilot. Maria$_{fem}$ auch. | 4.55 | [Pilot$_{mask}$] | ← Mismatch |
| | c. | Anette ist Pilotin. Peter$_{mask}$ auch. | 3.91 | [Pilotin$_{fem}$] | ← Mismatch |
| | d. | Anette ist Pilotin. Maria$_{fem}$ auch. | 5.88 | [Pilotin$_{fem}$] | |

Die Berufsbezeichnungen wurden systematisch variiert. Die Hälfte der Sätze bestand aus typisch männlichen Berufsbezeichnungen wie *Pilot*, die andere Hälfte aus typisch weiblichen wie *Kosmetiker* (bzw. *Pilotin*/

11 Zum Versuchsaufbau und zur statistischen Analyse vgl. Trutkowski (2018).

12 Siehe dort für weitere Details zu dieser Untersuchung.

*Kosmetikerin*) – der Unterschied zwischen stereotypen und nicht-stereotypen Berufsbezeichnungen war jedoch statistisch nicht signifikant.

Die Hauptergebnisse seien hier kurz wiedergegeben: Satzpaare ohne Mismatches wurden stets besser bewertet, als solche mit Mismatches. Der sowohl in der Item- wie auch in der Probandenanalyse statistisch signifikante Einzelvergleich ($p < .05$) zwischen (15b) und (15c) spricht für die Existenz eines generischen Maskulinums – und gegen ein generisches Femininum. D. h., ein generisches Femininum gibt es auch dann nicht, wenn das feminine Prädikativum unausgesprochen bleibt (mittels Ellipse elidiert wird). Das Ergebnis verifiziert die Hypothesen und Befunde verschiedener Autoren (zum Beispiel Jakobson 1971; Merchant 2014; Spathas/Sudo 2015), wonach das maskuline Genus im Vergleich zum femininen das weniger spezifizierte ist und auch über nicht-männliche Personen prädizieren kann.

### *2.2 Experiment 2 – sexuslose Nomen in Subjektfunktion*

Nachfolgend berichte ich über das Kongruenzverhalten sexusloser Nomen wie *Mensch*, *Koryphäe*, *Model*, die (wie jedes singularische Nomen im Deutschen) über Genusmerkmale verfügen, deren Sexus jedoch nicht spezifiziert ist. Nübling et al. (2013: 155) charakterisieren sie wie folgt: „Erst die Kenntnis der bezeichneten Person, des konkreten Referenten, offenbart den Sexus, nicht schon die Wortsemantik (wie bei *Weib* und *Mädchen*).“ Der Begriff, den ich für diese Art von Nomen verwende, ist *sexuslos*. Gallmann (in diversen Handouts) spricht von *sexusneutral*, Pusch (1980: 62) von *geschlechtsabstrahierend* und Diewald/Steinhauer (2017: 19 f) von *geschlechtsindifferenten Substantiven*.

Die Fragen in Bezug auf Experiment 2 waren: Hat die Absenz von Sexus in der Subjektposition Einfluss auf die Kongruenz bzw. kann Sexuslosigkeit Genusmismatches neutralisieren? Sprich: Sind Genus-*Mismatches* zwischen sexuslosen Subjekten und sexusspezifizierten Prädikatsnomen möglich oder sogar „egal“? Des Weiteren: Spielt das spezifische Genus (Maskulinum, Femininum, Neutrum) sexusloser Nomen dabei eine Rolle? D. h.: Verhalten sich maskuline und feminine sexuslose Nomen unterschiedlich? Aufgrund der Befunde aus dem Ellipsenexperiment wurde erwartet, dass Sätze mit femininen Subjekten und maskulinen Prädikativen eine höhere Akzeptabilität nach sich ziehen als Sätze mit maskulinen Subjekten und femininen Prädikativen – d. h., es wurde davon ausgegangen, dass die Sexuslosigkeit des Subjekts dessen Genusforderung nicht aufhebt.

Um die Darstellung so knapp und verständlich wie möglich zu halten, präsentiere ich in (16) alle Typen der von den 30 Erstsemesterstudierenden beantworteten Testsätze (im Original selbstverständlich ohne Subskripte des

Genusmerkmals) inklusive der Bewertungen auf einer Skala von 1 (absolut inakzeptabel) bis 7 (absolut akzeptabel):

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (16) | a. | Diese Geisel$_{fem}$ ist Engländer$_{mask}$. | 5.57 | Unterschied | ← Mismatch |
| | b. | Diese Geisel$_{fem}$ ist Engländerin$_{fem}$. | 5.87 | nicht signifikant | |
| | c. | Dieser Gast$_{mask}$ ist Waliser$_{mask}$. | 5.72 | Unterschied | |
| | d. | Dieser Gast$_{mask}$ ist Waliserin$_{fem}$. | 4.00 | signifikant, $p < .05$ | ← Mismatch |
| | e. | Dieses Opfer$_{neut}$ ist Österreicher$_{mask}$. | 5.78 | kein Neutrum-Suffix im Deutschen, | |
| | f. | Dieses Opfer$_{neut}$ ist Österreicherin$_{fem}$. | 5.61 | Mismatch wird nicht sanktioniert | |

Der Haupteffekt des Faktors *Genus des Prädikativs* war signifikant (Subject-Analyse: $p < .01$; Item-Analyse: $p < .05$). Der Haupteffekt des Faktors *Genus des Subjekts* auch (Subject-Analyse: $p < .001$; Item-Analyse: $p < .01$). Es gab eine signifikante Interaktion (Subject-Analyse: $p < .001$; Item-Analyse: $p < .01$). Alle Sätze – außer Sätze mit maskulinem Subjekt und femininem Prädikativum (wie in (16d)) – wurden ähnlich und als sehr akzeptabel bewertet, mit Werten zwischen 5.57–5.87; die p-Werte ihrer Einzelvergleiche waren erwartungsgemäß nicht signifikant ($p > 0.1$). Sätze mit maskulinem Subjekt und femininem Prädikativum (wie in (16d)) erhielten nur eine Bewertung von 4.00, was signifikant schlechter ist als die Bewertungen in den anderen fünf Bedingungen. Alle p-Werte dieser Einzelvergleiche ((16d)-Variante verglichen mit den anderen Sätzen) waren signifikant ($p < .05$).

Besonders interessant ist der Befund, dass sexuslose maskuline Subjekte kein sexusspezifiziertes, feminines Nomen als Prädikativ nehmen können, cf. das minder akzeptable (16d) *Dieser Gast ist Waliserin*. Das zeigt, dass maskuline sexuslose (genau wie sexusspezifizierte) Subjekte strikte Genuskongruenz mit dem Prädikativ verlangen – feminine sexuslose Subjekte jedoch nicht, cf. (16a) *Diese Geisel ist Engländer*: Der Genusanspruch femininer Subjekte an das Prädikativ kann überschrieben werden: diese Beobachtung wurde schon in Experiment 1 gemacht – hier jedoch wird die Existenz eines (quasi-)generischen Maskulinums auch für die sexuslose(!) Domäne bezeugt. Der „einzige" relevante Unterschied zu Experiment 1 ist, dass dort Satzpaare mit generischem Maskulinum, cf. (15b) *Anton ist Pilot. Maria auch [Pilot]* zwar akzeptiert wurden (die absoluten Durchschnittswerte klar oberhalb von 4 lassen darauf schließen), aber die gematchte Variante, cf. (15d) *Anette ist Pilotin. Maria auch [Pilotin]* signifikant besser bewertet wurde. In Experiment 2 hingegen sind die zwei analogen Varianten (16a)/(16b) gleich gut.

### *2.3 Experiment 3 – sexuslose Nomen in Prädikativfunktion*

Auch Experiment 3 untersuchte den Einfluss von Sexusmarkierungen auf die Akzeptabilität. In diesem Experiment unter Beteiligung von 28 Erstsemesterstudierenden waren alle(!) Sätze gemismatcht. Die Sexuslosigkeit des Prädikativs sollte – hypothetischerweise – einen positiven Einfluss auf die Akzeptabilität haben (contra Diewald/Steinhauer 2017, cf. deren Hypothese in (13)).

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (17) | a. | Peter$_{mask}$ ist eine nette Person$_{fem}$. | 6.66 | Unterschied |
| | b. | Peter$_{mask}$ ist eine nette Lehrerin$_{fem}$. | 3.52 | signifikant, $p < .001$ |
| | c. | Anna$_{fem}$ ist ein weltbekannter Star$_{mask}$. | 6.65 | Unterschied |
| | d. | Anna$_{fem}$ ist ein weltbekannter Schriftsteller$_{mask}$. | 5.60 | signifikant, $p < .001$ |

Ferner wurden Einzelvergleiche angestellt, die folgende Daten betrafen:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (17) | a. | Peter$_{mask}$ ist eine nette Person$_{fem}$. | 6.66 | Unterschied |
| | c. | Anna$_{fem}$ ist ein weltbekannter Star$_{mask}$. | 6.65 | nicht signifikant |
| (17) | b. | Peter$_{mask}$ ist eine nette Lehrerin$_{fem}$. | 3.52 | Unterschied |
| | d. | Anna$_{fem}$ ist ein weltbekannter Schriftsteller$_{mask}$. | 5.60 | signifikant, $p < .001$ |

Der Haupteffekt des Faktors *Sexus des Prädikativs* war signifikant, $p < .001$ (in der Subject- und Itemanalyse), genauso wie der Haupteffekt des Faktors *Genus des Subjekts*, $p < .001$ (in der Subject- und Itemanalyse). Es gab eine signifikante Interaktion: $p < .001$ (in der Subject- und Itemanalyse). Betrachtet man die Einzelvergleiche, lässt sich Folgendes festhalten: Die Einzelvergleiche der Sätze mit maskulinen (17a vs. 17b) bzw. femininen (17c vs. 17d) Subjekten waren signifikant (p-Werte < .001): dabei waren Sätze mit sexuslosen Prädikativen stets akzeptabler als welche mit sexusspezifizierten. Die Einzelvergleiche der Sätze mit sexuslosen Prädikativa, cf. (17a) vs. (17c) waren nicht signifikant (p-Wert = 0.98), was heißt, dass maskuline und feminine sexuslose Prädikativa gleich gut auf sexusspezifizierte Subjekte angewendet werden können. Die Einzelvergleiche von Sätzen mit sexusspezifizierten Prädikativa (17b) vs. (17d) waren signifikant (p-Wert < .001) – hier waren Sätze mit femininen Subjekten (die durch ein maskulines Prädikativ gemismatcht wurden) akzeptabler als Sätze mit maskulinen Subjekten (die durch eine feminines Prädikativ gemismatcht wurden).

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass sexuslose Prädikativa in keinem der untersuchten Fälle intolerable Mismatches verursachten, sexusspezifizierte

Prädikativa hingegen schon. Allerdings waren diese bei Sätzen mit femininem Subjekt und maskulinem Prädikativ weitaus akzeptabler als bei Sätzen mit maskulinem Subjekt und femininem Prädikativ. Maskuline Subjekte konnten nur gemismatcht werden, wenn das Prädikativ keine Sexusmerkmale besaß (*Peter ist eine nette Person*). Nahmen feminine Subjekte ein maskulines Prädikativ, musste dieses nicht unbedingt sexuslos sein (*Maria ist ein weltbekannter Star / Schriftsteller*), allerdings waren sexuslose Prädikative akzeptabler als sexusspezifizierte.

### *2.4* Überprüfung der Genderrelevanz-Hypothese von *Diewald/ Steinhauer (2017)*

Diewald/Steinhauer (2017: 71) nennen die syntaktische Funktion als einen der entscheidenden Faktoren in Hinblick auf die Herstellung von Gendergerechtigkeit in der Sprache. Dazu führen sie – wie weiter oben erwähnt – eine „Skala der Genderrelevanz" ein und behaupten, dass Subjekte mit einer Existenzpräsupposition einhergehen und somit genderrelevanter sind als Prädikativa: „das, worauf sich das Subjekt eines Satzes bezieht, wird tendenziell als tatsächlich existierend verstanden. Bei anderen Satzgliedfunktionen – Prädikativen und Objekten – ist dies nicht im gleichen Umfang der Fall". Die Relevanz einer solchen Hierarchie darf jedoch *a priori* bezweifelt werden, da Existenzpräsuppositionen nur im Fall definiter Ausdrücke relevant (zur Subjekt- vs. Objektunterscheidung siehe von Fintel 2004) und Prädikatsnomen sowieso meistens indefinit sind. Gegeben die Ergebnisse aus den vorgestellten Experimenten ergibt sich weitere Kritik an dieser „Skala der Genderrelevanz". Treten sexuslose Nomen in Subjektposition auf, hat deren Sexuslosigkeit keinerlei signifikanten Einfluss auf die Genus-Kongruenz: das (quasi-)generische Maskulinum appliziert wie gewohnt: *Diese Geisel ist Engländer*, ein (quasi-)generisches Femininum gibt es – auch mit sexuslosen Maskulina – nicht: Der Satz *Dieser Gast ist Waliserin* weist eine geringe Akzeptabilität auf. D.h., sexuslose maskuline Subjekte verlangen – genau wie sexusspezifizierte maskuline Subjekte – strikte Genus-Kongruenz.[13] Und auch bei den Feminina unterscheiden sich sexusspezifizierte und sexuslose Subjekte nicht

13 Daraus folgt auch, dass in Prädikativkonstruktionen mit maskulinem und femininem sexusspezifizierten (also nicht-sexuslosen) Nomen das feminine das Subjekt sein muss, cf. (i) *Der Linguist des Jahres ist Erna P.* (**Erna P. sein* vs. ✓*Linguist des Jahres sein*), denn ein Mismatch von maskulinen Subjekten durch feminine Prädikativa ist ja nicht möglich. Diese Feststellung konstituiert eine weitere Determinierungsoption, was das Subjekt bzw. Prädikativ ist (cf. Abschnitt 1.1.3). Bei unbelebten Nomen hingegen scheint es grundsätzlich keine Genuskongruenzbeschränkungen zu geben, cf. (ii): *Der Liegestuhl ist eine Bereicherung.* Daher wohl auch Eisenbergs (2013) Schlussfolgerung, dass bei Prädikativkonstruktionen keine Kongruenzbeziehung vorliegt.

(ihre Genusforderung kann unerfüllt bleiben/überschrieben werden). Insofern liefern sexuslose Nomen in Subjektposition einschlägige Evidenz dafür, dass das generische Maskulinum ein syntaktisches (Genus) und keine semantisches (Sexus) Phänomen ist. Sexuslose Prädikatsnomen hingegen unterschieden sich von sexusspezifizierten Prädikatsnomen: Während sexusspezifizierte stets Mismatches verursachten, cf. *Anna ist ein weltbekannter Schriftsteller* und diese bei maskulinem Subjekt, cf. *Peter ist eine nette Lehrerin* (im Vergleich zu einem femininem) nochmals signifikant abfielen, gab es bei sexuslosen Prädikatsnomen keinerlei solchen Effekt: Sätze der Form *Peter ist eine nette Person* und *Anna ist ein weltbekannter Star* wurden gleich akzeptabel bewertet. Es kann insofern geschlossen werden, dass Prädikatsnomen „genderrelvanter" sind als Subjekte: Wenn gendern, dann in Prädikativ-Funktion müsste es richtigerweise heißen. Die Aussage inklusive Schreibempfehlung von Diewald/Steinhauer (2017) der Subjektfunktion mehr „Genderrelevanz" beizumessen, kann empirisch-experimentell nicht nachvollzogen werden und ist somit theoretisch nicht haltbar: Die Kongruenzforderung des Subjekts ist genusbezogen, daher ist eine Sexusangleichung, wie sie durch das Gendern hergestellt wird, irrelevant.

### *2.5 Zusammenfassung und Ergebnissicherung der experimentellen Befunde*

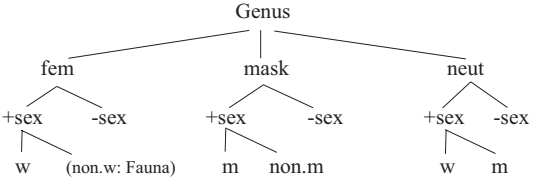
Im Sinne der Wohlgeformtheit von Sätzen ist die Übereinstimmung der Genusmerkmale von Subjekt und Prädikativ im Humanbereich eine hinreichende, aber keine notwendige Bedingung. Erst wenn ein Mismatch in den Genusmerkmalen von Subjekt und Prädikativ vorliegt, werden Sexusmerkmale relevant – und ihr Fehlen kann die Wohlgeformtheit wieder herstellen. D. h., Genusmismatches sind tolerabel, wenn sie durch Sexuslosigkeit repariert werden. Solch eine Reparatur kann jedoch nur durch das Prädikativ erfolgen. Für das Subjekt ist seine Sexuslosigkeit irrelevant, denn es kann in dem Sinn nicht „repariert" werden: Seine Genusmerkmale (und nicht seine Sexusmerkmale) sind der Ausgangspunkt der Kongruenzrelation und diese Genusforderung des Subjekts ist nicht revidierbar, sodass es auch keine Re-Interpretation oder Reparatur der Subjekt-Genusmerkmale durch Sexuslosigkeit geben kann. Insofern ist es relativ „egal", ob das Subjekt sexuslos oder sexusspezifiziert ist (contra Diewald/Steinhauer 2017: 81). Damit von Genuskongruenz abgewichen werden kann und die „ersatzmäßige" Sexus-Kongruenz klappt, müssen die Sexusmerkmale des Prädikativs mit den Genusmerkmalen des Subjekts semantisch kompatibel (generisches Maskulinum oder sexuslos) sein – wenn nicht, entsteht ein irreparabler Mismatch.

### *3. Theoretische Einbettung der Befunde*

Um die obigen Daten theoretisch zu erfassen, nehme ich an, dass die Genera Maskulinum und Femininum nach +sex oder -sex spezifiziert sind; sexusspezifizierte Neutra, cf. *Weib*, *Bübchen* sind existent – ein spezifisch neutraler, gleichsam nicht spezifisch weiblicher (non.w) und nicht spezifisch männlicher (non.m) Sexus existiert jedoch nicht. Sexuslose Nomen (*Mensch*, *Person*, *Opfer*) sind (selbstverständlich) genusspezifiziert, aber tragen keine Sexusmerkmale (-sex). Das Maskulinum ist potentiell ambig zwischen einer spezifisch männlichen +sex, m Lesart und einer generischen, nicht spezifisch männlichen +sex, non.m Lesart,[14] beim Femininum findet sich eine entsprechende Ambiguität nur in der Fauna (cf. *Ente*, *Katze*). In der Struktur sieht das wie folgt aus, cf. (18):

(18)

Genus




Prädikativa mit -sex Merkmalen sind kompatibel mit Subjekten jeglichen Genus: Bei Genusmismatches entstehen keine degradierten Strukturen; die Akzeptabilität solcher Sätze ist > 6.5 (auf einer Skala von 1–7). Prädikativa mit +sex Merkmalen können entstandene Mismatches nie völlig neutralisieren: auch ein feminines Subjekt mit Prädikativ im generischen Maskulinum ist stets etwas defektiv (im Vergleich zum „Match"). Dass – wie die Experimente zeigen – die Sexuslosigkeit des Prädikativums und nicht die des Subjekts zu massiven Akzeptabilitätsunterschieden führt, ist ein Hinweis auf die

14 D. h., die +sex, m Lesart ist exklusiv männlich, die generische +sex, non.m Lesart ist inklusiv männlich. Der Umstand, dass die generische Lesart das Merkmal +sex trägt, mag verwundern. Würde man theoretisch annehmen, dass der generischen Lesart eine nicht-sexusspezifizierte (also: -sex) Merkmalskombination zugrunde liegt, müsste *Anna ist ein guter Linguist* genauso akzeptabel sein, wie *Anna ist ein guter Mensch* – das ist jedoch nicht der Fall: Wie die Datenkontraste in (17), insbesondere (17c) zu (17d) zeigen, erhalten generische Maskulina in Prädikativposition viel niedrigere Akzeptabilitätsratings als sexuslose maskuline Nomen in Prädikativposition.

Richtung der Kongruenzbeziehung und die Richtigkeit der Corbett'schen Vermutung (siehe FN 4), dass das Subjekt der Ursprung (*source*) und das Prädikativ das Ziel (*target*) der Kongruenzbeziehung in Prädikativkonstruktionen ist.

## *Literatur*


Corbett, Greville G.: Morphology and Agreement. In: The Handbook of Morphology. Hrsg. von Andrew Spencer und Arnold Zwicky. Oxford 1998, 191–205.

Depiante, Marcela A.; Masullo, Pascual José: Género y número en la elipsis nominal: Consecuencias para la hipótesis lexicalista. Paper presented at the 1st Encuentro de Gramática Generativa 2001.

Diewald, Gabriele; Steinhauer, Anja: Richtig gendern: Wie Sie angemessen und verständlich schreiben. Berlin 2017.

Doleschal, Ursula: Das generische Maskulinum im Deutschen. Ein historischer Spaziergang durch die deutsche Grammatikschreibung von der Renaissance bis zur Postmoderne. In: Linguistik online 11/2 (2002), 39–70.

Dolińska, Justyna: Zur Klassifizierung der Prädikative. Online unter: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:27-20120427-101552-3, 2012.

Doron, Edit: The semantics of predicate nominals. In: Linguistics 26 (1988), 281–301.

Duden: Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. 5. Auflage. Hrsg. von Günther Drosdowski. Mannheim/Wien/Zürich 1995.

Duden: Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. 9. Auflage. Hrsg. von Angelika Wöllstein-Leisten. Berlin 2016.

Duden: Die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. 4. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Hrsg. von Günter Drosdowski. Mannheim 1984.

Eisenberg, Peter: Grundriss der Deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz. Stuttgart/Weimar 2013.

Fintel, Kai von: Would you believe it? The king of France is back! Presuppositions and truth-value intuitions. In: Descriptions and beyond. Hrsg. von Marga Reimer und Anne Bezuidenhout. Oxford 2004, 315–341.

Gallmann, Peter; Sitta, Horst: Deutsche Grammatik. Zürich 2007.

Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim: Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Berlin 2001.

Jakobson, Roman: Writings II. Word and Language. The Hague/Paris 1971.

Merchant, Jason: Gender mismatches under nominal ellipsis. In: Lingua 151 (2014), 9–32.

Nübling, Damaris; Busley, Simone; Brenda, Juliane et al.: Dat Anna und s Eva – Neutrale Frauenrufnamen in deutschen Dialekten und im Luxemburgischen zwischen pragmatischer und semantischer Genuszuweisung. In: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik LXXX/2 (2013), 152–196.

Pusch, Luise F.: Das Deutsche als Männersprache – Diagnose und Therapievorschläge. In: Linguistische Berichte 69 (1980), 59–74.

Schrodt, Richard: Kongruenzprobleme im Numerus bei Subjekt und Prädikat: Die Termqualität geht vor. In: Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Hrsg. von Ludwig Eichinger und Werner Kallmeyer. Berlin/New York 2005, 231–246.

Spathas, Giorgios; Yasutada, Sudo: Gendered Nouns and Nominal Ellipsis in Greek. 2015. <https://semanticsarchive.net/Archive/zZiZDYxN/GenderedNounsGreek.pdf> [Abruf 11.03.2022].

Trutkowski, Ewa: Wie generisch ist das generische Maskulinum? Über Genus und Sexus im Deutschen. In: Im Mittelpunkt Deutsch. ZAS Papers in Linguistics 59 (2018), 83–96. DOI: http://dx.doi.org/10.21248/zaspil.59.2018.437

Trutkowski, Ewa; Weiß, Helmut: When Personal Pronouns Compete with Relative Pronouns. In: The Impact of Pronominal Form on Interpretation. Hrsg. von Patrick Grosz und Pritty Patel-Grosz. Berlin 2016, 135–166.

# Prädikatives Attribut im Deutschen und im Russischen

Larissa Naiditsch (Jerusalem), Anna Pavlova (Mainz)

**Abstract:** Im vorliegenden Artikel handelt es sich um das prädikative Attribut (PA), ein Satzglied mit der doppelten grammatisch-semantischen Bezogenheit: Es ist sowohl mit dem Prädikat, als auch mit dem Subjekt (seltener mit dem Objekt) im Satz verbunden. Das PA dient somit als eine Art „Mörtel" zur Festigung der Satzstruktur. PA im Deutschen werden von uns mit demselben Satzglied im Russischen verglichen. Es wird gezeigt, dass in einigen, das prädikative Attribut betreffenden Punkten die deutsche Sprache mehr differenzielle Möglichkeiten aufweist, in den anderen das Russische. So sind besondere Formen für PA mit resultativer Bedeutung, darunter Reflexivierung der Verben zur Bildung des Resultativs, eine Besonderheit der deutschen Sprache. Andererseits bietet das Russische als eine Sprache mit entwickelter Flexion und mit den ausgeprägten Kategorien des Verbaspekts (*vid glagola*) und des Kasussystems viele Möglichkeiten zur Wiedergabe der resultativen Bedeutung. Lexikalische Mittel werden in beiden Sprachen zur Wiedergabe der grammatischen Bedeutung „Resultat der Handlung" intensiv verwendet, wobei Russisch und Deutsch viel Ähnlichkeit aufweisen.

**Keywords:** vergleichende Grammatik Deutsch/Russisch, Syntax, Semantik, prädikatives Attribut, Resultativ, Depiktiv

## *1. Definition des Forschungsobjekts*

Das hier betrachtete Satzglied ist durch die doppelte grammatisch-semantische Bezogenheit gekennzeichnet. Vgl. z. B. den Satz:

(1) **Derb, sehr leibhaft** stand sie vor ihm. (Feuchtwanger, *Der falsche Nero*, S. 104)

durch den die Person (*sie*) beschrieben wird (*sie war leibhaft und derb*) sowie auch der Zustand, in welchem sie sich zum Zeitpunkt der Beschreibung befindet, und ihre Haltung (*stand leibhaft und derb*). Wir beobachten einen logischen Zusammenhang der Adjektive (bzw. Adverbien[1]) sowohl mit dem Nomen (sog. Controller) als auch mit dem Verb (dem Hauptprädikat).

1 Die Frage der Zugehörigkeit der deutschen PA dieser Art zu den Adjektiven bzw. den Adverbien wird hier nicht diskutiert.

Hermann Paul (1920: 142) nannte so ein doppelbezogenes Satzglied „prädikatives Attribut“[2]. Es gibt inzwischen andere Bezeichnungen dafür (Duplexiv, sekundäres Prädikat, Koprädikativ, prädikative Determinante und einige weitere). Wir behalten aber den traditionellen, auf Hermann Paul zurückgehenden Fachbegriff. Prädikative Attribute kommen in manchen Sprachen sowohl indoeuropäischer als auch anderer Sprachfamilien vor (Himmelmann/Schulze 2005). Dieses Satzglied wird für die deutsche Sprache (Plank 1985) und für die russische Sprache (Česnokova 1973; Nichols 1981) aus grammatischer und semantischer Perspektive in der Fachliteratur beschrieben. Der vorliegende Artikel ist eine Kurzfassung und Weiterentwicklung des Themas unter sprachvergleichendem Aspekt (Naiditsch/Pavlova 2018) mit neuen Beispielen, Erwägungen und Anmerkungen.

## *2. Grammatisch-semantische Züge der PA (Schwerpunkt Deutsch)*

Prädikative Attribute (weiter als PA bezeichnet) sind zusätzliche Mittel (neben der Prädikation und den weiteren allgemein bekannten Satzrelationen) zur Sicherung der Satzeinheitlichkeit: Ihr Doppelbezug auf Prädikat und Subjekt (seltener auf das Objekt) dient als eine Art „Mörtel“ zur Festigung der Satzstruktur.[3]

Semantisch gesehen unterscheidet man seit Halliday (1967: 63) *depictives* und *resultatives*, d. h. depiktive und resultative PA. Dabei bezeichnen Resultative die Ergebnisse einer Handlung, was sie von den Depiktiven unterscheidet, die als handlungsbegleitend betrachtet werden. Vgl. z. B. im Deutschen:

(2) Der Hund leckt die Pfote **wund**. (Resultativ)

und

(3) Der Soldat kehrte **verwundet** zurück. (Depiktiv)

Das PA (Depiktiv) *verwundet* ist in diesem Fall nicht durch die genannte Handlung bedingt – zum Unterschied von dem Resultativ *wund*. Resultative sind im Deutschen etwas sehr Besonderes: Es werden z. B. viele von ihnen mit dem entsprechenden Verb sowohl getrennt als auch zusammengeschrieben: *wund*

2 In allen Beispielen werden PA halbfett markiert.

3 Dabei ist zu bemerken, dass sich bei PA nicht um die Fälle geht, in denen eine obligatorische Valenzstelle des Verbes vorliegt (z. B. *Er kam mir verdächtig vor.*). In dieser Hinsicht ist das PA eine Art freies Prädikativ.

*lecken/wundlecken; kalt stellen/ kaltstellen*. Auch bei einer nur getrennten Schreibweise bilden viele Resultative feste Kollokationen mit dem zugehörigen Verb und können mit diesem zusammen als Redewendungen betrachtet werden, im Unterschied zu den Depiktiven: *krankenhausreif schlagen*; *sich zu Tode lachen*. Manche deutschen Sätze mit Resultativen enthalten Phraseologismen und sind emotional und expressiv gefärbt: z. B. *sich die Beine in den Bauch warten*; *sich die Augen aus dem Kopf weinen* (Najdič/Pavlova 2019b: 546).

Syntaktisch bilden Resultativprädikate eine viel engere Einheit mit dem Verb, als dies Depiktive tun. So kann bei vielen Resultativkonstruktionen das Hauptverb in Form des Partizips II nicht ins Vorfeld gestellt werden:

(4) *Geleckt hat der Hund seine Pfote wund.
(5) *Geweint hat er sich in den Schlaf.

während es bei anderen doch noch möglich ist:

(6) Geschlagen hat er sie krankenhausreif.

Bei den Depiktiven ist es grundsätzlich möglich:

(7) Gesetzt hat er sich ganz entkräftet.

Auch die Reflexivierung eines sonst nichtreflexiven Verbs in Verbindung mit den Resultativen (*sich in den Schlaf weinen*; *sich zu Tode heulen*; *sich heiser schreien*) zeugt von einem besonderen Status dieses syntaktischen Phänomens gegenüber den Depiktiven. Bei der Resultativkonstruktion tritt eine Reflexivierung bei Verben auf, die mit dem Hilfsverb *haben* auftreten und die kein Objekt zu sich nehmen.

Es gibt auch Fälle, in denen man nicht genau feststellen kann, ob ein Depiktiv oder ein Resultativ vorliegt, vgl.:

(8) Mit diesem Gerät werden die Löcher nur **krumm** gebohrt. (Ist die Eigenschaft *krumm* handlungsbegleitend oder ist sie das Ergebnis der Handlung?)

Neben der attributiven Funktion wird durch PA meist die circumstantiale Funktion Art und Weise ausgedrückt. Manchmal verbindet sich diese Funktion mit einer zusätzlichen circumstantialen Semantik: Kausal, Adversativ, Konzessiv, Temporal, vgl.:

(9) Viele von den Beamten werden im Verlauf des Tages kollabieren, **dehydriert, übermüdet, erschöpft**. (Der Spiegel, 29, 2017, S. 17) – kausale Lesart

(10) **Ganz entkräftet** setzte ich mich auf ein Felsstück. (Hoffmann, *Die Elixiere des Teufels*, Projekt Gutenberg) – kausale Lesart
(11) **Ganz entkräftet** setzte er seine Arbeit fort. – konzessive Lesart
(12) **Mit zwanzig Jahren** heiratete sie ihren Kommilitonen. – temporale Lesart.

Auch Resultative könnten aus der Perspektive „circumstantiale Lesart" betrachtet werden. Unter dieser Prämisse würden sie keine spezielle Gruppe parallel zu den Depiktiven bilden, sondern als PA mit der circumstantialen Lesart „resultativ" neben kausalen, konzessiven, adversativen betrachtet werden können. Aber auch dann würden die Resultative aus den oben angeführten syntaktischen Gründen eine eigene Gruppe ausmachen.

## *3. PA im Vergleich Deutsch–Russisch*

PA finden im Deutschen und im Russischen ihren Ausdruck durch verschiedene morphologische Formen. Zum Teil stimmen diese Formen in beiden Sprachen überein, zum Teil nicht. In diesem Abschnitt stellen wir die Ergebnisse unserer Vergleichsrecherche in einer Tabelle vor; danach werden einige dieser Formen genauer erläutert (ausführliche Kommentare zu jeder Form können hier aufgrund des Artikelumfangs nicht erfolgen). Es werden deutsche und russische Formen der PA miteinander verglichen. Mit den Zeichen + und – wird in der Tabelle 1 gezeigt, welche Formen in welcher der beiden Sprachen vorhanden sind (+) und welche fehlen (–). Einige Formen sind zwar in beiden Sprachen vorhanden, jedoch in einer weisen sie eine viel höhere Frequenz auf als in der anderen. Das wird in der Tabelle vermerkt. Alle Formen werden mit Beispielen aus beiden Sprachen belegt. Die aus verschiedenen Quellen stammenden Beispiele sind gekürzt und vereinfacht; teilweise sind es selbstkonstruierte einfache Beispielsätze. Manche morphologischen Formen der PA existieren zwar für beide Sprachen, jedoch lassen sich die russischen und die deutschen Beispiele nicht „eins zu eins" gegenseitig übersetzen, deshalb kommen in einigen Zellen unterschiedliche Beispiele für die gleiche Kategorie vor. In diesem Fall werden russische Beispiele ins Deutsche übersetzt. Ist keine Übersetzung neben dem russischen Beispiel vorhanden, bedeutet das, dass das russische und das deutsche Beispiel für dieselbe Kategorie äquivalent sind. PA wird halbfett markiert, auch in den Übersetzungen.

**Tabelle 1.** Vergleich der Ausdrucksformen des prädikativen Attributs im Deutschen und im Russischen

| Form | Deutsch | Russisch | Beispiele |
|---|---|---|---|
| Adjektiv, nicht kongruent | + | – | Sie kam heiter. |
| Adjektiv, lang, kongruent | – | + | Ona prišla vesëlaja. „Sie kam heiter.“ (Kongruenz mit dem Controller in Kasus, Geschlecht, Zahl) |
| Adjektiv, lang, im Instrumentalis | – | + | Deti chodjat golodnymi. „Die Kinder laufen hungrig herum.“ (Kongruenz mit dem Controller in Zahl) |
| präpositionale Substantivgruppe | + | + | Der Junge kroch mit dem eingezogenen Bauch unter den Wagen.<br>Mal’čik vychodit s vysoko podnjatoj golovoj. „Der Junge geht heraus mit hochgehobenem Kopf.“ |
| Genitiv-Gruppe ohne Präposition | + | – | Der Junge geht heraus hochgehobenen Kopfes. |
| absolute Substantivgruppe (Akkusativ- oder Nominativ-Gruppen) | + | + (im Russischen selten, viele PA dieser Art sind idiomatisch) | Und er stand da mit zitternden Knien, eine brennende Zigarette zwischen den Lippen.<br>Oni guljali ruka ob ruku. „Sie spazierten Hand in Hand.“ |
| Substantiv oder Substantiv-Adjektiv-Gruppe im Instrumentalis | – | + | On žil bobylëm. „Er lebte als eingefleischter Junggeselle.“ (Kongruenz mit dem Controller in Zahl)<br>On prosnulsja novym čelovekom. „Er erwachte als ein neuer Mensch.“ |
| Partizip oder Partizipialgruppe, nicht kongruent | + | – | Ich sah ihn blutend auf dem Boden liegen.<br>Junge Menschen stehen sich umarmend auf der Dachterrasse. |

(*wird auf nächster Seite fortgeführt*)

**Tabelle 1.** Fortsetzung

| Form | Deutsch | Russisch | Beispiele |
|---|---|---|---|
| Partizip oder Partizipialgruppe, kongruent oder im Instrumentalis | – | + | On ležal na polu istekajuščij krov'ju. „Er lag blutend auf dem Boden." (Kongruenz mit dem Controller in Kasus, Zahl, Geschlecht)<br>Ja uvidela ego na polu istekajuščim krov'ju. „Ich sah ihn blutend auf dem Boden." (Instrumentalis ist mit dem Controller in Zahl und Geschlecht kongruent) |
| Adverbialpartizip (deepričastie) | – | + | On ležal na polu, istekaja krov'ju. „Er lag blutend auf dem Boden." |
| Konstruktion „wie j-d ist/war" | + | – | Schüchtern wie sie war, kostete es sie viel Überwindung, Unbekannte anzusprechen. |
| Adverb | + | + | Ödipus schiebt dem Laios die Gabel des Hirtenstabs unter die Gurgel, bis dass er rittlings stürzt.<br>On upal zamertvo. „Er fiel tot zu Boden." |
| Pronomen | + | + (im Russischen verbreiteter) | Er wusste es selbst nicht.<br>Ona vsja tak i svetilas'. „Sie strahlte." |
| Konstruktion mit „als" / „kak, v kačestve" | + | + | Ich sage es dir als dein Freund.<br>Ja govorju éto tebe kak drug. |
| Zahlwörter | + | + | So ging Robert Glor mit seinen 99 kg auf die Matte und hatte keine Chance gegen den Riesen aus Rumänien.<br>Semnadcati let ona vyšla zamuž. „Mit 17 Jahren heiratete sie." |
| zu + Substantiv / do + Substantiv (Resultativ) | + | + | Etwa zehn Kinder werden jedes Jahr von den Eltern zu Tode misshandelt.<br>V srednem desjat´ detej v god zabivajutsja roditeljami do smerti. |
| Phraseologie | + | + | Friedrich kam mit heiler Haut davon.<br>On umer v rascvete let. „Er starb früh." |

Die Ausdrucksformen von PA im Deutschen und im Russischen weisen viele Gemeinsamkeiten auf. Auch die Verben, auf die sich PA am häufigsten syntaktisch beziehen, haben gewöhnlich ähnliche Bedeutungen in beiden Sprachen: Lage im Raum, Bewegung, Wahrnehmung (Naiditsch/Pavlova 2018: 65). Diese semantischen Gruppen sind auch in der angeführten Tabelle vertreten. Jedoch gibt es auch Unterschiede. Die markantesten werden im Weiteren kurz zusammengefasst vorgestellt (Naiditsch/Pavlova 2018: 127–129).

I. Im Deutschen werden als PA nichtkongruierende Formen der Adjektive oder Partizipien gebraucht:

(13) Er/sie kam **müde** nach Hause.

nicht so im Russischen:

(13a) On prišël domoj **ustalyj**. „Er kam müde nach Hause."
(13b) Ona prišla domoj **ustalaja**. „Sie kam müde nach Hause."

Im Russischen kongruiert das Adjektiv mit dem Controller in Geschlecht, Zahl und Kasus. Dabei gibt es im Russischen noch eine zusätzliche, oft synonyme grammatische Form des adjektivischen PA, und zwar die des Instrumentalis. Hier kongruiert das Adjektiv mit dem Controller in Geschlecht und Zahl, jedoch nicht im Kasus. Die Bedeutung scheint sich beim Wechsel von einer kongruierten zu einer Instrumentalis-Form nicht zu verändern:

(14) On prišël domoj **ustalyj**. / On prišël domoj **ustalym**. „Er kam müde nach Hause."
(15) Ona prišla domoj **ustalaja**. / Ona prišla domoj **ustaloj**. „Sie kam müde nach Hause."
(16) Dar'ja umerla **molodaja**. / Dar'ja umerla **molodoj**. „Darja starb jung."

Trotzdem gibt es viele Versuche, die Unterschiede zwischen der Instrumentalis-Semantik und der Semantik der kongruierten Form des adjektivischen PA auszumachen (Timberlake 1986; Filip 2001; Richardson 2001; Zel'dovič 2012; Kuznecova/Rachilina 2014). Wir werden uns hier in das Thema möglicher semantischer Unterschiede zwischen einer kongruenten und einer Instrumentalis-Form des russischen adjektivischen PA nicht vertiefen. Es sei nur kurz angemerkt, dass es manchmal semantische Unterschiede zu geben scheint, manchmal aber nicht. Und es konnten nach langem Recherchieren keine Regularitäten festgestellt werden weder bzgl. der gebrauchten Verben noch Adjektiven noch Situationen bzw. Kontexten. Es kann festgehalten werden, dass gewisse semantische Unterschiede nur sporadisch auftreten und auch recht individuell wahrgenommen werden: Manche Muttersprachler

wollen welche bemerkt haben, andere aber können keine Differenzen feststellen.

Die Wortfolge ist im Russischen bei der Repräsentation der PA-Funktion einer der wichtigsten Faktoren. So darf das Adjektiv nicht vor dem Substantiv stehen. Bei so einer Umstellung würde sich ein PA zu einem Attribut verwandeln, vgl.:

(17) Molodaja Dar'ja umerla. „Die junge Darja ist gestorben."

Nicht nur adjektivische, sondern auch substantivische PA lassen sich durch den Instrumentalis vertreten. Der Instrumentalis der Substantive in der PA-Rolle im Russischen ist eine ideal geeignete Form für Kreierung okkasioneller Metaphern, deshalb ist sie in der Poesie ganz besonders beliebt:

(18) Solnce **monoklem** vstavlju v rastopyrennyj glaz. „Ich klemme mir die Sonne als Monokel ins weit aufgerissene Auge." (Majakovskij, *Oblako v štanach* „Wolke in Hosen", S. 187)

II. Im Russischen gibt es neben Langformen der Adjektive auch Kurzformen, die sog. „Kurzadjektive", die eine Mittelstellung zwischen den klassischen flektierten Adjektiven und den Adverbien einnehmen. Sie werden gewöhnlich als Prädikative beim Kopula-Verb *byt'* „sein" gebraucht, das im Präsens weggelassen wird, oder bei den Verben *stat', okazat'sja* („werden", „sich erweisen"). Die Kurzadjektive scheinen den deutschen nicht flektierten Adjektiven ähnlich zu sein. Sie unterscheiden sich jedoch von den deutschen dadurch, dass sie in der grammatischen Zahl, im Kasus (meist Nominativ) und im grammatischen Geschlecht mit den Substantiven kongruieren müssen. In dieser Ausprägung lassen sie sich auch in der PA Funktion verwenden, vgl.:

(19) On napilsja **pjan**. „Er hat sich volllaufen lassen."
(19a) Ona napilas' **pjaná**. „Sie hat sich volllaufen lassen."

Die Kurzadjektive werden aber in dieser Funktion im Russischen eher selten eingesetzt und kommen vor allem in literarischen Texten, besonders oft in der Dichtung vor, vgl.

(20) V tot den' ležala mat' **bol'na**. „An dem Tag lag die Mutter krank." (Fet, Ne sprašivaj, nad čëm zadumyvajus' „ja. . . Frag nicht, worüber ich nachdenke. . .", S. 262)

III. Im Russischen fehlt das PA mit der resultativen Bedeutung, das demjenigen im Deutschen oder im Englischen analog wäre (Najdič/Pavlova

2019a). Die Bedeutung des Resultats im Russischen übernimmt normalerweise der perfektive Verbaspekt. *Glattbügeln* kann ins Russische durch das Verb *vygladit'* übersetzt werden („bügeln" im perfektiven Aspekt, vgl. *gladit'* – ein Pendant dazu im imperfektiven Aspekt), *blank waschen* durch die Verben *otmyt'* oder *vymyt'* (imperfektive Form dazu ist *myt'*). Beim Gebrauch des perfektiven Verbaspekts wird nicht explizit ausgedrückt, dass *das Gewaschene blank* ist oder *das Gebügelte glatt*, das versteht sich von selbst: Das (gute, richtige, abgezielte) Ergebnis ist ein semantisches Element des perfektiven Verbes und benötigt keine spezielle lexikalische Ausdrucksform.

Die affixale Wortbildung mit der perfektiven Bedeutung im Russischen liefert auch zusätzliche Möglichkeiten für den Ausdruck der resultativen Semantik. Vgl. *vychaživat'(bol'nogo) = j-n pflegen – východit' (bol'nogo) = j-n gesund pflegen; naigrat'sja, nabegat'sja, nakričat'sja = sich satt / zu Tode / krank / heiser* etc. *(spielen, rennen, schreien).* Die resultative Semantik wird also oft durch verschiedene Affixe wiedergegeben.

Jedoch ist es auch im Russischen manchmal notwendig, die Ergebnisse der Handlung exakt und mit einem zusätzlichen Wort oder Ausdruck anzugeben. Es ist möglich, lexikalische Mittel zu verwenden, um die Semantik des Resultats wiederzugeben. Dafür dienen Adverbien, die ein Ergebnis der Handlung bezeichnen: *vyteret'* („trocknen"), *dosucha* („bis etw. ganz getrocknet ist"), *zagoret'* („in der Sonne liegen"), *dočerna* („bis j-d ganz schwarz geworden ist"), *otmyt'* („waschen, schrubben"), *dobela* („bis etw. ganz weiß ist"). Vgl. im Sprichwort:

(21) Čërnogo kobelja ne otmoeš' **dobela**. „Einen schwarzen Hund wird man nie weißwaschen können."

Die Adverbien mit resultativer Bedeutung könnte man als PA interpretieren, da sie den durch die Handlung erreichten Zustand bezeichnen.

Auch Substantive mit der Präposition *do* „bis" werden verwendet: *do slëz*; *do chripoty*; *do smerti* („bis zu den Tränen, bis zum Heiserwerden, bis zum Tode"). Sie stehen den deutschen Resultativen semantisch am nächsten und können in den meisten Fällen auch als PA in resultativer Bedeutung interpretiert werden. Dazu kommen noch viele idiomatische Ausdrücke, die ein Ergebnis und den finalen Zustand eines Gegenstandes nach einer Einwirkung bezeichnen: *do posinenija*; *do belogo kalenija*; *do poluobmoročnogo sostoqnija* (alle können etwa durch den deutschen Phraseologismus „bis zum Gehtnichtmehr" wiedergegeben werden). Einige verbinden sich nur mit ganz bestimmten Verben: *smejat'sja do slëz / do kolik* („bis auf die Koliken lachen; lachen, bis die Tränen kommen" = sich totlachen). Den Satz

(22) Die bösen Gänse beißen dich **tot**. (Wenker, *Test-Sätze*, S. 60)

könnte man übersetzen als:

(22a) Zlye gusi zakusajut tebja **dó smerti**. (wortwörtlich: „bis zu dem Tod“)

Seltener wird im Russischen die Präposition oder das Präfix *v* („in“, „zu“) bei Angabe eines Resultats der Handlung gebraucht: *v kašu*; *v porošok*; *vdrebezgi* „zu Brei, zu Pulver, zu Scherben“, mit den Verben, die „etw. zerreiben, zerschlagen“ bedeuten oder als Metaphern, vgl.:

(23) Kak u krupnoj pticy / Otrastil ja kryl'ja. / U sosedej lica / Vytjanulis´ **v ryl'ja**. (Grigorjev, *Kak u krupnoj pticy*, S. 72)
(23a) „Ich habe mir Flügel zugelegt wie bei einem großen Vogel. Die Gesichter der Nachbarn verzogen sich **zu Schweinerüsseln**, als sie das gesehen haben“. (Dabei ist „ryl'ja“ eine gewollt falsche Form des Plurals des Substantivs *rylo* (Pl. *ryla*) „Rüssel“ (Wortspiel))

Ein weiteres Mittel zur Wiedergabe des Resultats im Russischen ist der Instrumentalis. Unter vielen Bedeutungen von diesem Kasus ist die des Resultats nicht die häufigste, kann aber in einigen Texten, vor allem in den literarischen, besonders in der Poesie, vorkommen (Najdič/Pavlova 2019b: 564–565), z. B.:

(24) Carja deržavnoe čelo / **Ulybkoj jasnoj** rascvelo. (Nekrasov, *Baba-Jaga, kost'anaja noga* „Baba-Jaga, Knochenbein“, S. 295) „Das majestätische Gesicht des Zaren blühte zu einem hellen Lächeln auf.“

Das Lächeln, durch die Form des Instrumentalis dargestellt, ist das Resultat der auf dem Gesicht gezeichneten emotionalen Regung, oder:

(25) **Goroj** kibitki nagružajut (Puškin, *Onegin*, S. 154) „Die Wagen werden beladen, und die darauf geladenen Sachen wachsen zu Bergen.“

Trotzdem fehlen den russischen Muttersprachlern oft bequeme sprachliche Mittel, um eine resultative Bedeutung zu übermitteln. Viele deutsche Konstruktionen mit resultativer Bedeutung haben daher keine direkten Entsprechungen im Russischen, was den Übersetzern Schwierigkeiten bereitet.

## *4. Schlusswort*

Wir haben hier nur einen kleinen Bruchteil aller Aspekte des Prädikativen Attributs, dieser eigenartigen und mehrdimensionalen syntaktisch-semantischen

Erscheinung, betrachtet. Den Schwerpunkt bildete hier die sprachenpaarbezogene vergleichende Sicht. Aus den obigen Ausführungen ist ersichtlich, dass in einigen Punkten die deutsche Sprache mehr differenzielle Möglichkeiten aufweist und eine höhere Flexibilität beim Bedürfnis, ein PA zu bilden, bietet. Es gibt z. B. im Deutschen besondere Formen für PA mit resultativer Bedeutung, darunter Reflexivierung der Verben zur Bildung des Resultativs. Andererseits bietet das Russische als eine Sprache mit entwickelter Flexion und mit der ausgeprägten Kategorie des Verbaspekts (*vid glagola*) viele Möglichkeiten zur Wiedergabe der resultativen Bedeutung. Lexikalische Mittel werden in beiden Sprachen zur Wiedergabe dieser Bedeutung intensiv verwendet. In diesem Fall ist eine feste lexikalische Wendung von der grammatischen Kategorie schwer zu trennen. So kann man behaupten, dass im Russischen die Kategorie des PA-Resultativs fehlt, weil keine Analogie der Konstruktion *Er putzte die Schuhe blank* zu finden ist. Jedoch sind die Formen mit der Präposition oder dem Präfix *do* bzw. *v* in dieser Hinsicht als halb grammatikalisiert zu betrachten. Das Zusammenspiel grammatischer und lexikalischer Mittel ist für beide Sprachen typisch. Es leistet den Übersetzern eine große Hilfe, auch wenn sie *sich* an manchen Stellen *zum Ohnmächtigwerden überlegen müssen*, welche Entsprechung am ehesten infrage käme.

## *Literatur*

### *Primärliteratur*

Der Spiegel 29 (2017).

Fet, Afanasij: Ne sprašivaj, nad čem zadumyvajus‘ „ja. . ., Frag nicht, worüber ich nachdenke“. In: Fet, Afanasij: Polnoe sobranie stichotvorenij. Leningrad 1959.

Feuchtwanger, Lion: Der falsche Nero. Amsterdam 1936.

Grigorjev, Oleg: Kak u krupnoj pticy . . . In: Grigor’jev, Oleg: Kub, šar i cilindr. Moskva 2019.

Hoffmann, Ernst Theodor A.: Die Elixiere des Teufels. Projekt Gutenberg. <https://www.projekt-gutenberg.org/etahoff/elexiere/chap02.html> [Abruf: 18.04.2022]

Majakovskij, Vladimir: Oblako v štanach „Wolke in Hosen“. In: Majakovskij, Vladimir: Polnoe sobranie sočinenij v 13 tomach. Tom 1. Moskva 1955.

Nekrasov, Nikolaj: Baba-Jaga, kost’anaja noga „Baba-Jaga, Knochenbein“. In: Nekrasov, Nikolaj: A. Polnoe sobranie sočinenij v 15 tomach. Tom 5. Leningrad 1982.

Puškin, Alexander: Evgenij Onegin. In: Puškin Alexander: S. Polnoe sobranie sočinenij v 10 tomach. Tom 1. Leningrad 1981.

Wenker, Georg: Aus den dialektologischen Test-Sätzen. In: Niebaum, Hermann; Macha, Jürgen: Einführung in die deutsche Dialektologie. 2. bearbeitete Auflage. Tübingen 2006. (= Germanistische Arbeitshefte 37), 60.

*Sekundärlteratur*

Česnokova, Lidija D.: Semantičeskie tipy členov predloženija s dvojnymi otnošenijami. Semantische Typen der Satzglieder mit der doppelten Bezogenheit. Rostovna-Donu 1973.

Filip, Hana: The Semantics of Case in Russian Secondary Predication. In: Proceedings of Semantics and Linguistic Theory (SALT 11). Hrsg. von Rachel Hastings, Brendan Jackson und Zsofia Zvolenszky. Cornell University 2001, 192–211. <https://user.phil-fak.uni-duesseldorf.de/~filip/Filip.SALT11.2001.pdf> [Abruf 03.10.2021]

Halliday, Michael: Notes on Transitivity and Theme in English: Part 1. Journal of Linguistics 3/1 (1967), 37–81.

Himmelmann, Nikolaus P.; Schultze-Berndt, Eva F.: Depictive secondary predicates in crosslinguistic perspective. In: Linguistic Typology 8 (2004), 59–131. <https://www.academia.edu/7701151/Depictive_secondary_predicates_in_crosslinguistic_perspective> [Abruf 03.10.2021]

Himmelmann, Nikolaus P.; Schultze-Berndt, Eva F.: Secondary predication and Adverbial Modification. The Typology of Depictives. Oxford 2005. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780199272266.001.0001 [Abruf 03.10.2021]

Kuznecova, Julija L.; Rachilina, Ekaterina V.: Depiktivy okazalis‘ udivitel’nymi. Depiktive haben sich als wunderbar erwiesen. In: Acta Linguistica Petropolitana X./2 (2014), 180–218. <https ://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/145333001> [Abruf 03.10.2021]

Naiditsch, Larissa; Pavlova Anna: Prädikatives Attribut. Eine Vergleichsstudie für Deutsch und Russisch. Berlin 2018.

Najdič, Larissa; Pavlova, Anna: Predikativnye atributy s rezul’tativnym značeniem v nemeckom i russkom jazykach. Prädikative Attribute mit resultativer Bedeutung im Deutschen und im Russischen. In: Balkan Area, Altaic Studies, general linguistics in Memorial Albina H. Girfanova (1957–2018). Hrsg. von N. L. Suchačov. Russian Academy of Sciences. Peter the Great Museum of Anthropology and Ethnography. St. Petersburg 2019a, 546–570.

Najdič, Larissa; Pavlova, Anna: Bespredložnyj tvoritel’nyj padež suščestvitel’nych v roli predikativnogo atributa. Präpositionsloser Instrumentalis des Substantivs in der Rolle des prädikativen Attributs (Am Material der russischen Dichtung). In: O semiotike jazyka i eë issledovatele. Pamjati Margarity Ivanovny Lekomcevoj. Hrsg. von N. Zlydneva, L. Kiselëva, E. Faryno. Tartu 2019b. <http://www.ruthenia.ru/lecomceva/naidich_pavlova.pdf> [Abruf 03.10.2021]

Nichols, Johanna: Predicate Nominals: A partial surface syntax of Russian. Berkeley/Los Angeles/London 1981. (= University of California Publications in Linguistics 97)

Paul, Hermann: Prinzipien der Sprachgeschichte. 5. Aufl. Halle 1920.

Plank, Frans: Prädikativ und Koprädikativ. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 13/2 (1985), 154–185.

Richardson, Kylie: What secondary predicates in Russian tell us about the link between tense, aspect and case. In: ZAS Papers in Linguistics 26 (2001). <https://d-nb.info/1097752917/34> [Abruf 03.10.2021].

Timberlake, Alan: The Semantics of Case in Russian Predicate Complements. In: Russian Linguistics 10/2 (1986), 137–165.

Zel'dovič Gennadij. M.: Pragmatica grammatiki. Moskva 2012.

# Theolinguistik

Herausgegeben von Valentina Stepanenko,
Elżbieta Kucharska-Dreiß, Jörg Meier

# Vorwort

Ende Mai 2021 wurde in Berlin der Grundstein gelegt für ein gemeinsames Haus der Religionen mit Synagoge, Kirche und Moschee, das sogenannte „House of One“. Mit vielen Erwartungen: „Die Idee ist größer als das Gebäude.“

Die Arbeit der Sektion „Theolinguistik“ im Rahmen des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) kann man damit durchaus vergleichen: zum ersten Mal fand die Theolinguistik auf so hoher Ebene ihren würdigen Platz. Die Sektion gab Theolinguistinnen und Theolinguisten aus unterschiedlichen Ländern und Glaubensrichtungen die Möglichkeit, einander kennenzulernen und die Ergebnisse ihrer wissenschaftlichen Arbeit zu teilen.

18 Intessent_innen hat es zu Beginn gegeben, nach einem turbulenten Jahr wollten sich noch zehn Personen an der Arbeit der Sektion beteiligen, sieben spannende Vorträge haben wir gehört, bis ins Finish sind leider nur drei gekommen. Aber es ist schon klar – wir leben in herausfordernden Zeiten und das Leben ändert unsere Pläne noch während sie entstehen. Dennoch ist uns etwas Schönes gelungen: Jede und jeder leistete einen Beitrag zum „Bau“ eines gemeinsamen linguistischen, theolinguistischen „House of One“.

*Valentina Stepanenko, Elżbieta Kucharska-Dreiß, Jörg Meier*

# Manipulierte religiöse Sprache in der jugendbewegten Kriegspropaganda am Beispiel einer fiktionalen Kriegspredigt bei Walter Flex

Nadia Centorbi (Messina)

**Abstract:** Als Autor der Sensationsnovelle Der Wanderer zwischen beiden Welten, die als „das Buch der Wandervogel-Generation im Krieg" sofort empfangen wurde, dient Walter Flex als eine höchst repräsentative Stimme der jugendbewegten Generation, nicht nur weil er selbst ein überzeugter Jugendbewegter war, sondern auch weil er in Wandervögeln und Burschen, die immer wieder in seinen Werken auftauchen, das ideale Publikum erblickte. Wie wird der religiöse, kultische Wortschatz im Rahmen der jugendbewegten Kriegspropaganda verwendet und manipuliert? Mit dieser Frage setzt sich der vorliegende Beitrag auseinander, indem er sich auf eine fiktionale Kriegspredigt fokussiert, die im „Kriegsmärchenspiel" *Die schwimmende Insel* (1916) von Walter Flex erscheint.

**Keywords:** Jugendbewegung, Walter Flex, Kriegspredigt, religiöse Sprache, Kriegspropaganda, Krieg.

Als Gegenstand psychologischer, soziologischer, pädagogischer, kulturhistorischer Studien ist das Phänomen der deutschen Jugendbewegung schon ausführlich beschrieben worden[1]. In der umfangreichen Forschungsliteratur zum Thema fehlt es auch nicht an Untersuchungen zur Rolle des Religiösen in der jugendbewegten Weltanschauung. Die kulturkritische Stellung der deutschen Jugendbewegung der Vorkriegszeit, ihre Absonderung von der großstädtischen Zivilisation, entspricht zwar einer regressiven Reaktion gegen die Grundwerte der Moderne, aber enthüllt auch ein „Element neuer Lebensgestaltung", eine Form „immanenter Mystik" (Wendland 1928: 215). Von dem Naturerlebnis aus, d.h. von dem Erlebnis der Gott-Welt-Mensch-Einheit aus, überwindet die deutsche Jugendbewegung den isolierenden Individualismus der Zeit. Ein radikales Gemeinschaftsgefühl und ein nicht weniger betontes Sendungsbewusstsein müssen eine wesentliche Rolle für die sonst schwer zu erklärende Kriegsbegeisterung dieser Generation gespielt haben. In der Überzeugung, die ethische Verantwortung zu tragen, das Ideal eines neuen

1 Vgl. u.a. Liebs 1976; Borinski / Milch 1982; Knoll 1988; Fiedler 1989; Stambolis 2003; Neuhaus 2005; Herrmann 2006; Franz 2009; Großmann 2013; Niemeyer 2013, 2015.

Menschen zu verwirklichen, eines Menschen „der Reinheit, der Güte, der sittlichen Freiheit und Selbstverantwortung“ (Wendland 1928: 218), begab sich die jugendbewegte Gemeinschaft auf „große Fahrt“, sie wollte durch den Krieg das Ideal eines neuen Menschen verwirklichen, der Krieg selbst wurde als der Anfang eines höheren eschatologischen Plans gesehen. Im ethischen Idealismus der deutschen Jugendbewegung kann man schon die verborgenen Keime jener metaphysikerfüllten Bereitschaft zur Selbstopferung erkennen, die dann beim Kriegsausbruch 1914 in der staatlichen, theologischen und militärischen Kriegspropaganda zum Hauptargument kollektiver Sinnstiftung des Kriegsgeschehens wurde. Die bekannte Meißner-Formel der freideutschen Jugend „Mit uns zieht eine neue Zeit“[2], unter der sich Wandervögel, Burschenschaften und andere Bünde beim *Ersten Freideutschen Jugendtag* am 11./12. Oktober 1913 auf dem Hohen Meißner erkannten, entblößt schon eine Eschatologie des Diesseits, in welcher immanente Mystik und Sendungsbewusstsein aufeinander angelegt sind. Hier sei aber das Religiöse als Überbegriff zu verstehen, dessen Referenzrahmen immer noch auf dem Horizont christlicher Muster beruht und sich auch sprachlich aus der Quelle der sich historisch manifestierenden Religion speist[3].

Welche Rolle spielt in diesem Zusammenhang die religiöse Sprache? Wie wird der religiöse, kultische Wortschatz im Rahmen der jugendbewegten Kriegspropaganda verwendet und manipuliert? Mit diesen Fragen möchte ich mich auseinandersetzen, indem ich mich auf eine fiktionale Kriegspredigt fokussiere, die im „Kriegsmärchenspiel“ *Die schwimmende Insel*[4] (1916) von Walter Flex erscheint. Als Autor der Sensationsnovelle *Der Wanderer zwischen beiden Welten*, die als „das Buch der Wandervogel-Generation im Krieg“ sofort empfangen wurde, dient Walter Flex als eine höchst repräsentative Stimme der jugendbewegten Generation, nicht nur weil er selbst ein überzeugter Jugendbewegter war, sondern auch weil er in Wandervögeln und Burschen, die immer wieder in seinen Werken auftauchen, das ideale Publikum erblickte.

Die nicht fiktionale Kriegspredigt, die schon seit langem Gegenstand sprachwissenschaftlicher Untersuchungen ist,[5] könnte zwar einen interessanten Forschungsbereich darstellen, um eine diskursanalytische Untersuchung zur Thematisierung von „Jugend im Krieg“ in der evangelischen und/oder

2 Vgl. u.a. Mogge 1988; Stambolis 2015.

3 Vgl. Jakobs 2002: 74.

4 Die Werke von Walter Flex werden im Folgenden nach der Ausgabe der *Gesammelten Werke* (München: Beck 1925) unter Abkürzung GW nach Band- und Seitenzahl zitiert. Das Kriegsmärchenspiel *Die schwimmende Insel* wird im Folgenden unter der Abkürzung DsI zitiert.

5 Vgl. Pressel 1967; Missala 1968; Arnold, Matthieu / Dingel, Irene 2007.

katholischen Kirche durchzuführen, aber das Forschungsfeld erscheint zu breit und inhomogen, um die Spezifika eines Diskurses zur jugendbewegten Mystik und religiös orientierten Kriegspropaganda hervorzuheben. Wenn auch die Predigt, diese höchst performative theolektale Textsorte religiöser Kommunikation, bei Flex in einer literarisch stilisierten Prägung erscheint, ist sie insofern beachtungswürdig, als sie an die kultisch-ritualen Formen der Wandervogel-Mystik angepasst wird und hochgradig zur seelischen Manipulation bzw. zur Psychagogie der jungen Rezipienten beiträgt. Die Manipulation zum Nutzen einer religiösen Legitimierung des Krieges lässt sich im Text an bestimmten Formen erkennen: 1) Manipulation der theolektalen Textsorte „Predigt"; 2) manipulative Allegorese des „Buches der Natur" und der Heiligen Schrift; 3) Manipulation religiösen Wortschatzes; 4) manipulative Anpassung christlicher Symbole zur Kriegsideologie.

Als Sprachmanipulation sei hier die Beeinflussung, die Meinungsbildung, die Steuerung des Verhaltens des Textempfängers durch die emotionale/religiöse Versprachlichung des Krieges zu verstehen. Anders als die „Propaganda", „die zwar auf Beeinflussung des Empfängers" abzielt, jedoch nicht „auf Veränderung des Sprachgebrauchs" (Bußmann 2002: 606), ist die Sprachmanipulation in der Regel „sowohl Manipulation der Sprache als auch Manipulation durch die Sprache" (Lewandowski 1994: 1036). Wenn die Manipulation *durch* die Sprache „der auffälligste und vermutlich häufigste Versuch [ist], auf andere bewusst und berechnend bestimmenden Einfluss zu gewinnen" (Mackensen 1973: 96), geht das durch die Sprache beeinflusste Verhalten des Rezipienten im Fall der Sprachmanipulation des Religiösen nicht zum Nutzen des Manipulators, sondern zum Nutzen der ideologischen Legitimierung des Krieges. Wurde der Krieg in der politischen Rede, sowie auch in der evangelischen und katholischen Homiletik *sub specie aeternitatis* etabliert, so hatte die verbreitete Sakralisierung der Ereignisse für die entpolitisierte Wandervogel-Generation eine starke, emotionale Anziehungskraft. Man denke nur in diesem Zusammenhang an das manipulativ verwendete Hauptargument der Kriegspropaganda, das auf große Resonanz auch bei der deutschen Jugendbewegung stieß, bzw. an den „Opfermythos", durch dessen semantische Bearbeitung Staat und Kirche den Soldaten die Illusion gaben, sich für eine große Sache einzusetzen. Der durch Staat, Kirche und Militärführung verbreitete Opfermythos entspricht zwar einem religiösen Begriff, aber dieser wurde zum Instrument kollektiver und individueller Sinnstiftung durch eine manipulative *reductio ad unum* der Wortsemantik: die Doppelbedeutung des Wortes „Opfer", die des passiven „Zum-Opfer-Werdens" (*victima*) und die des aktiven „Sich-Opferns" (*sacrificia*), wurde nämlich in der Kriegspropaganda zur einseitigen Grundstimmung der rettenden Tat reduziert.[6]

6 Vgl. Münkler 2014: 224.

Das Kriegsmärchenspiel *Die schwimmende Insel* wurde von Flex im Feld geschrieben, das Manuskript wurde an die Eltern in Eisenach gesendet und kurz vor Weihnachten 1916, in Gegenwart des Autors, der auf Feldurlaub nach Hause zurückgekehrt war, im Eisenacher Stadttheater aufgeführt. Das Märchenspiel knüpft sich an eine Naturerscheinung auf dem Hautsee bei Eisenach (im Wartburgkreis) und an die damit verbundenen Volkssagen. Auf der Oberfläche des Sees schwimmt nämlich eine Insel, die das Volk seit Jahrhunderten als Naturwunder betrachtet – die Insel dürfte irgendwann dadurch entstanden sein, dass ein Sturm einen verlandeten Uferabschnitt losriss und auf das Wasser trieb, aber das Volk hat immer auf der Insel, neben Wassergeistern und Nixen, ein Orakel gesehen, aus dem man Krieg und Frieden vorhersagen kann. Selbst die rote Farbe des Wassers, die durch bestimmte Algenarten verursacht werden kann, wurde in den Volkslegenden mit dem Blut eines unschuldigen reinen Jungen in Verbindung gesetzt. Flex lässt sich von den Volkssagen anregen und legt die Volkssage nach dem Muster einer christologischen und eschatologischen Allegorese aus.

Von einer pragmastilistischen Perspektive aus kann man die manipulative Intentionalität des *Kriegsmärchenspiels* in Verbindung mit der textuellen Funktionalität der Textsorte setzen. Wendet sich das Märchenspiel in der deutschen Theaterpraxis hauptsächlich an ein erwachsenes Publikum, so stellt die traditionelle Gattung seit ihren Anfängen ein Reservoir für das deutsche Kinder- und Jugendtheater dar. Das Determinativkompositum mit Rechtsverzweigung „Kriegsmärchenspiel" lässt eine von der literarischen Tradition abweichende Bearbeitung der traditionellen literarischen Gattung erkennen. Dramatisiert das traditionelle Märchenspiel (z.B. bei Tieck, Kleist, Büchner, Hebbel, Hauptmann usw.) Märchenstoffe, so nimmt Flex' *Kriegsmärchenspiel* Bezug auf die Kriegsereignisse im Jahr 1916. Figuren und direkte Anredeformen lassen annehmen, dass das *Kriegsmärchenspiel* speziell für ein junges Publikum konzipiert ist, wobei auch die zeitliche Situierung der Aufführung, kurz vor Weihnachten 1916, mit der Tradition des von Görner erfundenen populären „Weihnachtsmärchens" verbunden ist. Sind Weihnachtsstücke als „Ersatz für liturgische Handlungen", als „kollektive Erfahrung und Bestätigung einer christlichen Gemeinschaft" (Schmidt 2017: 16) zu begreifen, so wird die Aufführung eines Weihnachtsstücks zur Liturgie, deren Grundfunktion sicherlich die der Verkündigung, der Information, „der Weitergabe von Wissen im weitesten Sinn" (Greule 2012: 99) ist. Nicht sekundär erscheint bei Flex die Appellfunktion des zur Liturgie gewordenen weihnachtlichen Kriegstheaters, indem er das junge Publikum auffordert, eine bestimmte Einstellung einzunehmen und eine bestimmte Handlung zu vollziehen.

„Der Gottes Soldat" Otto, der sich „wie der Rattenfänger von Hameln an die Spitze des kleinen Zuges" (DsI, GW II: 455) von frischen Jungen in der farbigen Uniform der Wandervögel setzt, verkündet das Wort Gottes, indem

er wie ein Orakelpriester den hermetischen Code der Natursprache entschlüsselt und somit seinen jungen Freunden den Willen Gottes zugänglich macht. Die christliche Allegorese geht davon aus, dass jedes in der Bibel geschriebene Wort mehrere Bedeutungsebenen hat, wobei sich bestimmte Wahrheiten unter dem Wortsinn verbergen. Auch das „Buch der Natur" wie die Heilige Schrift enthält Zeichen, die Gott mit den Schriftzeichen der Realien geschrieben hat. Der Gottes Soldat dechiffriert die Geheimsprache der Natur und verkündet den Willen Gottes in der liturgischen Form einer Kriegspredigt, die an die Wandervogel-Naturmystik angepasst wird.

Der Krieg lässt nämlich seine Stimme unter gewaltigen Naturerscheinungen erschallen, „ein Sturm fegt breit über das Korn", „Land und See verfinstern sich" (DsI, GW II: 468). Ein Pfarrer kommt eilends und verkündet den Kriegsbeginn, er hält jedoch keine Predigt. Die jungen Wandervögel, die schon vor „Opferdurst und Abenteuerlust"[7] brennen, warten auf eine *Feuerrede* von ihrem Führer Otto:

> Die Wandervögel:
> Wir helfen alle! Wir helfen alle mit!
> *Aufruhr, Gedränge.*
>
> Ernst,
> *erschüttert, fasst jäh Ottos Hände, ein Schwertblinken ist in seinen Augen:*
> Otto! Otto!
>
> Otto,
> *klingend:*
> Was willst du, mein Freund?
>
> Ernst:
> Otto, du musst uns eine Feuerrede halten in dieser Stunde! (DsI, GW II: 470)

Der Ritus der Feuerreden verrät „die Mystik, die gruppenkohäsive Gefühlsdichte" der Wandervogel-Feste: „Eine besondere Stimulierung ging vom Feuerkult aus. Die Flammen, die einen begrenzten Raum mit Licht überschütteten, trennten die Auserwählten in ihrem Bereich von der übrigen schlafenden und dunklen Welt, der kein Zutritt zu dem exklusiven Zirkel gestattet war" (Rosenbusch 1973: 121–122). Otto „springt wie ein Schwerttänzer auf die Steinbank unter der Linde" (DsI, GW II: 470) und hält seine Feuerrede:

7 Walter Flex: *Wolf Eschenlohr. Ein Fragment*. GW I: 217.

> Otto:
>
> Ja, Freunde! Manche Rede habe ich unserem jungen Bunde gehalten am Sonnenwendfeuer. Heute will ich euch die Feuerrede des Kriegs halten! (DsI, GW II: 470)

Die lokale und temporale Deixis („in dieser Stunde“*;* „heute“) vergegenwärtigt die Erinnerung an eine Rede, die Otto allem Anschein nach vor knapp zwei Monaten dem jungen Bunde am Sonnenwendfeuer gehalten hatte, und lässt die Abbildfunktion jener „Feuerrede“ in einem neuen Licht erscheinen. Das „Sonnenwendfeuer“ gilt als Symbol für Christus – Johannes der Täufer betonte, dass Christus „mit dem heiligen Geist und mit Feuer“ taufen werde (Mt. 3,11). Darüber hinaus weist die Geburt des Täufers auf die Geburt Christi voraus und gehört so unlösbar mit der Geburt Christi zusammen, dass die Sommersonnenwende manchmal auch als „Sommer-Weihnachten“ gefeiert wurde. In der kürzesten Nacht des Jahres, am Geburtstag des Täufers, springen mancherorts Jungen und Kinder über das Johannisfeuer, die Mutprobe soll sie reinigen und schützen. Ottos Kriegspredigt schmelzt Wandervogel-Feuerkultus mit dem Brauchtum des Johannisfeuers zusammen. Die emotionale Vergegenwärtigung der Rede am Sonnenwendfeuer wird am deutlichsten durch „horizontale“ (bzw. semantische) und „vertikale“ (bzw. metaphorische) Isotopieebenen rund um das Feuer-Motiv.[8] Die Textkohärenz wird nämlich nur durch „sprachtranszendente“ Formen der Wiederaufnahme hergestellt, denn die Beziehung zwischen Bezugsausdruck und wiederaufnehmendem Ausdruck gründet sich „auf Kenntnissen der Kommunikationspartner, d.h. auf einer ‚Semantik‘ im weitesten Sinn, die das Erfahrungswissen und die Weltkenntnis von Sprecher und Hörer miteinschließt“ (Brinker 2005: 43). Die Textkohärenz gründet sich hier auf dem naturmystischen Wandervogel-Feuer-*Frame*, der mit kultischem, alttestamentarischem und christologischem *Feuer*-Frame manipulativ kombiniert wird.

> Seht ihr das Feuer, um das wir schaudernd stehen? Hört ihr die Flammen, die uns rauschend entgegendröhnen? Aus dem Osten hebt sich lohend der Kriegsbrand, wie die Sonne sich glutend aus Osten hebt! Wir sind um die Thinglinde unseres Landes versammelt und stehen um die steinernen Gerichtsbänke unseres Volkes! Geruhig, kalten Auges wie Schützen und flammenden Herzens wie Bräutigame schauen wir in das tosende Feuer des Weltbrandes, das uns glostend anhaucht. Wir wollen durch dieses Feuer hindurchspringen wie jauchzende Jünglinge durch Sonnenwendfeuer! Und wenn wir im Absprung die Sohlen von der Erde lösen, weiß keiner, wo seine Füße wieder zur Erde kommen. Wer über dies Feuer springt, der springt aus der Kindheit ins Mannestum, aus Mutterarmen in Gottesarme, aus der Zeit in die Ewigkeit. . . (DsI, GW II: 470–471)

8 Vgl. Rastier 1974.

Bilden Texte, laut Greimas, ein „Bedeutungsganzes", wenn sie „auf homogenen semantischen Ebenen (d.h. Isotopie-Ebenen) situiert sind" (Greimas 1971: 45), so ergibt sich hier der textuelle Zusammenhalt nur aus dem gemeinsamen thematischen Bezug aller Isotopieebenen. Dementsprechend kann man die Referenzidentität des *Feuer*-Frames nur durch eine Verknüpfung des syntagmatischen und paradigmatischen Aspektes erkennen. Lexeme und Lexem-Ketten evozieren nicht nur Frames, sie kontextualisieren sie auch[9]: „Einzelne Wörter erfüllen in konkreten kommunikativen Abläufen die Funktion, solche Kontexte der Verstehbarkeit, also Agglomerationen verstehensrelevanten Wissens, im Arbeitsgedächtnis der Kommunizierenden und Verstehenden zu aktivieren [. . .] sie ‚evozieren' bestimmte Rahmen des Wissens (sogenannte Wissensrahmen oder ‚Frames'), die dann für das adäquate Verstehen der einzelnen sprachlichen Einheit den (epistemischen) Hintergrund bilden" (Busse 2009: 46).

Die Koreferenz bzw. die Referenzidentität des wiederaufgenommenen Lexems „Feuer" bezieht sich nämlich nicht auf das gleiche außersprachliche Objekt. Das Kontiguitätsverhältnis der Isotopieebenen ist im Text weder logisch noch ontologisch, sondern kulturell und assoziativ begründet[10]. In der ersten Isotopiekette („das Feuer, um das wir schaudernd stehen; die Flammen, die uns rauschend entgegendröhnen") ist die substantivische Wortgruppe *das Feuer* explizit durch die untergeordnete Wortgruppe *die Flammen* wiederaufgenommen, die selbst zum Bezugsausdruck für *das Feuer* wird. Das Kontiguitätsverhältnis ist nur anscheinend ontologisch: trotz seiner grammatischen Bestimmtheit, entspricht *das* Feuer (sowie *die* Flammen) keinem realen außersprachlichen Referenzobjekt, sondern einem intellektuell konstruierten kommunikativen Kontext, der sich assoziativ aus den Wandervogel-Feuerfesten ableiten lässt. Erscheint das Feuer schon in der ersten Isotopiekette als unheimliche Macht, so entwickelt die zweite Isotopiekette das alttestamentarische *ekpyrosis*-Motiv, wobei die Wiederaufnahme des Grundwortes *Brand* („der Kriegsbrand", „des Weltbrandes") eine assoziative Referenzidentität mit dem göttlichen Gericht herstellt. Erscheint JHWH als der Richter, der Heil wie Strafe bringt, so wird „das ihn begleitende Feuer zum Ausdruck zweier verschiedenen Handlungsweisen JHWHs: einmal ist das Feuer Kennzeichen göttlichen Gerichts [. . .], zum anderen aber auch Zeichen der Gnade JHWHs, der durch Feuer die Annahme des Opfers anzeigt" und Auserwählte unter Feuererscheinungen zu sich nimmt.[11]

Trotz der außergewöhnlichen Lage der Homileten zur Zeit des Kriegsausbruchs – Homileten und wissenschaftliche Vertreter der Predigttheorie hatten

9 Vgl. Busse 2012: 616.
10 Vgl. Harweg 1979: 192–199.
11 Vgl. Bietenhard 2010: 465–468.

nämlich weder Vorbilder noch grundlegende Erörterungen „der religiös-sittlichen Probleme, vor die der Krieg die evangelische Gemeinde stellt[e]“ (Koehler 1915: 2) – sind Kriegspredigte über das Endziel, das Gott durch den Krieg verfolgt, einig: „die allgemeinste Form dieses Zweckes“ ist „die der Erziehung“, „es ist die übereinstimmende Überzeugung aller Kriegsprediger, dass Gott durch den Krieg bestimmte Erziehungsabsichten verfolgt und dass auch das furchtbare Übel des Krieges in Gottes Hand zum Mittel seiner erziehenden Weisheit wird“ (Koehler 1915: 21). Das spezifische Charakteristikum, das die Kriegspredigt im Ersten Weltkrieg auszeichnet, ist nämlich, laut Vollnhals, „nicht die theologische Legitimierung des Krieges an sich (als eines unvermeidlichen Übels und Strafgerichtes Gottes) [. . .], sondern die vorbehaltlose ideologische Überhöhung deutscher Machtpolitik: der Glaube an die göttliche Mission des Deutschen Kaiserreichs“ (Vollnhals 2009: 667). Diese durch die Kriegspredigt verbreitete Idee einer Erziehungskraft des Krieges wird auch bei Flex zum Hauptargument seiner Darstellung des Kriegsdienstes als Gottesdienstes. Wie Johannes, der Vorläufer Jesu, erscheint auch der Wandervogel-Prediger Otto als Verkündiger des „Friedenschristen“ und wie Johannes bereitet er ihm den Weg, indem er der versammelte Gemeinschaft das furchtbare Übel des Kriegs als Mittel der erziehenden Weisheit Gottes darstellt. Die Isotopiekette um das Gericht-Motiv verbindet menschliches und göttliches Handeln: Wie in der germanischen Gerichtsversammlung unter Gerichtslinden sind auch die jungen Wandervögel um eine *Thinglinde* versammelt und erscheinen somit als Mitarbeiter am göttlichen Gericht, während der predigende „Gottes Soldat“ den Opfertod zur Mutprobe reduziert und ihn mit dem naturmagischen und christlichen Sprung-Ritual über das Johannisfeuer in Verbindung setzt, wobei die Verwendung deiktischer Elemente einer erreichten Kompatibilität des Laufwissens zwischen dem Prediger und seinen nun dogmatisierten Kommunikationspartnern entspricht („Wir wollen durch dieses Feuer“; „Wer über dies Feuer springt, der springt aus der Kindheit ins Mannestum, aus Mutterarmen in Gottesarme, aus der Zeit in die Ewigkeit“).

Wenn für Walter Flex das Religiöse mit dem Ethischen so eng verbunden ist, „dass beides sich auch in der Darstellung schwer trennen lässt“[12], so erscheint der Krieg nicht nur als „eine der heiligsten und größten Offenbarungen, mit denen [. . .] [Gott] Licht in unser Leben schüttet“[13], sondern auch als eine „Brücke“ für die Wiedergeburt Christi:

> Friedel:
> Dürfen die Soldaten in der heiligen Nacht arbeiten, Otto?

12 Konrad Flex: *Einleitung*. GW I: XXXVII.
13 Walter Flex: *Nachtgedanken. Ein Feldpostbrief*. GW I: 179.

Otto:

Sie dürfen sich keine Ruhe gönnen bei Tag und Nacht, meine kleinen Brüder. Die Soldaten in ihren grauen Mänteln schleppen und hämmern die ganze Nacht.

Heinerle:

Was bauen die Soldaten da, Otto?

Gottes Soldat:

Sie bauen dem Friedenchrist eine Brücke. Mitten zwischen den Kanonen und Pulverwagen der Soldaten wird der Friedenchrist über die Brücke wandern.

*Die Kinder schauen andächtig zu den arbeitenden Soldaten hinüber.* (DsI, GW II: 522–523)

Der Kriegsdienst wird somit zum Gottesdienst. Die manipulative Allegorese der Heiligen Schrift führt zur religiösen Legitimierung der Kriegsbegeisterung junger Menschen: „die einfache Wahrheit vom Wesen des Krieges ist diese: Er macht die Starken stärker und die Schwachen macht er armselig. Es gilt von ihm das Bibelwort: Wer da hat, dem wird gegeben, und wer nicht hat, dem wird genommen“[14].

## *Bibliographie*

Matthieu Arnold / Irene Dingel (Hgg.): *Predigt im Ersten Weltkrieg: La prédication durant la « Grande Guerre »*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2007.

Hans Bietenhard: Feuer. In: Lothar Coenen / Erich Beyreuther (Hgg.): *Theologisches Begriffslexikon zum Neuen Testament*. Witten: Brockhaus 2010, SS. 465–468.

Fritz Borinski / Werner Milch: *Jugendbewegung: die Geschichte der deutschen Jugend 1896–1933.* Frankfurt am Main: dipa Verlag 1982.

Klaus Brinker: *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Schmidt 2005.

Dietrich Busse: Textbedeutung und Textverstehen aus Sicht einer linguistischen Epistemologie. In: Andrea Bachmann-Stein (Hg.): *Perspektiven auf Wort, Satz und Text. Semantisierungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen des Sprachsystems: Festschrift für Inge Pohl*. Trier: WVT 2009, SS. 45–56.

Dietrich Busse: *Frame-Semantik. Ein Kompendium*. Berlin/Boston: De Gruyter 2012.

Hadumod Bußmann: *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag 2002.

Gudrun Fiedler: *Jugend im Krieg: bürgerliche Jugendbewegung, Erster Weltkrieg und sozialer Wandel 1914–1923*. Köln: Verl. Wissenschaft und Politik 1989.

14 Walter Flex: *Wolf Eschenlohr. Ein Fragment*. GW I: 254.

Walter Flex: *Gesammelte Werke*. In zwei Bänden. München: Beck 1925.
Sandra Franz: *Die Religion des Grals: Entwürfe arteigener Religiosität im Spektrum von völkischer Bewegung, Lebensreform, Okkultismus, Neuheidentum und Jugendbewegung (1871–1945)*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verl. 2009.
Algirdas Julien Greimas: *Strukturale Semantik. Methodologische Untersuchungen*. Braunschweig: Vieweg 1971.
Albrecht Greule: Liturgische Textsorten und ihr „Sitz im Leben". In: Sandra Reimann / Paul Rössler Paul (Hgg.): *Sakralität: Studien zu Sprachkultur und religiöser Sprache.* Tübingen: Francke 2012, S. 89–104.
Ulrich Großmann (Hg.): *Aufbruch der Jugend: deutsche Jugendbewegung zwischen Selbstbestimmung und Verführung*. Nürnberg: Verlag des Germanistischen Nationalmuseums 2013.
Roland Harweg: *Pronomina und Textkonstitution*. München: Fink 1979.
Ulrich Herrmann (Hg.): *„Mit uns zieht die neue Zeit": der Wandervogel in der deutschen Jugendbewegung*. München: Juventa Verl. 2006.
Monika Jakobs: Religion und Religiosität als diskursive Begriffe in der Religionspädagogik. In: „Theo-web. Zeitschrift für Religionspädagogik", 1/1, 2002, S. 70–82.
Robert Franz Köhler: *Die deutsch-protestantische Kriegspredigt der Gegenwart dargestellt in ihren religiös-sittlichen Problemen und in ihrer homiletischen Eigenart*. Univ. Diss. Gießen 1915.
Joachim Knoll: *Jugendbewegung. Phänomene, Eindrücke, Prägungen*. Opladen: Leske und Budrich 1988.
Theodor Lewandowski: *Linguistisches Wörterbuch*. Heidelberg/Wiesbaden: Quelle & Meyer 1994.
Ludwig, Liebs: *Glauben an Gott und die Götter: Jugendbewegung und bündische Jugend als religiöses Phänomen*. Heidenheim an d. Brenz: Südmarkverlag Fritsch 1976.
Lutz Mackensen: *Verführung durch Sprache. Manipulation als Versuchung*. München: List 1973.
Heinrich Missala: *„Gott mit uns". Die deutsche-katholische Kriegspredigt 1914–1918*. München: Kösel Verlag 1968.
Wilfried Mogge / Jürgen Reulecke: *Hoher Meißner 1913. Der erste Freideutsche Jugendtag in Dokumenten, Deutungen und Bildern*. Köln: Verl. Wissenschaft und Politik 1988.
Herfried Münkler: *Der Große Krieg. Die Welt 1914–1918*. Berlin: Rowohlt 2014.
Andrea Neuhaus: *Das geistliche Lied in der Jugendbewegung*. Tübingen: Francke 2005.
Christian Niemeyer: *Die dunklen Seiten der Jugendbewegung: vom Wandervogel zur Hitlerjugend*. Tübingen: Francke 2013.
Christian Niemeyer: *Mythos Jugendbewegung: ein Aufklärungsversuch*. Basel: Beltz Juventa 2015.
Wilhelm Pressel: *Die Kriegspredigt 1914–1918 in der deutschen evangelischen Kirche*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1967.

Rastier, François: Systematik der Isotopien. In: Werner Kallmeyer u.a. (Hg.), *Lektürekolleg zur Textlinguistik*. Frankfurt am Main: Athenäum-Fischer Taschenbuch Verlag 1974, Bd. 1, S. 153–190.

Heinz Rosenbusch: *Die deutsche Jugendbewegung in ihren pädagogischen Formen und Wirkungen*. Frankfurt am Main: dipa Verlag 1973.

Laura Schmidt: *Weihnachtliches Theater. Zur Entstehung und Geschichte einer bürgerlichen Fest- und Theaterkultur*. Bielefeld: transcript 2017.

Barbara Stambolis: *Mythos Jugend – Leitbild und Krisensymptom: ein Aspekt der politischen Kultur im 20. Jahrhundert*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag 2003.

Barbara Stambolis (Hg.): *100 Jahre Hoher Meißner (1913–2013). Quellen zur Geschichte der Jugendbewegung*. Göttingen: V&Q unipress 2015.

Vollnhals, Clemens: »Mit Gott für Kaiser und Reich«. Kulturhegemonie und Kriegstheologie im Protestantismus 1870–1918. In: Andreas Holzem / Bernd Wegner (Hgg.): *Krieg und Christentum. Religiöse Gewalttheorie in der Kriegserfahrung des Westens*. Paderborn: Schöningh 2009, S. 656–704.

Heinz-Dietrich, Wendland: Das religiöse Problem in der Jugendbewegung. In: Carl Schweizer (Hg.): *Das religiöse Deutschland der Gegenwart*. Berlin: Hochweg Verlag 1928, Bd. I, S. 209–238.

# Sterbebilder in Europa – Zur Geschichte, Form, Funktion und Sprache

Jörg Meier (Innsbruck, Kaschau/Kosice)

**Abstract:** Nach einer Vorstellung der wichtigsten Definitionen und Fragestellungen (1) sowie der Quellenlage und Forschungssituation (2) wird im Beitrag ein kurzer Überblick zur Geschichte gegeben (3). Es folgen exemplarische Untersuchungen zur Form, Funktion und Sprache von *Sterbebildern* (4) sowie ein abschließendes Resümee (5). Bei *Sterbebildern*, die je nach Region u.a. auch als *Sterbezettel*, *Totenbilder* oder *Totenzettel*, in Österreich auch als *Parten* oder *Partezettel* bezeichnet werden, handelt es sich um Zettel mit den wichtigsten Lebensdaten eines Verstorbenen sowie mit Abbildungen und weiteren Texten. Früher war der Brauch der Verteilung von Sterbebildern im gesamten katholischen Europa verbreitet und er wird heute regional immer noch gepflegt, wobei mittlerweile auch Veröffentlichungen von Traueranzeigen in Online-Trauerportalen bzw. elektronischen Partenkästen üblich sind. Sterbebilder unterliegen einem historischen Wandel und transportieren seit mehr als 200 Jahren neben Religion z.B. auch politische Propaganda. In der heutigen Zeit verdrängen zeitgenössische Kunst und Individualität zunehmend die Religion auf dem Sterbebild. Sie dokumentieren Geschichte und liefern Weltanschauungen. Nachdem Sterbebilder beispielsweise in Tirol vor etwa 50 Jahren fast verschwunden waren, erleben sie heute vielerorts eine Renaissance. In gut zwei Jahrhunderten haben sich Gestaltung, Funktion und Sprache verändert, was – anhand von Beispielen – näher vorgestellt und analysiert wird.

**Keywords:** Theolinguistik, Traueranzeigen, schriftliche Mitteilung des Todes, Alltagskultur und -sprache, Andachtsbilder, Text und Bild.

## *1. Zur Einführung – Definition(en) und Fragestellungen*

Bei *Sterbebildern* oder *Totenzetteln* im engeren Sinne handelt es sich um einfache oder gefaltete Zettel mit den wichtigsten Lebensdaten eines Verstorbenen sowie mit Abbildungen und weiteren Texten, die häufig im Rahmen der Totenmesse an die Trauergäste verteilt werden. Früher war dieser Brauch, der heute immer noch regional gepflegt wird, im gesamten katholischen Europa verbreitet (vgl. zur Geschichte u.a. Brunold-Bigler 1979; Loimer-Rumerstorfer 1985; Breidbach 1992; Aka 1993; Mayer 2000; Schwering 2002; Heres 2007; Bader 2016).

Je nach Region werden die Bezeichnungen *Grabzettel, Leichenzettel, Leidbild* oder *Leidbildchen, Sterbebild(chen)* und *Sterbezettel*, *Totenbild(chen)*, *Totenbrief* und *Totenzettel*, *Trauerbild(chen)* oder *Trauerzettel*

verwendet, in Österreich heißen sie auch *Parten* oder *Partezettel*, in Teilen der Schweiz *Leidhelgeli*, abgeleitet vom Begriff „Helg" für einen Heiligen oder ein kleines Heiligenbildchen (vgl. den Eintrag *Helg* im Schweizerischen Idiotikon: https://digital.idiotikon.ch/idtkn/id2.htm#!page/21199/mode/2up; vgl. zu den regionalen Unterschieden u.a. Aka 1991; Bader 2009; Bigler 1997; Christen 2010; Dallinger 1996; Gürtler 2002; Harvolk 1999; Mühlegger 1997; Schwering 1983; Van den Bergh 1975; Verspaandonk 1975; Verheggen 2006; Wehner 1994; Wißkirchen 2006)

Im österreichischen Sprachgebrauch bezeichnet die *Parte* oder der *Partezettel* die schriftliche Mitteilung eines Familienereignisses, wie z.B. Taufe, Heirat oder Tod. Vermutlich ist das Wort Ende des 17. Jahrhunderts entstanden und leitet sich vom französischen *faire part* („Bescheid", „Nachricht") bzw. *donner part* („Nachricht geben") her. In der Regel enthält die Parte den Ort sowie den Zeitpunkt des Familienereignisses und zum Teil auch Angaben über die im Kontext mit dem Ereignis stattfindenden religiösen Feiern (vgl. u.a. Duden 2009, 813; https://www.dwds.de/wb/Parte; https://www.dwds.de/wb/Partezettel).

Der Partezettel wird Personen zugesandt, die eingeladen werden sollen, und als *Sterbeparte* zudem öffentlich in sog. *Partenkästen* am Friedhofseingang, beim Bestatter oder in öffentlichen Schaukästen ausgehängt. Da aufgrund der hygienischen Verhältnisse eine schnelle Beerdigung erforderlich war und ein Postversand oft zu lange dauerte oder unzuverlässig war, wurden Sterbeparten bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts häufig, z.B. durch einen Dienstboten, persönlich zugestellt.

Heute sind auch Veröffentlichungen von Traueranzeigen in Online-Trauerportalen bzw. elektronischen Partenkästen üblich, in denen nicht nur Todesanzeigen zu finden sind, sondern bei denen es darüber hinaus möglich ist, aktiv Trauer, Trost und letzte Worte zusätzlich beizufügen (vgl. beispielsweise https://bestattung-nk.at/partenkasten/; https://www.bestattung-stranz.at/aktuelle-sterbefalle/; https://www.bestattungwien.at/eportal3/ep/programView.do/pageTypeId/75857/programId/2000782/channelId/-53680).

Unter *Sterbebildern* oder *Totenzetteln* im weiteren Sinne sind Todesnachrichten zu verstehen, die früher im Ort verteilt oder versandt wurden. Sie ähnelten sowohl ihrem Zweck als auch der Aufmachung nach den auch heute noch verwendeten, die über das Ableben eines Menschen informieren, das Gebet für den Verstorbenen und seine Familie erbitten und zur kirchlichen Begräbnisfeier einladen.

Sterbebilder sind nicht nur sehr informative Quellen für die Ahnenforschung (vgl. z.B. Carl 2007; Lesaar 2008; vgl. auch https://www.familia-austria.at/index.php), die von Familienforschern in gedruckter oder elektronischer Form gesammelt werden (s. unten Abschnitt 2), sondern bieten zudem vielfältige Untersuchungsmöglichkeiten u.a. für die historische, ethnologische,

soziologische, theologische und linguistische Forschung, auch im Vergleich beispielsweise zur Entwicklung der klassischen Todesanzeigen in Tageszeitungen (vgl. z.B. Haus 2007). Besonders zur Untersuchung der Alltagskultur und -sprache stellen Sterbebilder eine vorzügliche Quelle dar. Zu berücksichtigen bleibt jedoch, dass die Textinhalte früher und zum Teil auch heute noch „üblichen Verhaltensnormen entsprechen, die den Wahrheitsgehalt der Aussagen einschränken" (Bader 2016, 17).

Wenngleich der von Christine Aka in ihrer Untersuchung zitierte niederdeutsche Ausdruck „Hei lüch at ein Doenzettel" (Aka 1993, 10) (Er lügt wie ein Totenzettel) nicht in allen Regionen bekannt ist, sind die Aussagen auf den Sterbebildern durchaus auch unter diesem Gesichtspunkt zu betrachten. Das bekannte, bis heute überall gebräuchliche, lateinische Zitat „De mortius nil nisi bene" (Über Tote soll man nur Gutes sagen), enthält im Grunde genommen eine ähnliche Aussage.

Sterbebilder, die auch als Sonderform des kleinen Andachtsbildes zu betrachten sind, stellen „unbeabsichtigt überlieferte Zeugnisse vergangener Jahrhunderte" dar, wie es der Volkskundler Klaus Roth in einem anderen Kontext formuliert hat (Roth 1980, 37), und bieten eine Fülle von Informationen, die als Quellen für wissenschaftliche Untersuchungen verschiedener Disziplinen bisher viel zu wenig genutzt wurden. Denn neben der „Erwähnung der Ausübung bestimmter religiöser Verhaltensweisen" sind auf ihnen noch einige weitere Informationen enthalten, die einen „Einblick in vergangene Lebenswelten erlauben" (Bader 2016, 17).

So können z.B. Aussagen über die *gestiegene Lebenserwartung* getroffen oder Rückschlüsse auf die *soziale Stellung* unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen gezogen werden, die sich sehr lange in genau gestuften Anredeformen ausgedrückt hat. Darüber hinaus bekommen wir einen genauen Einblick in den *tatsächlichen Gebrauch des gemeinsamen Familiennamens* (vgl. Carl 2007), „aber auch Einblicke in den *Wandel der Berufstätigkeit*, *insbesondere bei Frauen*" (Bader 2016, 17). Des Weiteren bietet eine semiotische Analyse der Totenzettel auch einen Einblick über die *Verbreitung und den Wandel der Text-Bildrelationen und der Fotografie* (vgl. z.B. Christen 2010).

Martin Scharfe bezeichnet den korrekten Ablauf religiöser Rituale und die buchstäbliche Erfüllung der Vorschriften sowie die Betonung von Äußerlichkeiten, wie z.B. Ritus und Gebärde, als „legales Christentum" (Scharfe 2004, 88). Besonders bei der häufigen Erwähnung des Empfanges der Sterbesakramente wird diese „Legalität" deutlich. Allein die Tatsache, dass einem Verstorbenen ein religiöses Trauerbild gewidmet wurde, könnte als Garantie für dessen mehr oder weniger christliche Lebensführung betrachtet werden. „Diese auf das Religiöse ausgerichtete Entwicklung" wurde „durch das Aufkommen der Ablassgebete noch weiter verstärkt" (Bader 2016, 17). Auch an anderen Textbausteinen und Textmustern lässt sich die normerfüllende

Legalität nachvollziehen, zum Beispiel bei einigen Bibelversen oder näheren Hinweisen zum Sterben, bei denen häufig die Beifügungen *geduldig* oder *gottergeben* verwendet werden. Auf eine Missachtung bzw. Verletzung dieser Normvorgaben, die von der Gesellschaft und der mächtigen Instanz der Kirche eingefordert wurden, trifft man nur vereinzelt.

In den vergangenen gut 200 Jahren haben sich Gestaltung, Funktion und Sprache der Sterbebilder verändert, was im Folgenden – besonders anhand von einigen Beispielen aus Tirol – näher vorgestellt und analysiert werden soll. In zukünftigen sprachwissenschaftlichen Untersuchungen soll dabei auch noch ausführlicher der Frage nachgegangen werden, inwieweit die Änderung im religiösen Verhalten der Menschen einen Wandel hinsichtlich der äußeren und inhaltlichen Gestaltung sowie der sprachlichen Gebrauchsweise von Sterbebildern bewirkt.

## *2. Zur Quellenlage und Forschungssituation*

Einerseits gehören Sterbebilder zu den Kulturgütern bzw. Medien, die sehr häufig in Familien, aber – wie bereits erwähnt – auch von Familienforschern aufbewahrt und gesammelt werden, so dass die Quellenlage insgesamt als sehr günstig gelten kann. Andererseits handelt es sich um Medien, „bei denen anlässlich von Sterben und Tod soziale Distinktionen nicht oder nur kaum sichtbar werden", denn sie sind meist gleich groß und von ähnlichen Textinhalten geprägt, egal ob es sich um Reiche oder Arme handelt (Bader 2016, 9).

Exemplarisch für umfangreiche Sterbebilder- bzw. Totenzettel-Sammlungen seien die Datenbank des *Bayerischen Landesvereins für Familienkunde e.V.* erwähnt, auf der mittlerweile über 770.000 Sterbebilder erfasst sind, die von jedermann online durchsucht werden können (https://www.blf-sterbebilderprojekt.de/index.php), sowie die Datenbank der *Westdeutschen Gesellschaft für Familienkunde e.V.*, die aktuell 452.077 Sterbebilder aus verschiedenen Sammlungen enthält. Dabei reichen die enthaltenen Sterbe-Daten bis in das Jahr 1600 zurück. Unter der Projektleitung von Michael Brammertz wurden und werden Totenzettel aus zahlreichen Sammlungen von verschiedenen Einreichern abgeschrieben und jeweils mit Bild zur Verfügung gestellt. In diese kontinuierlich erweiterte Datenbank wurde zuletzt beispielsweise die historische Sammlung des Stadtarchivs Aachen eingearbeitet (vgl. https://www.wgff-tz.de/index.php). Eine weitere umfangreiche Datenbank ist die von Christine Schwemberger betreute Sammlung von derzeit 169.999 Sterbebildern aus Nord-, Ost- und Südtirol (vgl. http://sterbebilder.schwemberger.at/). Weiterführende Informationen zu weiteren Datenbanken und Sammlungen finden sich auch auf der Homepage Österreichischen Gesellschaft für

Genealogie und Geschichte (https://www.familia-austria.at/index.php/forschung-und-service/netzrecherche/132-beitraege/766-partezettel-totenzettel-traueranzeigen).

Kleinere Konvolute bieten z.B. die Totenzettelsammlung des Stadtarchivs Düsseldorf, die 23.000 Exemplare rheinischer Provenienz erfasst (Blumreiter/Dresen/Kater/Krüll 2007), die Sammlung der Universitäts- und Stadtbibliothek Köln mit ca. 12.200 Totenzetteln (https://totenzettel.ub.uni-koeln.de/portal/home.html?l=de) sowie die Sterbebildersammlung aus Liechtenstein, in der sich derzeit rund 12.990 Sterbebilder alphabetisch und nach Gemeinden geordnet finden (https://sterbebilder.li/).

Sterbebilder gehören zu den Kulturobjekten die mit am häufigsten aufbewahrt oder sogar gesammelt werden, „wobei die Motivation des Sammelns sehr verschiedenartig sein kann" (Bader 2016, 17). Von vielen wurden Sterbebilder als „eine Art Familienchronik" betrachtet, denn Fotoalben waren, bis in die Zeit nach dem Ersten Weltkrieg, meist nur in wohlhabenderen Kreisen üblich (ebd.; vgl. auch Forcher/Pizzinini 2012), weshalb die Bilder der Eltern- und Großelterngeneration in der Familie tradiert und oft mit aktuellen Sterbebildern vermischt wurden.

Mit einiger Sicherheit kann konstatiert werden, dass in Tirol „während des Zeitraumes von 1900 bis 1960 für nahezu alle Erwachsenen Sterbebilder ausgegeben wurden. Dazu kommt noch das frühe Tiroler Spezifikum, Fotografien am Sterbebild anbringen zu lassen" (Bader 2016, 18). Dabei handelt es sich oft um „das einzige Foto, das von den Verstorbenen noch existiert", weshalb von vielen Sterbebildern die „Fotografie zur anderweitigen Verwendung entfernt wurde" (ebd.).

Der erste wichtige Aufsatz zum Thema Sterbebilder stammt von Karl Wehrhahn. In dem 1915 in den Bayerischen Heften für Volkskunde erschienenen Beitrag finden sich u.a. wichtige Hinweise zur Verteilung und zum öffentlichen Anbringen von Sterbebildern in Kirchen (Wehrhahn 1915). Als Standardwerk der Bildforschung kann nach wie vor das 1930 erschienene Buch „Das kleine Andachtsbild vom XIV. bis XX. Jahrhundert" von Adolf Spamer gelten (Spamer 1930).

Die umfangreichsten Untersuchungen zu Sterbebildern des deutschen Sprachraums, die beide als volkskundliche Standardwerke gelten können, stammen von Cristine Aka und Hansjörg Bader. Aka untersucht in ihrer – Anfang der 1990er entstandenen – Münsteraner Dissertation „Tot und vergessen? Sterbebilder als Zeugnis katholischen Totengedenkens" 3.629 Belege aus dem Oldenburger Land, allerdings stammt der Großteil des von ihr verwendeten Materials aus dem 20. Jahrhundert (Aka 1993). Baders vor wenigen Jahren vorgelegte Innsbrucker Dissertation „Sterbebilder. Vom Gebetsaufruf zur Erinnerung" wurden rund 5.800 Exemplare Tiroler Provenienz zu Grunde gelegt (Bader 2016).

Daneben existieren noch einige Diplomarbeiten, kleinere Berichte und Artikel, Ausstellungskataloge und Bücher mit eher heimatkundlichem Charakter (vgl. Literaturverzeichnis). Linguistische Studien liegen mit Ausnahme der unveröffentlichten Lubliner Magisterarbeit „Das Sterbebildchen. Sprachwissenschaftliche Untersuchungen zu einer religiösen Textsorte" von Luiza Śniadecka aus dem Jahre 2007 und einem 2011 erschienen Aufsatz derselben Autorin zum „Gottesbild in Texten deutscher Sterbebilder" bisher nicht vor (Śniadecka 2007; 2011).

## *3. Zur Geschichte*

In der Geschichte lässt sich der Brauch religiös eingebetteter Todesmitteilungen bereits lange zurückverfolgen. Mit der Überbringung der Nachricht verbunden „war in den christlichen Religionen die Bitte, für den Verstorbenen zu beten und somit für sein Seelenheil zu sorgen". Bereits in den ersten frühchristlichen Jahrhunderten war es üblich, „in Diptychen (kleine elfenbeinerne, zusammenklappbare Schreibtafeln) den Namen der Verstorbenen einzufügen, um seiner bei der heiligen Messe zu gedenken" (Bader 2016, 304; vgl. Spamer 1930, 243).

Aus dem Mittelalter sind ebenfalls Vorläufer von Sterbebildern bekannt, wie z.B. Totenrollen aus Benediktinerklöstern, die um einen Stab gewickelt wurden und Nachrichten vom Ableben eines Mönchs enthielten (vgl. Mühlegger 1997, 31–46). Die Pergamentrollen wurden befreundeten Klöstern durch einen Boten übermittelt und die jeweiligen Vorsteher bestätigten auf der Rolle den Erhalt der Nachricht (vgl. Bader 2016, 304). In den Niederlanden, insbesondere in Haarlem, finden sich bereits in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts Sterbebilder im heutigen Sinn, die den klosterähnlichen Gemeinschaften der religiösen Mägde (sogenannte „Kloppen") und Beginen entstammen. Von den Schwestern wurden zur Meditation kleine Andachtsbilder und Kupferstiche, vor allem aus der Antwerpener Produktion verwendet. Die ersten Sterbebilder entstanden durch die auf der Rückseite handschriftlich angebrachte Bitte, für das Seelenheil einer Mitschwester zu beten „Bid voor de Ziel" (Bitte für die Seele), die in ihrer Auswahl der Motive allerdings noch keinerlei Beziehung zum Todesfall hatten (vgl. Verheggen 2006, 268; vgl. auch Schwering 1983).

Insbesondere in den Niederlanden erfreuten sich Sterbebilder einer besonderen Beliebtheit, wie beispielsweise die umfangreichen Sammlungen des *Albertinum*s in Nijmegen (vgl. http://www.albertinumgenootschap.nl/) und des *Museums Amstelkring (Museum Ons' Lieve Heer op Solder)* (vgl. https://www.opsolder.nl/) in Amsterdam mit je etwa 300.000 Exemplaren sowie jene des *Centraal Bureau voor Genealogie* bzw. *CBG Centrum voor*

*familiegeschiedenis* in Den Haag mit über einer Million Exemplaren zeigen (vgl. https://cbg.nl/).

Erste Sterbebilder, die auf der Rückseite mit den Lebensdaten der Verstorbenen versehen waren, finden sich in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts. Um 1700 wurden die Rückseiten bedruckt und rheinabwärts gelangen die Sterbebilder nach Süden, um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert – und nicht wie lange fälschlich angenommen um 1840 – auch nach Tirol. Das erste uns heute bekannte Exemplar Tiroler Provenienz stammt aus dem Jahr 1795. Diese frühen Bilder waren vorerst noch dem Adel, deren Nachkommen und der Geistlichkeit vorbehalten, wohingegen sich vier Jahrzehnte später auch bereits Exemplare für Bürger, Handwerker (1836) und Bauern (1837) finden (Bader 2016, 305).

Waren die ersten Sterbebilder noch Produkte von Kupferstechern (vgl. Hochenegg 1963), lassen sich bereits um 1820 von Lithographen individuell gestaltete Exemplare nachweisen (vgl. Schwarz 1988). Die anschließenden Jahre bis etwa 1850, können als „die große Zeit" der Tiroler Produktion bezeichnet werden, als es den Lithografen, vor allem dem Innsbrucker Verlag Johann Kravogl (vgl. https://www.enzyklo.de/Begriff/Kravogl,_Johann_Nepomuk), gelang, mit handwerklichem Können und einer Reihe von Innovationen, Sterbebilder „preisgünstig herzustellen und damit zum Allgemeingut werden zu lassen" (Bader 2016, 305).

Die bedeutenden französischen, schweizerischen und deutschen Verlage drängten ab der Mitte des 19. Jahrhunderts auf den Markt und es wandelte sich in dieser Zeit auch das Aussehen der Bilder. Die bis dahin nicht vorhandenen schwarze Trauerränder kamen auf, und die Lithografie wurde durch den Stahlstich, der riesige Auflagen ermöglichte, zunehmend verdrängt, wodurch die Sterbebilder immer uniformer wurden und sich sowohl ihr Aussehen als auch die Textinhalte immer mehr ähnelten (vgl. ebd., vgl. auch Auer 1997).

Während Sigrid Metken noch in den 1980er Jahren definieren konnte, dass „Sterbebilder [. . .] kleine, in der Regel hochrechteckige Andachtsgraphiken, die zum Gedächtnis an den Verstorbenen auf der Rückseite mit Namen, Lebensdaten und Fürbittgebeten bedruckt sind" (Metken 1983, 255), trifft dies heute nur noch teilweise zu. Die auf Tod und Trauer einstimmenden Motive haben sich weitgehend gewandelt, die Gebete auf der Rückseite sind seltener vorhanden und der schwarze Trauerrand ist heute in der Regel verschwunden.

Neben diesen äußerlichen und inhaltlichen Veränderungen sind darüber hinaus einige neue Phänomene zu beobachten. Nachdem Sterbebilder bereits vor etwa 50 Jahren in vielen Orten fast verschwunden waren und es den Anschein hatte, dass sie nicht mehr der Zeit entsprechen, erleben sie heute mancherorts, wie beispielsweise in Tirol, eine Renaissance, während sie beispielsweise in der Großstadt Wien nur noch in Ausnahmefällen verteilt werden (Bader 2016, 317).

Kaum jemals zuvor in der Geschichte wurden „Sterbebilder in Tirol von derart vielen Menschen in so großer Stückzahl bestellt“ und die „Konvention, beim Ableben eines Menschen ein Sterbebild zu verteilen, etabliert sich in geänderter Gestalt neu“ (ebd., 9 f.). So hat sich aus den zunächst eher „zaghaften Anfängen“ zu Beginn des 20. Jahrhunderts, „Sterbebilder öffentlich anzubringen“, im Laufe der Zeit eine heute weit verbreitete Gepflogenheit entwickelt (ebd., 10). In vielen Pfarrkirchen Tirols ist es mittlerweile üblich geworden als Zeichen der Erinnerung an die Verstorbenen Sterbebilder aufzulegen, und in manchen Wallfahrtskirchen und Kapellen ist diese Praxis sehr häufig anzutreffen, so dass sich in einigen Gotteshäusern mehrere tausend Exemplare finden, wie z.B. beim Stiegenaufgang zur Wallfahrtskirche in Mariastein, wo mehr als 5 000 Sterbebilder hängen.

## *4. Exemplarische Untersuchungen zur Form, Funktion und Sprache*

Die Textsorte *Sterbebild* bzw. *Totenzettel* „bildet ein Bündel aus strukturellen und funktionalen Eigenschaften“ (Śniadecka 2011, 201) und transportiert dabei seit mehr als 200 Jahren neben Religion z.B. auch politische Propaganda. In der heutigen Zeit verdrängen zeitgenössische Kunst und Individualität zunehmend die Religion auf dem Sterbebild.

In Anlehnung an die Untersuchungen von Bader (2016) wurden von mir aus den Jahren 1795–2010 exemplarisch etwa 6.000 Sterbebilder – vorwiegend Tiroler Provenienz, aber vergleichend auch aus anderen deutschsprachigen Regionen – im Rahmen einer Korpus-Analyse, die auf 36 differenzierten Kriterien basiert, näher ausgewertet.

Zweiseitige Sterbebild bestehen strukturell aus einer Rück- und Vorderseite und vierseitige aus einer Außen- und Innenseite. Für die Bildseite werden häufig Andachtsbilder (Darstellungen von Jesus, Maria, Engeln), Abbildungen mit Kirchen, Kapellen und Gräbern sowie Motivbilder (Kreuze, betende Hände) gewählt. Einige Bildvorlagen können zusätzlich mit einem Spruch oder Gebet versehen werden, wobei das einerseits eine Vertiefung und Unterstützung der Textseite sein soll und andererseits oft als ein ästhetischer Umschlag mit geringer Bedeutung fungiert (vgl. Śniadecka 2007, 106). Die Anordnung der nonverbalen Elemente und Texte ist dabei nicht beliebig, sondern – besonders in früheren Zeiten, aber oft auch heute noch – durch Verlage und Bestattungsinstitute normiert (vgl. Aka 1993, 17).

Gebets- bzw. Erinnerungsempfehlung, Gebete, Sprüche, Bibelzitate und Elemente des Lebenslaufs gehören zu textsortenspezifischen (Teil-)Texten und die Gebets- bzw. Erinnerungsempfehlung war lange Zeit der Träger des Hauptanliegens dieser Textsorte (Śniadecka 2011, 202). Der Textproduzent

wendet sich an den Rezipienten beispielsweise mit der Formulierung *Denket in Liebe und Gebet an…* mit dem Appell: *Bete für den Toten!* Sehr oft leitet die Gebetsempfehlung die personalen Angaben ein, „indem der Name des Toten in die Gebetsempfehlung integriert wird" (ebd.). Bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts waren die wichtigsten Lebensdaten (Name, Vorname, Geburtsdatum, Todesdatum, Beruf) nicht nur im Telegrammstil verfasst, sondern häufig in Sätzen ausformuliert (vgl. Śniadecka 2007, 100).

In Tiroler Sterbebildern beschränkte sich der Text bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges mehrheitlich auf eine Seite, und es war üblich, „genaue Ordnungskriterien" einzuhalten. So befanden sich auf der oberen Bildhälfte das Motto, die Fotografie und biografische Daten. „Der Friedenswunsch ‚RIP' teilte die Seite in zwei Hälften, im unteren Teil fanden Gebete, Ablässe und Trauerverse ihren Platz" (Bader 2016, 308).

Vierseitige Sterbebilder sind nicht nur „Ausdruck der erweiterten Textfülle", sondern stehen auch für den „Wunsch nach Neuem", kombiniert mit dem Bestreben, der Fotografie mehr Raum zu geben. Wenngleich die überlieferten Regeln, wie ein Sterbebild aussehen sollte zu einem Großteil bis heute eingehalten werden, sind zunehmend Beispiele anzutreffen, die im Kontext allgemeiner „Individualisierungstendenzen" erheblich davon abweichen (vgl. ebd.). Bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges gehörte die Erwähnung des Empfanges der Sterbesakramente zum Standard eines Sterbebildes. „Die Angabe bedeutete die Gewissheit", gleichsam als „Fahrkarte zum Himmel", „dass der Verstorbene beim Throne Gottes ist" (ebd., 310).

Den religiösen Kern der Sterbebilder bildeten über einen langen Zeitraum Gebete. Den Gebetsempfehlungen wurde die Rolle zugewiesen, „Meditationsimpulse zum Gedenken an die Toten zu geben und zum Gebet für sie aufzurufen", wohingegen durch das Gebet versucht wurde „den Kontakt mit Gott zu knüpfen" und „Trauer zu verarbeiten" sowie sich und den Verstorbenen zu empfehlen (Śniadecka 2011, 202). Zu unterscheiden sind dabei folgende Gebetformen: Stoßgebete (*Jesu Barmherzigkeit!*), Grundgebete (*Vater unser*), Ablassgebete, Privatgebete, Ordensgebete, Kurzformeln des Glaubens (Passagen aus dem *Credo*) und Totengebete (vgl. ebd., vgl. auch Bader 2016, 76, 148, 201–203, 235, 311).

Seit einiger Zeit werden jedoch immer häufiger neben oder statt Gebeten auch kurz formulierte, meist gereimte Sätze bzw. Texte gewählt, die häufig von eher weltlichem oder expressivem Charakter sind. Dabei werden Tod und Abschied thematisiert, Gefühle der Dankbarkeit ausgedrückt, sowie versucht Trost und Hoffnung zu spenden, komplementär, als Ergänzung der religiösen mit weltlichen Inhalten, immer mehr aber auch als Alternative zu den traditionellen Formen und Gebeten.

Sterbebilder gehören unter funktionalem Aspekt zu direktiven Textsorten, wobei als eine wichtige Nebenfunktion die Informationsfunktion

fungiert, „deren Ziel es ist, Auskunft über die verstorbene Person zu geben", sowie „die Kontaktfunktion, deren expressiv-emotive Inhalte die Trauernden trösten, ermuntern und in der Hoffnung stärken sollen" (Śniadecka 2011, 203).

Besonders in Tirol stellen Gedichte über einen langen Zeitraum einen festen Bestandteil der Sterbebilder dar. Dieser Brauch setzte bereits um 1840 ein und hat sich, wenn auch in abgeänderter Form und geringerer Häufigkeit bis heute erhalten, wobei neben Gedichten, besonders in letzter Zeit, auch Sinnsprüche wieder häufiger vorkommen (vgl. zur Entwicklung Bader 2016, 154–162, 206–208, 236–238, 311).

## *5. Resümee*

Nach der exemplarischen Analyse von etwa 6.000 Sterbebildern Tiroler Provenienz, aus den Jahren 1795–2020, die sich zu einem Großteil in der Sammlung des Tiroler Volkskundemuseums befinden, sowie weiterer, vergleichend herangezogener Sterbebilder aus diversen anderen Sammlungen, lassen sich erste, zum Teil durchaus überraschende Antworten auf die zu Beginn formulierte Forschungsfrage geben, inwieweit die Änderung im religiösen Verhalten der Menschen einen Wandel hinsichtlich der äußeren und inhaltlichen Gestaltung sowie der sprachlichen Gebrauchsweise von Sterbebildern bewirkt.

Während viele religiöse Praktiken seit den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts, wie z.B. Gottesdienstbesuche, kontinuierlich abnehmen, kommt es – zumindest in Tirol – nicht zu einer verringerten Verwendungshäufigkeit von Sterbebildern. Vielmehr erleben sie nach einer Stagnation in den 1960er bis 1990er Jahren seither eine Renaissance (vgl. Bader 2016, 312). Ein wesentlicher Wandel liegt zudem darin begründet, dass – selbst in Österreich – Standesaspekte, wie Beruf oder Titel, immer mehr an Wichtigkeit verlieren und stattdessen der Mensch und seine persönlichen Vorlieben „sowie der Aspekt der Erinnerung an ihn, verstärkt in den Mittelpunkt des Interesses rückt" (ebd.). Das hat zu einer deutlichen Veränderung der Gestaltung sowohl der Bild- als auch der Textseiten geführt, die mehr und mehr zu individuellen „Erinnerungszeichen" werden, die zunehmend auf religiöse Inhalte verzichten und beispielsweise biographisches Erzählen auf Totenzetteln in den Vordergrund rückt (vgl. Fischer 2002).

Zum Teil geht der Wandel so weit, dass die früher nahezu ausnahmslos von Katholiken verwendeten Sterbebilder vermehrt als „Requisiten der Erinnerung" auch von Menschen genutzt werden, die keiner Kirche angehören. Diese weitreichende Veränderung wird zudem durch neue Produktions- und Herstellungsmöglichkeiten gefördert, aufgrund derer die Sterbebilder immer preiswerter werden und die darüber hinaus – auch durch eine veränderte

Einstellung großer Teile der Bevölkerung – persönliche Aussagen und Abbildungen ganz anderer Art ermöglichen. Bei vielen Trauernden führt dies dazu, dass sie sich einerseits wesentlich intensiver mit der Persönlichkeit des Verstorbenen beschäftigen und sich anderseits selbst vermehrt in die Gestaltung der Sterbebilder einbringen, was dadurch zu einem wichtigen Teil der eigenen Trauerarbeit werden kann. Auch der Gebrauch der Sterbebilder hat sich in den vergangenen Jahren verändert. Wurden sie früher primär im Gebetbuch aufbewahrt, um vor allem zu einem „Gebet für den Verstorbenen aufzufordern", werden sie heute vermehrt „als Zeichen der Erinnerung" in Kapellen und Kirchen einer größeren Öffentlichkeit präsentiert (Bader 2016, 312).

Bis weit in die Neuzeit hinein blieb der Umgang mit Sterben und Tod vor allem eine Angelegenheit der Religionen. Heute erleben wir eine deutliche Veränderung der Trauerriten, die immer mehr auf das Private reduziert werden, was wir auch im Wandel von Form, Funktion und Sprache der Sterbebilder bemerken können. Nicht zuletzt deshalb erfreuen sie sich beispielsweise in Tirol großer Verbreitung, und es scheint sich dahinter mehr zu verbergen als ein vorwiegend ökonomisches Interesse von Bestattungsunternehmen. Trotz sehr unterschiedlicher Beweggründe der Auftraggeber ist seit etwa zwei Jahrzehnten eine verstärkte Tendenz zu bemerken, dass Sterbebilder ein bedeutender Bestandteil der Trauerbewältigung und zudem ein geeignetes Mittel der Erinnerung sind (vgl. ebd.).

## *Literaturverzeichnis*

Aka, Christine (1991): Der Wandel der Totenzettel im Oldenburger Münsterland – Indiz für eine „verbürgerlichte" Frömmigkeit? In: Ton Dekker/Peter Höher/Paul Post/Hinrich Siuts (Hrsg.): Ausbreitung bürgerlicher Kultur in den Niederlanden und Nordwestdeutschland. (Beiträge zur Volkskultur in Nordwestdeutschland 74). Münster, 108–119.

Aka, Christine (1993): Tot und vergessen? Sterbebilder als Zeugnis katholischen Totengedenkens. (Schriften des westfälischen Freilichtmuseums Detmold – Landesmuseum für Volkskunde 10). Detmold.

Auer, Gerd (1997): Fromme Bilderlust. Zum 125. Geburtstag des Verlegers Josef Müller. In: Tiroler Heimatblätter. Heft 2, 72. Jg., 34–40.

Bader, Hansjörg (2009): Frühe Sterbebilder im deutschsprachigen Tirol bis 1870. [Unveröffentlichte Magisterarbeit]. Innsbruck.

Bader, Hansjörg (2016): Sterbebilder. Vom Gebetsaufruf zur Erinnerung. Reith im Alpbachtal.

Bigler, Ursula (1976): Schweizerische Sterbebilder mit besonderer Berücksichtigung der deutschen und rätoromanischen Schweiz. [Unveröffentlichte Lizenziatsarbeit]. Basel.

Blumreiter, Heike/Dresen, Manfred/Kater, Günther/Krüll, Wilfried (2007): Die Totenzettelsammlung des Stadtarchivs Düsseldorf. 23.000 rheinische Totenzettel, mit Verkartung auf CD-ROM. (Veröffentlichungen aus dem Stadtarchiv Düsseldorf 14). Düsseldorf.

Breidbach, Ursula (1992): Totengedenken im 19. und 20. Jahrhundert. Am Beispiel der Sterbebildchen aus zwei repräsentativen Sammlungen. [Ungedruckte Magisterarbeit]. Würzburg.

Brunold-Bigler, Ursula (1979): Das Totenbildchen. Entstehung und Wandel eines religiösen Brauches. In: Jakob Baumgartner (Hrsg.): Wiederentdeckung der Volksreligiosität. Regensburg, 291–301.

Carl, Marie-Luise (2007): Totenzettel – Genealogische Quelle mit Geschichte. In: Computergenealogie. Magazin für Familienforschung 3, 17–21.

Christen, Matthias (2010): Die letzten Bilder: Tod, Erinnerung und Fotografie in der Zentralschweiz. Baden.

Dallinger, Petra Maria (1996): „Homo viator – homo bulla" – Überlegungen zu oberösterreichischen Sterbebildchen aus der Zeit zwischen 1860 und 1950. In: Oberösterreichische Heimatblätter, Heft 1, 50. Jg., 74–91.

Duden (Hrsg.) (2009): Partezettel. In: Duden. Die deutsche Rechtschreibung. 25. Auflage. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich, 813.

Fischer, Helmut (2002): Zum frommen Andenken. Biographisches Erzählen auf Totenzetteln. In: Heinrich Leonhard Cox/Dela-Madeline Haverkamp (Hrsg.): Sterben und Tod. (Rheinisches Jahrbuch für Volkskunde 34). Bonn, 67–103.

Forcher, Michael/Pizzinini, Meinrad (2012): Tiroler Fotografie 1854–2011. Innsbruck.

Gürtler, Wolfgang (2002): Zu Sterbebildchen im Burgenland (ein Arbeitsbericht). In: Acta Ethnographica Hungarica. 47. Jg., 349–354.

Harvolk, Edgar (1999): Notizen zu Sterbebildchen im nördlichen Tirol. In: Bayrisches Jahrbuch für Volkskunde 1999. München, 69–76.

Haus, Adrian (2007): Todesanzeigen in Ost- und Westdeutschland. Ein sprach- und kulturwissenschaftlicher Vergleich. Todesanzeigen aus der Leipziger Volkszeitung und der Frankfurter Neuen Presse 1976–2004. (Frankfurter Forschungen zur Kultur- und Sprachwissenschaft 14). Frankfurt am Main.

Heres, Horst (2007): Das private Andachtsbild. Devotionalie – Andenken – Amulett. (Katalog zur Ausstellung im Museum Altomünster). Dachau.

Hochenegg, Hans (1963): Die Tiroler Kupferstecher. Graphische Kunst in Tirol vom 16. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts. (Schlern-Schriften 227). Innsbruck.

Lesaar, Bernhard F. (2008): Totenzettel – Sterbebildchen als Hilfsquellen für die Familienforschung. In: Genealogie. Deutsche Zeitschrift für Familienkunde 4, 289–296.

Loimer-Rumerstorfer, Ingrid (1985): „Zum frommen Andenken". Aus der Geschichte der Sterbebildchen. In: Salzburger Heimatpflege 9, 133–160.

Mayer, Martha (2000): Sterbebilder aus zwei Jahrhunderten. „Herr, i bin bereit, aber pressiera tuats net!" Nördlingen.

Metken, Sigrid (1983): Sterbebilder. In: Christa Pieske (Hrsg.):. (Schriften des Museums für Deutsche Volkskunde 9). Berlin, 255–258.

Mühlegger, Andreas (1997): Mittelalterliches Totengedenken in der Benediktinerabtei St. Georgenberg-Fiecht. [Ungedruckte Diplomarbeit]. Innsbruck.
Roth, Klaus (1980): Historische Volkskunde und Quantifizierung. In: Zeitschrift für Volkskunde. 76. Jg., Heft 1, 37–57.
Scharfe, Martin (2004): Über die Religion. Köln.
Schwarz, Heinrich (1988): Die Anfänge der Lithographie in Österreich. (Veröffentlichung der Albertina 20). Wien, Köln, Graz.
Schwering, Burkhard (1983): Bid voor de Ziel. Niederländische Totenzettel der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Volkskunst 4, 231–236.
Schwering, Burkhard (2002): Totenzettel. Zur Geschichte eines sepulkralkulturellen Brauchrequisits. In: Heinrich Leonhard Cox/Dela-Madeline Haverkamp (Hrsg.): Sterben und Tod. (Rheinisches Jahrbuch für Volkskunde 34). Bonn, 49–66.
Śniadecka, Luiza (2007): Das Sterbebildchen. Sprachwissenschaftliche Untersuchungen zu einer religiösen Textsorte. [Unveröffentlichte Magisterarbeit]. Lublin.
Śniadecka, Luiza (2011): Das Gottesbild in Texten deutscher Sterbebilder. In: Albrecht Greule/Elżbieta Kucharska-Dreiss (Hrsg.): Theolinguistik: Bestandsaufnahme – Tendenzen – Impulse. (Theolinguistica. Bd. 4). Insingen, 201–209.
Spamer, Adolf (1930): Das kleine Andachtsbild vom XIV. bis XX. Jahrhundert. München.
Van den Bergh, Karel (1975): Bidprentjes in de Zuidelijke Nederlanden. Met een inleiding van Jan Bauwens. Brüssel.
Verheggen, Evelyne M.F. (2006): Beelden voor passie en hartstocht. Bid- en devotieprenten in de Noordelijke Nederlanden, 17de en 18de eeuw. Zutphen.
Verspaandonk, Jaim A.J.M. (1975): Het hemels prentenboek. Devotie- en bidprentjes vanaf de 17e eeuw tot het begin van de 20e eeuw. Hilversum.
Wehner, Ursula (1994): Sterbebildchen. Ein Forschungsbericht. In: Jahrbuch für Volkskunde 17, 179–195.
Wehrhahn, Karl (1915): Die Reime in den Todesanzeigen unserer gefallenen Krieger. Ein Beitrag zur Volksdichtung. In: Bayerische Hefte für Volkskunde 2, 194–259.
Wißkirchen, Josef (2006): Kölner Totenzettel aus dem Jahre 1663 im Pfarrarchiv St. Ulrich in Frechen-Buschbell. In: Jahrbuch des Frechener Geschichtsvereins 2/2006, 125–134.

*Internetquellen (zuletzt eingesehen am 22.03.2022)*

https://bestattung-nk.at/partenkasten/
https://cbg.nl/
https://digital.idiotikon.ch/idtkn/id2.htm#!page/21199/mode/2up
https://sterbebilder.li/
http://sterbebilder.schwemberger.at/
https://totenzettel.ub.uni-koeln.de/portal/home.html?l=de
http://www.albertinumgenootschap.nl/
https://www.bestattung-stranz.at/aktuelle-sterbefalle/

https://www.bestattungwien.at/eportal3/ep/programView.do/pageTypeId/75857/programId/2000782/channelId/-53680
https://www.blf-sterbebilderprojekt.de/index.php
https://www.dwds.de/wb/Parte
https://www.dwds.de/wb/Partezettel
https://www.enzyklo.de/Begriff/Kravogl,_Johann_Nepomuk
https://www.familia-austria.at/index.php
https://www.familia-austria.at/index.php/forschung-und-service/netzrecherche/132-beitraege/766-partezettel-totenzettel-traueranzeigen
https://www.opsolder.nl/
https://www.wgff-tz.de/index.php

# Tradition und Innovation in der russischen Theolinguistik

Valentina Stepanenko (Irkutsk)

**Abstract:** Der Artikel untersucht das Zusammenspiel traditioneller und innovativer Zugänge zur Lösung von sprachphilosophischen Problemen sowie in der Folge ihre Anwendung in der Analyse von vielfältigem Sprachmaterial. Das Neue an der vorliegenden Untersuchung liegt in der Durchführung im Rahmen eines neuen Paradigmas in der Erkenntnis von Welt und Mensch – des theoanthropokosmischen Paradigmas, das sich in erster Linie auf die ontologische Namenslehre stützt, die durch die Vertreter eines linguistischen Zweigs der russischen Schule der All-Einheit (P.A. Florenskij, S.N. Bulgakov, A.F. Losev u.a.) entwickelt wurde. Zudem verlangt eine Untersuchung in diesem Paradigma einen umfassenden Blick des Linguisten auf die Sprache selbst: er muss über Wissen aus unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen verfügen, aus Philosophie und Religion, die sich mit Fragen nach dem Wesen des Menschen, der Herkunft von Sprache, der Einheit von Mikrokosmos (menschliche Welt) und Makrokosmos (Universum) beschäftigen. Am Beispiel des „Kreationistischen Schöpfungsmodells" wurde gezeigt, wie die ontologische Lehre von der Sprache der russischen Religionsphilosophen für die Analyse von vielfältigem sprachlichem Material genutzt werden kann.

**Keywords:** Theolinguistik, ontologische Lehre von der Sprache, theoanthropokosmisches Paradigma, kreationistisches Schöpfungsmodell.

*Vergessen ist: Erleuchtung erst entspann sich*
*Durch das Wort im schweren Erdentrott;*
*Auch im Evangelium Johannes'*
*wird gesagt, das Wort war anfangs Gott.*

*Wir jedoch bestellten es zu dienen*
*In den Grenzen von Gesetz und Recht;*
*Wie im leeren Korb die letzten Bienen,*
*Riechen tote Worte leidlich schlecht.*

(Nikolai Gumiljow, Das Wort, 1919,
übersetzt von Eric Boerner).

## *1. Einleitung*

Dass die Wirklichkeit nicht auf die Welt der Phänomene beschränkt ist, wussten schon unsere weit entfernten Vorfahren – denn es gibt noch eine andere Wirklichkeit – die Wirklichkeit des absoluten Nicht-Seins. Nicht zufällig entsteht historisch zuerst gerade das semantische Paradigma, oder „Philosophie des Namens". Die Theorien von Platon, Proklos, Porphyrios, Nikolaus von Kues, John Locke, Schelling und Hegel, Wilhelm von Humboldt und Potebnja stellen Etappen für dieses Paradigma dar. Ihre Grundidee war es, die Untrennbarkeit von Namen und Sein anzuerkennen. Zu den „Anhängern der Philosophie des Namens" gehören auch Heidegger, Hartmann, Cassirer, Rosenstock-Huessy u.a.

Die russischen Religionsphilosophen P.A. Florenskij, S.N. Bulgakov und A.F. Losev nehmen in dieser Reihe eine besondere Stellung ein, denn in ihren Arbeiten wurde die ontologische Lehre von der Sprache sorgfältig entwickelt. Leider konnten die Werke dieser Philosophen für lange Zeit nicht als methodologische Grundlage für sprachwissenschaftliche Untersuchungen dienen, denn bis zur Perestrojka gab es nur eine „wahre" philosophische Theorie – die marxistisch-leninistische. Die zeitgenössische Sprachphilosophie wandte sich der theologischen Tradition erst am Ende der 90iger-Jahre des 20. Jahrhunderts zu.

## *2. Die ontologische Lehre von der Sprache in den Arbeiten russischer Religionsphilosophen*

Im Kontext der Philosophie der All-Einheit zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde „Имена / Namen" von P. A. Florenskij (1927), „Philosophie des Namens" von S. N. Bulgakov (1918–1922 geschrieben, erst 1953 erschienen) und die „Философия имени / Philosophie des Namens" von A. F. Losev (1923 geschrieben, 1927 erschienen). Alle drei Arbeiten verbinden Theologie, Philosophie und Sprachwissenschaft harmonisch miteinander.

P. A. Florenskij, S. N. Bulgakov und A. F. Losev sind nicht nur große Philosophen und Philologen des 20. Jahrhunderts, sie dienten auch dem christlichen Glauben. Zwei von ihnen – Florenskij und Bulgakov waren Priester, Losev (Andronik im Mönchtum) ein heimlicher Mönch. Alle drei haben für ihren Glauben gelitten. So wurde S.N. Bulgakov als „unzuverlässiges Element" 1922 auf Initiative von V. I. Lenin mit anderen Wissenschaftlern und Kulturschaffenden auf dem sogenannten „Philosophendampfer" ausgewiesen – ohne Recht auf Rückkehr in die UdSSR. P. A. Florenskij wurde 1933 verhaftet, zu 10 Jahren Haft verurteilt und vier Jahre danach erschossen. A.F. Losev wurde

1930 verhaftet und zu 10 Jahren Haft verurteilt, nach drei Jahren freigelassen, aber mit dem Verbot belegt, sich mit Philosophie zu beschäftigen. Für lange Jahre war er nur Lehrender am Moskauer Staatlichen Pädagogischen Institut. 1980 erblindete Losev vollständig, setzte aber seine wissenschaftliche Arbeit fort, indem er seine Texte diktierte.

Name und Wort werden in ihren Arbeiten als universale Grundlage von Allem interpretiert. Dieses Alles ist buchstäblich durchdrungen von Name und Wort. Als deren Prototyp wird das Wort Gottes anerkannt. Dieses durchdringt alles und beinhaltet bereits alle Namen, vgl.: *Der Kosmos ist eine Treppe aus unterschiedlichen Stufen der „Wörtlichkeit". Der Mensch ist Wort, das Tier ist Wort, der unbelebte Gegenstand ist Wort. Denn all das ist Sinn und sein Ausdruck. Die Welt ist die Gesamtheit einer stufenweisen Verhärtung des Wortes. Alles lebt durch das Wort und zeugt von ihm* (Лосев 1990: 153 [Erstveröffentlichung: 1927]).

Die ontologische Lehre von der Sprache schließt die Entwicklung von dringlichsten Fragen der Linguistik ein, nämlich: die Entstehung des Wortes aus dem „Nicht-Wort", die ontologische Natur von Sprache, das Verhältnis von Mikro- und Makrokosmos in Sprache und Menschen, das Entstehen unterschiedlicher Sprachen und ihre ontologische Einheit, die Sozialität von Sprache, das Verhältnis von Psychologischem und Anthropologischem im Mikrokosmos Mensch, den Symbolbegriff, das Verhältnis von Gedanken und Wort, u.a.

### *3. Theolinguistische Forschung in Russland*

In der russischen Linguistik Ende des zweiten, Anfang des dritten Jahrtausends zeichnete sich ein langsamer Übergang von der „Epoche der Epistemologie ohne Ontologie" zur „ontologischen Gnoseologie" ab. In den letzten 30 Jahren hat die linguistische Anpassung von Ideen der russischen Religionsphilosophen Eingang in die theolinguistische Forschung in Russland gefunden.

In diesem Zusammenhang müssen an erster Stelle die Arbeiten von V.I. Postovalova genannt werden, deren wissenschaftlicher Ansatz von der Vorstellung ausgeht, dass es zwischen Sprache und Wirklichkeit eine existenzielle (seinsmäßige) Verbindung gibt – nicht, wie im instrumentalistischen Zugang zum Verständnis der Natur von Sprache angenommen, eine bedingt-subjektive Verbindung.

### *3.1 Theoanthropokosmisches Paradigma*

Es ist bekannt, dass die Konzeptionsgeschichte nicht als „amorpher einheitlicher Strom" betrachtet werden kann, sondern als wechselnde Folge bestimmter Denkstile oder Paradigmen. Ein neuer Blickwinkel in der Sprachwissenschaft führte zum Auftreten eines neuen Paradigmas, das V.I. Postovalova vor 26 Jahren vorgeschlagen und als theoanthropokosmisches Paradigma bezeichnet hat (Постовалова 1995: 342–420). In diesem Paradigma wird Sprache im breitestmöglichen Kontext betrachtet (Gott – Mensch – Kosmos), und deshalb spricht man von Sprache in zweierlei Sinne – im breiten, göttlichen Sinne und im engen Sinne, d.h. von der menschlichen Sprache.

Hinter jedem der drei Bestandteile des Wortes *Theoanthropokosmismus* stehen unterschiedliche Lehren und Richtungen in Wissenschaft, Religion und Philosophie. Unter *theo* (*griech*. theos – Gott) versteht man Theozentrismus – ein Prinzip religiöser Weltanschauung, das eine Betrachtung Gottes als Grundlage der Welt annimmt. Das Wesen des Menschen bestimmt ihn als Ebenbild Gottes, des Schöpfers, d. h. das Wesen des Menschen liegt darin, dass er Schöpfer ist. Alle anderen Wesen „leben nach ihrem eigenen Maß". Alle menschliche Erkenntnis ist letztendlich ein Weg zum Verständnis Gottes (Кириленко 2003: 373).

Unter *anthropo* (*griech*. anthropos – Mensch) verstehen wir in erster Linie die philosophisch-religiöse, konkret die christliche Anthropologie, die in den Arbeiten der orthodoxen, katholischen und protestantischen Philosophen und Theologen dargestellt wird. Obwohl die moderne christliche Anthropologie eine äußerst heterogene Erscheinung ist, steigt das Menschenbild in diesen Konzeptionen zu einer einzigen biblischen Grundlage und zu grundlegenden anthropologischen Konzeptionen auf, die in der Epoche der Patristik und des frühen Mittelalters begründet wurden.

Sprechen wir von *Kosmismus*, so meinen wir den russischen Kosmismus – eine spezifische Wahrnehmung der Welt und Geisteshaltung, die auf dem Glauben an eine organische Einheit von Mensch und Universum basiert, eine Haltung des „Alles mit Allem". Im russischen Kosmisumus, der in Russland in der Mitte des 19. Jahrhunderts entsteht, unterscheidet man drei grundlegende Richtungen: die poetisch-künstlerische (V. Odoevskij, F. Tjutčev, A. Fet, A. Skrjabin, N. Rerich, A. Belyj u.a.); die religiös-philosophische (N. Fëdorov, Vl. Solov'ëv, S. Bulgakov, S. Trubeckoj, P. Florenskij u.a.); und die naturwissenschaftliche (Dm. Mendeleev, I. Sečenov, K. Ciolkovskij, N. Cholodnyj, V. Vernadskij, A. Čiževskij). Die Vertreter jeder dieser Richtungen vereinte das Gefühl einer tiefen Verbindung des Menschen zum kosmischen Sein, die Suche nach einem ganzheitlichen Bild der Welt, das auf dem Verständnis einer organischen Einheit von Mikrokosmos und Makrokosmos basiert. Der Mensch ist der Mikrokosmos, bestehend aus Körper, Seele und

Geist. Als Mikrokosmos trägt er die Prinzipien des Makrokosmos in sich und spiegelt sie wider.

### *3.2 Untersuchungsverfahren des neuen Paradigmas*

Die Ausrufung eines neuen Paradigmas ist nicht einfach ein Etikettenwechsel, wenn – wie E.V. Mareeva es bildhaft ausdrückt – „der Gedanke" zum „Noem" wird, und „das Bewusstsein" zur „Seele" (Мареева 2003: 3). Hinter der anderen Terminologie stecken nicht nur andere methodologische Zugänge, sondern auch andere Methoden. Neben rein linguistischen nutzt man auch Methoden aus der Philosophie, im Besonderen der Religionsphilosophie. Das sind der Apriorismus, die Korrelation von Logos und Logik, die ontologische Schichtenlehre, der Synergismus, die dialektische Methode und die Modellbildungsmethode.

Die Methode Modellbildung wird als allgemeinwissenschaftliche Methode schon zur Lösung unterschiedlicher Forschungsfragen in der Theolinguistik verwendet. Doch ungeachtet dessen gibt es, so Christiane Thim-Mabrey, Situationen, in denen schon bekannte Modelle zur Beschreibung von Sprache nicht funktionieren und es müssen neue entwickelt werden (2013: 502).

Nachdem sich das Konzept der direkten Betrachtung entzieht, wird es – wie in der Arbeit von Stepanenko gezeigt (Степаненко 2006), induktiv im Prozess der Analyse zahlreicher Texte modelliert – zum Beispiel in der Analyse russischer, deutscher und englischer Texte über die Seele. Hier muss angemerkt werden, dass das ursprüngliche kreationistische Schöpfungsmodell auf Basis von Metaphern gebildet wurde. Einige Beispiele werden im Folgenden dargestellt, vgl.:

> **Seele als Element Feuer**: Таков я. И того ль искали / Вы чистой *пламенной душой*, / Когда с такою простотой, / С таким умом ко мне писали? (Пушкин, Евгений Онегин); Sie (die Liebe) ist ein Feuer der Seele (Lochenstein); Das Licht meiner Seele (Lasker-Schüler); Wrath of a fire-souled king (Swinburne).
> **Seele als Element Wasser**: Призрак с ружьём *на разливе души*! (Пастернак); meine Seele *mündet* / In die Träne meines nun verwaisten Kindes, . . . (Lasker-Schüler); *to pour out* one's soul.
> **Seele als Element Luft**: Душа тоньше, она *эфирна*, *воздушна* (Позов); Er hat seine Seele ins Brot gebacken (Sprichwort); . . . and all in exchange for a mere *soul*, a little *breath of wind* (The Countess Cathleen).
> **Seele als Mineral**: „*Алмазные души*" (Солженицын); Он – *кристальной души* человек; bald sollte ihn das leben unter seinen hammer nehmen, das reine *metall seiner seele* zu härten (Freytag);

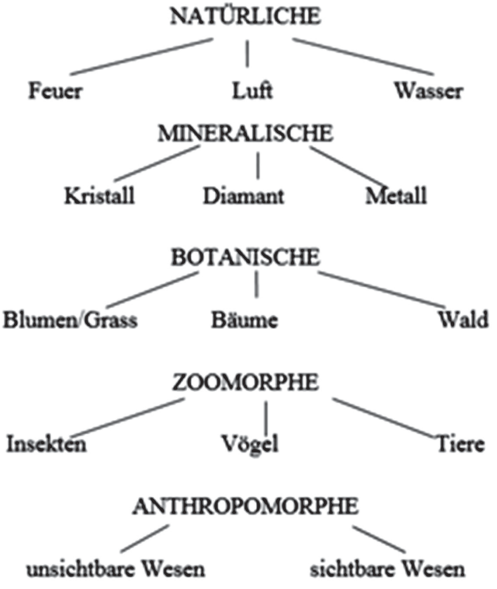
Wir sollen *unsere Seele* als eine Burg betrachten, die ganz aus einem *Diamant* oder einem sehr klaren *Kristall* besteht (Teresa von Avila); „*Soul made of diamonds*“, „Origin of a *Cristal Soul*“ (Haggard Lyrics).

**Seele als Pflanze**: *Душа* писателя – многолетнее *растение* (Блок); O, *meine Seele* war *ein Wald*, / Palmen schatteten, / an die Ästen hing die Liebe (Lasker-Schüler); „*Soul Flower*“ (superfine jewelry design); „Soul Tree“ (Live music venue, Nightclub).

**Seele als Tier/Vogel/Insekt**: *Душа* – перелётная бедная *птица* / Со сломанным бурей крылом (Пастернак); У неё *змеиная душа*; o Jhesu Christ, dein kripplein ist / mein paradies, da *meine seele weidet*! (Gerhardt); Amor, quäle mich nicht! . . . *sie* (die seele) hat ja wie du *flügel* und *flieget* davon (Herder); To this day, in the north and west of England, *the moths* that fly into candles are called *Souls* (All Year Round, Yune).

**Seele als alter ego**: Дай мне *руку*, душа! (Макаревич); *Wiege* im Arme dein Seelchen (Lasker-Schüler); The Soul *selects* her own Society – / Then – *shuts* the Door – . . . (Dickinson).

Die konzeptuellen Metaphern formten wie in einem Kaleidoskop ein rahmenhaftes Bild der äußeren Welt, wie in Modell 1 dargestellt:




**Modell 1:** Mythologische Vorstellungen von душа / Seele / Soul (Степаненко 2006: 185).

Dadurch wurde die These begründet, dass das Konzept „Душа.Seele. Soul“ als mentales Gebilde eine Form hat, die ein Abbild des Seins auf fünf Ebenen oder in fünf Schichten darstellt, nämlich die Ebene der Elemente, der Mineralien, der Pflanzen, der Tiere und jene des Menschen.

Die Analyse von Wörterbucheinträgen mit dem russischen Impulswort *душа*/Seele aus vier Assoziationswörterbüchern legte zwei weitere Ebenen des Seins offen, die im ursprünglichen Schema fehlten, nämlich das Reich Gottes und das Reich der Unterwelt (s. Tab. 1 und Tab. 2; im Detail: Степаненко 2012: 175–203; Stepanenko 2014: 379–389).

**Tab. 1:** Assoziative Reaktionen auf das Impulswort душа (Seele)

| **Wörterbücher**<br>**Ebene des Seins** | **SANRJA**<br>1967–1973 | **RAS**<br>1986–1997 | **SAS**<br>1998–2000 | **R(S)rbd**<br>2008–2011 |
|---|---|---|---|---|
| Reich Gottes | | X | X | X |
| Reich des Menschen | X | X | X | X |
| Tierreich | X | X | X | X |
| Pflanzenreich | | X | | |
| Reich des Mineralischen | | X | | |
| Reich der Elemente | | X | X | X |
| Reich der Unterwelt | | | X | X |

(Stepanenko 2014: 385).

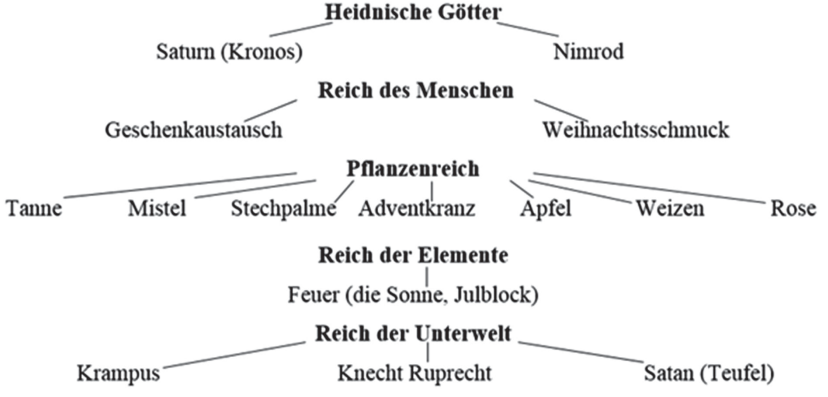
**Tab. 2:** Das Bild des Seins im mentalen Wortschatz der Russen

| | |
|---|---|
| Царство Божие<br>*у Бога – рай – ангел – Библия – крест – загробная жизнь*<br>Царство человеческое<br>*alter ego – душа другого человека – душа народа*<br>Царство животное<br>*птица – конь – заяц – собака*<br>Царство растительное<br>цветок (*расти, цвести*)<br>Царство минеральное<br>*камень – кристалл – хрусталь*<br>Царство стихий<br>вода – огонь – воздух – земля<br>(*океан, озеро*) (*огонёк, огненная*)<br>(*эфир, облачко*) (*поле, прах*)<br>Подземное царство<br>*ад – демон – зло – привидение – холод – ужас* | Reich Gottes<br>*bei Gott – Paradies – Engel – Bibel – Kreuz – Leben im Jenseits*<br>Reich des Menschen<br>*alter ego – Seele eines anderen Menschen – Volksseele*<br>Tierreich<br>*Vogel – Pferd – Hase – Hund*<br>Pflanzenreich<br>Blume *(wachsen, blühen)*<br>Reich des Mineralischen<br>*Stein – Kristall – Kristallglas*<br>Reich der Elemente<br>Wasser – Feuer – Luft – Erde<br>(*Ozean, See*) (*Feuerchen, feurig*)<br>(*Äther, Wölkchen*) (*Feld, Asche*)<br>Reich der Unterwelt<br>*Hölle – Dämon – das Böse – Gespenst – Kälte – Schrecken* |

(Stepanenko 2014: 386).

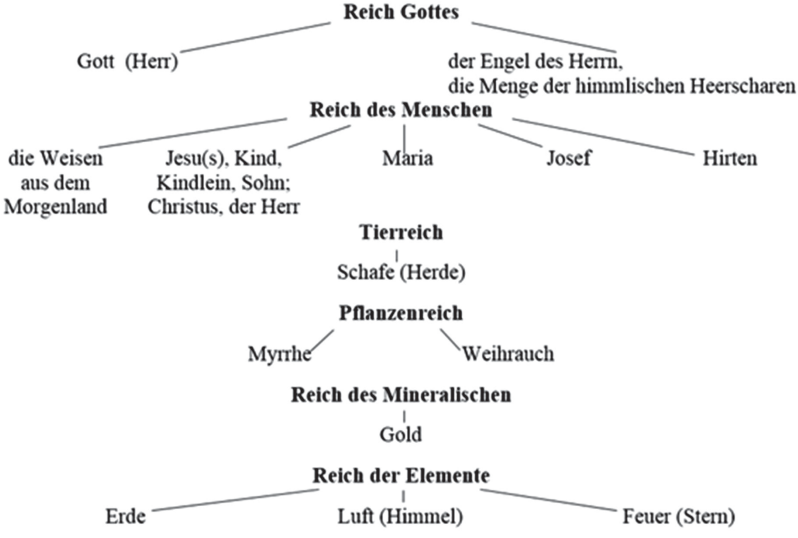
Die Analyse von verbalen und nonverbalen Repräsentanten derartiger Konzepte wie „Weihnachten“ und „Tattoo“ auf Basis von deutschsprachigem Material gibt uns das Recht zu behaupten, dass das von uns entwickelte Modell universellen Charakter haben kann, denn die oben angeführten Konzepte haben eine gemeinsame Struktur. Während wir also bei der Konstruktion des ursprünglichen Modells von empirischem Material ausgegangen sind, so wurde für die Analyse der Konzepte „Weihnachten“ und „Tattoo“ das zuvor ausgearbeitete Modell verwendet.

Nachdem das Fest „Weihnachten“ ein vielschichtiges Phänomen ist, waren für seine Beschreibung drei Arten von Modellen nötig, deren Grundlage das Basismodell bildete. So zeigt Modell 2 die sprachlichen Wurzeln des deutschen Weihnachtens. Die im Modell dargestellten Repräsentanten des Konzepts „Weihnachten“ teilten sich auf fünf von sieben Ebenen auf. Das Reich des Mineralischen und das Reich der Tiere sind im vorliegenden Modell nicht vertreten. Die Suche nach der Antwort auf die Frage Warum sind sie nicht vertreten? verlangt eine Analyse weiterer deutscher Quellen.



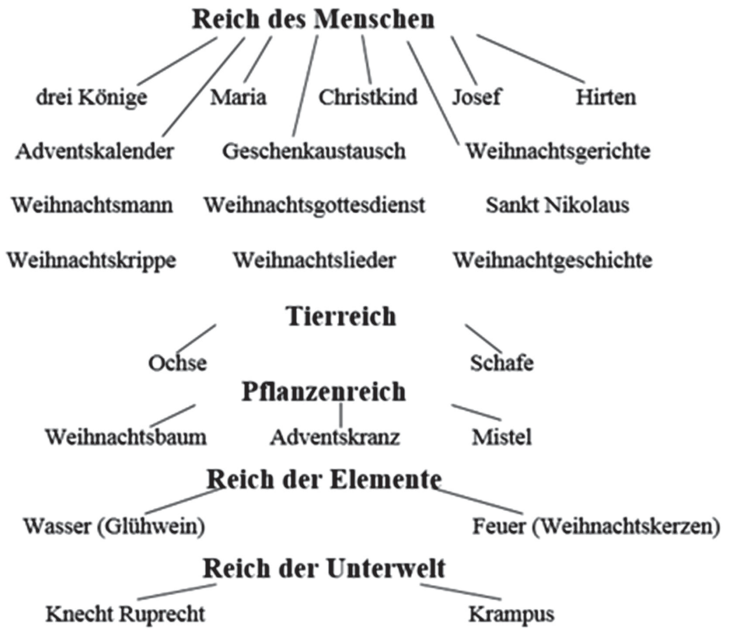

**Modell 2:** Heidnische Wurzeln des Konzepts „Weihnachten“ (Степаненко 2019: 483).

Die christlichen, biblischen Wurzeln des Konzepts „Weihnachten“ sind durch zwei Textstellen aus der Bibel bestimmt: durch die Beschreibung der Weihnachtsgeschichte aus dem Lukas-Evangelium (Die Bibel, Lk 2: 1–21) und das Evangelium nach Matthäus (Die Bibel, Mt 1: 18–25, 2: 1–12). Wie aus Modell 3 hervorgeht, teilten sich die Repräsentanten des Konzepts auf sechs Ebenen auf. Eine Ausnahme bildete das Reich der Unterwelt.




**Modell 3:** Biblische Wurzeln des Konzepts „Weihnachten“ (Степаненко 2019: 484).

Mit Hilfe des kreationistischen Schöpfungsmodells haben wir auch das Bild von Weihnachten in der modernen deutschen Säkularkultur nachgebaut. Ein charakteristisches Merkmal dieser Kultur ist ihre Verweltlichung, das heißt ein Übergang vom religiösen zum weltlichen Modell, wenn ein höheres Wesen verneint und damit die Verbindung zwischen Mensch und Gott unterbrochen wird. Diese Tatsache spiegelte sich auch in Modell 4 wider, das nach Analyse zahlreicher Texte gebildet wurde, die das Feiern von Weihnachten im modernen Deutschland beschreiben. Das Modell umfasst fünf Ebenen.




**Modell 4:** Das Bild von Weihnachten in der modernen deutschen Säkularkultur (Степаненко 2019: 485).

Dank der oben dargestellten Modelle kann man die Entwicklungsdynamik des Konzepts „Weihnachten" nachvollziehen – von den Ursprüngen des Festes bis zu seinem aktuellen Zustand, der eine Synthese aus heidnischen, christlichen und Elementen der modernen Säkularkultur in Deutschland darstellt.

Das kreationistische Modell als Methode wurde für die Analyse von Repräsentanten des deutschen semiotischen Konzepts „Tattoo" approbiert. In Modell 5 sind alle sieben Ebenen des Seins zu erkennen (Степаненко 2019: 486–487).

Reich Gottes



Reich des Menschen

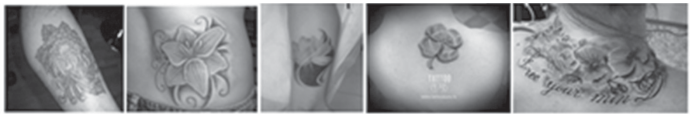


Tierreich





Pflanzenreich



Reich des Mineralischen



Reich der Elemente



Reich der Unterwelt



**Modell 5:** Das Bild des semiotischen Konzepts „Tattoo“ in der modernen deutschen Kultur

(Tattoo Spirit, 2012).

Die Wahl des einen oder anderen Bildes ist nicht zufällig, denn hinter jedem von ihnen liegt ein bestimmtes Symbol verborgen, ihre Semantik. Das wiederum ist schon die nächste Etappe in der Analyse des Konzepts – die Analyse seiner inhaltlichen Seite.

Dank des kreationistischen Schöpfungsmodells bekommt der Linguist die Möglichkeit, seinen Untersuchungsgegenstand objektiv zu analysieren: das Modell kann das Fehlen sprachlicher Beispiele bezeugen oder auf sprachliche Lücken hinweisen. Mehr noch, die Analyse des russischen Impulswortes *∂yша/Seele* in vier Assoziationswörterbüchern zeigt die Ähnlichkeit zwischen sprachlichen Strukturen und dem Unbewussten. Deshalb kann dieses Modell als Generierungsmodell betrachtet werden. Es kann nicht nur zur Analyse religiöser Konzepte angewandt werden und deshalb als Schablone breit Verwendung finden.

### *3.3 Neue Richtungen in der russischen Theolinguistik*

Im Rahmen der russischen Theolinguistik zeichnen sich auch neue Richtungen ab. Das sind die ontologische Terminologie, die linguistische Hermeneutik, die ontologische Konzeptologie, oder Teolinguakonzeptologie.

Die ontologische Terminologie, die von A. Ch. Sultanov entwickelt wurde, stützt sich auf die Ideen der drei Vertreter der russischen Philosophie der Namen – P. A. Florenskij, S. N. Bulgakov, A. F. Losev. Diese haben – in seinem Denken – „den Gedanken von der seinsmäßigen Verwurzelung des Wortes und der Unzulässigkeit, es nur psychologisch zu interpretieren (wonach das Wort im Bewusstsein des Menschen nur bedingt mit der benannten Sache verbunden sei), konsequent weiterentwickelt" (Султанов 2000).

Die linguistische Hermeneutik von A. M. Kamčatnov beruht auf der Philosophie des Namens von A. F. Losev (Камчатнов 1998). Seiner Ansicht nach kann die ontologisch-energetische Bedeutungstheorie als Bewusstmachung eines religiösen Spracherlebens „in erster Linie zur Deutung sakraler Texte verwendet werden, aber auch von Texten, die unter dem unmittelbaren Einfluss der Religion geschaffen wurden" (ebd.: 149). Wie Kamčatnov meint, ist „die Beschreibung religiösen Spracherlebens und die Deutung religiöser Texte und ihrer Sprache nur auf Basis der ontologischen Bedeutungstheorie möglich, für die Syntaktik und Pragmatik nur von nachrangiger Bedeutung sind (ebd.: 150). Zu den Begriffen der ontologischen Bedeutungstheorie zählt er auch Begriffe der Namensphilosophie von Losev, wie Eidos, Noem, Semem, Symbol, Mythos, Name und Idee.

Die ontologische Konzeptologie/Theolinguakonzeptologie wurde von V. A. Stepanenko entwickelt. Die Interpretation des Konzepts als ontologische Wirklichkeit im Rahmen der Theolinguistik wird von ihr im Kontext der Lehre von der Sprache in der russischen Religionsphilosophie nach der Schule der Alleinheit geformt. In den Werken der russischen Philosophen gibt es, so Stepanenko, den Begriff „Konzept" selbst nicht. Für diese Denker ist „das, was oft als ‚Konzept' bezeichnet wird", im Wesentlichen das objektive Sein, also eine Gemeinsamkeit, die der Wirklichkeit der Welt zugrunde liegt. Doch das ist nur die Wirklichkeit in einer idealen Ordnung" (Степаненко 2006: 168). In einem ähnlichen Sinn verwenden sie Ausdrücke wie „existenzieller Pfropfen", „Archetypen des Geistes", „Weltzeichen", „Monogramm des Seins", „Sinnleuchten", „Wort-Ideen" u.a.

In der Interpretation von V.A. Stepanenko selbst ist das Konzept ein „„Medium' zur Offenbarung des Seins" und ein „Invariant der Idee" (Степаненко 2006: 202). Die Begriffe wiederum sind „die Essenz ihrer konkreten Umsetzung" (ebd.). Ein wesentlicher Unterschied zwischen *Begriff* und *Konzept* liegt demnach im Vorhandensein von Symbol und Mythos im Inhalt des Konzepts (ebd.: 198). Deshalb „kann man das Konzept nicht vollständig mit Hilfe abstrakter Begriffe ausdrücken, so zahlreich sie auch sein mögen" (ebd.: 202).

## *4. Fazit*

Eine Untersuchung im Rahmen des theoanthropokosmischen Paradigmas beabsichtigt nicht nur eine theoretisch-methodologische, sondern auch eine *empirische Beschreibung* verschiedener sprachlichen Erscheinungen. Diese bestätigt sich in zahlreichen Artikeln und in einer Reihe von Dissertationen auf der Grundlage unterschiedlicher Sprachen.

Linguisten, die in diesem Paradigma arbeiten, führen die besten Traditionen eines linguistischen Zweigs der russischen Schule der All-Einheit fort (V. S. Solovëv, P. A. Florenskij, S. N. Bulgakov, A. F. Losev u.a.). In ihren Arbeiten wurde die ontologische Lehre von der Sprache sorgfältig ausgearbeitet. Darüber hinaus stützen sie sich auf die ontologische Erkenntnistheorie der russischen Philosophen N. A. Losskij, D. V. Boldyrev, N. A. Berdjaev, G. G. Špet, V. F. Ėrn und S. A. Askol'dov (Alekseev), bei denen man eine originelle Verbindung von Intuitivismus und rationalem Denken finden kann.

Die Adaptierung der sprachphilosophischen und sprachtheologischen Ideen im Rahmen des wissenschaftlichen Denkens ist eine bei weitem nicht einfache Aufgabe. Doch wie jedes neu entstehende Wissensgebiet ist die Theolinguistik variantenreich in ihren Ideen und Manifestationen. Nur die Zeit wird zeigen, welche der formgebenden Wege der Theolinguistik – schon skizzierte oder einfach theoretisch mögliche – zentral bleiben. Für die Theolinguistik im Allgemeinen und für die russische Theolinguistik im Besonderen ist nicht nur die Treue zu wissenschaftlichen Traditionen charakteristisch, sondern auch die Offenheit gegenüber Neuem.

## *Bibliographie*

*Gumiljow, Nikolai*. Das Wort // RuVerses: Russian Poetry in Translations (2022). URL: https://ruverses.com/nikolay-gumilev/the-word/8029/ (Zugriff: 18.09.2021).

*Лосев, А. Ф.* Философия имени [Philosophie des Namens]. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990.

*Постовалова, В. И*. Наука о языке в свете идеала цельного знания [Sprachwissenschaft im Lichte des Ideals der ganzheitlichen Erkenntnis] // Язык и наука конца 20 века. М: Ин-т языкознания РАН, 1995. С. 342–420.

*Кириленко, Г.Г.* Краткий философский словарь [Kleines Wörterbuch der Philosophie]. М.: Филол. о-во СЛОВО: Изд-во Эксмо, 2003.

*Мареева, Е. В*. Проблема души в классической и неклассической философии [Das Problem der Seele in der klassischen und nicht-klassischen Philosophie]. М.: Академический Проект, 2003.

*Thim-Mabrey Chr.* Review: Theolinguistik: Bestandsaufnahme – Tendenzen – Impulse. (= Theolinguistica 4). A. Greule, E. Kucharska-Dreiß (Hrsg.). In: Neuphilologische Mitteilungen, Vol. 114, No. 4 (2013). S. 496–502.

*Степаненко, В.А.* Слово / Logos / Имя – имена – концепт – слова (сравнительно-типологический анализ концепта «Душа. Seele. Soul» на материале русского, немецкого и английского языков) [Wort / Logos / Name – Namen – Wörter: vergleichende typologische Analyse des Konzepts Душа. Seele. Soul (anhand von Material aus dem Russischen, Deutschen und Englischen)]: Монография. Иркутск, 2006.

*Степаненко В.А.* Прототипическая модель мироздания по данным ассоциативных словарей и концептуальных метафор [Prototypisches Modell des Universums nach assoziativen Wörterbüchern und konzeptuellen Metaphern] // Прототипические и непрототипические единицы в языке: коллективная монография. Иркутск: ИГЛУ, 2012. С. 175–203.

*Stepanenko, Valentina*. Konzeptuelle Metaphern als ideell-materielles Medium zwischen Denken und Sein. In: Ewa Żebrowska, Mariola Jaworska, Dirk Steinhoff (Hrsg./EDS.): Materialität und Medialität der Sprachlichen Kommunikation. Akten des 47. Linguistischen Kolloquiums in Olsztyn 2012. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang, 2014. S. 379–389.

*Степаненко В.А.* Метод моделирования в теолингвистике: креационная модель мироздания [Modellierungsmethode in der Theolinguistik: Ein kreationistisches Schöpfungsmodell] // Лингвокультурологические исследования. Логический анализ языка. Понятие веры в разных языках и культурах. М.: Гнозис, 2019. С. 467–488.

Die Bibel: nach der Übersetzung Martin Luthers. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft, 1985.

Tattoo Spirit (2012). URL: http://www.tattoo-spirit.de (Zugriff: 10.05.12).

*Султанов А.Х.* Проблема термина в контексте русской философии имени [Das Problem des Begriffs im Kontext der russischen Philosophie des Namens]. Автореферат дисс. . . . канд. философ. наук. М., 2000.

*Камчатнов А.М.* История и герменевтика славянской Библии [Geschichte und Hermeneutik der slawischen Bibel]. М.: Наука, 1998.

# Verständigungshandeln komparativ: strukturelle Merkmale literarischer und wissenschaftlicher Kommunikation

Herausgegeben von Antonie Hornung, Christiane Hohenstein

# Einleitung

Sprachliches Handeln, wie es sich in Texten und Diskursen einer Sprachgemeinschaft manifestiert, zielt auf die Verständigung zwischen Sprecher*innen/Autor*innen und Hörenden/Lesenden. Im Idealfall gelingt dies, entsprechend der sprecherseitigen Intention bzw. dem Sprecherplan und in Bezug auf die Passung zwischen Konstellation und Situation, im Diskursverlauf bzw. im Text. Solches Verständigungshandeln dient der Vermittlung von gesichertem Wissen, begleitet und bestimmt die Prozesse der Wissensbearbeitung und repräsentiert im Ringen um Wahrheit, Erkenntnis und Deutung die entscheidende Schnittstelle zwischen mentalen Prozessen, Wirklichkeitswahrnehmung und dem Medium Sprache.

Verständigungshandeln ist „*auf die mentale Dimension des Verstehens* gerichtet" (Redder, 2010, S. 65). Zugleich ist zwischen dem Verständigen und dem Verstehen, zwischen Sprechhandlungen, die der Verständigung dienen und Sprechhandlungen, die dezidiert dem Herstellen von Verstehen dienen, zu differenzieren. Verstehen kann im funktional-pragmatischen Sinn als eine Umorganisation von Wissen gefasst werden, die insbesondere durch die Illokution des Begründens erzeugt wird (s. Ehlich/Rehbein, 1986; Redder, 1990).

Verständigungshandeln im weiteren Sinn ist sprachliches Handeln mit dem Zweck, den sprachlich-mentalen Voraussetzungen und Erwartungen der Rezipient*innen zu entsprechen, und zwar so, dass diese komplexe Zusammenhänge, Situationsbezüge, erwartete Anschlusshandlungen und fachliche Inhalte gleichermaßen verstehen. All dies verbirgt sich in der kompakten Rede vom intentionsgemäßen Ankommen. In *Diskursen*,[1] d.h. in Kommunikationssituationen der Kopräsenz von Sprechenden und Hörenden (hierzu und zum Folgenden vgl. Ehlich 2007, Bd. 1), erlauben informelle, semiformelle und unter bestimmten Bedingungen auch formelle Gespräche die Nachfrage und das gemeinsame Aushandeln von Sinn und Bedeutung. Zentral ist dies z.B. bei Verständnisschwierigkeiten in diversen Kontexten des Lehrens und Lernens und in mehrsprachigen und fremdsprachigen Diskursen. Leser*innen von Texten hingegen sind aufgrund der *zerdehnten Sprechsituation* (Ehlich, 1983/2007) in ihrer von der Produktionssituation abgekoppelten

1 Die Termini technici der von Konrad Ehlich (2007) und Jochen Rehbein (1977) in Weiterführung der Sprachtheorie von Karl Bühler (1934) entwickelten Funktionalen Pragmatik werden hier und im Folgenden jeweils *kursiv* geschrieben.

Rezeption weitgehend auf ihr Wissen sowie ihre Sprach- und Verstehenskompetenzen zurückgeworfen, insbesondere, wenn sie als Übersetzer*innen die Aufgabe haben, einen in einer bestimmten Ausgangssprache verfassten Text in eine andere Zielsprache zu übertragen, um das von ihnen Verstandene einem neuen Publikum zugänglich zu machen.

Autor*innen von Texten können den Verstehensprozess durch planvolles Verständigungshandeln positiv beeinflussen, indem sie sich den möglichen Handlungsraum (Rehbein, 1977, S. 12 ff.) potentieller Leserinnen und Leser vergegenwärtigen und darauf mit geeigneten sprachlichen Handlungen Bezug nehmen. Erklären, erläutern, begründen sind solche sprachlichen Handlungen (vgl. Hohenstein, 2006), aber auch reformulieren, d.h. das Gleiche mit anderen Worten nochmals sagen (z.B. bei fachsprachlichen Formulierungen oder in Mehrsprachigkeitskontexten, s. Bührig, 1996), sowie übersetzen können als sprachliches Handeln betrachtet werden, das der Verständigungssicherung dient. Auch didaktisieren durch den Einbezug multimodaler Mittel oder das komplexe musikalische Notationssystem, sogar die Schriftsysteme selbst können in einem weiten Sinn als Verständigungshandeln betrachtet werden.

Die auf der Produktionsseite in Betracht zu ziehenden potentiellen Handlungsräume der Rezeptionsseite variieren je nach Textart, Lesesituation, Leseinteresse und Sprachkompetenzen der Rezipierenden. So ist z.B. für die Rezeption literarischer Texte ein geteilter Handlungsraum, in dem Verstehen gemeinsam erarbeitet wird, der Interaktionsraum Klassenzimmer oder der mehr oder weniger private Ort des Treffens einer Lesegruppe literarisch Interessierter. Häufiger aber befindet sich die intendierte Leserin oder der antizipierte Leser beispielsweise eines Romans beim Lesen allein im Leseraum, in einem eigenen Vorstellungsraum und erschafft sich die im literarischen Text dargestellte Welt mittels der eigenen sprachlichen und imaginativen Fähigkeiten.[2]

Anders als der literarische Text, der eine größere Bandbreite der Interpretation zulässt, zielt der wissenschaftliche Text auf das Verständnis von Wissen und Erkenntnis. Es liegt also im Interesse der Schreibenden, ihren Text so zu gestalten, dass ihre beabsichtigte Aussage – propositional, illokutiv und in ihrer Umsetzung als (vertexteter) Äußerungsakt – wirklich bei der Leserin oder dem Leser ankommt. Dafür haben unterschiedliche Sprach- und Kommunikationskulturen ihre je eigenen Wissenschaftssprachen mit je spezifischer Textualität entwickelt. Ein unterschiedlich reicher Wortschatz[3]

2 Man vergleiche hierzu die grundlegenden Arbeiten zur Rezeptionsästhetik von Wolfgang Iser (1972;1994) und Hans Robert Jauß (1994).

3 „If you don't use the right word, they won't understand you" – gilt für das sprachliche Handeln im Englischen, was also eine umfassende Wortschatzkenntnis erfordert,

und sprachstrukturell unterschiedliche Satzstrukturen bedingen unterschiedliche Thema-Rhema-Abläufe und folglich unterschiedliche Satzverknüpfungen.[4] D.h. die Abfolge der Propositionen mit ihrem illokutiven Potenzial, der Weg der Gedankenentwicklung also, erfolgt in den verschiedenen Sprachen auf unterschiedliche Weise, was Konsequenzen für die Konzeption eines Abschnitts und ganzer Textartenmuster nach sich zieht. So sind z.B. Abstracts eine formal und inhaltlich relativ rigide definierte Textart anglo-amerikanischen Ursprungs, die mit Schlüsselwörtern gespickt ist, als Eyecatcher für das Erbringen von Kurzinformation fungiert und den Lesenden eine Brücke zur Lektüre des ganzen Beitrags bauen soll. Sie sind als Textart nicht mit der deutschsprachigen Tradition der Zusammenfassung zu verwechseln, die über Textinhalt, Textgestalt und Textgehalt informiert.

Für die zunächst von Michael Szurawitzki und Antonie Hornung geplante Sektion hatten wir uns zum Ziel gesetzt, strukturelle Merkmale literarischer und wissenschaftlicher Kommunikation durch vergleichende Analysen aus einer transkulturellen Perspektive zu betrachten und sie auf ihre verständigungsrelevante Potenz hin zu befragen. Das breite Echo auf die Ausschreibung kündigte eine umfangreiche und differenzierte Auseinandersetzung mit der Frage des Verständigungshandelns an und erlaubte eine Strukturierung der Sektion nach den folgenden Gesichtspunkten:

1. Ästhetische Aspekte des Verständigungshandelns;
2. Strukturelle Merkmale des Verständigungshandelns an der Schnittstelle unterschiedlicher Textarten;
3. Strukturen mündlicher und schriftlicher Wissenschaftskommunikation in Texten und Diskursen von Expert*innen und Studierenden;
4. Sprachliche Strukturen im Kontext mehrsprachigen Verständigungshandelns;
5. Verständigungshandeln lernen.

In der mit tatkräftiger Unterstützung von Evangelia Karagiannidou hybrid durchgeführten Sektion konnte leider nur ein Teil der ursprünglich geplanten Vorträge realisiert werden. Die hier veröffentlichten Beiträge geben aber einen Einblick in die Vielfalt der Auseinandersetzung. Sie stehen exemplarisch für die fünf Sektionsbereiche.

Jennifer Hartog beschäftigt sich in ihrem Beitrag über *Die Ränder der Verständlichkeit: Brutalität im KZ Buchenwald anhand von drei Text- bzw.*

wohingegen das Deutsche mit seinen lebendigen Wortbildungsmechanismen Bedeutungszusammenhänge leichter erkennen lässt. (Vgl. hierzu Thielmann, 2022).

4 Zum unterschiedlichen Gebrauch deiktischer Mittel vgl. Heller, 2008; zur verständigungsrelevanten Potenz „konnektiver Ausdrücke“ vgl. Redder, 2010.

*Diskursarten* mit der Frage, wie, wieweit und ob überhaupt erlebte Grausamkeit so versprachlicht werden kann, dass sie von den Rezipient*innen wahrgenommen und verstanden werden kann. Aus dem Vergleich einer Bild-Textdarstellung in einer Informationsbroschüre, einem Romanauszug und einem Interview, die sich alle drei auf das Schachtkommando im Konzentrationslager Buchenwald beziehen, kommt sie zum Ergebnis, dass verbales Verständigungshandeln angesichts nackter Brutalität an seine Grenzen stößt.

Christiane Hohenstein lotet in ihrem Beitrag *Inklusiv schreiben und sprechen an der Schnittstelle von Denkstil und Wissenschaftskommunikation* aus, inwiefern nicht-inklusive Sprechhandlungen in Forschung und Lehre spezifische Formen von Verständigungshandeln erfordern, um einen inklusiven Zugang zum Wissenschaftsdiskurs zu ermöglichen. Sie nimmt dazu Beispiele mündlicher und schriftlicher deutschsprachiger Wissenschaftskommunikation in den Blick. Ausgehend von ausschließenden Situationen, die opak, das heißt, für die Sprecher*innen und eine Mehrheit der situativ Beteiligten nicht transparent waren, und von gendergerechter Sprache im wissenschaftlichen Schreiben weist sie auf die Bedeutung von formaler Kooperation und geteilten Denkstilen für potentielle Ausschlußmechanismen hin, die im Verständigungshandeln bearbeitet werden müssen.

Mit *Wissensvermittlung und Verständigungsstrategien Italienisch/Deutsch am Beispiel von Galileo Galileis „Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo“* beschäftigt sich Valerio Furneri. Er zeigt an einigen schlüssigen Beispielen auf, wie der deutsche Übersetzer knapp 260 Jahre nach Galileo dessen Text durch den autonomen Gebrauch der inzwischen weit entwickelten deutschen Wissenschaftssprache verwissenschaftlicht und so wieder in den Fokus einer naturwissenschaftlichen Diskussion rückt, die fachlich längst über Galileo hinausgewachsen ist.

Im Beitrag *Zum Gebrauch von Matrixsätzen in der mündlichen Wissenschaftssprache* von Gabriella Carobbio geht es um ein selten behandeltes, aber für das Verständigungshandeln äußerst wichtiges Thema wissenschaftlichen Sprachgebrauchs, das sich auch alle begeisterten Plagiatsjäger zu Herzen nehmen sollten. Aus dem Vergleich von Matrixsätzen aus deutschen und italienischen Vorlesungen und wissenschaftlichen Vorträgen ermittelt die Autorin deren formale und funktionale Eigenschaften, wie sie für die Kommunikation zwischen Expert*innen und zwischen Lehrenden und Lernenden kennzeichnend zu sein scheinen.

Wenn „Erklärvideos“ gar nicht erklären, wozu sind sie dann gut? Ana da Silva beschäftigt sich in ihrer gründlichen Analyse mit dem Thema „*Ich habe mir selbst eine Frage gestellt . . . sollte ich nicht tun*“ *– Zum Umgang mit Wissensdivergenzen und Verständigungserfordernissen in (Erklär-)Videos*. Am Beispiel eines „Erklärvideos“ zum Satz des Pythagoras zeigt sie schrittweise und schlüssig auf, dass der Satz des Pythagoras zwar variantenreich

dargestellt, aber nicht eigentlich erklärt wird. Zitate aus den Kommentaren von Schüler*innen zum ausgewählten „Erklärvideo“ bestätigen ihr Ergebnis.

Giulia Nosari berichtet in ihrem Beitrag *Zu zweit zum passenden Ausdruck. Miteinander arbeiten. Von einander lernen: Teletandem* von einem Tandem-Projekt zur Förderung der Schreibkompetenzen, das zwischen italienischen und österreichischen Studierenden im Kontext einer akademischen Lehrveranstaltung organisiert wurde. Für die Auswertung des Projekts standen sowohl die Materialien aus den Tandem-Treffen als auch aus den Chats der Studierenden zur Verfügung. Während die gegenseitigen Textkorrekturen mehrheitlich auf Normverstöße konzentriert sind, zeigen die Auszüge aus den Chats eine spontane, lebendige mehrsprachige Kommunikation.

Mit der Frage der Metaphernübersetzung beschäftigt sich Antonie Hornung in ihrem Beitrag *Metaphern zwischen den Kulturen – studentisches Verständigungshandeln beim Übersetzen.* Anhand eines Korpus von deutsch-italienischen Übersetzungen durch italienischsprachige Studierende zeigt sie auf, wie diese mittels eigens erstellter kleiner Vergleichskorpora lernen, den Metapherngebrauch in Zusammenhang mit den unterschiedlichen Traditionen wissenschaftlicher Rhetorik und stilistischer Klarheit im Italienischen und Deutschen zu verstehen. Die Vergleiche von Bachelor- und Masterarbeiten lassen zudem eine Entwicklung des differenten Metaphernverständnisses im Deutschen und Italienischen erkennen, das für die Übersetzungsleistung als Verständigungshandeln zwischen den sprachlich-kulturellen Traditionen zentral ist.

*Antonie Hornung, Christiane Hohenstein*

## *Literatur*

Bührig, Kristin (1996), Reformulierende Handlungen. Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation. Tübingen: Narr.

Ehlich, Konrad (2007), Sprache und sprachliches Handeln. 3 Bände. Berlin: de Gruyter.

Ehlich, Konrad (1983/2007), Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, Aleida/Assmann, Jan/Hardmeier, Christof (Hrsg.), Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation. München: Fink, 24–43. Wiederabdruck in Ehlich, Konrad (2007), Sprache und sprachliches Handeln, Bd. 3, 483–507.

Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986), Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.

Heller, Dorothee (2008), Kommentieren und Orientieren. Anadeixis und Katadeixis in soziologischen Fachaufsätzen. In: Heller Dorothee (Hrsg.),

Formulierungsmuster in deutscher und italienischer Fachkommunikation. Intra- und interlinguale Perspektiven. Bern: Lang, 105–138.
Hohenstein, Christiane (2006), Erklärendes Handeln im wissenschaftlichen Vortrag. Ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen. München: iudicium.
Iser, Wolfgang (1972), Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett. München: Fink.
Iser, Wolfgang (1994), Die Appellstruktur der Texte. In: Warning, Rainer (Hrsg.), Rezeptionsästhetik. 4. Auflage, München: Fink, 228–252.
Jauß, Hans Robert (1994), Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. In: Warning, Rainer (Hrsg.), Rezeptionsästhetik. 4. Auflage, München: Fink, 126–162.
Rehbein, Jochen (1977), Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart: Metzler.
Redder, Angelika (1990), Grammatiktheorie und sprachliches Handeln: „denn“ und „da“. Tübingen: Niemeyer.
Redder, Angelika (2010), Prozedurale Mittel der Diskurs- oder Textkonnektivität und das Verständigungshandeln. In: Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.), Grammatik und sprachliches Handeln. Akten des 36. Linguisten-Seminars, Hayama 2008. München: iudicium, 9–69.
Thielmann, Winfried (2022), Sprache und Sprachen unter dem Gesichtspunkt gesellschaftlicher Teilhabe. In: Hohenstein, Christiane/Hornung, Antonie (Hrsg.) (2022), Sprache und Sprachen in Institutionen und mehrsprachigen Gesellschaften. Münster: Waxmann, 99–118.

# Die Ränder der Verständlichkeit: Brutalität im KZ Buchenwald anhand von drei Text- bzw. Diskursarten[1]

Jennifer Hartog (Toronto)

## *1. Einleitung*

Will man Verständigungshandeln analysieren, so will man die sprachlichen Prozesse untersuchen, die dazu führen, dass am Ende eines Verständigungshandelns ein Sachverhalt von den im Diskurs oder bei der Lektüre involvierten Aktanten verstanden wird. Etwas soll verstanden werden.

In einem funktional-pragmatischen Ansatz (auch: Funktionale Pragmatik, FP), so wie er von Rehbein (1977), Ehlich (1991) und Redder (1990) als Weiterführung der Sprachtheorie von Bühler (1934) entwickelt wurde, hat jede linguistische Einheit (bis zu den kleinsten morphematischen und phonetischen Elementen) eine Funktion. Diese Funktion betrifft nicht etwa nur eine Rolle in einer Phrase, sondern betrifft vor allem ihren Zweck in einem kommunikativen Geschehen. Diese Zwecke werden durch sprachliches Handeln erfüllt. Ferner hat die FP eine komplexe Theorie der Beziehung der außersprachlichen Realität zu ihrer Perzeption und Verarbeitung in unterschiedlich strukturierten Wissensbereichen entwickelt. Angewandt auf Fragen von Verständlichkeit, Verständigungshandeln und Verstehen heißt das, dass durch sprachliches Handeln neue Verknüpfungen im Wissen der Beteiligten vollzogen werden.

Welche Handlungen sind im Verständigungshandeln beteiligt? Handlungstheoretisch geht es beim Verständigungshandeln um die prozessuale Vermittlung von versprachlichtem Wissen, so dass die Rezipientinnen und Rezipienten es in ihr Wissen integrieren, einen Handlungsplan machen können und somit in der Lage sind, weiter zu handeln. Sie haben dann das vom Sprecher bzw. der Sprecherin (S) versprachlichte Wissen verstanden.

In Redder, Rehbein, Çelikkol & Wagner (2018) werden Prozesse des Verstehens anhand von mehrsprachigem Mathematikunterricht rekonstruiert. „Verstehen" bestimmen Redder und Rehbein folgendermaßen:

1 Ich danke Angelika Redder, Jochen Rehbein, Christiane Hohenstein und Antonie Hornung für ihre weiterführende Kritik einer früheren Fassung dieses Textes und Alice de Fornel für Diskussionen über das Verstehen.

> „Verstehen“ ist ein dynamischer mentaler Prozess im Umgang mit sprachlich Vermitteltem, kurz: mit versprachlichtem Wissen, und aus der Perspektive eines Rezipienten zu begreifen“. Weiter: „Diese sprachlich-mentalen Prozesse sind im interaktiven, diskursiven Handeln zu rekonstruieren“ (Redder et al., 2018, S. 23).

Ich begreife diese Konzepte so, dass am Ende dieser prozessualen Vermittlung von versprachlichtem Wissen etwas von einem Rezipienten verstanden wird, wenn dieses Wissen mental prozessiert wurde. Ein Verständigungshandeln geht diskursiv vor und resultiert in einem Verstehen oder Nicht-Verstehen, was man analytisch rekonstruieren kann.

Um solche Prozesse des Verständigungshandelns rekonstruierend zu analysieren, habe ich ein Thema gewählt, das in drei Diskurs- bzw. Textarten zur Sprache kommt. Es wurde ein Bereich ausgewählt, in dem es nicht um gut nachvollziehbares, rationales Wissen geht, sondern um ein schwer vermittelbares Wissen, ein Wissen, welches auf extremen Erfahrungen beruht. Es geht um die Arbeit, die Gefangene im KZ Buchenwald verrichten mussten. Ich habe ein öfters erwähntes Kommando ausgewählt, das „Schachtkommando“. Das waren Gruppen, die Schwerstarbeit – oft mit Erde schaufeln verbunden – besonders am Anfang einer Gefangenschaft verrichteten, wie die Steinbrucharbeit in anderen Lagern. Es geht hierbei nicht nur um die Arbeit, sondern besonders um deren (oft zynische) Brutalität. Wie macht man eine Qualität der Bedingungen, hier die Brutalität, verständlich? Kameyama (2004, S. 87 ff.) hat unterschiedliche, speziell der Verständigung dienende Kommunikationsprozesse herausgearbeitet. In dem unten analysierten Verständigungshandeln geht es aber um eine andere Konstellation, die prekärer ist, sowohl für die sprechende Person in der Verfertigung und Erarbeitung, als auch für die hörende Person in der Rezeption.

Als erstes Beispiel habe ich ein Informationsblatt der Gedenkstätte Buchenwald ausgewählt.

Dann habe ich eine Stelle aus dem Roman von Bruno Apitz „Nackt unter Wölfen“ ausgesucht, in der es um die Beschreibung der Arbeit in einem Schachtkommando geht. Und als drittes Beispiel habe ich eine Stelle aus einem Interview mit einem Zeitzeugen, der in Buchenwald in einem Schachtkommando gearbeitet hat, für die Analyse herangezogen.

Mich interessiert vor allem, wie, d.h. mit welchen sprachlichen Mitteln, die Autoren bzw. Sprecher die Brutalität der Arbeit in Buchenwald verständlich zu machen versuchen. Es wird zu fragen sein, ob man diese Brutalität überhaupt verständlich machen kann. Kann das die Sprache leisten? D.h. das Thema lotet extreme Erfordernisse an das Verständlich-Machen und das „Verstehen“ aus. Es geht um die Ränder der Verständlichkeit.

### *2. Arbeitsblatt KZ Buchenwald*

Das erste Beispiel stellt einen Auszug aus einem „Arbeitsblatt der Gedenkstätte Buchenwald“ vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung (2011, S. 17) dar. Um die Arbeit im KZ Buchenwald für Lehrpersonen „verständlich“ zu machen, stehen ein Foto und eine Art Beschreibung dieses Fotos auf einer Seite. In dem Arbeitsblatt soll die Natur der Arbeit der Häftlinge verständlich gemacht werden. Diesem Zweck dienen das Foto und der Begleittext.



*Häftlinge beim Verlegen von Gleisen für die Bahnstrecke*
*Weimar-Buchenwald, 1943 (Ausschnitt)*
*Thüringisches Hauptstaatsarchiv Weimar.*
*Reichsbahndirektion Erfurt, Privat- und Kleinbahnen, Nr. 3, Bl. 8.*

Unter dem Bild steht folgender Text:

Verlegen von Gleisen für die Bahnstrecke Weimar-Buchenwald 1943.

Welche Geschichte lässt sich mit dem Foto verbinden?

Frühjahr 1943. Auf Befehl Heinrich Himmlers soll innerhalb von knapp vier Monaten eine Anschlussbahn vom Weimarer Bahnhof nach Buchenwald gebaut werden. Bahndämme werden aufgeschüttet, Brücken gebaut und Schienen gelegt. Das Foto zeigt KZ-Häftlinge, die an der Bahnstrecke von Weimar nach Schöndorf Gleise bauen. Maschinen sieht man auf diesem Foto nicht. Menschen

> leisten alle schweren Arbeiten. Ein Arbeiter in Zivil und ein Häftling, erkennbar am weißen Strich an der Hose, beaufsichtigen den Fortgang des Baus. Bewaffnete SS mit Hund bewacht die Gruppe.
>
> Nicht erkennbar auf dem Foto ist, mit welcher Brutalität das ehrgeizige Projekt von der SS vorangetrieben wird. Ohne Rücksicht nimmt sie die vollständige Erschöpfung der Zwangsarbeiter wie auch Hunderte von Toten in Kauf.

Ich habe den Text in drei Teile zerlegt, um die drei Phasen dieses Textes zu unterstreichen.

Das Foto zeigt einige wenige Arbeiter am Gleisbau beschäftigt. Daraus leitet man noch keine Brutalität ab. Der Text aber soll versuchen, die Härte der Arbeit zu vermitteln.

Im ersten Teil des Textes wird der geschichtliche Hintergrund dieser Bahnlinie beschrieben, ohne die Akteure zu nennen („soll gebaut werden"). Erst die Beschreibung des Fotos erwähnt die KZ-Häftlinge, und die Leserin, der Leser muss selbst schließen, dass es sich um dieselbe Bahnstrecke handelt.

Interessanterweise muss das Fehlen von Maschinen genannt werden, um allmählich auf die Härte der Arbeit hinzuführen. Von einem Satz zum nächsten („Maschinen sieht man auf diesem Foto nicht. Menschen leisten alle schwere Arbeiten.") wird man beim Lesen von der *Maschine* zu den *Menschen* geführt, die die fehlenden Maschinen ersetzen. Durch die Beschreibung der Arbeitsbedingungen ist es möglich sich allmählich eine Vorstellung der Härte der Arbeit aufzubauen: *beaufsichtigen*, *bewaffnete SS* mit *Hund*, *bewacht*.

Für Zeitzeugen würden diese vier Ausdrücke ausreichen, um die ungeheuerliche Brutalität zu evozieren.

Für weniger informierte Besucherinnen und Besucher der Gedenkstätte muss sie explizit genannt werden – gerade durch ihr Fehlen auf dem Bild: Die Brutalität der Arbeit ergibt sich erst aus dem von der SS vorgegebenen Tempo, in dem die Arbeit geleistet werden muss („ehrgeizige[s] Projekt"; „vorangetrieben wird") und der Realität von Strafe bei fehlendem Tempo: Hund, SS, Aufsicht und Bewachung, Kontrolle und Strafe. Die Härte der Arbeit wird durch den letzten Satz erläutert: zeitintensive Zwangsarbeit (bei unzureichender Versorgung), Bedingungen, die zum Tode führen, der so bewusst einkalkuliert wird. D.h. der letzte Satz stellt einen Leitsatz der SS dar, um ihr Ziel bei diesem Projekt zu erreichen. Es ist gewissermaßen die Verbalisierung der Zwecke der Institution „KZ": Arbeitskraft der Häftlinge bis zum Tode der Gefangenen ausbeuten.

Die Brutalität der Zwangsarbeit in Buchenwald wird in diesem Text beschrieben. Wer die Zwecke der Institution „KZ" nicht kennt, erkennt am Bilde die Brutalität nicht, denn das, was sie ausmacht (Tempo, Erschöpfung, Bedrohung durch Waffengewalt) ist auf einem Foto nicht abbildbar. Sie muss im Text genannt werden. Gänzlich vorstellbar wird sie dennoch nicht.

Man kann fragen, ob eine Erfahrung, die erst über die Sinne geht und dann als Erfahrung / Erlebnis in ein Wissen übergeht, überhaupt sprachlich verständlich gemacht werden kann. Die verschiedenen Elemente, die in diesem Informationsblatt stehen, sind ein Versuch, eine Vorstellung von dem realen Grauen zu geben, d.h. im Wissen der Leserinnen und Leser aufzubauen. Interessanterweise gelingt dies – zumindest partiell – besonders über das Benennen von dem, was nicht sichtbar, nicht fühlbar ist, was aber das Brutale ausmacht und was die Lesenden dann selbst sich vorstellen und mit dem System „KZ" in Verbindung bringen sollen. Brutalität „verstehen" kann offenbar kaum rational aufgebaut werden, sondern knüpft an sinnliche Wahrnehmungen und Erfahrungen an.

## 3. *Das Schachtkommando im Roman* „Nackt unter Wölfen" *von Bruno Apitz*

Ich habe eine Stelle aus „Nackt unter Wölfen" gewählt, weil sie sachlich einen Vergleich mit einer Stelle in dem Zeitzeugeninterview darstellt, die ich als drittes Beispiel vorstellen werde. Der Vergleich zwischen ganz unterschiedlichen Text- und Diskursarten ermöglicht es, die sprachlich-kommunikativen Mittel kontrastiv zu untersuchen, die für das „Verstehbar-Machen" der Brutalität in Buchenwald verwendet werden.

Dieser Roman erschien zuerst 1958 in Halle (Saale) und war in der ehemaligen DDR Pflichtlektüre. Bruno Apitz war selbst Häftling in Buchenwald, so dass es interessant ist zu analysieren, mit welchen sprachlichen Mitteln er, als Zeitzeuge, seine Erfahrung von Buchenwald im Roman überformt. Denn im Gegensatz zum Interview hat der Autor eines Textes die Möglichkeit der mehrmaligen Überarbeitung und natürlich einer literarischen Überformung.

Der Roman spielt Ende März und Anfang April 1945, kurz vor der Befreiung des Lagers durch die Amerikaner. Der auktoriale Erzähler springt von Erzählsituation zu Erzählsituation und wechselt dabei zwischen Häftlingsgruppen und den nationalsozialistischen Bewachern. Neben den zahlreichen direkten Reden, die den Lesenden die jeweilige Situation vergegenwärtigen, erlaubt der Gebrauch der erlebten Rede (Anapher „er" für den Protagonisten) und des inneren Monologs (Personaldeixis „du" für die Sprecherperspektive) den Blick in die Psyche der Figuren.

Ich zitiere aus der Neuausgabe von 2014 (Apitz, NA 2014).

Zur ausgewählten Textpassage: Hier geht es um einen der Hauptakteure, August Rose, der im Gestapo-Verhör, gefragt, wie lange er sich schon im Lager aufhalte, versucht, dem Kommissar verständlich, begreiflich zu machen, was Buchenwald war „Haben Sie eine Ahnung, Herr Kommissar!

Das muss ich Ihnen genau schildern, sonst begreifen Sie es nicht. . .“ (Apitz, NA 2014, S. 283).

Und nun zur „Schilderung“ der Arbeit (Apitz, NA 2014, S. 286):

> Rose kichert. Er möchte sich stundenlang vorerzählen, wie es damals war.
>
> Im Schachtkommando Pumpenhaus habe ich gearbeitet. Eijeijeijei. . . was war da los! Rose schnalzt mit der Zunge. Den Berg hinab zog sich ein Graben. Vier Meter tief, vier Meter breit.
>
> Drin lag die Steigleitung für das Wasser, mannsdicke Tonrohre auf der Grabensohle.
>
> Den Graben hatten wir zuzuwerfen, das war unsere Arbeit. Wie harmlos das klingt! Haben Sie eine Ahnung! Die aufgeworfene Erde war steinhart gefroren. Sie musste mit der Picke locker geschlagen werden. Eijeijeijei, wie der Stiel in die Pfoten prellte. Zuerst sind’s Blasen, dann gibt es rohes Fleisch. Und immer druff! Picken – schaufeln, picken – schaufeln. Rückenmuskeln? Nee, mein Lieber, Sensenmesser! Wunden verbinden? Nee, mein Lieber, in Buchenwald gibt’s nur Gesunde oder Tote. Und ein Toter kannst du hier schnell werden. Was meinst du wohl! Wenn der Scharführer auf dich losstürzt, dann buddelst du um dein Leben!

Mitten in den seitenlangen Schilderungen der Bedingungen in Buchenwald kann man diesen kurzen Ausschnitt tatsächlich als Schilderung mit wichtigen Erzählelementen bezeichnen.

Rose: „Er möchte sich stundenlang vorerzählen“, wie es damals war. D.h. Adressat ist einmal Rose selbst und zum andern der Kommissar. Möglicherweise sind die Schilderungen von Rose an sich selbst gerichtet, während die Erzählelemente Versuche darstellen, die Bedingungen in Buchenwald dem Kommissar begreiflich zu machen.

In der FP werden sprachliche Handlungen (die weiteren Entwicklungen von Sprechakten) in kleinere sprachliche Einheiten unterteilt. Diese sogenannten sprachlichen Prozeduren fungieren zwischen der sprachlichen Oberfläche und der kommunikativ-funktionalen Tiefenstruktur und wurden als Weiterentwicklung der sprachlichen Felder von Bühler (1934) konzipiert (Ehlich, 1991).

In dem Text von Apitz werden expressive (Malfeld, z.B. *eijeijeijei*), expeditive (Lenkfeld, z.B. die Ausrufe *Haben Sie eine Ahnung! Nee, mein Lieber)* und deiktische (Zeigfeld: *ich*, *da*, *du*) Prozeduren vielfach verwendet. Sie greifen auf unterschiedliche Weise direkt in die mentalen Dimensionen der Lesenden ein und sind somit optimale „Werkzeuge“ (mit dem Bild von Bühler gesprochen), um zu versuchen, das Erleben von Brutalität verständlich zu machen.

Der Ort „Schachtkommando Pumpenhaus“, bis „vier Meter breit“, wird als Rahmen gesetzt. Die Bewertungen und Gefühle, die diese reine Erwähnung hervorrufen, werden durch expressive Mittel des Malfeldes (expressive und lenkende Prozeduren wie Interjektionen z.B. „Eijeijeijei“, „war da was los!“ sowie das Zungenschnalzen) unmittelbar vermittelt.

Die zu leistende Arbeit wird hier – genauso wie wir es im ersten Text zum Foto gesehen haben – einfach beschrieben: „den Graben hatten wir zuzuwerfen“. Erst die Beschreibung der Bedingungen in Buchenwald macht aus dieser „harmlosen“ Arbeit eine brutale Arbeit. Denn es wurde vorher beschrieben, dass der Graben vier Meter mal vier Meter breit war und dass die Tonrohre „mannsdick“ waren. Der Ausdruck „harmlos“ deutet eine mögliche erste Reaktion des Lesers oder des Kommissars an, antizipiert diese.

Als Rose ansetzt, von der Arbeit genau zu erzählen, wechselt er immer schneller zwischen erlebter Rede und innerem Monolog. Apitz nutzt diesen Perspektivenwechsel als Stilmittel, um zu zeigen, dass man von der Brutalität nicht einfach distanziert berichten kann. Nur Schritt für Schritt, jeweils mit einem Perspektivenwechsel, ist es Rose möglich, von der Brutalität im Schachtkommando zu erzählen.

Beim Lesen erlebt man eine Unmittelbarkeit der von Rose erfahrenen Brutalität, indem nicht einfach berichtet wird, sondern mit szenisch evokativen Elementen des Schilderns gearbeitet wird.

„Haben Sie eine Ahnung“ spricht dem Kommissar und zugleich den Lesenden ab, das Geschilderte bewerten zu können. Beide kennen Buchenwald vermutlich nicht. So stellt Rose es jedenfalls dar.

Die Brutalität der Arbeit wird allmählich beschrieben: Die Erde war steinhart zugefroren und musste mit der Picke losgeschlagen werden. Die „Pfoten“ der Häftlinge widerspiegeln die stattfindende Entmenschlichung im KZ. Die brutale und unaufhörliche Fortsetzung (Wiederholung in: *Picken – schaufeln, picken – schaufeln*) der Arbeit, egal wie viele Blasen die Häftlinge hatten, gibt eine fast nachfühlbare Vorstellung der Arbeit. Das Hauen auf rohes Fleisch, d.h. auf offene Wunden, wird sinnlich wahrnehmbar.

Den Höhepunkt der Schilderung bieten die Verneinung einer seitens Kommissar bzw. Leserschaft möglicherweise erwarteten Reaktion auf die zugezogenen Blasen, die vernünftig und menschlich wäre: „Wunden verbinden?“ und die nüchterne Beschreibung des KZs: „in Buchenwald gibt es nur Gesunde oder Tote“. Die menschliche Variante wäre die Möglichkeit, ein Kranker oder ein Genesender zu sein. Das gibt es in Buchenwald nicht. Wie man es schafft, zu den Lebenden zu gehören, wird in einer Überlebenssentenz zusammengefasst „Wenn der Scharführer auf dich losstürzt, dann buddelst du um dein Leben“. Das Buddeln bietet eine Chance, nicht schnell „ein Toter . . . (zu) werden“.

Durch das Eingehen auf mögliche Reaktionen auf das Geschilderte, mit schnellen „cuts“ (wie in einem Film) und mit der dichten Verwendung expressiver Prozeduren, werden kurze, kleine, vielfältige Räume in der Vorstellung der Lesenden frei gelassen. Dadurch kann eine Brutalität wenigstens ansatzweise evoziert werden. Die benutzten Prozeduren wirken also unmittelbar auf die mentalen Strukturen der Leserinnen und Leser.

Zweimal lässt Apitz seine Figur wie im Wahn „Nee, mein Lieber“ sagen. Rose ist nicht nur mit sich selbst in einen inneren Dialog vertieft, sondern auch mit anderen Personen. Man kann sich vorstellen, dass, wenn die Bedingungen nicht auszuhalten sind, lebhafte innere Rede ein Abdriften in den Wahnsinn bremst. Auch das Kichern von Rose stellt vermutlich einen Versuch dar, die brutalsten Bedingungen nicht zu nahe kommen zu lassen.

Die hier zu beobachtende Mischung aus genauer Beschreibung und expressiven Mitteln vermag die Brutalität ein wenig begreifbar zu machen. Zumindest werden die Bedingungen und das Erleben der Brutalität kommuniziert und vielleicht etwas verständlich gemacht. Jedenfalls wird das erlebte Grauen gerade durch die Mittel des Malfeldes und den häufigen Wechsel der Perspektiven nachfühlbar und somit möglicherweise beim Lesen etwas besser verständlich.

### *4. Das Schachtkommando in einem Interview mit einem Zeitzeugen*

Im Folgenden wird aus einem Interview mit einem Zeitzeugen des Naziterrors zitiert, und es werden zwei Stellen im Hinblick auf die Versprachlichung der erfahrenen Brutalität analysiert. Das Interview fand auf Französisch statt und wurde nach den Konventionen von HIAT (Ehlich & Rehbein, 1976) mit dem Programm EXMARaLDA transkribiert.

JAN, ein niederländischer Zeitzeuge, war im Widerstand engagiert. Er wurde verhaftet und kam u. a. als politischer Gefangener nach Buchenwald. Das Interview fand in Frankreich statt. Zweck dieses Interviews ist es, den Naziterror zu dokumentieren und somit eine Quelle für die Holocaust-Forschung zu liefern. Eine solche Dokumentation stellt außerdem ein Zeugnis der Verbrechen gegen die Menschheit während der Nazizeit dar und kann als eine Art Bollwerk der Abwehr gegen Revisionisten fungieren.

In solchen Interviews sind die Aufgaben vielfältig. Die Motivation der Einzelnen, Zeugnis abzulegen, ist auch unterschiedlich. Oft wird die Hürde, die zu überwinden ist, um tatsächlich zu erzählen, unterschätzt. In dem Interview müssen die Zeitzeugen sich erinnern und gleichzeitig erzählen. Sie erzählen einer fremden, nicht vertrauten Person. Sie erzählen aber auch für alle, die das Interview aufrufen werden. Sie erzählen auch für Techniker, die

das Gespräch aufnehmen. Möglicherweise haben sie vorher nie oder selten von ihren KZ-Erfahrungen erzählt. Möglicherweise haben sie immer nur – aus Selbstschutz – dieselben Ausschnitte ihrer Erlebnisse erzählt. Manche Opfer haben therapeutische Hilfe gesucht, andere nicht. In seiner langen Erfahrung mit Zeitzeugen beobachtete Laub (1992), dass das Ablegen von Zeugnis auch eine therapeutische Wirkung hat. Es sind also komplexe Ausgangsbedingungen, die ein solches Interview prägen.

Zum Interview:

Interview eines ehemaligen KZ-Häftlings zum Zwecke der Dokumentation.

Das Interview fand im Sommer 1997 in Paris statt.

Beteiligt sind zwei Aktanten:

JAN, der Zeitzeuge und ehemalige Gefangene in verschiedenen KZ, ist Niederländer. Er stammt aus einer jüdischen Familie, wurde aber wegen seiner Widerstandsaktivitäten (und nicht als Jude) inhaftiert. Seine L1 ist Niederländisch, seine L2 Französisch auf muttersprachlichem Niveau.

INT, die Interviewerin, ist Amerikanerin. Sie wurde nur sehr kurz für das Projekt in Interviewtechniken und Geschichte des 20. Jahrhunderts ausgebildet. Ihre L1 ist Englisch, ihre L2 ist Französisch. Sie ist in ihrer L2 weit unsicherer als JAN.

Im Interview geht es INT hauptsächlich um den Ablauf der Kriegszeit von JAN.

In den folgenden Analysen wird es darum gehen, herauszuarbeiten, wie sich JAN an seine Haftbedingungen im Lager erinnert, und wie er versucht, die Brutalität der Arbeit in dem Schachtkommando zu vermitteln.

[4]

| | 7 |
|---|---|
| **Jan [seg]** | *05a* |
| **Jan [v]** | dire il fallait… • Euh • dans le fond du • camp il y avait de la glaise à • • • à |
| **Jan [v-ü]** | man musste… • Äh • ganz hinten im • Lager gab es Lehm zu • • • zu |

[5]

| | 8 | 9 |
|---|---|---|
| **Jan [seg]** | *05b* | *05c* |
| **Jan [v]** | • • • à, à piocher et euh pèler et puis les porter vers le haut pour les, | pour |
| **Jan [v-ü]** | • • • zu, zu graben und äh schaufeln und es dann nach oben zu tragen für die, | für die, |

[6]

| | 10 | 11 |
|---|---|---|
| **Jan [seg]** | | *07* |
| **Jan [v]** | les, les briqueteries. | On fabriqait des briques. |
| **Jan [v-ü]** | die Backsteinfabriken. | Man stellte Backsteine her. |
| **Int [seg]** | *06* | |
| **Int [v]** | On fabriquait des briques? | |
| **Int [v-ü]** | Man stellte Backsteine her? | |

[7]

| | 12 | 13 |
|---|---|---|
| **Jan [seg]** | *08* | |
| **Jan [v]** | [On briquait des]… ((rire)) | |
| **Jan [v-ü]** | [Man zäumte]… ((Lachen)) | |
| **Int [seg]** | | *09* |
| **Int [v]** | | Est-ce que vous parliez l'allemand? |
| **Int [v-ü]** | | Haben Sie Deutsch gesprochen? |
| **[d]** | *[unübersetzbares Wortspiel]* | |

**Beispiel 1.** Schachtkommando 1

Im Gegensatz zu den vorigen Textbeispielen, deren Autoren Zeit zum Überarbeiten hatten, bietet ein mündliches Interview diese Möglichkeit nicht – erst einmal nicht, es sei denn, der Sprecher nützt den Raum von Korrekturen und Selbstunterbrechungen beim Reden. Gerade diese Frakturen sind interessant.

Durch Fragen versucht die Interviewerin (INT) den Interviewten (JAN) dazu zu bringen, sein partikuläres Erlebniswissen von Buchenwald zu erinnern, zu verbalisieren und zu kommunizieren.

Rehbein (2017, S. 487) schreibt Folgendes zum Erinnern:

> „Diskursanalytisch gesehen ist das Erinnern ein Verfahren, das bei Hindernissen, Lücken, Fragen und anderen Unterbrechungen der quasi-automatischen

> Vollzüge sprachlichen Handelns eine Fortsetzung des Diskurses bewirkt. [. . .] verschiedene mentale und verbale Komponenten werden zielgerichtet aligniert."

Beim Erinnern traumatischer Ereignisse vollziehen sich diese Prozesse nicht ohne Stolperstellen, d.h. dass ein scheinbar unmittelbares Erinnern öfters bereits erinnerte und „abgekapselte" Elemente beinhaltet. Diese fertigen Elemente stehen dann bei Fragen nach dem Erleben bereit und schmerzen weniger. Sie werden aber nicht innerlich integriert. Der Psychoanalytiker Bohleber (2010, S. 93) beschreibt die Bedeutung des Erzählens, damit die traumatisierten Personen ihre Erfahrung integrieren können:

> The loss of the empathetic inner other destroys the ability to relate the trauma. It cannot be incorporated into a narrative. It is only in the presence of an empathetic listener that the fragments can grow together into a narrative and the story can be verified. Distance is created through narration.

Gerade dieses Erzählen, das Fragmentarische und die Qualität der Empathie sind in dem zu analysierenden Ausschnitt prägend.

In Fläche (verkürzt: Fl.) 2 fragt INT nach den Erfahrungen von JAN in Buchenwald.

Ihre Frage *Alors, comment ça s'est déroulé votre séjour à Buchenwald?* (Dann/So, wie ist Ihr Aufenthalt in Buchenwald abgelaufen?) stellt einen Themenwechsel zum vorigen Punkt der Zensur dar (in Fl. 1). Ein wichtiger Zweck der Interviews ist es, den chronologischen Ablauf der Inhaftierung von JAN zu erhalten. Dennoch klingt die Frage nach *séjour* (dt. *Aufenthalt*) etwas befremdlich, denn es handelt sich nicht um irgendeinen Aufenthalt. Es waren keine Ferien. Möglicherweise fiel INT in ihrer L2 kein anderer Ausdruck ein. *Séjour* ist ein Ausdruck des Symbolfeldes und ruft als Wirklichkeitsbezug eine Zeitspanne auf, oft im Zusammenhang mit Ferien und mit der Möglichkeit der Kontrolle (verkürzen, verlängern), während es sich hier um einen unüberblickbaren und erzwungenen Aufenthalt handelt.

In Fl. 2 und 3 organisiert JAN durch *euh* und *bon* (gut) seine Erzählung. Er wählt einen zeitlichen Ablauf (*d'abord*, Fl. 3) und nennt dann das Schachtkommando (Fl. 3) ohne Übersetzung. In dem deutschen Ausdruck „Schachtkommando" aus dem KZ-Alltag ist bereits viel Institutionswissen gespeichert, das nicht extra verbalisiert werden muss. Diejenigen, die Schachtkommandos kennen, müssen nicht fragen. Wer als Gefangener nach Buchenwald kommt, fängt meist im Schachtkommando an. Daher sagt JAN *toujours* (*immer*, Fl. 3). Er kann nicht sicher sein, dass dies INT auch weiß.

Von INT kommt keine Reaktion, keine Ermunterung weiter auszuholen.

Weil es in diesem Interview um Wissen über Buchenwald geht, erläutert JAN aber von Fl. 4 bis 6, was ein Schachtkommando war. Seine Erläuterung führt er mit *c'est à dire* (*das heißt*, Fl. 3–4) ein.

In Fl. 4 fängt JAN an zu sagen, was man machen musste: *il fallait*. . . (*man musste*). Er unterbricht aber seine Äußerung, um in Fl. 4–6 präziser auszuholen:

Er nennt die geografisch wichtigen Punkte: Man fing ganz hinten im Lager an: *dans le fond du camp* und musste am Ende oben sein: *vers le haut* (nach oben, Fl. 5). Es sind also weite Strecken mit Höhenunterschied zu bewältigen.

Die Brutalität wird allmählich mit der Nennung der Arbeitsschritte klar: *la glaise* (Lehm, Fl. 4) muss ausgehoben und nach oben zu den Backsteinfabriken getragen werden.

Genau in Fl. 4 und 5 wird der Vorgang in einer nicht abgekapselten Form erzählt: JAN sucht lange (mit Selbstunterbrechungen) nach dem Ausdruck für Picken/Graben, *piocher.* Danach setzt er in seinem Erinnern mit einer Kette von *et* und *et puis* (*und*, *und dann*, Fl. 5) fort.

JAN muss den Lehm *piocher* (*picken*), *pèler* (*schaufeln*) und *porter* (*tragen*). Der gewonnene Lehm diente zur Herstellung von Backsteinen. Interessanterweise benützt er einen Ausdruck, *pèler*, den es gar nicht gibt. *Pelle*, die Schaufel, gibt es. Man kann aber zumindest im Standard-Französischen kein Verb (*pèler*) daraus bilden. JAN war hier vermutlich eher mit dem Erinnern beschäftigt als mit der Form der Verbalisierung. Da sein Französisch exzellent ist, deutet dieses seltsame *pèler* auf eine schwierige Erinnerungsarbeit hin. Die Arbeit an der Erinnerung führt außerdem dazu, dass Jan in seinem Gebrauch des Symbolfeldausdrucks *pèler* vom Benennen einer Sache zur Benennung einer Tätigkeit wechselt. Es war gerade diese Tätigkeit, die so brutal war.

Auf diese hörbar schwierige sprachliche Arbeit geht INT überhaupt nicht ein. Sie zeigt weder empathisches Zuhören, noch Ermutigung, weiter auszuholen.

Stattdessen unterbricht sie in Fl. 6 die Erzählung mit einer Frage: *On fabriquait des briques?* (*Man stellte Backsteine her?*). Diese Frage lenkt von der Aufzählung der brutalen Elemente der Arbeit im Schachtkommando völlig weg. Die Frage zeigt außerdem, dass INT kaum Wissen über die Institution KZ hat.

Daraufhin startet JAN ein Wortspiel mit der Alliteration in der Frage von INT (der Ausdruck *brique* für Backstein ist in dem Ausdruck *fabriquer* enthalten, aber nicht etymologisch: *fabriquait des briques. On briquait*. . . Fl. 7). Dieses Spiel gelingt nicht und wird durch Lachen abgebrochen.

Warum macht JAN an dieser Stelle ein Wortspiel? Ist er von der Inkompetenz von INT genervt? Will er von seiner Erzählung und dem aufkommenden Schmerz ablenken?

Jedenfalls geht INT nicht auf JAN ein, wechselt das Thema und stellt eine weitere Frage aus ihrer Liste.

[1]

| | 0 | 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|---|---|
| Jan [seg] | | | *02* | *03* |
| Jan [v] | tr… | | Voilà. | Parce |
| Jan [v-ü] | | | Genau. | Weil das |
| Int [seg] | | *01* | | |
| Int [v] | | Ce n'etait pas aussi épuisant? | | |
| Int [v-ü] | | Es war nicht so/zu anstrengend? | | |
| [d] | *Beginn bei Partiturfläche 53 im Originaltranskript* | | | |

[2]

| | .. | 4 |
|---|---|---|
| Jan [seg] | | |
| Jan [v] | que la Schachtkommando/ | euh • il(s) en tombait comme des mouches. |
| Jan [v-ü] | Schachtkommando/ | äh • sie fielen da wie Fliegen. |

[3]

| | 5 |
|---|---|
| Jan [seg] | *04* |
| Jan [v] | Si ce n'etait pas d'épuisement c'etait sous les, sous les coups des/ de, de |
| Jan [v-ü] | Wenn das nicht aus Erschöpfung war, war es unter den, unter den Schlägen der/ von, von den |

[4]

| | .. | 6 | 7 |
|---|---|---|---|
| Jan [seg] | | | *06* |
| Jan [v] | bottes des Boches. | | Euhm c'était… |
| Jan [v-ü] | Stiefeln der Boches. | | Ähm das war… |
| Int [seg] | | *05* | |
| Int [v] | | Quel était votre régime alimentaire? | |
| Int [v-ü] | | Wie war Ihre Ernährungslage? | |

[5]

| | 8 | 9 |
|---|---|---|
| Jan [seg] | *07* | *08* |
| Jan [v] | Les rations étaient d'une/ d'un litre de soupe • le soir. | C'est à dire il y avait |
| Jan [v-ü] | Die Rationen waren eine/ ein Liter Suppe • am Abend. | Das heißt es waren […] |

[6]

| | .. |
|---|---|
| Jan [seg] | |
| Jan [v] | des, des […] |
| Jan [v-ü] | |

**Beispiel 2.** Schachtkommando 2

Nachdem er erzählt hat, wie er es geschafft hat, aus dem Schachtkommando in die Schreinerei zu wechseln, erwähnt JAN noch einmal die Brutalität des Schachtkommandos.

In diesem Beispiel zeigt INT endlich einmal, dass sie einen wichtigen Punkt in der Erzählung von JAN verstanden hat: Um im KZ zu überleben, musste man drinnen statt in der Kälte oder Hitze arbeiten.

JAN hatte gerade erzählt, dass er in die Schreinerei gekommen war. INT quittiert diesen Punkt mit einer verständnissichernden Rückfrage: *Ce n'était pas aussi épuisant?* (*Es war nicht so anstrengend?* Fl. 1). Ihre Frage in Fl. 1, 01, ist eine Rückfrage, mit der INT ihr Verständnis des zuvor Erzählten sichert (also eine Verständnisfrage mit Bezugsäußerung im Sinne von Kameyama, 2004, S. 87 ff).

JAN reagiert mit einem *voilà* (*Genau*, Fl. 1). Er erkennt an, dass INT genau verstanden hat, dass es im Lager darum ging, einer totalen Erschöpfung zu entkommen. Er kommt wieder auf das Schachtkommando zu sprechen und erwähnt die Sterbensrate dort: *il en tombait comme des mouches* (*fielen sie wie die Fliegen*, Fl. 2). Während es sich bei diesem Ausdruck (fielen wie die Fliegen) eher um einen Standardausdruck handelt, um auszudrücken, dass es viele Opfer gibt, zeigt die Präzisierung in Fl. 3–4 das Ergebnis der brutalen Behandlung durch die Mächtigen im KZ: *épuisement* (*Erschöpfung*, Fl. 3), *coups de bottes des Boches* (Stiefeltritte durch die Boches Fl. 3–4). Gerade die Selbstunterbrechungen vor *coups* (Schläge) und vor der Präzisierung, dass gerade die Stiefel der Boches so brutal waren, zeigen ein Bemühen von JAN, diese Brutalität verständlich zu machen. JAN hatte angesetzt *coups des Boches* zu sagen, unterbrach aber seine Äußerung durch die Präzisierung, dass es sich bei den *coups* um die *coups de bottes* handelte. Gerade in dieser Präzisierung sind Erinnerungsversuche von JAN am Werk, die durch ihre Versprachlichung hörerseitig nachvollzogen werden können.

INT geht in Fl. 4 keineswegs darauf ein. Ohne irgendein empathisches Hörersignal wechselt sie das Thema und fährt in ihrem Fragekatalog fort.

Das Thema wechselt zur Ernährungslage. Die Frage nach der Ernährung ist etwas seltsam und nüchtern: *Quel était votre régime alimentaire?* (*Wie war Ihre Ernährungslage*, Fl. 4)

Die Institution der Konzentrationslager hatte durchaus einen Ernährungsplan, einen *régime alimentaire*: Die Ernährung sollte ausreichen, um die Arbeitskraft der Häftlinge einige Monate auszubeuten. Mehr nicht. JAN nach seinem *régime alimentaire* zu fragen, klingt unempathisch. Die Unbeholfenheit der Frage ist nicht unbedingt durch die unsicheren Sprachkenntnisse von INT verursacht.

Das Durcharbeiten eines Fragekatalogs durch INT und die neutrale unempathische Formulierung der Fragen sind für uns beim Lesen und Hören des Interviews schwer zu ertragen. Möglicherweise waren sie auch für JAN schmerzlich und haben dazu geführt, dass er im Interview immer kontrollierter wurde. Es ist zu fragen, ob man nicht in der NS-Geschichte ausgebildete

Personen, insofern „Laien“, mit solchen Interviews mit traumatisierten Personen beauftragen sollte.

Trotz dieser ungünstigen Interviewbedingungen wird aber in den ausgewählten Transkriptausschnitten jeweils an einer Stelle die Mühe der Erinnerungsarbeit deutlich:

Das Graben, Schaufeln und Tragen des Lehms im ersten Ausschnitt und die Präzisierung auf die Stiefel der Boches im zweiten Beispiel. In beiden Fällen öffnet sich eine kleine Spalte, die es ermöglicht, die Brutalität eines KZ zu erahnen. Die zuhörende Person müsste aber in der Lage sein, solche kurzen Einblicke in die Brutalität wahrzunehmen. Vermutlich aber kann der Versuch, eine solche Brutalität verstehbar zu machen, überhaupt nur für sehr kurze Augenblicke stattfinden.

## *5. Zusammenfassend*

Gerade dort, wo es um Erlebnisse und Wissen geht, die fast nicht versprachlicht werden können, hat man die Möglichkeit zu überlegen, ob und wie Prozesse des Verständlich-Machens ablaufen.

Im Informationsblatt für Lehrpersonen wird der Versuch gemacht, die Härte der Bedingungen zunächst mit Wissen verständlich zu vermitteln. Erst das Benennen der fehlenden Evozierung von Brutalität öffnet gerade an dieser Stelle Raum für ihre Vorstellung.

Bei Apitz wird das Ausmaß an Brutalität besonders durch das Malfeld, partiell durch Lenkfeldmittel, sowie durch den schnellen Perspektivenwechsel zwischen erlebter Rede und innerem Monolog und Dialog verstehbar gemacht. Die Lesenden verstehen, wie eine extreme Brutalität Menschen in den Wahnsinn treibt.

Das Interview zeigt, dass die Erfahrung von Brutalität weder einfach erinnert noch einfach versprachlicht werden kann. Gerade wo Gewalt geherrscht hat, zeigt sich das Erinnern gestückelt: Es sind nur wenige abgekapselte Mosaiksteinchen. Es scheint so zu sein, dass es JAN nicht gelungen ist, INT die Brutalität der Erfahrung mit dem Schachtkommando verstehbar zu machen.

Ein Sachwissen, wie z. B. Mathematik, wird rational in Wissensstrukturen aufgebaut. Für ein Erlebniswissen über sinnliche Erfahrungen, wie hier die Brutalität im KZ, bedarf es anderer Mittel, sollte es überhaupt möglich sein, dieses Erlebnis der Verständigung zuzuführen.

Es sind eigentlich die Rupturen, die am meisten aussagen.

Wenn der Rahmen, innerhalb dessen Brutalität stattfindet, durch versprachlichte Wissenselemente gesetzt wird, sind es die Lücken, die durch das Nicht-Gesagte oder das Kaum-Gesagte (wie bei den Stiefeln der Boches)

entstehen, die Brutalität in ihrer ganzen sinnlichen Dimension verständlich machen.

Vielleicht wird die Brutalität der KZ-Erfahrung dort verstehbar und in ihrer grausamen Realität fast verständlich, wo die Sprache versagt und weil sie versagt, oder genauer: weil sie fast versagt. Genau dort befinden sich die Ränder der Verständlichkeit, für deren Erkundung viel Kreativität gefordert ist.

*Literatur*

Apitz, Bruno (2014), Nackt unter Wölfen. Neue Auflage mit einem Vorwort von Sabine Handtke. Berlin: Aufbau.

Bohleber, Werner (2010), Destructiveness, intersubjectivity and trauma. London, New York: Routledge.

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

Ehlich, Konrad (1991), Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. In: Flader, Dieter (Hg.) Verbale Interaktion. Stuttgart: Metzler, 127–143.

Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1976), Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). In: Linguistische Berichte 45, 21–41.

Kameyama, Shinichi (2004), Verständnissicherndes Handeln. Münster, New York: Waxmann.

Laub, Dori (1992), Zeugnis ablegen oder Die Schwierigkeit des Zuhörens. In: Baer, Ulrich (Hg.) Niemand zeugt für den Zeugen. Erinnerungskultur nach der Shoah. Frankfurt: Suhrkamp, 68–83.

Redder, Angelika (1990), Grammatiktheorie und sprachliches Handeln. Tübingen: Niemeyer.

Redder, Angelika, Çelikkol, Meryem, Wagner, Jonas & Rehbein, Jochen (2018), Mehrsprachiges Handeln im Mathematikunterricht. Münster, New York: Waxmann.

Rehbein, Jochen (1977), Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart: Metzler.

Rehbein, Jochen (2017), (sich) Erinnern. In: Krause, Arne, Lehmann, Gesa, Thielmann, Winfried & Trautmann, Caroline (Hrsg.) Form und Funktion. Tübingen: Stauffenburg, 487–510.

Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (2011), Konzentrationslager Buchenwald 1937–1945. Materialien Nr. 143 A.

# Inklusiv schreiben und sprechen an der Schnittstelle von Denkstil und Wissenschaftskommunikation[1]

Christiane Hohenstein (Winterthur)

## *1. Verständigung, Kommunikation, Verständigungshandeln und Inklusion*

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit verschiedenen Dimensionen *inklusiven Sprechens und Schreibens* in *Wissenschaftskommunikation*. Inklusive Kommunikation kann als ein Teil von Verständigungshandeln begriffen werden. Zunächst soll das Verhältnis von *Verständigungshandeln*, *Kommunikation* und *Inklusion* knapp beleuchtet werden.

*Verständigungshandeln* – so könnte man zunächst meinen – findet immer statt, wenn wir kommunizieren. Jedoch ist nicht jede *Kommunikation* auch ein wechselseitiges *Verständigungshandeln*. Im DWDS ist „Verständigung" nur als eine der Entsprechungen für „Kommunikation" angegeben (vgl. DWDS, *Kommunikation, die*). Der Begriff der *Kommunikation* ist wesentlich weiter gefasst als *Verständigung*, und *Verständigungshandeln* ist lediglich eine seiner Facetten. *Kommunikation* kann einer *Verständigung* sogar entgegenwirken, indem sie einen antagonistischen, konfliktären Handlungsprozess hervorbringt; sie kann abgrenzend, abwertend, beleidigend und ausgrenzend funktionieren: dann ist sie dezidiert nicht-inklusiv.

In ihrer philosophischen Auseinandersetzung mit digitaler Kommunikation stellt O'Neill (2022) heraus, dass *Verständlichkeit* neben *Akzessibilität* und *Beurteilbarkeit* Standardbedingungen für die erfolgreiche Kommunikation zwischen Produzierenden und Rezipierenden darstellen.[2] Diese drei Bedingungen können auch als Kriterien für *Inklusion* in der Kommunikation

1 Ausgearbeitetes Manuskript des Vortrags in der Sektion C 13 Verständigungshandeln komparativ: strukturelle Merkmale literarischer und wissenschaftlicher Kommunikation, gehalten am 27.07.2021, Universität Palermo.

2 In ihrer aktuellen philosophischen Auseinandersetzung mit digitaler Kommunikation nennt O'Neill (2022) als wesentliche Standards, die für jede erfolgreiche Kommunikation gelten „Accessibility, Intelligibility and Assessability". Der zugrunde gelegte weite Kommunikationsbegriff ist einerseits technisch geprägt, bezieht sich andererseits aber dezidiert auf Handlungsbegriffe, z.B. in der Rede von „originators" und „recipients" (also Produzierenden und Rezipierenden) sowie einem Produktions- und Rezeptionsprozess, der auf das Erreichen von „varied audiences" gerichtet ist (ebd., S. 4).

fungieren: Sprechen/Hören und Schreiben/Lesen sind inklusiv, wenn sie *akzessibel* sind, z.B. für Personen mit einer Seh- oder Hörbehinderung entsprechend multimodal, auditiv bzw. visuell oder mit Gebärdensprachverdolmetschung zugänglich. Sie sind inklusiv, wenn sie *verständlich* sind, d.h. dem Wissen der Beteiligten in der Handlungskonstellation angemessen versprachlicht, ggf. in einfacher oder Leichter Sprache. Und sie sind inklusiv, wenn Aussagen und sprachliche Handlungen hörer- bzw. leserseitig *beurteilbar* sind, z.B. auf Zwecke hin, und wenn Quellen für Aussagen offengelegt, ggf. verlinkt werden – ein Aspekt, der gerade für Wissenschaftskommunikation zentral ist.

Inklusivität der Kommunikation liegt nicht selbstverständlich vor, sondern muss im Produktions- und Rezeptionsprozess jeweils hergestellt werden. Deshalb ist *Verständigungshandeln* gerade im Dienst der *Inklusion* unumgänglich. Was aber ist genau unter *Inklusion* zu verstehen?

*Inklusion* hat als Begriff im deutschen Sprachraum eine sozialpolitische Tradition seit den 1990er-Jahren, doch das Recht auf inklusive Bildung ist erst seit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention[3] ein Thema in der Bildungspolitik und Ausbildung von schulischen Lehrpersonen (s. Aichele/Kroworsch, 2017). Seit 2015 zeichnet sich verstärkt ab, dass der Inklusionsbegriff nicht mehr nur eng auf die Inklusion von Schüler*innen mit einer Behinderung in der Regelschule bezogen wird. Vielmehr wird *Inklusion* ins Verhältnis zu Praxen und Strukturen gesetzt, die *Exklusion* erzeugen, und umfassend so verstanden, dass sie Diversität als eine Ressource für inklusive Bildungsprozesse anerkennt (vgl. Sturm, 2018; Hußmann/Welzel, 2018). Tatsächlich fallen alle Diversitätsdimensionen gleichermaßen unter den Inklusionsbegriff.[4]

*Diversität* wird dabei dem Begriff der *Heterogenität* gegenübergestellt. Letzterer findet Anwendung vor allem in einem programmatisch-normativen Sinn, dass bestehende Benachteiligungen, Behinderungen und Barrieren abgebaut werden sollen (Sturm, 2018, S. 17 ff.). Sturm (2018, S. 19–24) verweist dem gegenüber auf einen ressourcenorientierten *Diversitätsbegriff*, der – aus der Kritischen Theorie heraus – Inklusion als *kulturelle Entwicklung*

3 Ab 2009 in Deutschland, und 2010 bzw. 2014 in der Schweiz durch das entsprechende Behindertenrechtsgesetz (BehiG) und die Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK).

4 Dies ist in den deutschsprachigen Ländern in Gesetzen und in den Verfassungen der Länder verankert. Vgl. z.B. die Diversitätsdimensionen im Diskriminierungsverbot der Schweizerischen Bundesverfassung: Herkunft, Rasse, Geschlecht, Alter, Sprache, soziale Stellung, Lebensform, religiöse, weltanschauliche oder politische Überzeugung, körperliche, geistige oder psychische Behinderung (Art. 8 Absatz 2 BV), Gleichberechtigung von Mann und Frau (Art. 8 Absatz 3 BV).

versteht, bei der in den Bildungsinstitutionen Praxen und Strukturen kritisch evaluiert und grundlegende Handlungsalternativen entwickelt werden. In ihrer (praxeologisch-wissenssoziologisch) empiriebasierten Rekonstruktion der Handlungspraxis und von institutionellen und individuellen Wissensbeständen zeigte sich, dass in der Schule *Inklusion und Exklusion* wechselseitig durch die Interagierenden hervorgebracht werden und dabei den Bedingungen der Institution unterliegen, z.B. dem Erfordernis des Bewertens und Benotens (ebd.).

Dieser Ansatz bietet durchaus Anknüpfungspunkte für eine Analyse von *Inklusion* in der Institution Hochschule und in der Wissenschaftskommunikation. Für das *Verständigungshandeln* im Dienst *inklusiver Kommunikation* wesentlich erscheint zum einen die *institutionelle Grundkonstellation*, die jeden Handlungsprozess in der Institution prägt, zum andern, dass Inklusion ein *kulturelles Phänomen* ist, das nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann.

So bedarf es z.B. gezielter und wiederholter handlungspraktischer Adaptierungen seitens der Dozierenden, damit die Wissenschaftskommunikation in einer Vorlesung z.B. für eine blinde Studentin Akzessibilität, Verständlichkeit und Beurteilbarkeit aufweist. Denn nicht nur müssen die verwendeten Lehr- und Lernmaterialien im Voraus barrierefrei aufbereitet werden (z.B. für maschinelles Vorlesen, durch Audiodeskription von Visualisierungen), um grundlegend akzessibel zu sein. In der Sprechsituation selbst ist es für die Verständlichkeit wichtig, so zu sprechen, dass die akustische Qualität perzeptiv optimal ist, dass Illustrationen und Gestik sprachlich zugänglich sind, dass Zeigegesten über die Deixis hinaus versprachlicht werden, d.h. zusätzliche Erläuterungen und Erklärungen verbalisiert werden; und dass im Sprechen nachvollziehbar wird, auf welche Quellen, welche Vorgängerdiskurse etc. ein Bezug durch die Studierenden hergestellt werden muss.

Somit erfordert inklusive Wissenschaftskommunikation eine Reflexion und Umorganisation eigener Wissensstrukturen im Sinne des *kulturellen Apparats* (Rehbein, 2006, u.w.), bei den Dozierenden und auch bei den Mitstudierenden: ein Reflektieren der Handlungskonstellation und ihrer Rezeptionsbedingungen, ein Negieren des Standardablaufs und Umorganisieren des „normalisierten" Wissens über die Standardwege und ein Adaptieren des sprachlich-visuell-multimodalen Lehrens und Lernens. Zusätzlich können sprachliche Verfahren des *Perspektivierens* aus der *interkulturellen Kommunikation* dazu beitragen, Inklusion in der wissenschaftlichen und Hochschulkommunikation umzusetzen (vgl. ten Thije, 2006).[5]

5 Beim interkulturellen Perspektivieren nach ten Thije (2006) setzen die Interagierenden wechselseitig sprachliche Verfahren des *Generalisierens*, *Perspektivierens* und *Kontrastierens von Kulturen* ein, um einander als verschiedenartig antizipierte oder erfahrene

*Inklusive Wissenschaftskommunikation*, die in der Lehre allen Studierenden die Teilhabe ermöglichen will, schafft geradezu Situationen, in denen ein *Perspektivenwechsel* und das Einschalten des *kulturellen Apparats* erforderlich sind. Diese Schnittstelle zur *interkulturellen Kommun*ikation ist dem inklusiven Sprechen und Schreiben gewissermaßen inhärent. Beides, interkulturelles und inklusives Kommunizieren und Handeln, involviert Arbeit am gemeinsamen Handlungssystem, weil dieses in der Handlungskonstellation bzw. Sprechsituation nicht als selbstverständlich vorausgesetzt und in Anspruch genommen werden kann. Dabei kommt dem *Verständigungshandeln* eine zentrale Rolle zu. Es dient unter anderem dazu, ein grundlegend kooperatives Handlungssystem herzustellen.

## *2. Verständigungshandeln zwischen formaler und materialer Kooperation*

„Verständigung" hat einen Bedeutungskern, der im Symbolfeld ein kooperatives Kommunizieren, den wechselseitigen Austausch und das gegenseitige Einander-Verständlich-Machen benennbar macht. Häufige Kollokationen sind „interkulturelle", „religiöse", „multinationale" und „sprachliche" Verständigung (vgl. DWDS, *Verständigung, die*). *Verständigung* als wechselseitiger Prozess, der wesentlich sprachlich stattfindet, kann ermöglichen, dass Kommunikation funktioniert und – illokutiv und perlokutiv – ankommt. Während Kommunikation aber unkooperativ sein kann, ist *Verständigungshandeln* eine Form des kommunikativen Handelns, die *grundlegend kooperativ* ist.

Was heißt *grundlegend kooperativ*? Wie Ehlich (1987 [ND 2007]) herausarbeitet, ist zwischen *formaler*, *materialer* und *materieller Kooperation* zu unterscheiden. Der Begriff *materielle Kooperation* reflektiert unser alltagssprachliches Verständnis von Kooperation, indem er das Herstellen von Produkten in der Zusammenarbeit, und im weiteren Sinn das Erzeugen von Ergebnissen durch gemeinsame, ziel- und zweckbezogene Interaktion als spezifische Dimension von Kooperation fasst (vgl. Ehlich, 1987 [ND 2007], S. 128, S. 132 f.). Diffiziler zu bestimmen – und sowohl für das

kulturelle Standards im Diskurs zu vermitteln und verständlich zu machen. Beim Generalisieren versprachlicht man einen Wissenszusammenhang als kulturellen Standard, der einseitig als „normal" unterstellt wird. Im Perspektivieren vermittelt man dieses Wissen in der Sprechsituation, indem man den anderen kulturellen Standard des Gegenübers antizipiert und einbezieht. Das Kontrastieren der Kulturen ermöglicht dann hörerseitig einen Vergleich des sprecherseitigen mit dem eigenen kulturellen Standard und befähigt zu einem angemessenen Verständnis des Diskurses (vgl. bes. ten Thije, 2006, S. 122–123 und die Beispieldiskussion dort).

*Verständigungshandeln* als auch für *Inklusion* wesentlich – sind *materiale Kooperation* und *formale Kooperation*. Mit Ehlich (1987 [ND 2007]):

> Die materiale Kooperation hat kooperative Tätigkeiten selbst zum Inhalt. Mit der „formalen Kooperation" hingegen soll die Kooperation bezeichnet werden, die das Zusammenwirken der Aktanten beim sprachlichen Handeln als solches kennzeichnet. (Ehlich, 1987 [ND 2007], S. 133).

Die angesprochenen „kooperativen Tätigkeiten" der *materialen Kooperation* sind funktional-pragmatisch als Handlungsprozesse zu verstehen, die auf einem von den Interagierenden geteilten Wissen über (sprachliche und multimodale) Handlungsmuster, institutionelle Zwecke und die Umsetzung beider in konkreten Handlungskonstellationen und Sprechsituationen basieren. Dies schließt auch Wissen um Standard-Handlungswege ein. Über Handlungswege setzen die Interagierenden *materiale Kooperation* in *materielle* Kooperation um und erzielen so Ergebnisse der Zusammenarbeit. *Materiale Kooperation* besteht demnach, wenn die Interagierenden sich auf gemeinsame, wechselseitig anerkannte Ziele beziehen, sowie auf übergeordnete gesellschaftliche Zwecke, die die Interagierenden in der Kooperation teilen.

*Materiale Kooperation* übersetzt gewissermaßen eine bestehende *formale Kooperation* in geteilte Handlungsziele und Zwecke. Diese *formale Kooperation* ist als eine „Elementarform der Kooperation" (Ehlich, 1987 [ND 2007], S. 134) eine unabdingbare, notwendige Voraussetzung für jede Interaktion, ohne die eine weiter gehende Zusammenarbeit nicht zustande kommen kann.[6] *Formale Kooperation* beinhaltet die praktische Möglichkeit, einander zu verstehen, sich verständigen zu können und übergeordnete gesellschaftliche Zwecke als geteilt voraussetzen zu können. Sie eröffnet ein rudimentäres Handlungssystem, das das Miteinander-Sprechen, Einander-Zuhören und Interagieren erlaubt und ermöglicht. Für jedes zielgerichtete

6 An einem literarischen Beispiel einer nicht zustande gekommenen Kriegshandlung macht Ehlich (1987 [ND 2007], S. 134) deutlich, dass auch die Bereitschaft zum Miteinander-Kämpfen auf eine minimale formale Kooperation angewiesen ist, wobei dann gerade keine materiale Kooperation in Form gemeinsamer Ziele und geteilter Zwecke besteht: die Handlungsziele der gegnerischen Parteien sind einander entgegengesetzt und Zweck einer Kriegshandlung ist der Sieg über die gegnerische Seite ggf. bis zur Vernichtung des Gegners. Der Umschlag des Handlungsprozesses in einen Kampf negiert also quasi die Möglichkeit zu materialer und zu materieller Kooperation zwischen den Parteien. Eine solche Handlungskonstellation bietet aber gerade durch das Noch-Vorliegen einer elementaren, formalen Kooperation potenzielle Anschlussstellen für ein Verständigungshandeln, das eine materiale und materielle Kooperation (wieder) ermöglichen könnte. Allerdings birgt Krieg, im Unterschied zum Kampf, die zusätzliche Bedrohung, dass auch das Handlungssystem des Kampfes außer Kraft gesetzt wird, sodass zwischen den Kriegsparteien keinerlei Bezug auf Ziele, Mittel, Regeln und Tabus mehr bestünde.

und zweckbezogene Interagieren – mithin auch für die materiale und materielle Kooperation – wird dieses rudimentäre Handlungssystem der formalen Kooperation in Anspruch genommen, zumeist unhinterfragt. Verständigung kommt demnach „im Normalfall" zustande, wenn formale Kooperation bereits besteht, mit anderen Worten, ein minimales Handlungssystem zwischen den Interagierenden bereits etabliert ist. Es wird in der Sprechsituation in einer sprachlich angemessenen Weise entlang gesellschaftlich-kulturellen und institutionellen Voraussetzungen in materiale und materielle Kooperation umgesetzt.

Kameyama (2004, S. 84–95) nimmt Ehlichs Differenzierung für eine funktional-pragmatische Bestimmung von *Verständigung* auf. Dabei hebt er hervor, dass Verständigung als „ein Zwischenresultat" zu verstehen sei, das *formale* Kooperation voraussetze und seinerseits Voraussetzung für eine *materiale* Kooperation sei, wenn sprachexterne Zwecke (kommunitärer, gnoseologischer oder teleologischer Art)[7] gemeinsam, d.h. interagierend, umgesetzt werden sollen (ebd., S. 85–86). Neben der *Verständnissicherung* können wenigstens drei weitere Typen von Verständigungshandeln unterschieden werden: der *Apparat der Sprecher-Hörer-Steuerung*, die *Verständnisabfrage* und die *Verständniskorrektur* (vgl. Kameyama 2004, S. 87). Ihnen ist gemein, dass sie sprachlich-diskursiv an vorangehende Bezugshandlungen anschließen, d.h. sie reagieren auf eine diskursive Vorgeschichte, in der ein etabliertes Handlungssystem formaler und materialer Kooperation besteht. Dieses wird in der Sprechsituation bearbeitet, sei es, weil eine Koordination zwischen Sprecher*in (S) und Hörer*in (H) nötig ist, oder weil in der Perzeption oder Rezeption der Bezugsäußerung eine Defizienz auftritt, etwas nicht verstanden wird. Kameyama (2004) nimmt dann Fälle in den Blick, die sich durch eine mehrsprachig-interkulturelle Konstellation auszeichnen. In diesen besteht zwar jeweils ein formal kooperatives Handlungssystem, die materiale Kooperation wird aber im Diskurs brüchig bzw. in Frage gestellt und durch die Aktanten mittels *verständnissicherndem Handeln* reparativ bearbeitet. In

7 Ehlich (1998 [ND 2007], bes. 158–162) unterscheidet als die großen Funktionsbereiche in menschlichen Gesellschaften, für die die Sprache das zentrale Medium ist, die kommunitäre (Gesellschaft stiftende), die teleologische (Praxis stiftende) und die gnoseologische (Erkenntnis stiftende) Funktion der Sprache. Sie bestimmen das Mensch-Sein in und als Teil der Gesellschaft, ebenso wie die gesellschaftlichen Institutionen und ihre Strukturen. Die Unterscheidung von *sprachexternen* gegenüber *sprachinternen* Zwecken (Ehlich 1982 [ND 2007]; 1994 [ND 2007]) differenziert zwischen den durch sprachliches Handeln (illokutiv, perlokutiv) erzeugten Zwecken, die auf eine Veränderung der Wirklichkeit gerichtet sind (sprachextern) und den auf die Sprache und ihre Verarbeitung selbst gerichteten Zwecken (sprachintern), die grammatischer, sprachsystematischer, morphologischer Qualität sind, aber in denen gleichwohl die Pragmatik des Mediums Sprache niedergelegt ist.

einem weiteren Sinne ist das *Verständigungshandeln* Voraussetzung auch für interkulturelle Verständigung. Es setzt da an, wo eine nahtlose Inanspruchnahme von Vorausgesetztem nicht funktioniert und etwas geklärt werden muss, damit hörerseitig weiter kooperiert werden kann.

In heterogenen, pluralistischen Gesellschaften kann in vielen Situationen nicht vorausgesetzt werden, dass eine formale Kooperation selbstverständlich gegeben ist. Denn sobald eine Konstellation durch Mehrsprachigkeit geprägt ist, d.h. Personen, die in einer Situation interagieren, unterschiedliche Erstsprachen sprechen, kann formale Kooperation unter den Beteiligten nur durch mehrsprachige Kommunikationsmodi hergestellt werden.[8] Dazu gehören die Zweit- und die Fremdsprachigkeit einer Person, mehrerer oder aller Beteiligten, die rezeptive Mehrsprachigkeit, Lingua Franca-Kommunikation, Codeswitchen und Formen des Sprachmittelns. Wenn keine gemeinsame Sprache vorliegt, kann nur mit Hilfe von Dolmetschen, Übersetzen oder einer anderen Form des Sprachmittelns überhaupt ein Handlungssystem formaler Kooperation hergestellt werden. Dies setzt aber noch nicht zugleich voraus, dass die Interagierenden die gleichen übergeordneten Zwecke anerkennen, gemeinsame Ziele teilen und sich über mögliche (legale, ethische, gangbare) Handlungswege einig wären. In jeder Situation, die durch eine Konstellation der Heterogenität, Interkulturalität und Sprachdiversität geprägt ist, liegt die Teilhabe aller, d.h. die Inklusion in Handlungsprozessen, nicht mehr selbstverständlich auf der Hand. Gerade in der Zusammenarbeit in interdisziplinären, oft international zusammengesetzten wissenschaftlichen Teams ist die formale Kooperation in besonderer Weise gefährdet, während materiale und materielle Kooperation durch die Ziele eines Forschungsprojekts und die Zwecke der Institution scheinbar unumstößliche Rahmenbedingungen für die Kooperation setzen. Eine Fallvignette aus der Beratungsarbeit soll dies verdeutlichen.

*Beispiel 1, Fallvignette Labor*

Eine wissenschaftliche Mitarbeiterin hatte Drittmittel für ein Forschungsprojekt eingeworben und arbeitete im Angestelltenverhältnis in diesem, als es zu Differenzen mit ihrer Vorgesetzten kam. Aus Sicht der Vorgesetzten erledigte die wissenschaftliche Mitarbeiterin wiederholt Aufgaben nicht, wie sie ihr aufgetragen waren, und sie habe im Labor nicht die notwendige Sorgfalt an den Tag gelegt. Die wissenschaftliche Mitarbeiterin sah sich gemobbt von ihrer Vorgesetzten: sie habe Arbeiten, für die sie qualifiziert war, nicht mehr machen dürfen, und dies, obwohl sie das Forschungsprojekt eingeworben hatte. Der

8 Vgl. Rehbein, ten Thije/Verschik (2011) sowie Backus et al. 2011; Backus et al. 2013 zu mehrsprachigen Kommunikationsmodi bzw. Kommunikationsmodi der Mehrsprachigkeit.

> Mitarbeiterin wurde schließlich verboten, das Labor zu betreten. Ihr Schlüssel wurde deaktiviert und sie de facto ausgesperrt, sodass sie ihrer Arbeit am Projekt nicht mehr nachgehen konnte.[9]

In diesem Fallbeispiel aus dem Wissenschaftskontext spielt Exklusion in ganz wörtlichem Sinn eine Rolle. Die Vorgesetzte handelte als Agentin der Institution gegenüber der wissenschaftlichen Mitarbeiterin abgrenzend und ausschließend. Obwohl der Projektzusammenhang und das Arbeitsverhältnis gemeinsame Ziele und institutionelle Zwecke im Sinne materialer und materieller Kooperation als Rahmenbedingungen voraussetzten, funktionierte die grundlegende formale Kooperation nicht mehr. Das gemeinsame Handlungssystem war offenbar schwer gestört. Mit dem Verwehren von Zutritt zum Arbeitsplatz wurde die formale Kooperation aufgekündigt und schlug um in ein Handlungssystem des Kampfes (um Arbeitnehmer- und Arbeitgeberrechte). Eine Verständigung war in der Situation kaum mehr möglich. Eine Mediation als Verständigungshandeln, das die Kooperation durch externe Vermittlung wieder herstellen sollte, scheiterte.

Wie Ehlich (1987 [2007], S. 135 f.) deutlich macht, kann *formale Kooperation* grundsätzlich in zwei Richtungen umgesetzt werden, zum einen in *materiale Kooperation*, zum andern in einen *Kampf*.[10] *Formale Kooperation* stellt ein fragiles Gleichgewicht für die Interaktion her. Dieses kann in der Zusammenarbeit durch *materiale und materielle Kooperation* stabilisiert werden. Verständigungshandeln kann dies bewirken. Doch im Beispiel 1 konnte die fortbestehende materiale und materielle Kooperation im Projekt und in der Institution das Handlungssystem nicht stabilisieren, die Zusammenarbeit nicht retten. Mit dem Scheitern des Verständigungshandelns brach die

9 Die Fallvignette basiert auf einem authentischen, anonym behandelten Fall aus der Beratungsarbeit. Die Situation endete mit der Kündigung durch die Mitarbeiterin, das Forschungsprojekt verblieb bei ihr, da die Drittmittel ad personam zugesprochen worden waren. Es könnte bei diesem Fall eine Rolle gespielt haben, dass die Mitarbeiterin ursprünglich aus dem Ausland kam und die regionale Sprache und das Englische, d.h. die Arbeitssprachen im Labor und an der Hochschule, als Fremd- bzw. Zweitsprachen verwendete. Möglicherweise ist die Interkulturalität der Handlungskonstellation in der Verständigung der Vorgesetzten mit der wissenschaftlichen Mitarbeiterin von Anbeginn nicht wahrgenommen und nicht entsprechend als interkulturelle Kommunikation gestaltet worden. Da keine empirischen Daten der Interaktionen vorliegen, kann dies hier nur vermutet werden.

10 Formale Kooperation wird nach Ehlich wesentlich über den diskursbegleitenden Apparat der Sprecher-Hörer-Steuerung umgesetzt. Aus diesem heraus können Konflikte und Missverständnisse entstehen, z.B. durch divergente oder fehlende Hörersignale, durch als aggressiv empfundene Hörer- oder Sprechersignale, durch unterschiedliche sprachlich-kulturell bedingte Erwartungen an Rückmelde- und Steuerungshandeln im Diskurs, in mehrsprachigen, interkulturellen Konstellationen.

formale Kooperation zusammen und wirkte so destabilisierend auf das Handlungssystem ein, dass es zu einem Umschlag in den Kampf führte.[11]

### *3. Inklusion in der Wissenschaftskommunikation*

In Beispiel 1 waren es wesentlich sprachliche Handlungen – Projektbesprechungen, Laborgespräche, Einzelgespräche zwischen der wissenschaftlichen Mitarbeiterin und ihrer Vorgesetzten –, die zu der Eskalation bis in den Kampf und zur Auflösung der Zusammenarbeit geführt haben. Jenseits von jeder *wissenschaftlichen Eristik*,[12] dem streitenden Ringen um Erkenntnis unter dem Korrektiv der Kritik (vgl. Thielmann/Redder/Heller, 2014, S. 7), findet in der wissenschaftlichen Zusammenarbeit sprachliches Handeln statt, das nicht gnoseologisch auf das Stiften von Erkenntnis gerichtet ist, sondern kommunitär auf das Stiften einer wissenschaftlichen Gemeinschaft, das Formen von wissenschaftlichen *Communities of Practice*.[13] In diesen Prozessen, die fortwährend neben den auf Erkenntnis gerichteten wissenschaftlichen

11 Zwar besteht selbst in einem antagonistischen Handlungsprozess des Kampfes noch eine Art von Kooperation, die das Miteinander-Kämpfen ermöglicht; doch führt dies ggf. bis zur Vernichtung der Kampfparteien (vgl. Ehlich, 1987, S. 134). Es geht im Kampf um die Durchsetzung von Prioritäten, Zwecken und Interessen einer der kampfbeteiligten Parteien nicht um übergeordnete, gemeinsame gesellschaftliche Zwecke oder geteilte Handlungsziele – diese entsprächen der materialen Kooperation im Sinne Ehlichs (1987). Obgleich also auch im Handlungssystem des Kampfes Kommunikation und antagonistische Kooperation stattfinden, ist das Bemühen um Verständigung im Kampf aufgegeben.

12 Der Begriff wurde von Ehlich (1993) eingeführt, um begrifflich zu erfassen, dass ein wesentliches Merkmal von wissenschaftlichen Texten und Diskursen, in denen es um Wissen und Erkenntnisgewinn geht, die kritische Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Aussagen, Methoden, Thesen, Theorien als vorläufig und strittig ist. Eristische Strukturen durchziehen als illokutive Qualität der Strittigkeit und Vorläufigkeit wissenschaftlichen Wissens die wissenschaftsinterne Kommunikation und dienen dazu, eben die Erkenntnis weiter voran zu treiben. In einer umfassenden Auseinandersetzung mit eristischen Strukturen in wissenschaftlichen Blogs der Soziologie differenziert Meiler (2018) unterschiedliche eristische Verfahren des Argumentierens und fasst sie als *eristisches Handeln*.

13 Der Begriff der *Community of Practice* hat sich seit Lave/Wengers (1991) Veröffentlichung und der auf das Organisationsmanagement bezogenen Studie von Wenger et al. (2002) breit durchgesetzt und wird auch auf Wissenschaftsorganisationen und Bildungsinstitutionen angewendet. Als *Community of Practice* werden soziale Strukturen in Organisationen, Institutionen oder der Gesellschaft verstanden, die eine fachlich spezialisierte Wissensressource darstellen, in der sich Praxen, prozessuales und implizites Wissen verbinden, praktiziert, weiterentwickelt und weitergegeben werden sowie Neulinge in die Praxen eingeführt und sozialisiert werden. Die von Fleck (1934 [ND 1980]) entwickelte

Tätigkeiten ablaufen, geht es nicht nur um die wissenschaftliche Sozialisation von Nachwuchsforschenden, sondern es werden auch Ausschlussprinzipien und -verfahren deutlich, die sprachlich und handlungspraktisch umgesetzt werden. Die Auswahl- und Einschlussverfahren sind nicht nur durch Qualitätskriterien bestimmt, sondern werden auch in der Wissenschafts-Community of Practice oft unauffällig durch Stereotype, normative Vorstellungen und unhinterfragte Voraussetzungen gesteuert, die sich in Ungleichheiten niederschlagen.[14] Dies macht es notwendig, Prozesse und Situationen des Ausschlusses zu analysieren und zu verändern – strukturell und institutionell –, um Exklusion auszuschließen und die Inklusion von Personen zu ermöglichen, die aufgrund ihres Geschlechts, ihrer Herkunft, Sprache oder anderer Merkmale von der Community of Practice marginalisiert werden.

Inwiefern eine inklusive (gegebenenfalls auch interkulturelle) Kommunikation zwischen der wissenschaftlichen Mitarbeiterin und ihrer Vorgesetzten in Beispiel 1 zu einer erfolgreichen Zusammenarbeit in dem Forschungskontext der Hochschule hätte führen können, kann aufgrund der Datenlage nicht beurteilt werden. Das Beispiel macht jedoch deutlich, wie *Wissenschaftskommunikation* in Bereichen, die institutionelle und kollaborative Rahmenbedingungen für wissenschaftliches Handeln setzen, mit *Prozessen der Exklusion* verschränkt sein kann, die jenseits der für das wissenschaftliche Handeln charakteristischen gnoseologischen, Erkenntnis stiftenden Funktion der Sprache liegen. Solche Prozesse am Rande der eigentlichen, auf Erkenntnisgewinn gerichteten wissenschaftlichen Arbeit betreffen unmittelbar das Verständigungshandeln und die formale Kooperation in einer *Community of Practice* der Wissenschaft.

Das fragile Gleichgewicht formaler Kooperation kann durch nicht-inklusive (Standard-)Praxen für vulnerable Personen so gestört werden, dass sie an dem für die Sozialisation in das wissenschaftliche Handeln so wesentlichen Wissensauf- und -ausbau durch Sprache in ihrer gnoseologischen, Erkenntnis stiftenden Funktion nicht mehr teilhaben können. Die Fallvignette in Beispiel 2 macht deutlich, dass sich schon die Auswahl von Wirklichkeitsausschnitten für das Heranführen an wissenschaftliche Methoden inklusiv oder exkludierend auswirken kann. Sprache ist in der Aufgabenstellung in Beispiel 2 primär in ihrer teleologischen Funktion verwendet, mit dem Zweck, ein Reflexions- und Übungshandeln der Studierenden herzustellen.

---

Idee des *Denkkollektivs,* bezogen auf die Praxen in wissenschaftlich arbeitenden Teams, weist Berührungspunkte zur Theorie der *Communities of Practice* auf.

14 Vgl. für die Situation von Frauen im Schweizer Wissenschaftskontext z.B. Zimmermann/Weibel, 2020; zu Ungleichheit in der Teamkultur in Forschungszusammenhängen s. Van Noorden, 2018.

*Beispiel 2, Fallvignette „Playboy"*[15]

Ein Dozent der Medienlinguistik führte in einem Methodenseminar die Studierenden an Methoden der Datensammlung mit publizierten Medien heran. Zur Übung sollten die Studierenden in Kleingruppen die folgende Frage diskutieren und beantworten:

*Übung: Quellen, Primärliteratur, Sekundärliteratur*

*Diskutieren Sie in kleinen Gruppen:*

*Kann man das Magazin Playboy als Quelle, Primär- und Sekundärliteratur verwenden?*

*Falls ja: Nennen Sie mögliche Fragestellungen.*

Einer Studentin wird daraufhin übel, sie erlebt eine Panikattacke, und sie muss den Unterricht verlassen. Auch nach dieser Sitzung kann sie sich nicht überwinden, wieder am Seminar des Dozenten teilzunehmen. Sie bleibt fern, fühlt sich handlungsunfähig; sie weiß nicht, was sie tun kann oder wem sie sich anvertrauen kann. Sie wendet sich schließlich an die Diversity-Stelle.

Der Diversity-Stelle schilderte sie, dass die Aufgabenstellung bei ihr Erinnerungen ausgelöst habe, die sie belasten und die ihre Konzentration so stören, dass sie sich auf die Lerninhalte nicht mehr konzentrieren kann. Ihre Schilderung trug Hinweise auf eine Re-Traumatisierung.

Die Diversity-Stelle führte darauf ein Gespräch mit dem Dozenten. Der Dozent erklärte, er habe diese Aufgabe unverändert von seinem Vorgänger übernommen. Es habe noch nie Schwierigkeiten damit oder Rückmeldungen dazu gegeben. Seiner Einschätzung zufolge war das Beispiel, gerade weil man nicht an ein Männermagazin denke, wenn es um journalistische Forschung gehe, ein reichhaltiges Beispiel. Dass eine Studentin diese Situation als Übergriff und Zumutung erlebt hatte, war ihm auch während des Seminars nicht aufgefallen. Sie hatte sich nicht direkt an ihn gewendet.

Beispiel 2 zeigt ein Auseinanderklaffen von sprecherseitig angelegter Illokution und hörerseitiger Rezeption. Als unerwarteter perlokutiver Effekt tritt eine physisch materialisierte Reaktion der Studentin auf. Die Aufforderung, sich damit auseinanderzusetzen, ob sexistisches, Frauen erniedrigendes Material für eine wissenschaftliche Fragestellung genutzt werden könne (das kann es natürlich), rief bei der Studentin einen Effekt der Bedrängnis hervor. Die ausgelöste emotionale Verstörung bewirkte, dass die Studentin

15 Die Fallvignette in Beispiel 2 stammt, wie Fallvignette 1, aus einer anonymisierten Fallsammlung der Diversity-Beratungsarbeit. Die Formulierung der Aufgabe wurde vom Dozenten für die Bearbeitung des Falles zur Verfügung gestellt. Mit einer anonymisierten Verwendung des Falles für die Sensibilisierungs- und Aufklärungsarbeit waren die Beteiligten einverstanden.

gegen ihren Willen am Seminargeschehen, am wissenschaftlichen Diskurs über Methoden, der anhand dieser Materialien geführt werden sollte, nicht mehr teilnehmen konnte.

Es sind nicht etwa konkrete Bilder aus der Zeitschrift, die eine offenbar traumatische Erinnerung der Studentin aufrufen. Vielmehr wird die Bedrängnis sprachlich, durch die Aufgabenstellung und das Nennen des Namens der Zeitschrift, erzeugt. Somit ist es wesentlich das Symbolfeld, das für die Studentin in dieser Situation die Kraft hat, eine physische Angst- und Abwehrreaktion auszulösen – was für sie zum Bruch des kooperativen Handlungssystems mit diesem Dozenten führt. Auch institutionell hat das für sie Folgen, denn das Seminar ist obligatorisch als Teil ihrer Studienleistungen. Sprache übernimmt hier im Hochschulkontext eine exkludierende Funktion. Dies schließt in der Situation auch ihr Funktionieren als Medium der Erkenntnisstiftung und des Herstellens einer wissenschaftlichen Praxis für die Studentin aus.

Dasselbe Symbolfeld zu dem benannten Wirklichkeitsausschnitt P, ein Männermagazin und seine Inhalte, ist für den Dozenten offenbar mit anderen π-Elementen (Wissenselementen) assoziiert als für die Studentin. Dass dieses Material und die Aufgabenstellung exkludierend wirken könnten, war dem Dozenten nicht bewusst. Er hatte keine Wahrnehmung davon, was seine Aufgabenstellung auslöste, er hatte diesen Effekt nicht geplant, und er hatte sich eine solche Wirkung nach eigener Aussage auch nicht vorstellen können. Kurz, seine ∏-Strukturen, die subjektive Dimension seines Handlungsraums, basieren auf Wissen, Erfahrungen und Einschätzungen, die wesentlich von denen der Studentin differieren.

Diese je eigenen ∏-Strukturen des Dozenten und der Studentin schaffen je differente Voraussetzungen für das Wahrnehmen von und Handeln in der Wirklichkeit. Sie bedingen eine Heterogenität in der Situation, die für den Dozenten unsichtbar ist und einseitig für die Studentin eine Aporie auslöst. Was für den Dozenten nicht hinterfragenswert war, weil es „immer schon so gemacht wurde", eine standardisierte Praxis war, erscheint aus einer anderen Perspektive nicht selbstverständlich. Hätte der Dozent in der Seminarsituation einen Bruch erlebt, hätte dies zu einem Einschalten des Kulturellen Apparates führen und ihm ermöglichen können, seinen als selbstverständlich vorausgesetzten Standard zu reflektieren, negieren und sein Wissen umzustrukturieren. Der Mehrwert einer Aufgabenstellung anhand von einem einschlägigen, sexistischen Männermagazin gegenüber beispielsweise der gleichen Aufgabenstellung anhand von einem Gartenmagazin wäre dann perspektivierend hinterfragbar geworden.

In der Nachgeschichte der Seminarsituation in Beispiel 2 bot die Diversity-Beratung für den Dozenten den Ansatzpunkt zu einem Reflexionsprozess, der ein Revidieren seiner Praxis ermöglichte. In der institutionellen

Nachgeschichte konnte eine Sensibilisierungskampagne anschließend u.a. Mobbing und klandestinen Sexismus in der Lehre und Forschung als Thema aufgreifen und benennbar machen. Beispiel 2 zeigt gerade anhand der weiteren Nachgeschichte, dass Inklusion ein Prozess, kein Zustand ist. Verständigungshandeln spielt auch dort eine Rolle, weil die Fragilität formaler Kooperation neu hergestellt werden muss, um inklusive Praxen zu entwickeln. Dies kann zwar kritische Ereignisse, wie sie anhand der Beispiele 1 und 2 diskutiert wurden, nicht ungeschehen oder rückgängig machen, aber die künftige Praxis in der Wissenschaftsgemeinschaft prägen sowie das Bewusstsein für formale Kooperation verbessern und dem Umschlag in einen Kampf vorbeugen.

Inklusion stellt einen „gesellschaftlichen Wandlungsprozess" dar (vgl. Haddara, 2017, S. 41–42), der darauf abzielt, allen Menschen entsprechend ihren individuellen Bedarfen Zugang, Teilhabe und Selbstbestimmung zu ermöglichen. Durch gesellschaftliche, ausdrücklich auch sprachliche, Inklusion sollen alle Personen in ihrer Diversität zu egalitärer Teilhabe am sozialen und politischen Leben, an Bildung und im Alltag befähigt oder darin unterstützt werden.

*Inklusion* in der *Wissenschaftskommunikation* bedeutet für die Interaktion miteinander z.B., in Bildungsinstitutionen die verwendeten Beispiele im Hinblick auf stillschweigend vorausgesetzte Kulturstandards zu reflektieren und ggf. zu revidieren. Wenn Dozierende ihre Fragestellungen auf die Vielfalt der Menschen hin perspektivieren, mit denen sie im Wissenschaftsdiskurs interagieren, kann eine auf Inklusion gerichtete Verständigung stattfinden. Sprache kann dann erst in ihrer gnoseologischen Funktion für die Inhalte von Wissenschaftskommunikation voll zur Wirkung kommen.

## *4. Inklusiv sprechen in der Hochschullehre*

Wissenschaftskommunikation kann auch bedeuten, Diskriminierung und Inklusion selbst zum Gegenstand von Forschung und Lehre zu machen. Inklusiv zu sprechen ist dann eine Voraussetzung der akademischen Glaubwürdigkeit. In der Lehre können Sprechsituationen entstehen, in denen unterschiedliches partikulares Erlebniswissen, gruppenspezifische Bilder und die biographische Distribution des Wissens unter den Studierenden und zwischen Studierenden und Dozierenden stark divergieren.[16] Solche Unterschiede

16 Die Analyse der verschiedenen Wissenstypen des partikularen Erlebniswissens, der Einschätzung, des Bildes und weiterer wurde von Ehlich/Rehbein (1977) funktional-pragmatisch entwickelt. Im Zusammenhang des Diskurses um Stereotypisierungen setzt sich Redder (1995) kritisch mit der Frage auseinander, inwiefern *Stereotyp* ein

können unterschiedliche Einschätzungen in der Sprechsituation hervorbringen, z.B. dazu, wie Ausdrücke verwendet werden sollten.

Beispiel 3 ist ein anonymisierter Fall aus der Hochschullehre, aus einem Seminardiskurs zu sprachlicher Stereotypisierung und Diskriminierung.

*Beispiel 3, Fallvignette Schokokuss*

In einer Seminareinheit ging es um inklusive Sprache und politische Korrektheit. Als Beispiel für den Wandel in Richtung einer inklusiven Sprache und den Diskurs um politische Korrektheit wurden der Ausdruck „Schokokuss" und seine jetzt nicht mehr akzeptierten, aber zugleich noch immer umstrittenen Vorläufer („Negerkuss"; „Mohrenkopf") in der Gruppendiskussion genannt. Es wurde auf deren kolonialgeschichtliche Basis und die exotisierende Diskriminierung von Menschen anderer Hautfarbe hingewiesen. In der Diskussion um „politische Korrektheit" und zu „Sprachverboten" wurden die Ausdrücke („Negerkuss"; „Mohrenkopf") von der Dozentin und von Mitstudierenden wörtlich genannt.

Eine Studentin kontaktierte die Dozentin anschließend per E-Mail und führte aus, dass schon die Verwendung, das bloße Nennen der Ausdrücke eine stark negative, ihre Konzentration beeinträchtigende Wirkung auf sie habe. Als dunkelhäutige Schweizerin, deren Familie teils einem früheren Kolonialgebiet entstamme, wirke schon das Nennen dieser Ausdrücke verletzend. Wenn solche Ausdrücke genannt würden, sei es gut, vorher zumindest eine „Triggerwarnung" zu geben. Die Sprechhandlung der Triggerwarnung war der Dozentin zu dem Zeitpunkt nicht geläufig.

In der Nachgeschichte zu dieser Sprechsituation verständigten sich die Studentin und die Dozentin per E-Mail darauf, das Thema in der nächsten gemeinsamen Sitzung im Plenum zu behandeln. Diese weitere Nachgeschichte der Plenardiskussion machte deutlich, dass die meisten Studierenden das Nennen der beiden Ausdrücke als Beispiele nicht als diskriminierend empfunden hatten. Jedoch äußerten die Studierenden, die sich als *People of Color* identifizierten und die eine deutliche Minderheit waren, dass sie jede Verwendung der Ausdrücke als diskriminierend empfanden und sich prinzipiell wünschten, dass sie nicht mehr verwendet werden. Die Studentin, die das Thema aufgebracht hatte, erzählte, dass sie in der Schule und auch danach immer wieder mit diesen beiden Ausdrücken gehänselt, beleidigt und gemobbt worden sei.

Wissenstyp sei und weist auf die komplexen, überindividuellen gesellschaftlichen Prozesse hin, die über das partikulare Erlebniswissen und Einschätzungen hinausgehen. Hohenstein (2017) greift dies auf und legt anhand eines Diskursbeispiels Analysen zum *diskursiven Stereotypisieren* vor, in dem Handlungsroutinen, partikulares Erlebniswissen und Einschätzungen mit Maximen und Handlungswissen sich in institutioneller Kommunikation verbinden. Rehbein (2008) differenziert in seiner Analyse zum *Vorurteil* weitere Prozesse, bei denen eine Abkopplung vom Wissen in die Vorstellung stattfindet.

Bis heute riefen die Ausdrücke bei ihr starke negative Gefühle hervor. Wenn das im Unterricht passiere, behindere das ihre Aufmerksamkeit und ihren Lernprozess.

Beispiel 3 ist in mehrfacher Hinsicht aufschlussreich:

(i) Wie in Beispiel 2 ist es die *Kraft des Symbolfeldes*, die nur für einzelne Studierende eine diskriminierende und potenziell vom Diskurs und vom Lernprozess ausschließende Wirkung entfaltet. Die diskriminierende Bedeutung stand auch für die Hörerin in Beispiel 3 so im Vordergrund der Rezeption, dass ihre weitere Interaktion im Lehr-Lern-Zusammenhang der Sprechsituation blockiert wurde. Erst im Anschluss meldete sie sich bei der Dozentin, um ihre Situation zu offenbaren.

(ii) Das Symbolfeld der inkriminierten Ausdrücke ruft ein konkretes *partikulares Erlebniswissen* für bestimmte Studierende auf; es handelt sich um ein partikulares Erleben, das als belastend, einschränkend verarbeitet wurde und mit einem Vermeidungswissen verbunden ist. Durch sprachliche Handlungen des Nennens können diese beiden Symbolfeldausdrücke quasi unabhängig von der sprecherseitig geplanten Illokution der Gesamtäußerung *partikulare perlokutive Effekte* erzielen, die einer Diskriminierung gleichkommen. Das Symbolfeld hat dann eine disruptive Kraft für die Hörerin bzw. den Hörer (H), die es für die Sprecherin bzw. den Sprecher (S) nicht hat. Es sind unterschiedliche Wissensbestände über die außersprachliche Wirklichkeit P im Wissen von H und S ($\prod^{H}$ vs. $\prod^{S}$), die das Symbolfeld für H vs. S in der Sprechsituation aufruft.

(iii) Wie in Beispiel 2 ist das diskriminierende Geschehen für die Mehrheit der am Seminar Teilnehmenden, inklusive der Dozierenden, nicht unmittelbar erkennbar. Die Diskriminierung ist für sie nicht transparent. Erst in der *Nachgeschichte der Sprechsituation* thematisiert die Studentin den Vorfall und macht die Diskriminierung bemerkbar, benennbar und bearbeitbar. Dies erfordert eine Couragiertheit bei den Betroffenen, die sie motiviert, eine diskursive Nachgeschichte einzuleiten und von den Beteiligten einzufordern. Aufgrund des Leidensdrucks, den diskriminierte Personen immer wieder erfahren, ist es nicht selbstverständlich, dass diese in der Nachgeschichte den Bruch in der formalen Kooperation thematisieren und eine Reparatur und Wiederaufnahme des beschädigten gemeinsamen Handlungssystems initiieren.

(iv) Anders als in Beispiel 2 besteht in Beispiel 3 durch die anschließende direkte Kommunikation der Studentin mit der Dozentin per E-Mail die Möglichkeit, das Handlungssystem zu reparieren. Die formale Kooperation und das gemeinsame Handlungssystem werden nicht aufgegeben, sondern beide Seiten halten emphatisch daran fest, indem sie eine

anschließende Sprechsituation eigens herstellen, in der der Vorfall als Diskriminierung für die gesamte Lerngruppe transparent gemacht wird sowie Möglichkeiten diskutiert werden, künftig antizipativ diese Form von *symbolfeldbasierter intransparenter Diskriminierung* zu vermeiden. Dies erfordert von der Mehrheit, sich perspektivierend in die Situation der Minderheit zu versetzen, die Partikularität des Wissens im Bereich der Diskriminierung zu erkennen und deren Wertigkeit und Gültigkeit anzuerkennen.

(v) Die beiden inkriminierten Ausdrücke in Beispiel 3, die lange fraglos verwendet wurden, werden von vielen Deutschsprachigen, nicht nur *People of Color*, heute als beleidigend verstanden und nicht mehr verwendet. Die im gesellschaftlichen Antidiskriminierungsdiskurs vorgeschlagene Möglichkeit, mit dem Dilemma umzugehen, dass über solche tabuisierten Ausdrücke gesprochen werden muss, wenn alle verstehen sollen, warum es sinnvoll ist, sie zu tabuisieren, beinhaltet eine *eigene Sprechhandlung mit einer Illokution der Vorwarnung*, die „Triggerwarnung". Die *Triggerwarnung* stellt eine antizipative Sprechhandlung dar, mit der eine anschließende Verwendung eines inkriminierten, tabuisierten, potenziell beleidigenden Ausdrucks angekündigt wird. Durch das Warnen, dass ein solcher Auslöser imminent ist, scheint sozusagen eine Entbindung seines Symbolfelds von der pejorativen Kraft in der unmittelbaren Sprechsituation für die betroffenen Studierenden möglich zu sein. Ob bzw. unter welchen Bedingungen dies tatsächlich funktioniert, müsste Gegenstand einer eigenen Untersuchung sein.

Im wissenschaftsbezogenen Lehr-Lern-Zusammenhang in Beispiel 3 sind materiale und materielle Kooperation zwar durch die didaktischen Ziele und das Vermitteln von Erkenntnis über den Sprachwandel und gesellschaftliche Diskurse institutionell bestimmt. Diese treten aber für die Studentin im Augenblick der Rezeption gegenüber der für sie gestörten formalen Kooperation in den Hintergrund. Im Verständigungshandeln durch die nachgeschaltete Diskussion im Plenum kann das Handlungssystem jedoch gerettet werden: *Es ändern sich dabei aber auch die Ziele, die Art der Umsetzung und das Ergebnis der Kooperation in der Lehreinheit durch diese Intervention*. Die gesamte Studierendengruppe wird in den Prozess einbezogen und gewinnt Einsicht in einen Zusammenhang, der zuvor nicht transparent und als Thema nicht präsent war, der aber zur *Inklusion in der Gruppe* und zum *Verständnis von Inklusion* gleichermaßen beitragen kann.

Aus funktional-pragmatischer Sicht ist bei dieser Art von *Verständigungshandeln* interessant, dass die *Nachgeschichte* einer als diskriminierend erlebten Sprechhandlung zur *Vorgeschichte* einer neuen diskursiven Interaktion und neuen gemeinsamen Handlungsgeschichte wird, die zugleich das

institutionelle kooperative Handlungssystem unter andere Vorzeichen zu stellen vermag und zum Inkubator für neue Praxen in der (wissenschaftlichen) Community of Practice werden kann.

Dies geschieht jedoch nicht automatisch. In den beiden Beispielen 2 und 3 war das Sprechen der Dozierenden in der auslösenden Lehrsituation nicht-inklusiv. Eine Reflexion dessen und eine Erkenntnis in Bezug auf inklusives Sprechen konnte sich aber erst im Nachhinein einstellen, durch eine Rekursion in den institutionellen Abläufen. Im Beispiel 2 geschah dies durch den E-Mail-Austausch zwischen der Studentin und der Diversity-Stelle sowie die anschließende Besprechung der Diversity-Stelle mit dem Dozenten. Im Beispiel 3 durch den E-Mail-Austausch zwischen Studentin und Dozentin sowie die anschließende Intervention in der Studierendengruppe.

Der Ablauf hin zum Reflexionsprozess der Dozierenden zeigt gewisse Gemeinsamkeiten mit den von Rehbein (2006) für den kulturellen Apparat analysierten Schritten: Die Erfahrung eines Widerspruchs in einem Standardablauf, einer standardisierten, nicht hinterfragten Sprechhandlung, führt zu einem Sistieren des Handlungsablaufs und zum Einschalten des kulturellen Apparats. Eine eigene, als erwartbar vorausgesetzte Standardpraxis wird negiert. Der dann stattfindende Prozess des Reflektierens der eigenen Handlungserwartungen führt zu einem Umbau im Wissen und zu einem Revidieren der eigenen Handlungsvoraussetzungen und ggf. der Praxis. In die angepasste, neue Praxis können Elemente anderer Praxen Eingang finden und neue kulturelle bzw. interkulturelle Praxen entstehen. Allerdings findet der Reflexionsprozess in den Beispielen 2 und 3 nicht selbsttätig sprecherseitig bei den Dozierenden statt, sondern wird durch ein hörerseitiges Negieren im Handlungssystem ausgelöst.

Der innere Widerspruch entsteht auf der *Hörerseite*, d.h. jeweils bei der Studentin. Für die Dozierenden als S muss dieser Widerspruch und das Negieren erst erkennbar und nachvollziehbar gemacht werden, das heißt, in einem nachgeschalteten Prozess der Verständigung versprachlicht und so überhaupt erst bearbeitbar gemacht werden. In beiden Fällen ist dazu eine mehrstufige Intervention, verteilt auf Hörer- und Sprecherseite in verschiedenen Konstellationen und über mehrere Sprechsituationen hinweg, teils im schriftlichen Modus, per E-Mail vertextet, notwendig.

Anders als beim *verständnissichernden Handeln, der Verständnisabfrage und der Verständniskorrektur* (Kameyama, 2004) liegt also im oben analysierten *inklusionsorientierten Verständigungshandeln* kein reparatives Bearbeiten der Rezeptionsstörung in der Sprechsituation selbst vor. Doch schließt es, wie jene, an eine Bezugsäußerung bzw. ein Element in einer Bezugsäußerung an. Der kommunikative Apparat der Sprecher-Hörer-Steuerung – als ubiquitäres begleitendes Verständigungshandeln – dagegen scheint in der Bezugsäußerung mit dem inkriminierten Ausdruck für diejenigen Hörer*innen außer

Kraft gesetzt zu sein, für die das Nennen eines Ausdrucks eine diskriminierende perlokutive Kraft entfaltet. Es entsteht so eine *opake* Diskriminierung, die der Sprechhandlung der Dozierenden zwar inskribiert, diesen jedoch nicht transparent ist. Die Opazität besteht in der Gruppe fort, sofern die Studierenden nicht intervenieren.

Eine sprecherseitige Reflexion der Ausschluss-Situation erfolgt in den beiden Beispielen erst durch die *hörerseitige* Rückmeldung. Das heißt, die Last, formale Kooperation und das Handlungssystem in solchen Interaktionen aufrecht zu erhalten, liegt in diesen Situationen auf Seiten der Hörer*in, der Studierenden. Um das Handlungssystem zu erhalten und auf allen drei Stufen zu kooperieren (formal, material und materiell), müssen aber die Bereitschaft und das Engagement dafür auf beiden Seiten bestehen.

Ob solche Prozesse regelhaft auftreten, wenn eine Defizienz inklusiver Sprache in Wissenschaftskommunikation, z.B. in Lehr-Lern-Kontexten, virulent wird, kann hier nicht beantwortet werden. Es eröffnet sich hier ein Feld für weitere, wenn möglich auf empirischen, multimodalen Daten basierte Untersuchungen.

Ein Aspekt der gesprochenen und geschriebenen Wissenschaftskommunikation ist deren Zusammenhang mit wissenschaftlichen Schulen, wissenschaftlichen Communities of Practice, die durch gemeinsame Denkstile geprägt sind. Deren sprachlicher Niederschlag kann Reibungen mit einer inklusiven Schreib- und Sprechweise erzeugen, die sich deutlich im Hinblick auf die gendergerechte Formulierung von wissenschaftlichen Texten zeigt.

## *5. Denkstile und gendergerechte Formulierungen im Wissenschaftsdiskurs*

Wissenschaftskommunikation zeichnet sich durch *Denkstile* aus, die zur Bildung von wissenschaftlichen Communities of Practice führen können und auch als Kriterien zu Einschluss in diese und Ausschluss aus ihnen dienen. Die These, dass wissenschaftliche Entdeckungen als Leistungen von Denkkollektiven zu verstehen seien, wurde zuerst von Ludwik Fleck (Fleck, 1934 [ND 1980]) ausgearbeitet. Der durch Sprache (in ihrer gnoseologischen Funktion) in einem *Denkkollektiv* reflektierte *Denkstil* bildet über einen Zeitraum hinweg, im Prozess der Versprachlichung erst, im Denkkollektiv ausdrückbare Ideen aus. In der Folge ermöglicht dieser Prozess breitere, gesellschaftliche Erkenntnis und Verstehen. Fleck weist jedoch auch bereits auf die „Beharrungstendenz der Meinungssysteme und die Harmonie der Täuschungen“ hin (ebd., S. 40–53), die sich in einem solchen Denkstil und Denkkollektiv ausbilden:

> „Wenn eine Auffassung genug stark ein Denkkollektiv durchtränkt, wenn sie bis ins alltägliche Leben und bis in sprachliche Wendungen dringt, wenn sie im Sinne des Wortes zur Anschauung geworden ist, dann erscheint ein Widerspruch undenkbar, unvorstellbar.“ (Fleck, 1934 [ND 1980], S. 41)

Weiter stellt er bereits kritisch fest, dass genau diese Verankerung im Denkkollektiv, in der wissenschaftlichen Community of Practice mit ihrem etablierten Denkstil, dazu führe, dass Erkenntnisse ihrerseits durch den Denkstil im Denkkollektiv beschnitten werden. Fleck formuliert:

> „Nur in dieser und keiner anderen Reihenfolge wickelt sich der Erkenntnisprozeß ab: Fördernde Macht besitzt nur eine klassische Theorie mit ihren plausiblen (also in der Epoche wurzelnden), abgeschlossenen (also beschränkten), propagandafähigen (also stilgemäßen) Ideenverknüpfungen.“ (ebd., S. 43)

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass die einzelnen Wissenschaftler*innen im Denkkollektiv die Einschränkungen ihres Denkstiles so verinnerlicht haben, dass sie diesen Denkstil als Norm verstehen:

> „Das Individuum hat nie, oder fast nie das Bewusstsein des kollektiven Denkstiles, der fast immer einen unbedingten Zwang auf sein Denken ausübt und gegen den ein Widerspruch einfach undenkbar ist.“ (ebd., S. 56–57)

Diese Normalisierungskraft kann dann zum Gegenstand von *Verständigungshandeln in der Wissenschaftskommunikation* werden, wenn gesellschaftliche Entwicklungen einen Bruch mit einem normalisierten Denkstil hervorbringen. Die derzeitige Diskussion in der Germanistik um verschiedene Aspekte der *sprachlichen Inklusion*, einerseits bezogen auf die Gleichstellung von Frau und Mann, andererseits auf über diese Binarität hinausgehende Gender-Identitäten sowie gesellschaftlich marginalisierte Gruppen, kann im Licht einer solchen Entwicklung gesehen werden. Sie kann als ein in wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskursen umkämpfter Sprachwandel verstanden werden (vgl. Hohenstein, 2021).

Die „Beharrungstendenzen“ (mit Fleck gesprochen) und die Denkstil-Prägung in der Wissenschaftskommunikation treten in der umkämpften Bedeutung des sogenannten generischen Maskulinums exemplarisch hervor.

Die hergebrachte, normalisierte und als Standard lange undisputierte wissenschaftssprachliche Verwendung des generischen Maskulinums zeigt Beispiel 4.

> Beispiel 4, Wissenschaftssprache 1, Wissenschaftlicher Artikel 1
>
> Das Zeigen erbringt für den Hörer eine Orientierungsleistung. Der Hörer richtet seine Aufmerksamkeit auf das jeweilige „Objekt“ des Zeigens aus, er fokussiert

> das Objekt des Zeigens. Indem der Sprecher diese Orientierungsleistung für den Hörer und an ihm sprachlich vollbringt, gelingt etwas für die Kommunikation zentral Wichtiges. Es wird eine Gemeinsamkeit in der Orientierung der Sprecher-Hörer-Aufmerksamkeit erreicht – unabdingbare Bedingung für das Gelingen von Kommunikation. (Ehlich 2007, S. 35, Unterstreichungen: C.H.)

In dieser Darstellung geht es nicht um konkrete Personen. Die Ausdrücke „Hörer" und „Sprecher" werden zur begrifflichen Bezeichnung generischer Aktant*innen im Diskurs verwendet. Prinzipiell sollte das Geschlecht bei solchen Begriffen keine Rolle spielen. Doch lässt sich eine Häufung des Nennens und der Bezugnahme auf die Interagierenden im Maskulinum konstatieren, die im Licht der Forschung Zweifel an deren generischem Verständnis aufkommen lässt.

Die vier aneinander anschließenden Sätze nennen die beiden maskulinen Nomina jeweils mit dem Genus-spezifischen Artikel viermal und führen diese zudem phorisch im Text fort (seine, er, ihm). Der Begriff der Aufmerksamkeitsorientierung wird konsequent ebenfalls auf die maskulinen Formen bezogen. Innerhalb dieser wenigen Sätze wird auf diese Weise ein Textzusammenhang erzeugt, der mit der Häufung dieser als generisch zu verstehenden Bezeichnungen für die im Diskurs Interagierenden zu einer Art symbolfeldbasierter Verdichtung zu einer männlichen Person führt. In Tests mit alltagssprachlichen Texten führten solche Textzusammenhänge bei 60–80 % aller Testpersonen zur Repräsentation als männliche Person in deren Vorstellung (vgl. die Darstellung des Forschungsstandes dazu in Kotthoff/Nübling/Schmidt, 2018, S. 91–122). Kann man also annehmen, dass das in wissenschaftlichen Texten anders funktioniert?

Dass das Problem prinzipiell gesehen wird, macht ein häufig in Fußnoten zu findender *Workaround* deutlich, mit dem der Versuch einer De-Thematisierung einhergeht, wie in Beispiel 5:

> Beispiel 5, Wissenschaftssprache 2, Wissenschaftlicher Artikel 2[17]
>
> Bei den Fachausdrücken *Sprecher*, *Hörer*, *Agent*, *Klient* in generischer Verwendung wird auf die gendergerechten Formen verzichtet bzw. mit Abkürzungen S (für *Sprecher*), H (für *Hörer*) gearbeitet.

Der „Verzicht" auf gendergerechte Formen wird konstatiert, aber es wird nicht begründet, warum dieser notwendig scheint. Es wäre unschwer möglich, die

17 Beispiele 5 und 6 entstammen einer anonymisierten Beispielsammlung aus wissenschaftlichen Arbeiten und Artikeln, die von der Autorin teils anonym begutachtet wurden. Sie stehen exemplarisch für vergleichbare Formulierungen, die in einer Reihe von Texten auftraten. Unterstreichungen erfolgten durch C.H.

Abkürzungen jeweils mit der männlichen und weiblichen Nennung für die bezeichneten generischen Personen einzuführen (Sprecherin und Sprecher, Hörerin und Hörer, Agentin und Agent etc.). Damit würde für das Lesepublikum deutlich, dass in der Abkürzung beides im Wissen aufrecht zu erhalten ist. Dieses Bestehen oder Beharren auf den ausschließlich männlichen Formen für generische Bezeichnungen zeigt aber, dass für zumindest einen Teil der wissenschaftlichen Autor*innen die Kraft des Symbolfeldes in den wissenschaftlichen Begriffen als abgelöst von P verstanden wird. Aber ist sie das? Hat ein Begriff „Sprecher" keine Symbolfeldqualität einer männlichen Person, die spricht? Solche Begriffe, die die Alltagssprache nutzen, wären dann quasi gesellschaftlich unbescholten.

Das grammatische Genus ist im Deutschen jedoch eng mit gesellschaftlichen Vorstellungen von einer binären (auf Männer und Frauen bezogenen) Geschlechterordnung verbunden, wie Analysen zeigen (z.B. Nübling, 2018). Zahlreiche Studien belegen seit den 1980er Jahren, dass Personenbezeichnungen im Maskulinum, die Frauen mitmeinen sollen, von Männern und Frauen überwiegend nicht inklusiv verstanden werden, sondern mit der Vorstellung von männlichen Personen verbunden sind. Erkenntnisse, dass Texte, die ausschließlich maskuline Formen für Personen verwenden, das Verständnis erschweren, setzen sich nur langsam durch (s. Kotthoff/Nübling/Schmidt, 2018; Hohenstein, 2021).

In der Vermittlung von Deutsch als Wissenschaftssprache und in studentischen Texten, die diese Praxis einüben, werden heute Personenausdrücke nicht mehr im generischen Maskulinum verwendet. Beispiel 6 zeigt, dass bei der Bezugnahme auf Begriffe aus der wissenschaftlichen Literatur, die im generischen Maskulinum verfasst sind, eine Umformulierung nötig und möglich ist. In komplexen Sätzen kann dies bei Schreibnoviz*innen mitunter zu Kongruenzproblemen führen. Zugleich kann aber, wenn dieser Prozess des Erschreibens der Mitgliedschaft in der wissenschaftlichen Community of Practice durch Peer-Feedback und Coaching der Studierenden begleitet wird, ein kreatives Potenzial der Auseinandersetzung mit den wissenschaftlichen Grundlagen und der Wissenschaftssprache entfaltet werden.

Beispiel 6, Wissenschaftssprache 3, studentische Arbeit, 4. Semester

> Gemäss Rehbein (1984) setzt die sprechende Person den Hörer oder die Hörerin über ein Ereignis der Vergangenheit in Kenntnis. Dabei wird das Ziel verfolgt, den Sachverhalt sachgerecht und bewertbar zu überliefern. Damit ist gemeint, dass die wichtigen Informationen die Person erreichen, die zuhört, aber auch, dass die Informationsüberlieferung so beim Hörer oder der Hörerin ankommt, dass diese sich eine eigene Meinung bilden kann, beziehungsweise die Situation bewerten kann. (Unterstreichungen: C.H.)

Das generische Maskulinum „Sprecher“ wird zunächst in „die sprechende Person“ aufgelöst, das Symbolfeld von „der Hörer“ durch die Paarform zuerst konkretisiert, in der Fortführung durch „die Person. . ., die zuhört“ dann wieder abstrahiert. Die Wiederaufnahme als Paarform in der Präpositionalphrase führt dann zu einer Verengung auf die inkongruente feminine Form „Hörerin“ („diese . . . kann“ statt „diese . . . können“). Ausgelöst wird dies offenbar durch die homonyme Form „diese“ für den Plural und das Femininum Singular.

Indem das studentische Schreiben das generische Maskulinum der Begriffe „Sprecher“ und „Hörer“ im referierten wissenschaftlichen Artikel binär auflöst, findet eine Anverwandlung der wissenschaftlichen Kategorien statt, die einen Schritt auf dem Weg ins wissenschaftliche Schreiben darstellt. Zugleich ist es eine Form des Verständigungshandelns, bei der wissenschaftliche Kategorien und Denkstile in der studentischen Wissenschaftskommunikation erschlossen werden und eine Auseinandersetzung mit dem spezifischen Denkstil stattfindet.

Das gendergerechte und genderinklusive Schreiben ist ein Bereich der inklusiven Wissenschaftskommunikation, in dem in den letzten 20 Jahren ein Denkkollektiv gewachsen und erstarkt ist, das den etablierten Denkstil um die generisch gebrauchten maskulinen Formen herausfordert. Eine weitere Entwicklung sind die genderinklusiven Formen, die die Binarität der sprachlich und grammatisch normalisierten Geschlechterordnung herausfordern (Genderstern, Gendergap etc.). Dieser Prozess ist nicht abgeschlossen und wird sich beim Zirkulieren im deutschsprachigen Denkkollektiv weiter differenzieren. Der Kritik, die sich in Wissenschaftsdiskursen und feuilletonistisch an verschiedenen Versuchen der gendergerechten und genderinklusiven Ausdrucksweise abarbeitet, kann wissenschaftlich begegnet werden (vgl. Reisigl, 2018). Inklusiv schreiben und sprechen in der Wissenschaftskommunikation bedeutet auch, die wissenschaftlichen Grundlagen der Inklusion an die Gesellschaft zurück zu vermitteln.

## *6. Ansatzpunkte für Inklusion durch Verständigungshandeln in der Wissenschaftskommunikation*

*Verständigungshandeln* kann als spezifisches sprachliches und multimodales Handeln verstanden werden, das zum Zweck hat, dass das Kommunizieren gelingt, in dem Sinne, dass die Proposition hörerseitig verstanden wird, die Illokution ankommt und hörerseitig ein angemessener perlokutiver Effekt eintritt. Oder, mit dem Bezug auf das kooperative Handlungssystem gesprochen: Verständigungshandeln nimmt die formale Kooperation in Anspruch, um materiale und materielle Kooperation zu ermöglichen.

*Wissenschaftskommunikation* ist, wie jede Interaktion, auf die grundlegende kooperative Basis der formalen Kooperation angewiesen, in der Lehre ebenso wie für eine erfolgreiche Forschungszusammenarbeit in interdisziplinären Teams, in denen Fachkulturen durch sprachliche, mehrsprachige und internationale Differenzen gefordert sind, sich zu adaptieren und das Andere zu inkludieren. Sprache ist das Medium, in dem wir Zugehörigkeiten und Abgrenzungen ausdrücken, und das Werkzeug, mit dem wir diese im sprachlichen Handeln ausagieren. Dieses Ausdrücken und folgerichtig dann auch Ausagieren von Abgrenzung geschieht nicht nur bei Beleidigungen (wie Hoffmann/Frank, 2022, breit gezeigt haben), sondern ist angelegt schon in sprachlichen Handlungsmustern, die wir routinemäßig verwenden.

Situationen der Zusammenarbeit in Teams und mit Vorgesetzten, wie in Beispiel 1 oder Seminarsituationen wie in den Beispielen 2 und 3 verdeutlichen, wie *opake Ausschlussprozesse* entstehen können. Nicht nur das Sprechen/Hören und Lesen/Schreiben in Situationen der Wissensbearbeitung können inklusives Verständigungshandeln erfordern, sondern zahlreiche Interaktionen im akademischen Handlungsfeld der Hochschule, die der wissenschaftlichen Wissensbearbeitung und damit der gnoseologischen Funktion von Sprache vorgelagert sind. Oft ermöglicht erst das Bearbeiten einer opaken ausschließenden Sprechsituation die inklusive Wissensvermittlung. Ansatzpunkte für *inklusives Verständigungshandeln* finden sich in der Wissenschaftskommunikation in allen pragmatischen Dimensionen des sprachlichen und institutionellen Handelns.

Forschungsprojekte und die akademische Lehre erfordern formale, materiale und materielle Kooperation, wenn sie erfolgreich durchgeführt werden sollen. In der zunehmend mehrsprachigen und interdisziplinären Zusammenarbeit in den Wissenschaften ist die *Verständigung* zum Herstellen von materialer Kooperation eine Bedingung für eine erfolgreiche materielle Kooperation. Ein Versagen der Verständigung kann zum Zusammenbruch des kooperativen Handelns in der Durchführung von Forschungsprojekten oder im Studium führen.

Sprechsituationen an der Hochschule, im Forschungszusammenhang ebenso wie in der Lehre, sollten daher inklusiv sein, von Anfang an. Die gendergerechte inklusive Sprache in wissenschaftlichen Texten, wie anhand der Beispiele 4 bis 6 diskutiert, ist ein Teilbereich einer umfassenden Bemühung um gendergerechte, antirassistische, diskriminierungsfreie Verwendung von Sprache im wissenschaftlichen Schreiben und Sprechen.

Gegenwärtige demokratische Gesellschaften befinden sich in einer dynamischen Entwicklung, die von den *Wissenschaften* mehr interdisziplinäre und transdisziplinäre Zusammenarbeit fordert, bis hin zu einer gesellschaftlichen Transformativität der wissenschaftlichen Forschung. Konkret heißt dies, dass gesellschaftliche Gruppen, die nicht per se wissenschaftsaffin sind, in den

wissenschaftlichen Diskurs und in die Umsetzung von wissenschaftlichen Erkenntnissen in gesellschaftliche Praxis eingebunden werden sollen. Das bedingt Inklusion in zweifacher Hinsicht: Zum einen die von *gesellschaftlichen Anspruchsgruppen und Aktant*innen* in den Wissenschaftsdiskurs. Das können im germanistischen Feld z.B. mehrsprachige Kitas sein oder Organisationen von gehörlosen und hörbehinderten Personen, deren Klient*innen spezifische Bedürfnisse beim Erlernen und Professionalisieren der deutschen (Schrift-)Sprache haben. Zum anderen ist eine *Inklusion der Wissenschaft in die Gesellschaft* erforderlich, will sie nicht gesellschaftlichen Polarisierungen zwischen einer vermeintlichen Elite und dem vermeintlich breiten „Volk" in die Hände spielen. Dies sind Makro-Aspekte der Inklusion in der Wissenschaftskommunikation. Sie erfordern ein inter- und transdisziplinäres Verständigungshandeln.

Die Beteiligung aller liegt nie wirklich auf der Hand, sondern wird von uns als Normalität vorausgesetzt – solange wir selbst uns angemessen beteiligen und unsere Rechte geltend machen können. Weil das nur begrenzt funktioniert, ist inklusives Verständigungshandeln innerhalb und außerhalb der Wissenschaftskommunikation notwendig, um die Verständnisbedingungen anderer zu erschließen und einzubeziehen. *Inklusives Verständigungshandeln* kann gesellschaftlichen Konsens und individuelle Beteiligungsmöglichkeiten im Rahmen eines gesellschaftlichen Konsenses herstellen. Es transformiert das sprachliche Handeln. Interkulturelle Aspekte und inklusives Sprechen und Schreiben greifen dabei auch in der Wissenschaftskommunikation ineinander.

## *Literatur*

Aichele, Valentin/Kroworsch, Susann (2017), *Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht. Warum es die inklusive Schule für alle geben muss*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte, Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention. URL: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Position_10_Inklusive_Bildung.pdf [06.05.2022]

Backus, Ad/Marácz, Lazlo/ten Thije, Jan D. (2011), A Toolkit for Multilingual Communication in Europe: Dealing with linguistic Diversity. In: Jørgensen, J. Normann (ed.), *A Toolkit for Transnational Communication in Europe*. Copenhagen Studies in Bilingualism. Copenhagen: University of Copenhagen, 5–25.

Backus, Ad/Gorter, Durk/Knapp, Karlfried/Schjerve-Rindler, Rosita (†)/Swanenberg, Jos/ten Thije, Jan D./Vetter, Eva (2013), Inclusive Multilingualism: Concept, Modes and Implications. *EuJAL 2013*; 1(2), 179–215.

DWDS = Zentrum für digitale Lexikographie der deutschen Sprache ZDL (Hrsg.) (o.D.), *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*, Eintrag *Kommunikation,*

*die*. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften BBAW: ZDL. https://www.dwds.de/wb/Kommunikation [04.05.2022].

DWDS = Zentrum für digitale Lexikographie der deutschen Sprache ZDL (Hrsg.) (o.D.), *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*, Eintrag *Verständigung, die*. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften BBAW: ZDL. https://www.dwds.de/wb/Verständigung#wp-1 [04.05.2022].

Ehlich, Konrad (1982 [ND 2007]), Sprachmittel und Sprachzwecke. In: Tilburg papers in language and literature. Tilburg: University Dept. of Language and Literature. Wiederabdruck 2007 in K. Ehlich (Hrsg.), *Sprache und sprachliches Handeln: Band 1, Pragmatik und Sprachtheorie*, B1. Berlin u.a.: de Gruyter, 55–80.

Ehlich, Konrad (1987 [ND 2007]), Kooperation und sprachliches Handeln. In: Liedtke, Frank/Keller, Rudi (Hrsg.), *Kommunikation und Kooperation*. Tübingen: Niemeyer, 19–32. Wiederabdruck 2007 in K. Ehlich (Hrsg.) *Sprache und sprachliches Handeln: Band 1, Pragmatik und Sprachtheorie*, B5. Berlin u.a.: de Gruyter, 125–137.

Ehlich, Konrad (1993), Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19*, 13–42.

Ehlich, Konrad (1994 [ND 2007]), Funktionale Etymologie. In: Brünner, Gisela/ Graefen, Gabriele (Hrsg.), *Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 68–82. Wiederabdruck 2007 in K. Ehlich (Hrsg.) *Sprache und sprachliches Handeln: Band 1, Pragmatik und Sprachtheorie*, B3. Berlin u.a.: de Gruyter, 87–99.

Ehlich, Konrad (1998 [ND 2007]), Medium Sprache. In: Strohner, Hans/Sichelschmidt, Lorenz/Hielscher, Martina (Hrsg.), *Medium Sprache*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 9–21. Wiederabdruck 2007 in K. Ehlich (Hrsg.) *Sprache und sprachliches Handeln: Band 1, Pragmatik und Sprachtheorie*, B7. Berlin u.a.: de Gruyter, 151–165.

Ehlich, K. (2007), Anadeixis und Anapher. In: K. Ehlich (Hrsg.), *Sprache und sprachliches Handeln, Band 2, Prozeduren des sprachlichen Handelns*, D2. Berlin/New York: De Gruyter, 25–44.

Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1977), Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goeppert, Herma C. (Hrsg.), *Sprachverhalten im Unterricht*. München: Fink, 36–114.

Fleck, Ludwik (1934 [ND 1980]), *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv.* Frankfurt/Main: Suhrkamp Taschenbuch.

Haddara, Myriam (2018). Das Konzept des Seminars „Inklusion im Kontext von Sprachvermittlung". In: Rott, David/Zeuch, Nina/ Fischer, Christian/Souvignier, Elmar/Terhart, Ewald (Hrsg.), *Dealing with Diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion*. Münster: Waxmann, 41–56.

Hoffmann, Ludger/Frank, Annika (2022), Zur Pragmatik rassistischer Beleidigungen. In: Hohenstein, Christiane/Hornung, Antonie (Hrsg.), *Sprache und Sprachen in Institutionen und mehrsprachigen Gesellschaften*. Münster: Waxmann 119–151.

Hohenstein, Christiane (2017), “Stereotyp” – revisited. In: Krause, Arne/Lehmann, Gesa/Thielmann, Winfried/Trautmann, Caroline (Hrsg.), *Form und Funktion. Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, 511–532.

Hohenstein, Christiane (2021), Tempora mutantur, nos et mutamur in illis: Sprachwandel. In: ZHAW Angewandte Linguistik (Hrsg.), *Angewandte Linguistik für Sprachberufe*, Kapitel II.3 Sprache und Zukunft. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 135–143.

Hußmann, Stephan/Welzel, Barbara (Hrsg.) (2018), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster, New York: Waxmann.

Kameyama, Shinichi (2004), *Verständnissicherndes Handeln*. Münster, New York: Waxmann.

Kotthoff, Helga/Nübling, Damaris, unter Mitarbeit von Claudia Schmidt (2018), *Gender-Linguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht*. Tübingen: Narr.

Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991), *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

Nübling, Damaris (2018), Und ob das Genus mit dem Sexus: Genus verweist nicht nur auf Geschlecht, sondern auch auf die Geschlechterordnung. *Sprachreport* Jg. 34 (2018) Nr. 3, 44–50.

O’Neill, Onora (2022), *A Philosopher Looks at Digital Communication*. Cambridge u.w.: Cambridge University Press.

Redder, Angelika (1990), *Grammatiktheorie und sprachliches Handeln*. Tübingen: Niemeyer.

Redder, Angelika (1995), „Stereotyp“ – eine sprachwissenschaftliche Kritik. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 2, 311–329.

Redder, Angelika/Çelikkol, Meryem/Wagner, Jonas/Rehbein, Jochen (2018), *Mehrsprachiges Handeln im Mathematikunterricht*. Münster, New York: Waxmann.

Rehbein, Jochen (1984), Beschreiben, Berichten und Erzählen. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.), *Erzählen in der Schule*. Tübingen: Narr, 67–124.

Rehbein, Jochen (2006), The cultural apparatus. Thoughts on the relationship between language, culture and society. In: Bührig, Kristin/ten Thije, Jan D. (eds.) *Beyond misunderstanding. The linguistic reconstruction of intercultural discourse*. Amsterdam: Benjamins, 43–96.

Rehbein, Jochen (2008), Vorurteile. In: Riedner, Ursula R./Steinmann, Sabine (Hrsg.), *Alexandrinische Gespräche. Forschungsbeiträge ägyptischer und deutscher Germanist/inn/en*. München: iudicium, 199–238.

Rehbein, Jochen/ten Thije, Jan D./Verschik, Anna (2011), Lingua receptiva (LaRa) – remarks on the quintessence of receptive multilingualism. *International Journal of Bilingualism* 16(3), 248–264.

Reisigl, Martin (2018), Neokonservative Feuilletonistische Sprachkritik – Eine Linguistische Replik. In: *GENDERCAMPUS SCHWEIZ. Gender Studies, Equality und Diversity*. URL: https://www.gendercampus.ch/de/blog/post/neokonservative-feuilletonistische-sprachkritik-eine-linguistische-replik [18.05.2022].

Sturm, Tanja (2018), Begriffliche Perspektiven auf Unterschiede und Ungleichheit im schulpädagogischen Diskurs – eine kritische Reflexion. In: Rott, David/ Zeuch, Nina/Fischer, Christian/Souvignier, Elmar/Terhart, Ewald (Hrsg.), *Dealing with Diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion*. Münster: Waxmann, 15–28.

ten Thije, Jan D. (2006): Notions of perspective and perspectivising in intercultural research. In: Bührig, Kristin/ ten Thije, Jan D. (eds.), *Beyond misunderstanding. The linguistic reconstruction of intercultural discourse*. Amsterdam: Benjamins, 97–151.

Thielmann, Winfried/Redder, Angelika/Heller, Dorothee (2014), Akademische Wissensvermittlung im Vergleich. In: Redder, Angelika/Heller, Dorothee/Thielmann, Winfried (Hrsg.), *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten*. Analysen und Transkripte. Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren, 7–17.

Wenger, Etienne/McDermott, Richard/Synder, William (2002), *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.

Van Noorden, Richard (2018), Some hard numbers on science's leadership problems. A Nature survey of 3,200 scientists reveals the tensions bubbling in research groups around the world. *Nature* 557, 294–296 (2018). Doi: https://doi.org/10.1038/d41586-018-05143-8 [06.05.2022].

Zimmermann, Andrea/Weibel, Fleur (2020), Gender & Science. Das Potenzial von Inclusion für die Transformation wissenschaftlicher Machtverhältnisse am Beispiel eines nationalen Forschungsschwerpunkts. *ZDfm – Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 2-2020, 153–166. Doi: https://doi.org/10.3224/zdfm.v5i2.06 [06.05.2022].

# Wissensvermittlung und Verständigungsstrategien Italienisch/Deutsch am Beispiel von Galileo Galileis *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo*

Valerio Furneri (Ferrara)

## *1. Einführung*

Die vorliegende Untersuchung hat ihren Ausgangspunkt in einem breiteren Forschungsprojekt über die Übersetzung fachlicher und nicht-fachlicher Kommunikation bei Galileo Galilei ins Deutsche. Die (Neu)Entdeckung des toskanischen Wissenschaftlers im deutschen Sprachraum lässt sich u.a. durch die Brisanz seiner Auffassungen erklären, die ihm den kirchlichen Bann eingebracht haben und weshalb Galilei sich von ihnen distanzieren musste. Obwohl viele seiner Entdeckungen und Ideen inzwischen längst entweder überholt waren oder sich als falsch erwiesen hatten, liegt das Interesse auf seiner Methode und dem innovativen Charakter seiner Forschungen, die seit dem 19. Jahrhundert gründlich und kontinuierlich untersucht worden sind (u.a. Wohlwill, 1884, 1926; Olschki, 1927; Bredekamp, 2015; Hehl, 2017).

Auch aus linguistischer Perspektive hat Galilei im Laufe der Zeit das Interesse vieler Forschenden auf sich gezogen, sowohl in Italien als auch im Ausland. Neben den vor allem in Italien primär an der Terminologie ausgerichteten Studien (Altieri Biagi, 1965; Galluzzi, 1979) sind in den letzten Jahrzehnten Werke entstanden, die sich weiter mit Syntax, stilistischen Stilmitteln oder der Wahl der italienischen Vulgärsprache beschäftigen (Altieri Biagi, 1990; Marazzini, 2004; Thielmann, 2003; Heller, 2012).

Gerade dieser letztere Aspekt ist hier von besonderem Interesse. Die Entstehung der modernen Wissenschaft und der modernen Gesellschaft in Europa ging mit der progressiven Entwicklung der jeweiligen Nationalsprachen als Wissenschaftssprachen einher, und der fortwährende Austausch zwischen unterschiedlichen Kultur- und Wissenschaftssprachen ermöglicht es heute, ihren Reichtum, ihr Potenzial, ihre Ressourcen und Ähnlichkeiten sowie ihre Unterschiede produktiv zu erforschen. Gerade in einem Zeitalter, in dem das Englische in vielen Bereichen des internationalen Austausches als *lingua franca* sich durchzusetzen im Gange ist, kann die Wissenschaftssprachkomparatistik einen Beitrag zur Aufbewahrung und Weiterentwicklung dieses Reichtums leisten und gleichzeitig zeigen, dass der wenn auch

gut gemeinte monolinguale Ansatz in der Wissenschaft zu einer Nivellierung wenn nicht sogar zur Verarmung besagter Vielfalt führen kann.

In dieser Hinsicht haben sich sprachenpaarbezogene Analysen als besonders produktiv erwiesen, weil sie den Einblick in die tiefsten Nuancierungen der jeweiligen Sprachen und deren Ausdrucksvermögen gewähren. In Bezug auf das Sprachenpaar Deutsch/Italienisch sind in den letzten Jahren verschiedene Domänen vergleichend untersucht worden, darunter Metaphorik, Verbalbereich und deiktische Ausdrücke oder eristische Strukturen (Veronesi, 2011; Heller, 2012; da Silva, 2014), was Einblicke in die außerordentliche Komplexität ermöglicht, die neben den bereits erwähnten linguistischen Aspekten auch die kulturellen Merkmale beider Sprachen (nationale Traditionen der Forschung, der wissenschaftlichen Kommunikation und der Wissensvermittlung) betrifft.

Daran anknüpfend wird hier beabsichtigt, spezifische Merkmale wissensvermittelnder Kommunikation bei Galilei anhand eines Vergleichs zwischen dem *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo* und seiner deutschen Übersetzung zu untersuchen. Ziel ist es auf der einen Seite die Ressourcen des Deutschen als Wissenschaftssprache hervorzuheben, auf der anderen Seite die Strategien des Übersetzers – des Physiklehrers Emil Strauss – zu analysieren, der einen über 250 Jahre zurückliegenden Text sprachlich wie inhaltlich für seine zeitgenössischen Leser aktualisiert (1891). Ausgehend von der Annahme, dass die Sprache der Wissenschaft auf internationaler Ebene nicht das Englische sei, sondern die Übersetzung (Villa, 2013, S. 85 ff.), sollen die hier ausgewählten Beispiele Argumente für eine weiterführende Diskussion liefern, die auch die Herausforderungen, mit denen die Übersetzung wissenschaftlicher Texte konfrontiert ist, einbezieht.

## *2. Zum Text und seiner Rezeption im deutschsprachigen Raum*

Der *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo* wurde 1632 veröffentlicht und zog sich bald den Bann der Kirche zu, weil mit ihm ein Fundament der westlichen Kultur sowie der religiösen Doktrin nicht nur infrage gestellt, sondern sogar abgelehnt wurde: Anhand mathematischer Rechnungen, empirischer Untersuchungen und anderer Beobachtungen kamen Kopernikus und andere Wissenschaftler zu dem Schluss, dass nicht die Sonne sich um die Erde dreht, sondern umgekehrt, ein für die damalige Zeit neues, ja revolutionäres Paradigma. Trotz des kirchlichen Bannstrahls entstand eine erste Übersetzung des *Dialogo* bereits 1635 durch Matthias Bernegger, allerdings ins Lateinische. Obwohl das Buch sehr lange Zeit auf dem Index der verbotenen Bücher blieb, setzten sich die in ihm vertretenen Erkenntnisse doch schon

im Laufe des 17. und des 18. Jahrhunderts durch; einige davon wurden durch die neueren Forschungen sogar überholt, so dass die von Galilei angeregte Debatte im 19. Jahrhundert längst keine Brisanz mehr hatte. Das Interesse für Galilei und insbesondere für seinen *Dialogo* hatte nunmehr einen wissenschaftsgeschichtlichen Hintergrund und diente zur Rekonstruktion und Aufklärung der Anfänge des modernen Zeitalters.

In diesem Rahmen sind u.a. die Studien Emil Wohlwills und Leonardo Olschkis entstanden ebenso wie die erste (und bis jetzt einzige) Übersetzung ins Deutsche von Emil Strauss mit dem Titel *Dialog über die beiden hauptsächlichsten Weltsysteme* (1891). Mit seiner Leistung hat Strauss den Text für ein breiteres deutschsprachiges Publikum zugänglich gemacht. Gleichzeitig aber hat er durch seinen Kommentar auch inhaltlich fragliche Stellen erläutert und somit der Galilei-Forschung innerhalb und außerhalb Deutschlands neue Impulse gegeben.

Mit Blick auf die Übersetzungsstrategien lassen sich zahlreiche Fragen stellen, insbesondere aufgrund der Diachronie zwischen Original und Übersetzung: Welche Schwierigkeiten bereitet die Übersetzung von Texten aus älteren Sprachstufen, z.B. bei einer asymmetrischen Entwicklung der beteiligten Wissenschaftssprachen? Welche sprachlichen Eingriffe nimmt der Übersetzer eventuell vor, um dem wiedergegebenen Text wieder die Brisanz zu verleihen, die das Original in seiner Entstehungszeit hatte? Hinsichtlich der Schwierigkeiten für den Übersetzer lässt sich vermuten, dass die größten Herausforderungen eng mit dem Schreibstil Galileis verbunden sind, der auf syntaktischer Ebene durch zahlreiche Parenthesen, lange, verschachtelte Sätze und eine starke Neigung zur Nominalisierung charakterisiert ist. Ferner bieten auch das argumentative Verfahren mit einer reichen Metaphorik und die Terminologie ein zusätzliches Arbeitsfeld, welch letztere mithilfe modernerer Kenntnisse und entsprechend entwickelter Fachbegriffe nicht nur übersetzt, sondern teilweise auch desambiguiert und angepasst werden (Besomi, 2005, S. 196 ff.).

Eingriffe des Übersetzers Strauss betreffen auch die Wiedergabe der Dialoge, um die Positionen der Gesprächspartner zu verdeutlichen. Im Streit um die kopernikanische Weltauffassung gegen die des Aristoteles oder des Ptolemäus verkörpern die Kontrahenten sprachlich wie inhaltlich die entgegengesetzten Lager: Salviati, Galileis Alter Ego, vertritt das heliozentrische Weltbild; Simplicio, unerbittlicher Anhänger der aristotelischen Lehre, vertritt das geozentrische Weltbild; Sagredo, interessierter Laie, moderiert die Diskussion, stellt Fragen, wirft Zweifel auf. Diese Haltung wird durch ihren Sprachgebrauch widergespiegelt: Salviati verfügt über einen reichen Wortschatz und argumentiert seine Stellungnahmen. Dabei macht er oft Gebrauch von Metaphern oder anderen Formen von Bildhaftigkeit; Simplicio bevorzugt einen apodiktischen Stil, meistens kontert er die Argumente des Gegners

bloß durch Zitate, während Sagredo, weniger voreingenommen als Simplicio, manchmal Einwände äußert, manchmal aber auch Salviatis Überlegungen zum Teil oder völlig akzeptiert.

Eine solche Rollenzuschreibung ist sinnvoll für diese Textsorte; sie befriedigt die vier Schwerpunkte der Dialogizität, nämlich Interaktion, Verständigung, Beziehungsstiftung und Bezugnahme (Kalverkämper, 2011, S. 20 ff.). Jedoch bleibt die Frage offen, wie diese Rollenzuschreibung bei der Übersetzung versprachlicht wird und mit welchen Ergebnissen. Dem wird anhand der folgenden Beispiele nachgegangen.

### *3. Interaktion, Streit, Argumentation und ihre Übersetzung*

Die im Folgenden verwendeten Beispiele sind den ersten beiden Büchern des *Dialogs* entnommen, in denen der Streit um die zwei Weltsysteme besonders leidenschaftlich ausgetragen wird. Die Auseinandersetzung betrifft Salviati und Simplicio, deren jeweilige Positionen stark konturiert sind. In der Übersetzung werden sie durch unterschiedliche Strategien wiedergegeben.

**Beispiel 1:** Simplicio und die Autorität des Aristoteles

| It. O. (Galilei 1970 [1632]: 48–19) | Dt. Ü. (Galilei 1982 [1891]: 41) |
|---|---|
| SIMP. [. . .] ma senza **replicarle** tutte, assai apertamente **resta dimostrato**, mentre che i moti semplici non sono altri che tre, al mezo, dal mezo e intorno al mezo, de i quali i dua retti sursum et deorsum sono manifestamente contrari, e perché un solo ha un solo per contrario, adunque non resta altro movimento che possa esser contrario al circolare. Eccovi il **discorso** di Aristotile argutissimo e concludentissimo, per il quale **si prova** l'incorruttibilità del cielo. | SIMP. Um sie aber nicht alle zu **wiederholen**, will ich nur den einen offenkundigen **Beweis anführen**: Da es nur drei einfache Bewegungen giebt, nach der Mitte, von der Mitte und um die Mitte, von denen die beiden geradlinigen sursum et deorsum augenscheinlich einander entgegengesetzt sind, und da zu einem Begriffe nur ein Gegensatz existiert, so bleibt demnach keine sonstige Bewegung übrig, die der Kreisbewegung entgegengesetzt sein könnte. Dies ist das höchst scharfsinnige und überzeugende **Beweisverfahren** des Aristoteles, durch welches die Unvergänglichkeit des Himmels **dargethan wird**. |

In der zitierten Stelle debattieren die Gesprächspartner über die Bewegung und die Natur der Himmelskörper. Salviati wirft Aristoteles

Widersprüchlichkeit vor. Simplicio, der die Einwände Salviatis nicht einsehen will, wird aufgefordert, Gegenargumente zu bringen. Stattdessen beschränkt er sich auf die bloße Wiedergabe von Aristoteles' Theorie, die seiner Überzeugung nach kommentarlos bewiesen ist, wie die Wortwahl seiner Erwiderung zeigt. Die in der Tabelle durch Fettdruck markierten Wörter sind diejenigen, bei denen der Übersetzer eingegriffen hat. Simplicio verwendet drei Verbalausdrücke (*replicarle*, *resta dimostrato* und *si prova*), die sich auf den wissenschaftlichen Disput beziehen. Während *replicare* („erwidern", „entgegnen", aber auch „wiederholen") seine Antwort einführt, folgen mit *dimostrare* und *provare* („beweisen") zwei synonymische Verben, die den Anspruch auf die Gültigkeit der aristotelischen Position unterstreichen. In der Übersetzung wird der Fokus auf „beweisen" gelegt, allerdings im Vergleich zum Original mit einer Ausdifferenzierung: Die Derivation „Beweis" im Ausdruck „Beweis anführen" übersetzt das italienische *resta dimostrato* (gilt als bewiesen), während das Kompositum „Beweisverfahren" sich auf das italienische *discorso* bezieht und nicht auf das Verb *prova*, wie es denkbar wäre. Bei dieser Wahl scheinen folgende Faktoren eine Rolle zu spielen: Der Übersetzer steht vor der Aufgabe, einen semantisch eher unbestimmten Ausdruck (*discorso*) wiederzugeben und entscheidet sich für eine Präzisierung. Durch die Wiedergabe von *discorso* mit „Beweisverfahren" knüpft er zum einen an die Übersetzung von *resta dimostrato* mit „Beweis anführen" an, zum anderen greift er den verbalen Ausdruck aus dem nachfolgenden Relativsatz auf (*per il quale si prova l'incorruttibilità del cielo*). Der semantische Gehalt des Verbs *prova* wird auf die Wiedergabe von *discorso* übertragen, entsprechend wird *prova* mit einem eher generischen Ausdruck („dargethan") wiedergegeben.

Der Übersetzer operiert also mit lexikalischem Material aus dem gleichen Wortfeld und nimmt dabei Umstellungen vor, die auch dazu dienen, die Rolle Simplicios als Verteidiger des aristotelischen geozentrischen Weltbildes stärker zu akzentuieren. Durch diese Wortwahl wird Aristoteles hier ein wissenschaftliches Verfahren zugeordnet, welches im Originaltext eher aus der unbestrittenen Autorität des griechischen Philosophen hervorgeht als aus einer gründlichen Untersuchung. Dies bewirkt eine Aufwertung der Position, die von Simplicio vertreten wird.

**Beispiel 2:** Salviati und die Notwendigkeit des wissenschaftlichen Streits

| It. O. (Galilei 1970 [1632]: 48–49) | Dt. Ü. (Galilei 1982 [1891]: 41) |
|---|---|
| SALV. Questo non è niente di piú che il puro progresso d'Aristotile, già da me accennato, nel quale, **tuttavolta che io vi neghi** che il moto, che voi attribuite a i corpi celesti, non **convenga** ancora alla Terra, la sua illazione resta nulla. Dicovi per tanto che quel moto circolare, che voi assegnate a i corpi celesti, conviene ancora alla Terra: dal che, posto che il resto del vostro **discorso** sia concludente, seguirà una di queste tre **cose**, come poco fa **si è detto** ed or vi **replico**, [. . .] | SALV. Das ist nichts weiter als die von mir schon angedeutete Schlußkette des Aristoteles, bei welcher das Ergebnis in nichts zusammenfällt, **sobald ich bestreite**, daß die den Himmelskörpern zugeschriebene Bewegung nicht auch der Erde **zukomme**. Daraus aber – gesetzt, der übrige Teil Euerer **Erörterung** sei einwandfrei – folgt eine der drei **Möglichkeiten**, die ich vor einer Weile **aufgestellt** habe und **nochmals anführen** will [. . .] |

Das zweite Beispiel, ebenfalls aus dem ersten Buch des *Dialogs,* enthält die Antwort Salviatis auf Simplicios Äußerungen aus der vorhergehenden Stelle.

Hier bringt Salviati seine Bedenken gegen Simplicio zum Ausdruck und wirft ihm vor, er habe nur die Position von Aristoteles kritiklos wiedergegeben. Des Weiteren kritisiert er die aristotelische Hypothese, eine kreisförmige Bewegung sei nur den Himmelskörpern zuzuschreiben, nicht aber der Erde. Im Gegensatz zu Simplicio, der die Debatte auf die bloße Wiederholung bekannten und bereits überholten Wissens reduziert, gibt sich Salviati die Mühe, auf die Voraussetzungen der aristotelischen Lehre einzugehen, sie kritisch zu betrachten und konsequent zu bestreiten.

Das hier betrachtete Verfahren ist exemplarisch für die Vorgehensweise der beiden Kontrahenten im ganzen Text, nämlich das sture Beharren auf alten, anachronistischen Mustern auf der einen Seite und die kritische Auseinandersetzung sowie ein revolutionärer Paradigmenwechsel auf der anderen Seite. Wie in der vorhergehenden Passage greift der Übersetzer erneut ein: Im letzten Teil des Zitats wird Simplicios Ausführung in einem Einschub als *discorso* bezeichnet (*posto che il resto del vostro discorso sia concludente*), also noch einmal mit einem semantisch vagen Ausdruck. Seine Wiedergabe mit „Erörterung" legt einen stärkeren Akzent auf den wissenschaftlichen Duktus der Gesprächsführung von Salviati, dem es darum geht, Simplicio nicht frontal anzugreifen, sondern dessen Äußerungen strategisch umzudeuten. Salviatis Positionierung wird damit unterstrichen, indem die Notwendigkeit eines wissenschaftlich basierten Streits durch die präzise Wortwahl aus der Sphäre des argumentativen Handelns hervorgehoben wird.

Weitere Eingriffe des Übersetzers betreffen die stilistische Anpassung an das zu seiner Zeit moderne Deutsch. Formulierungen der Alltagssprache im Original (*convenga*, *resta nulla*)[1] werden mit damals vorwiegend fachsprachlich verwendeten Verbalausdrücken („zusammenfallen", „zukommen")[2] übersetzt, die den Strukturausbau des Deutschen ausnutzen. Auch mit der Wahl, unpersönliche Formulierungen (*si è detto*) im Deutschen durch ich-bezogene Sätze wiederzugeben, stellt der Übersetzer Salviatis Persönlichkeit als Wissenschaftler in den Vordergrund, da er ihn persönlich argumentieren lässt und den Bezug auf eine mögliche Autorität, den die unpersönliche Konstruktion suggerieren könnte, ausschließt. Die Wiedergabe des alltagssprachlichen *tre cose*, *come poco fa si è detto* mit „Möglichkeiten aufstellen", im Sinne von „Hypothesen aufstellen" setzt diese Tendenz fort. Auch die Wiedergabe von *replicare* („erwidern") mit „anführen" („Möglichkeiten anführen"), legt den Akzent auf die Systematizität der Ausführungen Salviatis. Der Übersetzer entscheidet sich wie in anderen Fällen eindeutig für ein wissenschaftliches Register. Bei dieser Entscheidung spielt zweifellos – neben der Notwendigkeit, einen veralteten Text in seiner zeitgenössischen Aktualität zugänglich zu machen – die Entwicklung der deutschen Wissenschaftssprache eine Rolle.

Das nächste und letzte Beispiel zeigt dies ein weiteres Mal.

**Beispiel 3:** Die explizite Thematisierung der Wissenschaft

| It. O. (Galilei 1970 [1632]: 247) | Dt. Ü. (Galilei 1982 [1891]: 215) |
|---|---|
| SALV. Ma il signor Simplicio **non dirà cosí**; se bene io non credo ch'ei sia di quei Peripatetici che dissuadono i lor discepoli dallo studio delle mattematiche, come quelle che **depravano il discorso** e lo rendono meno atto alla contemplazione. | SALV. Signore Simplicio **wird anderer Meinung sein**, wiewohl ich nicht glaube, daß er zu denjenigen Peripatetikern gehört, die ihren Schülern vom Studium der Mathematik abraten, weil es **die wissenschaftliche Befähigung beeinträchtige** und sie für beschauliche Zwecke ungeeigneter mache. |

1 Vgl. Treccani (https://www.treccani.it/vocabolario/convenire) [30.04.2022]. Das Verb *convenire* ist im heutigen Italienisch noch sehr verbreitet, während der Ausdruck *restar nullo* unüblich ist. Das Adjektiv nullo rekurriert oft in juristischen Texten, sowie im Sportbereich (https://www.treccani.it/vocabolario/nullo/) [30.04.2022].

2 So z.B. finden sich im DTA-Kernkorpus des Digitalen Wörterbuchs der Deutschen Sprache zum Stichwort „zusammenfallen" im Zeitraum 1850–1870 für den Bereich „Wissenschaft" 310 Belege, während für „Belletristik" 16, für „Gebrauchsliteratur" 45 und für „Zeitung" lediglich 11 Treffer existieren. (https://www.dwds.de/r/?q=zusammenfallen&corpus=dta&date-start=1850&date-end=1870&genre=Wissenschaft&format=full&sort=date_asc&limit=50 [24.04.2022].

Das hier behandelte Zitat stammt aus dem zweiten Buch des *Dialogs*. Nachdem Salviati im ersten Buch das geozentrische Weltbild gründlich in Frage gestellt hat, versucht er nun seine beiden Gesprächspartner in die neue Wissenschaft einzuführen. Grundlage seiner Ausführungen sind die geometrischen Modelle, wodurch sich die Phänomene der Fallbewegung und der Schwerkraft der Körper erklären lassen. Daraufhin folgt eine Polemik Salviatis gegen die Befürworter des geozentrischen Weltbildes, die weder Geometrie noch Mathematik in ihre Ausführungen miteinbezögen.

Aus sprachlicher Sicht ist hier wiederum auf den Begriff des *discorso* hinzuweisen, der im Italienischen noch heute ein breites Bedeutungsspektrum aufweist.[3] Seine spezifische Bedeutung lässt sich aus dem Kontext herleiten, was aufgrund der italienischen Wissenschaftssprache zur Zeit Galileis einen nicht unerheblichen interpretatorischen Aufwand mit sich bringt. Erneut wird hier durch die Figur Salviatis ein stärkerer Akzent auf Wissenschaftlichkeit gelegt: Das alltagssprachliche und eher unwissenschaftliche *depravare il discorso* (in Bezug auf Mathematik) wird mit „wissenschaftliche Befähigung beeinträchtigen" übersetzt. Somit wird ein Begriff eingeführt, der im Originaltext gar nicht vorhanden ist.[4]

Die Wahl des Übersetzers macht auch hier deutlich, über welche Ressourcen das Deutsche verfügt: Die Übertragung in eine moderne Wissenschaftssprache erfolgt durch eine präzise Wortwahl – in diesem Fall die Anwendung einer deverbalen Derivation (Befähigung) – und zeigt eine Tendenz zur Nominalisierung mit Bevorzugung von Funktionsverbfügungen, die die Gedanken klar und genauer formulieren (Hoffmann, 2013, S. 264–265). Das italienische *discorso* zeigt diverse Bedeutungsfacetten (Heller/Furneri, 2019, S. 107 ff.), darunter spekulatives Denken, Forschung und geistige Ressourcen bzw. intellektuelle Fähigkeiten. Die Präzisierung von „Befähigung" durch das Adjektiv „wissenschaftlich", welches übrigens im Originaltext nirgends aufzufinden ist, ist ein interpretatorischer Eingriff des Übersetzers, der die Passage sinngemäß wiedergibt und sie dementsprechend verwissenschaftlicht. Die Charakterisierung Salviatis als moderner Wissenschaftler, der seine bahnbrechenden Ideen durch einen überaus reichen Wortschatz zum Ausdruck bringt, erfolgt neben einer direkten Thematisierung von wissenschaftlichen Prozessen,

3 Vgl. Treccani (https://www.treccani.it/vocabolario/discorso2/) [30.04.2022]. Zu den verschiedenen Bedeutungen von *discorso* gehörten ursprünglich auch die von *flusso* („Strom", „Strömung") bzw. *corso* („Lauf"), welche heute veraltet sind (Coletti, 2018, S. 63).

4 Das Verb *depravare* (aus dem Lateinischen „depravare") bedeutet buchstäblich „entsittlichen" oder „verderben" und rekurriert oft in Ausdrücken wie „depravare i giovani", „depravare i costumi" oder „depravare il gusto". Vgl. Treccani (https://www.treccani.it/vocabolario/depravare/) [30.04.2022].

was auch an weiteren stilistischen Entscheidungen des Übersetzers deutlich wird. Eingangs behauptet Salviati: *ma il signor Simplicio non dirà così* (wörtlich: „Signore Simplicio wird [es] nicht so sagen"). Salviati richtet hier seine Polemik nicht direkt an Simplicio, sondern an die Peripatetiker; er nimmt den Gesprächspartner sogar aus der Gruppe der Peripatetiker aus. Mit der Übersetzung der generischen Formulierung *non dirà così* durch „wird anderer Meinung sein" – wobei das Wort „Meinung" stärker und genauer als das italienische Verb *dire* eine gewisse Stellungnahme voraussetzt – suggeriert der Übersetzer die Gegenüberstellung zweier verschiedener Lager, für die es gilt, die Diskussion weiter zu führen. So wird durch die Wortwahl des Übersetzers die in seiner Zeit bereits überholte Debatte wieder vergegenwärtigt.

## *4. Fazit*

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit einem astronomischen Text, dessen Tragweite aus mathematischer, physikalischer und wissenschaftsgeschichtlicher Perspektive besonders weitreichend ist. Es wurde versucht, an einigen ausgewählten Beispielen aus Galileo Galileis *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo* und dessen Übersetzung ins Deutsche aus dem 19. Jahrhundert aufzuzeigen, mit welchen sprach-, kultur- und zeitbedingten Schwierigkeiten Übersetzungsprozesse zu kämpfen haben.

Die Frage, inwieweit der Übersetzer durch seine Eingriffe seiner Aufgabe gerecht wird, den Text zu aktualisieren und ihn dem zeitgenössischen Publikum zugänglich zu machen, lässt sich positiv beantworten. Die besprochenen Beispiele machen zudem deutlich, über welche Möglichkeiten die deutsche Sprache zur Zeit des Übersetzers Strauss bereits verfügt, um komplexe Sachverhalte wie die hier diskutierten präzise und nuanciert wiederzugeben. Allein für das semantisch vage *discorso* werden drei verschiedene Übersetzungsvarianten verwendet: Im ersten Fall ist das ein forschungsbezogener Ausdruck („Beweisverfahren"), im zweiten Fall eine sprachliche Handlung („Erörterung"), die eine eingehende Diskussion suggeriert, wie sie in der modernen Wissenschaft stattzufinden hat, während im dritten Fall eine Eigenschaft benannt wird („wissenschaftliche Befähigung" ist eine mentale Prädisposition). Der Übersetzer entscheidet sich in allen drei Beispielen für Übersetzungsvarianten aus einem wissenschaftlichen Register, ein Verfahren, das er auch bezüglich anderer Verbalausdrücke anwendet, die im Italienischen eher alltagssprachlich oder vage sind. Diese Entscheidung ist vor dem Hintergrund der Entwicklung der deutschen Wissenschaftssprache zu sehen, die zur Zeit der Übersetzung des *Dialogo* bereits weiter fortgeschritten war, als dies für die italienische Wissenschaftssprache des 17. Jahrhunderts der

Fall war. Dies gilt insbesondere in terminologischer Hinsicht, denn in einer Entwicklungsphase, in der Englisch, Französisch und Italienisch weiterhin über eine aus dem Latein abgeleitete Terminologie verfügten, hatte das Deutsche durch Ausnutzung seiner spezifischen morphologischen Prozesse seine eigenen Begriffe geprägt (Thielmann, 2012, S. 59 ff.), von denen Strauss hier Gebrauch macht und die es ihm ermöglicht haben, einen alten Wissenschaftstext aufzuwerten und ihn als Grundlage neuerer Forschungen wieder produktiv zu machen – ein wichtiges Verdienst im Rahmen des Austausches und der Verständigung, die Übersetzungen über den Gebrauch einer *lingua franca* hinaus erfolgreich gewährleisten können.

## *Literatur*


Altieri Biagi, Maria Luisa (1965), Galileo e la terminologia tecnico-scientifica. Firenze: Olschki.

Altieri Biagi, Maria Luisa (1990), L'avventura della mente: studi sulla lingua scientifica. Napoli: Morano.

Besomi, Ottavio (2005), Emil Strauss e Antonio Favaro: la corrispondenza tra due studiosi di Galileo. In: Galilaeana, (II), Firenze: Olschki, 193–218.

Bredekamp, Horst (2015), Galileis denkende Hand. Berlin: De Gruyter.

Coletti, Vittorio (2018), L'italiano scomparso. Grammatica della lingua che non c'è più. Bologna: Il Mulino.

Da Silva, Ana (2014), Wissenschaftliche Streitkulturen im Vergleich. Eristische Strukturen in italienischen und deutschen wissenschaftlichen Artikeln. Heidelberg: Synchron.

Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache: *DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart, hrsg. v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, <https://www.dwds.de/>,* [abgerufen am 24.04.2022].

Galilei, Galileo (1970 [1632]), Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo. A cura di: Sosio, Libero. Torino: Einaudi.

Galilei, Galileo (1982 [1891]), Dialog über die beiden Hauptsächlichsten Weltsysteme. Das ptolemäische und das kopernikanische. Aus dem Italienischen übersetzt und erläutert von Emil Strauss. Mit einem Beitrag von Albert Einstein sowie mit einem Vorwort zur Neuausgabe und weiteren Erläuterungen von Stillman Drake. Herausgegeben von Roman Sexl und Karl von Meyenn. Stuttgart: Teubner [Nachdruck der Ausgabe von 1891].

Galluzzi, Paolo (1979), Momento. Studi galileiani. Roma: Edizioni dell'Ateneo e Bizzarri.

Hehl, Walter (2017), Galileo Galilei kontrovers. Ein Wissenschaftler zwischen Renaissance-Genie und Despot. Wiesbaden: Springer.

Heller, Dorothee (2012), Wissenschaftskommunikation im Vergleich: Fallstudien zum Sprachenpaar Deutsch–Italienisch. Frankfurt M.: Peter Lang.

Heller, Dorothee/Furneri, Valerio (2019), Beobachtungen zur deutschen Übersetzung des Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo. In: Calzoni, Raul/Moroni, Manuela (Hg.), Studi germanici – Quaderni dell'AIG, (2/2019), Passaggi, transiti e contatti tra lingue e culture. La traduzione e la germanistica italiana, 98–118.

Hoffmann, Ludger (2013), Deutsche Grammatik, Berlin: Erich Schmidt.

Kalverkämper, Hartwig (2011), Wissenschaftlicher Dialog als dialogische Literatur. Galilei und Fontenelle als Fallbeispiele des italienischen 17. und französischen 18. Jahrhundert. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.

Marazzini, Claudio (2004), Breve storia della lingua italiana. Bologna: Il Mulino.

Olschki, Lenardo (1927), Galilei und seine Zeit. Halle: Max Niemeyer.

Thielmann, Winfried (2003), Wege aus dem sprachpolitischen Vakuum? Zur scheinbaren wissenschaftskulturellen Neutralität wissenschaftlicher Universalsprachen. In: Ehlich, Konrad (Hg.), Mehrsprachige Wissenschaft – europäische Perspektiven. Eine Konferenz im Europäischen Jahr der Sprachen. München: Institut für Deutsch als Fremdsprache, 1–12.

Thielmann, Winfried (2012), Zur Einzelsprachenspezifik wissenschaftlichen Sprachausbaus im gnoseologischen Funktionsbereich von Sprache. In: Linguistik online [Bd. 52], 53–68.

Veronesi, Daniela (2011), Wege, Gebäude, Kämpfe. Metaphern im deutschen und italienischen rechtswissenschaftlichen Diskurs. Eine vergleichende Analyse. Heidelberg: Synchron.

Villa, Maria Luisa (2013), L'inglese non basta. Una lingua per la società. Milano: Bruno Mondadori.

Vocabolario Treccani digitale, https://www.treccani.it/vocabolario/ [abgerufen am 30.04.2002].

Wohlwill, Emil (1884), Die Entdeckung des Beharrungsgesetzes. In: Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft [Bd. 15]. Weimar: Hofbuchdruckerei, 70–135.

Wohlwill, Emil (1926), Galilei und sein Kampf für die copernicanische Lehre, [Band 2]. Leipzig: Leopold Voss.

# Zum Gebrauch von Matrixsätzen in der mündlichen Wissenschaftssprache

Gabriella Carobbio (Bergamo)

## *1. Einleitung*

Das Verständigungshandeln liegt der menschlichen verbalen Interaktion zugrunde, indem es die Synchronisierung der mentalen Bereiche von Sprecher und Hörer leistet (Redder 2010). In der Wissenschaftskommunikation werden sprachliche Umsetzungen des Verständigungshandelns in Zusammenhang mit Lehr-Lern-Prozessen und Fragen der Wissensvermittlung oft in sprachvergleichender Perspektive untersucht (vgl. Nardi 2017, Heller 2014). Komparatistisch geprägt ist auch der vorliegende Beitrag, bei dem auf eine spezifische sprachliche Ressource – den Matrixsatz – fokussiert wird, mit dem Ziel, ihren Beitrag zum Verständigungshandeln im Rahmen der mündlichen Wissenschaftskommunikation in deutscher und italienischer Sprache zu beschreiben. Zu diesem Zweck wird zunächst die einschlägige Literatur zum Thema „Matrixsatz" vorgestellt und dann Belege von Matrixsätzen aus deutschen und italienischen Vorlesungen und wissenschaftlichen Vorträgen analysiert. Im Mittelpunkt der Arbeit steht die Ermittlung von formalen (v.a. syntaktischen) und funktionalen Eigenschaften von Matrixsätzen in der Kommunikation zwischen Experten und zwischen Lehrenden und Lernenden.

## *2. Matrixsätze in der Literatur*

### *2.1 Matrixsätze in Wörterbüchern und Grammatiken*

Im Zusammenhang mit der linguistischen Beschreibung syntaktischer Merkmale der Sprache wird nicht selten die Bezeichnung „Matrixsatz" verwendet, wobei diese in den meisten deutschen Grammatiken keine Kategorie darstellt.[1] Eine Definition gibt Bußmann (1990, S. 474) in ihrem *Lexikon der*

1 Auch in den italienischen Grammatiken wird die Kategorie „frasi matrice" nicht systematisch, sondern gegebenenfalls als Synonym von „frase reggente" verwendet.

*Sprachwissenschaft*, indem sie auch auf die Herkunft des Terminus hinweist. Die Bezeichnung „Matrixsatz" soll vom amerikanischen Linguisten Robert B. Lees (1960) eingeführt worden sein, um übergeordnete Sätze zu bezeichnen, in die Teilsätze eingebettet sind. Auch im Duden-Wörterbuch wird der Matrixsatz als „übergeordneter Satz in einem komplexen Satz" vorgestellt (vgl. Duden-Wörterbuch online). Die Bezeichnung wird insofern unterschiedlich als Synonym von Hauptsatz, Obersatz und Trägersatz verwendet.

In den meisten deutschen Grammatiken lassen sich Beobachtungen zu Matrixsätzen nur indirekt bei der Beschreibung von Nebensätzen wie Komplementsätzen (IDS- Grammatik, Zifonun et al., 1997, Neudruck Zifonun, Hoffmann, Strecker, 2007), Inhaltssätzen (Duden-Grammatik, 1998) und Ergänzungssätzen (Grundriss der deutschen Grammatik, Eisenberg, 1994) ableiten. In der IDS-Grammatik werden z.B. „Komplementsätze als Objekt" wie *dass*-Sätze in den Konstruktionen *ich denke, dass. . .*, *ich glaube, dass. . .* näher beschrieben. Syntaktisch zeichnet sich diese Art von Nebensätzen durch die Möglichkeit aus, durch *dass*/*ob*/*wenn* bzw. W-Elemente eingeleitet zu werden sowie uneingeleitet dem Hauptsatz angeschlossen zu werden, und zwar mit dem finiten Verb in der zweiten Position (uneingeleitete Nebensätze mit V-2-Stellung). Diese Konstruktion ist typisch in der gesprochenen Sprache (vgl. Abschnitt 2.2). Komplementsätze kommen typischerweise im Nachfeld vor und können durch Infinitivkonstruktionen ersetzt werden. Semantisch werden Komplementsätze in Klassen und Subklassen unterteilt, wobei vor allem die semantische Subklasse von Verben wie *glauben, hoffen, fürchten, denken, meinen, vermuten, träumen, sich einbilden, sich vorstellen, für (unwahrscheinlich) halten* im Bereich von Matrixsätzen relevant ist. Solche Verben charakterisieren laut Zifonun et al. (1997, S. 1465, Neudruck 2007) eine „(kognitive oder evaluative) Einstellung von Personen zu Sachverhalten in nicht-faktisch fundierter Sehweise". Auch faktive Verben wie *sich freuen über/an/auf*, *sich ärgern über*, *sich entsetzen über*, *sich empören über*, die eine „emotionale Relation zwischen Personen und wahrheitsbestimmten Propositionen" (Zifonun et al., 1997, S. 1467, Neudruck 2007) zum Ausdruck bringen, spielen bei Matrixsätzen eine wichtige Rolle.

In der Duden-Grammatik (1998) ist von Inhaltssätzen die Rede.[2] Diese werden u.a. in Hinblick auf die Art der Verbindung zwischen Hauptsatz und Inhaltssatz beschrieben. Sie können „vorwegnehmend (charakterisierend)" sein (Beispiel: *Die Tatsache, dass sie das Angebot gemacht hat, freut mich*) und zur Umsetzung eines Aussagesatzes bei einer indirekten Rede dienen (Beispiel: *Hans behauptet, dass er davon nichts gewusst hat/habe*). Wichtig

2 Das von Reinhard Fiehler verfasste Kapitel zur gesprochenen Sprache in der 8. Auflage der Duden-Grammatik (2009) enthält weiterführende Überlegungen zu Matrixsätzen, auf die in Abschnitt 2.2 eingegangen wird.

ist dabei, dass das gesamte Satzgefüge eine einzige Aussage darstellt, wobei dem Hauptsatz eine Rahmenfunktion zugeschrieben wird:

> „In Satzgefügen mit Inhaltssätzen [. . .] stellt die Aussage des Nebensatzes so etwas wie den Inhalt des Rahmens dar, der durch den Hauptsatz eröffnet wird; es bleibt damit letztlich bei *einer* Aussage." (Duden-Grammatik, 1998, S. 767)

So lassen sich beim Satz *Er behauptet, dass er nichts weiß* nicht zwei getrennte Aussagen (Aussage 1: *Er behauptet etwas* und Aussage 2: *Er weiß nichts*), sondern eine einzige Aussage (*Er behauptet sein Nichtwissen*) erkennen (Duden-Grammatik, 1998, S. 768). Aus einer pragmatischen Perspektive lässt sich dieses Verfahren dadurch begründen, dass Nebensätze keine eigene Illokution haben. Es ist außerdem festzuhalten, dass ein Inhaltssatz an einen Hauptsatz erst angeschlossen werden kann, „wenn im Hauptsatz ein Ausdruck der Wahrnehmungs- oder Gefühlsäußerung, auch des Denkens oder des Wollens steht" (Duden-Grammatik, 1998, S. 769).

Es ist zum Schluss auf die Kategorie der Ergänzungssätze bei Eisenberg (1994) hinzuweisen, die er unter Berücksichtigung des Valenzbegriffs von Adverbialsätzen unterscheidet. Der Ergänzungssatz ist „Subjekt oder Objekt zum Verb im übergeordneten Satz" und „bezeichnet einen Sachverhalt, der Bestandteil des vom Gesamtsatz bezeichneten Sachverhalts ist" (Eisenberg, 1994, S. 337). Von der Form her kann er Konjunktionalsatz (Beispiel: *Karla beachtet, dass Gerhard den Chef zitiert*) oder indirekter Fragesatz (w-Satz) sein (*Karla beachtet, wen Gerhard zitiert*).

Obwohl die Bezeichnung „Matrixsatz" in den meisten Grammatiken nicht verwendet wird, lassen sich aus der geschilderten syntaktischen und semantischen Beschreibung von Hauptsatz-Nebensatz-Beziehungen einige Besonderheiten von solchen Konstruktionen feststellen, wie z.B. ihr Einsatz zum Ausdruck sprecherseitiger Wahrnehmungen/Einstellungen.

### *2.2 Matrixsätze in der gesprochenen Sprache*

Matrixsätze zählen insofern zu den syntaktischen Besonderheiten der gesprochenen Sprache, weil sie die Anknüpfung von abhängigen Verbzweitkonstruktionen (Fiehler, 2009), abhängigen Hauptsätzen (Auer, 1998) und asyndetischen Konstruktionen (Schwitalla, 1997) ermöglichen. Einem Matrixsatz mit einem Verb des Sagens oder des Denkens folgt dabei ein satzförmiges Akkusativobjekt mit Verbzweitstellung (Beispiel: *ich mein das musst du verstehen*). Diese Konstruktion lässt sich auch als Operator-Skopus-Struktur (Fiehler, 2009) einordnen, indem der Matrixsatz als Operator fungiert und somit „eine Verstehensanweisung hinsichtlich des mentalen oder kommunikativen Status der abhängigen Verbzweitkonstruktion in seinem Skopus" gibt

(Fiehler, 2009, S. 1205). Es ist dabei zu berücksichtigen, dass nicht alle Verba dicendi bzw. sentiendi in Kombination mit abhängigen Verbzweitkonstruktionen akzeptabel sind. Nimmt man die semantische Unterklasse der mentalen Zustände, so sind Verben wie *glauben* und *finden* gute Kandidaten für eine abhängige Verbzweitkonstruktion, während *erwarten* und *bezweifeln* in diesem Zusammenhang ungebräuchlich sind (Fiehler, 2009, S. 1204). Auch wenn die Sätze personaldeiktisch formuliert werden, zeigen sich Präferenzen in der Verwendung von Matrixsätzen mit abhängigen Verbzweitkonstruktionen, wobei die kommunikative Relevanz der abhängigen Äußerung größer wird als die des Matrixsatzes (Fiehler, 2009, S. 1205).

Im Bereich der Gesprächslinguistik ist auf die Studie von Günthner/Imo (2003) hinzuweisen, die fünf Typologien von „*ich mein*-Konstruktionen" identifizieren und dabei v.a. die Verwendung des Matrixsatzes *ich mein* als ein im Vor-Vorfeld positionierter Diskursmarker im gesprochenen Deutsch untersuchen.[3] Für jede Typologie werden von den Autoren Beispiele gegeben, prosodische und syntaktische Merkmale beschrieben, mögliche Paraphrasen sowie Funktionszuweisungen vorgeschlagen. Im Rahmen der Funktionen wird u.a. die Durchführung bzw. Einleitung von Explikationen, Reparaturen, Bekräftigungen, Nichtübereinstimmungen, Positionierungen, Zusammenfassungen erwähnt.

### *2.3 Matrix-Konstruktionen (Rehbein, 2004; 2007)*

Grundlegende Beobachtungen zu Matrix-Konstruktionen hat Rehbein (2003; 2007) vorgelegt. Er untersucht Matrix-Konstruktionen aus einer funktionalen, diskursanalytischen Perspektive und in Auseinandersetzung mit SFL-Studien über „matrix constructions" bzw. „complement constructions" als „stances" (vgl. Biber et al., 1999). Der Autor geht der Frage nach, ob und gegebenenfalls welche Art von Illokutionen durch Matrix-Konstruktionen umgesetzt werden und geht dabei auf die Unterscheidung zwischen präsentiver und deskriptiver Realisierung von Illokutionen ein. Matrix-Konstruktionen stellen die Beschreibung einer Illokution, und nicht deren Vollzug, dar und gelten insofern als Beispiel deskriptiver Realisierung von Illokutionen. Zur Exemplifizierung sei hier ein Diskursausschnitt aus Rehbein (2004, S. 255) wiedergegeben:

(B 1a) ((aus einer Terminabsprache zwischen Frau ING und Herrn LÜD))
(100) ING: Das können wir ja auf jeden Fall [machen]. *[Satzmelodie bleibt oben]*
(101) Jetzt ist nur die Frage, wann wir das machen.

3 Zu Konstruktionen mit matrixsatzfähigen Verben im gesprochenen Deutsch s. auch Imo (2007).

Durch die Matrix-Konstruktion *Jetzt ist nur die Frage, wann…* wird die Illokution der Frage nicht umgesetzt, sondern nur benannt, und zwar auf propositionaler Ebene durch den Symbolfeldausdruck *Frage*. Durch diese Benennung antizipiert die Sprecherin ein präsupponiertes Kommunikationsbedürfnis des Hörers, der wahrscheinlich danach fragen wollte, wann der Termin stattfinden könnte.

Folgende Abbildung veranschaulicht die verschiedenen Komponenten von Matrix-Konstruktionen laut Rehbein (2004, S. 260):

<table>
<tr><td colspan="12">Matrix-Komponenten (Wortstellung nicht berücksichtigt)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Versprachlichung des (Subjekt-) Aktanten</td><td colspan="5">Architerme des erweiterten Wissensmodells (Symbolfeld mit Rektionen)</td><td>u. U. modalisiert bzw. negiert</td><td>u.U. weitere Ergänzungen</td><td>Finitum temporal-deiktisch; personal-deiktisch vs. operativ; operativ-kongruent</td><td>u. U. mit Korrelat (“darauf”, “dafür”, “darum” usw.)</td><td></td><td colspan="2">p</td></tr>
<tr><td>deiktisch</td><td>phorisch</td><td>symbolisch</td><td>nominal</td><td>verbal</td><td>adjektivisch</td><td>adverbial</td><td>präpositional</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>Konnektivitätskomplex</td><td>propositionaler Akt im Nach- bzw. im Vorfeld</td></tr>
<tr><td colspan="3">alternative sprachliche Felder</td><td colspan="5">Symbolfeld-Prozeduren (mit möglichen Wortarten)</td><td>Symbolfeld</td><td></td><td>Prozedurenkomb.</td><td>paraoperativ</td><td></td><td>paraoperativ</td><td>p-Konstruktion</td></tr>
<tr><td colspan="3">Ia</td><td colspan="5">IIa</td><td>IIb</td><td>IIc</td><td>Ib</td><td>IIIb</td><td></td><td>IIIa</td><td>IV</td></tr>
</table>

**Abb. 1** Komponenten der Matrix-Konstruktion in indoeuropäischen Sprachen (Rehbein, 2003, S. 260)

Bestandteil einer Matrix-Konstruktion wie *ich denke, dass…* ist zunächst die Versprachlichung des Subjektaktanten, der deiktisch, phorisch oder symbolisch ausgedrückt werden kann. Zusammen mit dem Finitum, d.h. z.B. das Flexionsmorphem beim konjugierten Verb, verankern Personaldeiktika die Matrix-Konstruktion in der Sprechsituation. Darauf folgt die propositionale Verbalisierung der Illokution mittels Symbolfeldausdrücken (in der Abbildung als „Architerme“ bezeichnet), die verschiedenen Wortarten (Nomen, Verben, Adjektiven, usw.) zugehören können. Negation bzw. weitere Ergänzungen sowie Korrelate wie *darauf*, *dafür*, *darum* (deiktisch basierte Konnektoren) sind auch möglich. Nach einer Zäsurierung, z.B. in Form eines Kommas, wird anschließend der propositionale Akt verbalisiert. Die p-Konstruktion wird beispielsweise durch den Komplementierer *dass* eingeleitet, der dem verbalisierten Wissen „eine verstärkende Geltung als Faktizität, als Tatsache, als faktischen Sachverhalt“ verleiht (Rehbein, 2004, S. 258). Die p-Konstruktion stellt die phrasale Füllung des Matrixsatzes dar und hat „den Charakter einer Information, die erst im Text oder im Diskurs verankert werden muss“ (Rehbein, 2003, S. 259).

Matrix-Konstruktionen können auch formelhaften Charakter haben und zu festen Syntagmen werden, wie z.B. in den Wendungen *glaub ich* (nachgeschaltet), *ich glaub* (vorgeschaltet), *wie mir scheint* (zwischengeschaltet/parenthetisch), usw. (vgl. Rehbein, 2004, S. 270). Solche formelhaften Matrix-Konstruktionen sind durch das sprachliche Verfahren der De-Grammatikalisierung (Rehbein, 1979) insofern gekennzeichnet, als das syntaktische Verhältnis von Super- und Subordination zwischen Matrix und p-Konstruktion aufgehoben wird. De-grammatikalisierte Matrix-Konstruktionen weisen in diesem Sinne Ähnlichkeiten mit der von Günthner/Imo (2003) herausgearbeiteten Kategorie der *ich mein*-Konstruktionen als Diskursmarker auf. In beiden Fällen dienen solche gelockerten syntaktischen Strukturen der Sprecher-Hörer-Steuerung.

Bei einer sprachvergleichenden Studie zu den deutschen und japanischen personaldeiktischen Matrix-Konstruktionen „ich glaube" und „to omou" hat Hohenstein (2004) beobachtet, dass 59 % der deutschen Matrix-Konstruktionen de-grammatikalisiert sind, wohingegen japanische immer in vollwertiger illokutiver Verwendung (meistens als Assertionen) vorkommen. Aus ihrer Analyse geht auch hervor, dass Japaner mittels „to omou" -Konstruktionen dazu tendieren, etwas sicher zu behaupten, während Deutsche durch „ich glaube"-Konstruktionen eher Signale der Unsicherheit setzen.

## *3. Datengrundlage und Methode*

Die vorliegende Analyse von Matrixsätzen in der mündlichen Wissenschaftssprache stützt sich auf zwei Korpora. Belege universitären Lehr-Lern-Diskurses stammen aus dem *euroWiss*-Korpus, das 58 Lehrveranstaltungen verschiedener Fachbereiche umfasst, die an deutschen und italienischen Universitäten gehalten wurden.[4] Beispiele der Expertenkommunikation sind einem von mir zusammengestellten Korpus wissenschaftlicher Vorträge entnommen (vgl. Carobbio, 2015), das aus 15 deutschen und 5 italienischen Vorträgen zu soziologischen Themen besteht. Alle Daten wurden gemäß den HIAT-Transkriptionskonventionen transkribiert.

Meine Analyse der Matrixsätze ist qualitativ und basiert auf dem Instrumentarium der Funktionalen Pragmatik (Ehlich/Rehbein, 1986; Rehbein, 2004; 2007; Ehlich, 2007; Redder, 2008; 2010). Anhand der analysierten Beispiele werden einige Tendenzen im Gebrauch von Matrixsätzen in den zwei Wissenschaftssprachen ans Licht gebracht.

4 Zum *euroWiss*-Projekt s. https://www.slm.uni-hamburg.de/forschung/forschungsprojekte/eurowiss.html [letzter Zugriff 29.04.2022].

### *3.1 Matrixsätze im Lehr-Lern-Diskurs*

Matrixsätze werden von Lehrenden häufig mit dem Ziel verwendet, die eigene Rede zu strukturieren, und können insofern als Formen autokommentierenden Handelns (Carobbio, 2015) eingestuft werden. Die nachfolgenden Beispiele stellen jeweils Verfahren des Antizipierens (Beispiele 1 und 2) und des Retrozipierens (Beispiel 3) dar:

(1) **Zuerst ein/ also bemerken wir zuerst einmal**: Hier ist von Christa Wolf die Rede, • nicht • direkt • von der Novelle (BanMA)
(2) **Ja, wenn wir hier noch einmal zu einem Fazit kommen, so ist festzuhalten, dass** hier der weibliche Körper zum Sinnbild auch für Sterblichkeit wird (FrFor)
(3) **Aber ((1,2s)) äh wir haben gesagt, • •** Änderungen müssen • einen Grund haben, • • ja? (LomMA)

Etwa am Anfang der Vorlesung kündigt der Sprecher in Beispiel 1 eine Bemerkung an (*Zuerst ein/ also bemerken wir zuerst einmal*). Die Versprachlichung der Illokution durch den Symbolfeldausdruck *bemerken* dient dazu, dem Hörer eine Anweisung zu geben, wie die nachfolgende, asyndetisch angeschlossene p-Konstruktion zu verstehen ist. Die Personaldeixis in der ersten Person Plural *wir* gilt als Ansporn zum Mitdenken seitens der Studierenden. In Beispiel 2 wird ein Fazit angekündigt (*Ja, wenn wir hier noch einmal zu einem Fazit kommen, so ist festzuhalten, dass. . .*) und dadurch ein Hinweis darauf gegeben, welche Wissenselemente zusammenfassend fixiert werden sollen. Auch hier gilt die Benennung des Sprechhandlungsverbs *festhalten* als Bezeichnung einer Illokution, die nur deskriptiv realisiert wird. Relevant sind dabei andere deiktische Mittel: Neben der Personaldeixis *wir* lassen sich *hier* als lokaldeiktischer Verweis auf den Diskursraum und die Aspektdeixis *so* erkennen, die ein Korrelat zum *wenn*-Satz darstellt und zugleich katadeiktisch auf das im nachfolgenden *dass*-Satz prozessierte Wissen verweist.

Das dritte Beispiel stellt die Wiederaufnahme einer Assertion dar (*wir haben gesagt*). Im Fall retrozipierender Verfahren wird noch klarer, wie illokutive Akte (in diesem Beispiel die Assertion) nicht unmittelbar vollzogen, sondern nur benannt werden (in diesem Fall: „In Erinnerung gerufen"). Die p-Konstruktion wird dem Matrixsatz asyndetisch angeschlossen (mit Verbzweitstellung).

Im Italienischen lassen sich viele Beispiele von retrozipierenden Verfahren beobachten, bei denen Matrixsätze mit Verba dicendi verwendet werden:

(4) **quindi abbiamo già detto come** lo sviluppo • • della • • stampa/ l'invenzione della stampa coincide/ • • coincida • • con • • la fine • • • del Medioevo/ siamo verso la fine del Medioevo (BenBA)

Durch Matrixsätze wie *avevo accennato al fatto che…*, *ho detto appunto che…*, *avevamo detto che…*, *ho già accennato che…*, *come ho detto*, die in italienischen Vorlesungen häufig vorkommen, wird die Hörerrezeption refokussierend orientiert. Diese Tendenz, vorausgegangene Ausführungen in Erinnerung zu rufen, scheint typisch für die italienische Wissenschaftssprache zu sein (vgl. Heller, 2008).

Matrixsätze werden auch im Rahmen erklärenden Handelns eingesetzt, vor allem in Form von Erläuterungen (*das bedeutet*, *das heißt*, usw.), um neues Wissen hinzuzufügen, etwa um neue Bezeichnungen oder Begriffe einzuführen (vgl. Bührig, 1996; Hohenstein, 2006; Heller, 2015):

(5) **Das bedeutet, dass** Parmesan, äh? eine • Ursprungsbezeichnung – also, nicht Parmesan eigentlich, sondern • Parmigiano Reggiano, äh? also die italienische Bezeichnung – eine Ursprungsbezeichnung ist (LomBA)
(6) **Das heißt**, äh ((1s)) wir haben eine • • Vielschichtigkeit, • eine Vielfalt • von Lebensbereichen, die • • rechtlich geregelt werden (LomBA)

In diesem Fall spielt vor allem die Objektdeixis *das* als katadeiktischer Verweis zur nachfolgenden p-Konstruktion eine wichtige Rolle. Auch in italienischen Vorlesungen treten ähnliche Konstruktionen auf:

(7) **Quindi, questo vuol dire che** la mia (*sic!*) stesso atto conoscitivo • è inserito all'interno di un contesto • culturale (e sociale) • • determinato (ForBA)
(8) **Vale a dire**, • • ci sono • • manoscritti • • • ampi ((4s)) e spessi • • che raccolgono • • varie • canzoni di gesta • • e nient'altro (BenBA)

Einschätzungen (vgl. Ehlich/Rehbein, 1986; Redder, 2002) werden eher selten durch personaldeiktisch formulierte Matrixsätze wie *ich glaube, dass…* im Lehr-Lern-Diskurs realisiert. Vergleiche folgende Beispiele:

(9) Äh • • **ein weiter/ äh ein weiterer • wichtiger Punkt ist, dass/ äh dass** es Rechtsgebiete gibt, die eine äh stark ausgeprägte nationale Rechtssprache • • haben, ja? (LomBA)
(10) **Questo è importante perché,** da questo punto di vista, • • viene sottolineato come • la conoscenza • • • delle s/ • • della società viene in qualche modo • influenzata (ForBA)

Diese Matrixsätze leiten insofern eine Einschätzung ein, als das zu vermittelnde Wissen vom Sprechenden bezüglich seiner Relevanz qualifiziert wird (in Beispiel 10 werden auch die Gründe für die Relevanzsetzung gegeben). Dieser Hinweis auf relevantes Wissen wird aber nicht personaldeiktisch formuliert, was die Anknüpfung einer abhängigen Verbzweitkonstruktion verhindert (vgl. Fiehler, 2009, S. 1205). Ähnliches lässt sich auch bei den Beispielen 11 und 12 beobachten, bei denen durch unpersönliche Matrixsätze wie

*es ist klar, dass. . ./es ist offenbar, dass. . .* die Evidenz bzw. Nachvollziehbarkeit der angeführten Argumente ausgedrückt wird:

(11) Äh ((2,3s)) doch, • **es ist klar, dass** • Treue zum Original • nicht gleichgesetzt werden kann mit ((2s)) Bindung an die Oberfläche des Originals, ((2s)) ja? (LomMA)
(12) ähm und das ist offenbar – ich kenne die Autorin nicht, wie gesagt • • – **aber es ist offenbar, dass** sie implizit ähm sich auf • • • Lacan bezieht (PogMA)

Dieses Verfahren scheint ziemlich typisch für den Lehr-Lern-Diskurs zu sein. Manchmal werden allerdings auch Matrixsätze mit personaldeiktischen Elementen wie *Ihr seht, dass. . .* oder *Sie sehen, wie. . .* verwendet, die den kognitiven Prozess der Studierenden verbalisieren. Unter der Annahme, dass die Verständigung als Fall „gebrochener Selbstverständlichkeit“[5] zu verstehen ist, scheinen solche Matrixsätze einen besonderen Stellenwert in Bezug auf das Verständigungshandeln zu haben, weil sie verbal thematisieren, was für „selbstverständlich“ gehalten werden sollte. Eingeschätzt wird dabei der Wissensbestand des Hörers, und zwar antizipierend mittels eines Matrixsatzes vom Sprecher.

Personaldeiktisch formulierte Einschätzungen – wenn überhaupt vorhanden – haben die Funktion, eine persönliche Stellungnahme des Sprechers auszudrücken:

(13) Und **ich glaube nicht, dass** das ne Frau ist, was man hier nicht so gut erkennt (FrFor)
(14) Quindi • formulo le prime ipotesi e **penso • che** possa derivare • dal fatto chee oggi • c’è una maggiore emancipazione femminile (ForBA)

In Kombination mit Formen der Modalisierung kann die so personaldeiktisch formulierte Einschätzung auch darauf abzielen, Hypothesen vorzustellen (wie in Beispiel 14: *penso che possa derivare*).

Ansonsten sind personaldeiktische Matrixsätze eher degrammatikalisierter Art, wie z.B. *ich glaub/ich mein* in Vor-Vorfeld-Position:

(15) Dann sind wir auf die drei verschiedenen Aspekte **• ich glaub** da sind wir relativ stehen geblieben am Ende • eingegangen (FrFor)
(16) **Ich mein** das ist der erste Film gewesen, damals als ich drin war, wo ich als Frau beruhigt rausgegangen bin (FrFor)

Beispiele dieser Art lassen sich in italienischen Vorlesungen nicht nachweisen, wobei zwischengeschaltete Formeln wie *come dire*/*diciamo* durchaus präsent sind:

5 Diese pointierte Bezeichnung ist Prof. Angelika Redder zu verdanken.

(17) soprattutto eh un ruolo • • eh • • nel – **eh • • come dire** – soprattutto • di responsabilità femminile (ForBA)

### *3.2 Matrixsätze in der Expertenkommunikation*

Matrixsätze in der Expertenkommunikation übernehmen dem Lehr-Lern-Diskurs ähnliche Funktionen, was z.B. ihr Gebrauch im autokommentierenden oder erklärenden Handeln angeht, und aus diesem Grund werden im Folgenden keine weiteren Beispiele dieser Art kommentiert. Ein neuer Aspekt von Matrixsätzen in wissenschaftlichen Vorträgen ist ihre Einbettung in Äußerungen mit eristischem Charakter. In diesem Zusammenhang verwendet der Sprecher oft Matrixsätze, um sich mit schon vorliegenden Studien auseinanderzusetzen:

(18) Um die Karten gleich auf den Tisch zu legen: **ich denke, dass** eine solche Auffassung nicht sinnvoll ist (dV_01)
(19) **Das Problem dieses Ansatzes ist jedoch, wenn** man mentale Phänomene als Rechenvorgänge konzipiert, dann konzipiert man sie als Regelwerke für • Symbolmanipulationen (dV_01)

In Beispiel 18 nimmt der Sprecher Abstand von einem bestimmten theoretischen Ansatz. Durch den Matrixsatz *ich denke, dass. . .* setzt er seine Einschätzung um und zielt gleichzeitig auch darauf ab, sich zu profilieren. In Beispiel 19 wird auch ein Forschungsansatz in Frage gestellt, und zwar durch die explizite Kennzeichnung als „Problem" (*Das Problem dieses Ansatzes ist jedoch, wenn. . .*). Das Problematisieren wird hier auch am Konnektor „jedoch" ersichtlich.

Bei Tagungen kann man sich auch auf Vorredner beziehen und dabei Umsetzungen „wissenschaftlicher Streitkultur" (da Silva, 2014) beobachten. In Beispiel 20 realisiert der Sprecher, dass bestimmte Kategorien, die er in seiner Analyse verwendet hat, nicht mit dem übereinstimmen, was die anderen Redner vorgestellt haben:

(20) **Ich muss zugeben**, nachdem was Sie heute alles über Skript und Kondition gehört haben, würde ich wahrscheinlich Skripte inzwischen herausstreichen oder in Anführungsstrichen setzen ((4s)) **gut ich glaube • oder • im Moment glaube ich, dass** die Feldtheorie Bourdieus • ein Werkzeug darstellt, um diesen Fragen nachzugehen (dV_02)

Der erste Matrixsatz (*ich muss zugeben*) bringt das Umdenken des Sprechers zum Ausdruck; der zweite (*ich glaube*) wird durch eine Selbstreparatur umformuliert (*oder im Moment glaube ich, dass. . .*). Die Umformulierung

zeigt die Unsicherheit des Sprechers, der sich nach dem anfänglichen Eingeständnis von Fehlern eher vorsichtig äußert, um mögliche Vorwürfe/Kritiken zu vermeiden.

Im Italienischen lassen sich ähnliche Beispiele von Einschätzungen mit eristischem Charakter beobachten, wobei viele sprachliche Mittel verwendet werden, um die am Vorredner geäußerte Kritik abzumildern:

(21) Quello che però ***forse*** non è ***ancora*** • emerso oggi, che invece ***mi sembra che sia un dato interessante presente*** **nella/ nella nostra ricerca**, è anche • • eh **come dire** laaa / un discorso, una narrazione da parte di questi intervistati nei confronti di un certo • eh scetticismo a voler caricare eccessivamente • eh le peculiarità della/ del consuma/ consumatore critico (iV_03)

Bei der Beschreibung von Matrix-Konstruktionen weist Rehbein (2004) darauf hin, dass eine höfliche Realisierung (z.B. mittels Modalisierungen oder der Verwendung des Konjunktivs) möglich ist. Hier dienen z.B. die Adverbien *forse* („vielleicht") und *ancora* („bisher") sowie der Konjunktiv des Verbs „sein" (*sia*) dazu, das vorsichtige Auftreten des Sprechers zum Ausdruck zu bringen.

Im Bereich der Expertenkommunikation lassen sich auch abstrakte Substantive als Komponente von Matrixsätzen nachweisen. Es handelt sich um Symbolfeldausdrücke wie *Problem, Idee, Eindruck, Vorstellung*, die zur Verbalisierung verschiedener Aspekte des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses verwendet werden:

(22) *und das zweite* ***Problem*** *ist, dass. . .*
(23) *Die* ***Idee*** *bei der diskursiven Praxis ist, dass. . .*
(24) *auch hier mein* ***Eindruck****, dass. . .*
(25) *die setzt natürlich an bei der* ***Vorstellung****, äh dass. . .*

Auf Italienisch scheint dieses Verfahren weniger produktiv zu sein. Auch wenn Ausdrücke der Art „abstraktes Nomen + *che*" vorkommen (*gli elementi che…, un dato che. . .*), ist das dabei eingesetzte „che" nicht mehr als Komplementierer, sondern als Relativpronomen einzustufen und der angeschlossene Nebensatz ist insofern ein Relativsatz.

## *4. Schlussfolgerungen*

Mittels Matrix-Konstruktionen werden laut Rehbein (2004, S. 262) „(i) die mentalen Prozesse zwischen Sprecher und Hörer synchronisiert, (ii) die

Prozessierung sprachlicher Muster, speziell propositionaler Gehalte, sprecherseitig kontrolliert". Konkret sagt der Sprecher durch einen Matrixsatz an, was für den Hörer kommt, und dadurch bearbeitet er ggf. antizipierend seine Kommunikationsbedürfnisse. Matrixsätze stellen also eine gewisse „Inbesitznahme" der mentalen Prozesse des Hörers seitens des Sprechers dar. In diesem Sinne tragen sie auch zum Verständigungshandeln im Diskurs bei, weil der Hörer „nur" mit der Verarbeitung des propositionalen Gehaltes der Äußerung konfrontiert ist und nicht unmittelbar einen illokutiven Akt nachvollziehen muss.

Aus der Analyse der Vorlesungen ergibt sich, dass Matrixsätze besonders im Rahmen autokommentierenden und erklärenden Handelns funktional sind. Einschätzungen werden nur selten sprecherdeiktisch formuliert. Falls *Ich-meine*-Konstruktionen vorkommen, sind sie eher als Phänomene von De-Grammatikalisierung einzustufen. Diese letzteren sind allerdings in den italienischen Daten nicht nachweisbar.

In der Expertenkommunikation werden dagegen personaldeiktische Matrixsätze verwendet, um sich mit einschlägiger Literatur bzw. mit Vorrednern auseinanderzusetzen. Matrixsätze sind insofern in Äußerungen mit eristischem Charakter eingebettet. In den italienischen Vorträgen werden Matrixsätze in dieser Gebrauchsvariante häufig besonders höflich realisiert. Besonders relevant erscheinen auch abstrakte Substantive innerhalb von Matrixsätzen zu sein, um wissenschaftliche Erkenntnisprozesse zu versprachlichen.

Aus der Analyse lassen sich auch einige formale Eigenschaften in Bezug auf die Syntax von Matrixsätzen festhalten. Als typisch für die deutsche mündliche Wissenschaftssprache erweist sich die asyndetische Konstruktion mit Null-Einleiter und Verbzweitstellung. Sie reduziert die syntaktische Komplexität, die die Verbletztstellung bei Nebensätzen mit sich bringt, und erleichtert somit die Hörerrezeption. Die Realisierung mit *dass* oder *che* ist immer möglich und taucht tatsächlich in den analysierten Beispielen auf, es sei denn, dass der Matrixsatz als de-grammatikalisierte Struktur bzw. Diskursmarker verwendet wird. Im Italienischen ist allerdings das *che* als Konjunktion nicht mit dem *che* als Relativpronomen zu verwechseln.

Wie zu erwarten war, stellen Symbolfeldausdrücke in beiden Sprachen zentrale sprachliche Mittel von Matrixsätzen dar. Im Deutschen lässt sich auch noch der Stellenwert deiktischer Prozeduren hervorheben, die wesentlich zum Strukturausbau der deutschen Wissenschaftssprache beitragen. Die Ermittlung funktionaler Eigenschaften von deiktischen und deiktisch basierten Ausdrücken in Matrix-Konstruktionen, vielleicht gerade mit Blick auf deren Beitrag zur Prozessierung des Verständigungshandelns zwischen Sprecher und Hörer, stellt ein Desideratum der Forschung dar.

*Literatur*

Auer, Peter (1998), Zwischen Parataxe und Hypotaxe: ‚abhängige Hauptsätze' im Gesprochenen und Geschriebenen Deutsch. In: ZGL Zeitschrift für Germanistische Linguistik 26, 284–307.

Biber, Douglas / Johansson, Stig / Leech, Geoffrey / Conrad, Susan / Finegan, Edward, (1999), The grammatical marking of stance. In: Longman Grammar of Spoken and Written English. London: Longman, 966–986.

Bührig, Kristin (1996), Reformulierende Handlungen. Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in interkultureller Kommunikation. Tübingen: Narr.

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

Carobbio, Gabriella (2015), Autokommentierendes Handeln in wissenschaftlichen Vorträgen. Heidelberg: Synchron.

da Silva, Ana (2014), Wissenschaftliche Streitkulturen im Vergleich. Eristische Strukturen in italienischen und deutschen wissenschaftlichen Artikeln. Heidelberg: Synchron.

Duden. Das Onlinewörterbuch (https://www.duden.de/woerterbuch, letzter Zugriff: 29.04.2022).

Duden. Die Grammatik (1998). Mannheim: Dudenverlag.

Ehlich, Konrad (2007), Sprache und sprachliches Handeln. 3 Bände. Berlin: de Gruyter.

Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen (1986), Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.

Eisenberg (1994), Grundriss der deutschen Grammatik. Stuttgart: Metzler.

Fiehler, Reinhard (2009), Gesprochene Sprache. In: Duden. Die Grammatik. 8. Auflage. Mannheim: Dudenverlag, 1165–1244.

Günthner, Susanne / Imo, Wolfgang (2003), Die Reanalyse von Matrixsätzen als Diskursmarker: ich-mein-Konstruktionen im gesprochenen Deutsch. In: Orosz, Magdolna / Herzog, Andreas (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest: DAAD, 181–216.

Heller, Dorothee (2008), Kommentieren und Orientieren. Anadeixis und Katadeixis in soziologischen Fachaufsätzen. In: Heller Dorothee (Hrsg.): Formulierungsmuster in deutscher und italienischer Fachkommunikation. Intra- und interlinguale Perspektiven. Bern: Lang, 105–138.

Heller, Dorothee (2014), Dozentenseitige Beiträge zum Verständigungshandeln in einer italienischen Germanistikvorlesung. In: Hornung, Antonie / Carobbio, Gabriella / Sorrentino, Daniela (Hrsg.): Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich. Münster: Waxmann, 95–116.

Heller Dorothee (2015), Reformulierungen im Lehrdiskurs: Beobachtungen zu deutschen und italienischen Lehrveranstaltungen aus dem *euroWiss*-Korpus. In: Di Meola, Claudio / Puato, Daniela (Hrsg.): Deutsch kontrastiv aus italienischer Sicht: Phraseologie, Temporalität und Pragmatik. Frankfurt a.M.: Lang, 125–143.

Hohenstein, Christiane (2004), A comparative analysis of Japanese and German complement constructions with matrix verbs of thinking and believing – *to*

*omou* and *ich glaub(e)*. In: House, Juliane / Rehbein, Jochen (eds.): Multilingual Communication. Amsterdam: Benjamins, 303–341.
Hohenstein, Christiane (2006), Erklärendes Handeln im wissenschaftlichen Vortrag. Ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen. München: iudicium.
Imo, Wolfgang (2007), Construction Grammar und Gesprochene-Sprache-Forschung. Konstruktionen mit zehn matrixsatzfähigen Verben im gesprochenen Deutsch. Tübingen: Niemeyer.
Lees, Robert B. (1960), The Grammar of English Nominalizations. Bloomington: Indiana University Press (The Hague: Mouton).
Nardi, Antonella (2017), Studentisches erklärendes Handeln in der *Tesina* auf Deutsch. Vorwissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache an der italienischen Universität. Münster: Waxmann.
Redder, Angelika (2002), Sprachliches Handeln in der Universität – das Einschätzen zum Beispiel. In: Redder, Angelika (Hrsg.): „Effektiv studieren". Texte und Diskurse in der Universität. OBST-Beiheft 12. Duisburg: Gilles & Francke, 5–28.
Redder, Angelika (2008), Functional Pragmatics. In: Antos, Gerd / Ventola, Eija (eds.): Handbook of Interpersonal Communication. Berlin: de Gruyter, 133–178.
Redder, Angelika (2010), Prozedurale Mittel der Diskurs- oder Textkonnektivität und das Verständigungshandeln. In: Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hg.): Grammatik und sprachliches Handeln. Akten des 36. Linguisten-Seminars, Hayama 2008. München: iudicium, 9–69.
Rehbein, Jochen (1979), Sprechhandlungsaugmente. Zur Organisation der Hörersteuerung. In: Weydt, Harald (Hg.): Die Partikeln der deutschen Sprache. Berlin: de Gruyter, 58–74.
Rehbein, Jochen (2004), Matrix-Konstruktionen in Diskurs und Text. In: Baumgarten, Nicole/Böttger, Claudia/Motz, Markus/Probst, Julia (eds): Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Bochum: AKS-Verlag, 251–275.
Rehbein, Jochen (2007), Matrix constructions. In: Rehbein, Jochen / Hohenstein, Christiane / Pietsch, Lukas (Hrsg.): Connectivity in Grammar and Discourse. Amsterdam: Benjamins, 419–447.
Schwitalla, Johannes (1997), Gesprochene Sprache. Eine Einführung. Berlin: Schmidt.
Zifonun, Gisela / Hoffmann, Ludger / Strecker, Bruno (1997, Neudruck/online 2007), Grammatik der deutschen Sprache. 3 Bände. Berlin: de Gruyter.

# „*Ich habe mir selbst eine Frage gestellt . . . sollte ich nicht tun*“ – Zum Umgang mit Wissensdivergenzen und Verständigungserfordernissen in (Erklär-)Videos

Ana da Silva (Augsburg)

## *1. „Erklärvideos“ und mögliche Qualitätskriterien: Potentiale und Desiderate*

Die Verbreitung und Nutzung sogenannter „Erklärvideos“ nimmt vor allem bei Jugendlichen stetig zu (Jörissen, 2019, S. 43 f.; MPFS, 2020, S. 46). Mit etwas Verzögerung wächst auch das wissenschaftliche Interesse am neuen (Bildungs-)Medium „Erklärvideo“. So finden sich immer mehr Studien, die unterschiedlichste Aspekte von „Erklärvideos“ zum Gegenstand haben (siehe für den deutschsprachigen Kontext z.B. die Sammelbände Dorgerloh/Wolf, 2020; Matthes/Siegel/Heiland, 2021). Die untersuchten Bereiche gehen von Fragen zu technischer Ausgestaltung bis hin zu spezifischen fachdidaktischen Überlegungen in definierten Lernarrangements oder -szenarien. In vielen Fällen steht die Beforschung lernförderlicher Aspekte, wie sie sich z.B. in Form von interaktiven Elementen niederschlagen können, im Fokus (Fey, 2021, S. 19 ff.). Mit Blick auf die Frage, was bei der Vielfalt an online verfügbaren, videobasierten Darstellungen als „Erklärvideo“ im engeren Sinne bezeichnet werden kann, hebt Fey (ebd., S. 21) den „Anspruch“ hervor, „eine Sache einer bestimmten Gruppe von Personen erklären zu wollen (intentionaler Aspekt), wobei sich dieses Erklären gerade eben auch in der spezifischen Gestaltung des Formats ‚Video‘ ausdrückt (gestalterisch-didaktischer Aspekt).“ Die Tatsache, dass *Erklären* sowohl in alltagssprachlichen als auch in verschiedenen disziplinären und fachlichen, darunter linguistischen als auch nicht-linguistischen, Bereichen Verwendung findet, kann sich als durchaus problematisch erweisen, wenn es darum geht festzustellen, inwiefern *Erklären* in „Erklärvideos“ überhaupt vorkommt bzw. gelingt oder misslingt (da Silva, 2021, S. 83 f.; Ehlich, 2009, S. 11 ff.). In diesem Zusammenhang lässt sich auch die Frage nach der Bestimmung möglicher Qualitätskriterien sowohl bei der Produktion als auch der Auswahl von „Erklärvideos“ stellen: So haben Siegel/Streitberger/Heiland (2020) in ihrem *Analyseraster für Erklärvideos auf YouTube* (AEY) zum Zwecke einer inhaltsanalytischen und kanalvergleichenden Auswertung die fünf Kategorien „Kanalleistung“, „Angebotsstruktur und didaktische Aufbereitung“, „Kanalverantwortliche“, „Wirtschaftsmodell“ und „Qualitätsprüfung“

als zentrale Untersuchungsgrößen herausgearbeitet, die auf 31 verschiedenen Fragen zu Einschätzungen hinsichtlich spezifischer Aspekte wie etwa Videoaufrufe, curricularer Bezug, Betreiber*innen, Werbung und Qualifikation der Mitarbeiter*innen beruhen (weitere aktuelle Beispiele zur Diskussion über Qualitätsmerkmale von „Erklärvideos" finden sich in Dorgerloh/Wolf, 2020; siehe auch Brame, 2016). Qualitätsaspekte gewinnen nicht nur mit der steigenden Quantität und Heterogenität von „Erklärvideos" an Relevanz (Siegel/Streitberger/Heiland, 2021, S. 31); sie sind auch vor dem Hintergrund des sich vollziehenden digitalen Umbruchs im Bildungswesen und damit einhergehender neuer Anforderungen an die Lehrkräfteprofessionalisierung zu untersuchen. Denn: „Die Frage ist nicht (mehr), ob man mit Erklärvideos besser lernt, sondern wie man mit Erklärvideos besser lernt und wie und für welche Lerninhalte (!) Lehrende daher Erklärvideos gewinnbringend erstellen und integrieren können." (Fey, 2021, S. 27). Die Verbreitung und Akzeptanz von „Erklärvideos" wird in derartigen Einschätzungen über die häufig kostenlose Verfügbarkeit, zielgruppenspezifische Adressierung, ästhetisch ansprechende Aufmachung und weitere Aspekte hinaus vor allem mit deren potenzieller Lernwirksamkeit verknüpft. Aus linguistischer und (zweit-/fremd)sprachdidaktischer Sicht erscheint es jedoch sinnvoll, das umfassende Konzept der Lernwirksamkeit (vgl. Hattie, 2009) auf die Frage nach dem konkreten Umgang mit Wissensdivergenzen und Verständigungserfordernissen zwischen den Videoproduzierenden und -rezipierenden „herunterzubrechen" und die häufig nur am Rande oder gänzlich vernachlässigte sprachliche Realisierung von *Erklären* und weiteren sprachlichen Handlungen (vgl. da Silva, 2021) genauer in den Blick zu nehmen.

Im Folgenden werden *Erklären* und *Verständigungshandeln* in „Erklärvideos" daher zunächst aus handlungstheoretischer Sicht verortet (siehe den Abschnitt 2.). Dabei wird sowohl allgemein auf *Erklären* in unterrichtlichen Lehr-/Lernkontexten (siehe den Abschnitt 2.1) als auch auf die (Nicht-)Bearbeitung von Wissensdivergenzen am Beispiel des Mathe-simpleclub-Videos „Satz des Pythagoras" (https://www.youtube.com/watch?v=lZpDWoQwf6E; siehe den Abschnitt 2.2) eingegangen. Im Fazit wird mit Blick auf weitere Forschungsdesiderate insbesondere die Relevanz des Rezeptionskontexts von (Erklär-)Videos herausgestellt (siehe den Abschnitt 3.).

## 2. *Handlungstheoretische Perspektiven auf* Erklären *und* Verständigungshandeln *in „Erklärvideos"*

Aus Sicht der Funktionalen Pragmatik, die die Zweckhaftigkeit sprachlichen Handelns betont (Ehlich, 2007a) und die in ihrem sprachtheoretischen

Grundmodell die mentale Dimension ∏[1] von Sprecher*innen (S) und Hörer*innen (H) beim Übergang von der außersprachlichen Wirklichkeit P zur sprachlichen Äußerung p zentral stellt (Ehlich/Rehbein, 1986, S. 96), lässt sich *Erklären* in zweierlei Ausprägungen erfassen: Zum einen bildet *Erklären* eine *sprachliche Handlung*, deren Zweck darin liegt, dass Sprechende spezifisches Wissen über die Funktionsstruktur eines Erklärgegenstands auf die mentale Dimension ∏ der Hörenden übertragen. Diese sollen durch den Wissenstransfer zu einer Einsicht in den internen Funktionszusammenhang des Erklärgegenstands gelangen (Nardi, 2017, S. 110). Zum anderen ist *Erklären* als komplexes *sprachliches Handlungsmuster*[2] aufzufassen, das in Form des *erklärenden Handelns* als „Illokutionsverbund" realisiert wird. Der Illokutionsverbund setzt sich dann aus weiteren, teils sehr verschiedenen Handlungsmustern zusammen (Hohenstein, 2006, S. 26). *Erklären* als sprachliches Handlungsmuster lässt sich zudem in unterschiedliche Erklärungstypen wie beispielsweise Handlungs-, Wort- und Gegenstanderklärung einteilen (vgl. ebd., S. 118 ff.). Aus einer handlungsorientierten Perspektive ist es wichtig, *Erklären* von anderen sprachlichen Handlungen bzw. Handlungsmustern wie dem *Begründen*, *Erläutern* oder *Instruieren* zu unterscheiden. Wie aus der folgenden synoptischen Darstellung Hohensteins (2009, S. 40) hervorgeht, weisen die einzelnen sog. „explanativen Handlungen" Verschiedenheiten in Bezug auf ihre kommunikative Vorgeschichte, den Ansatzpunkt der jeweiligen Äußerung oder Äußerungsverkettung, die Wissensdefizienzen, die Bearbeitungsweisen ebendieser und den kommunikativen Zweck auf:

1 Der mentalen Dimension der sprachlich Handelnden kommt in ihrer spezifischen Verhältnissetzung zur außersprachlichen Wirklichkeit einerseits, zu den getätigten sprachlichen Äußerungen andererseits eine zentrale Rolle zu: Ihr Einbezug ermöglicht es, sowohl Wissensbestände als auch unterschiedliche Verfahren der Wissensvermittlung und -bearbeitung analytisch zu erfassen (Nardi, 2017, S. 20).

2 Die analytische Kategorie des „Musters" lässt sich wie folgt bestimmen: „Muster sind Organisationsformen des sprachlichen Handelns. Als solche sind sie gesellschaftliche Strukturen, die der Bearbeitung von gesellschaftlich rekurrenten Konstellationen dienen. Insofern sind Muster Abbildungen gesellschaftlicher Verhältnisse in sprachlichen Formen" (Ehlich, 2007b, S. 14).

| Handlungsmuster / Charakteristik | Begründen | Erläutern | Instruieren | **Erklären** |
|---|---|---|---|---|
| Vorgeschichte | Eingeschoben in kooperative Interaktion, reparativ; problematisches bzw. nicht vorhandenes Wissenselement bei H | Entscheidungsdiskurs, Agent-Klient-Interaktion: asymmetrisches Wissen | Lehr-Lern-Diskurs, Handlungsanleitung bzw. -anweisung; asymm. Zuständigkeit | **Wissensauf- und ausbau-Diskurse; asymmetrisches Wissen / Wissensdivergenz** |
| Ansatzpunkt | Nicht-sprachliche Handlung (F) bzw. sprachliche Handlung (p) von S | Sprachlicher Ausdruck in p, problematisches Symbolfeld | Handlungsfähigkeit Hs für F in P | **Funktionszusammenhang (was, wie, warum) in P** |
| Defizienz | H versteht F bzw. p nicht, nicht integrierbar in II H; gefährdet kooperatives Handlungssystem | H kann Ausdruck nicht mit außersprachlicher Wirklichkeit P verbinden; gefährdet Entscheidung, Handlungsübernahme | Partielle Handlungsunfähigkeit Hs: gefährdet Delegieren / Durchführen e. Handlung | **H hat keine Einsicht in den Funktionszusammenhang: gefährdet ‚nur' eigene Erkenntnis** |
| Bearbeitung | S aktualisiert Wissenselement/e Hs zwecks Verstehenssynchronisierung | S zerlegt Ausdruck in charakteristische, einfachere Bestandteile | S zerlegt Handlungsschritte, orientiert, benennt Abfolgecharakteristik | **S zerlegt Erklärensgegenstand in konstitutive Bestandteile, Funktionszuordnung. Verankerung in II H** |
| Zweck | Umorganisation hörerseitiger Wissensstrukturen p→IIH folgerichtig repräsentiert | Ausbau entscheidungsrelevanten Wissens bei H: p→P; Befähigen zur Entscheidung, Übernahme einer Teilhandlung | Aufbau handlungsrelevanten Wissens bei H: p→F. Befähigen zur eigenständigen Handlungsdurchführung | **Strukturierter Wissensausbau, Einsicht / Erkenntnis p→(P in IIH)** |

**Abb. 1:** Explanative Sprechhandlungen im Überblick (Hohenstein 2009, S. 40; modifiziert)

Wird nun das erklärende Handeln in „Erklärvideos" untersucht, die handlungstheoretisch aufgrund der „zerdehnten Sprechsituation" (Ehlich, 2007a, S. 542 ff.) als *Texte* zu bestimmen sind, so gilt zu beachten, dass die Produzierenden der Videos die erklärungsbedürftigen Sachverhalte oder Gegenstände antizipieren und den Erklärungsbedarf entsprechend verbalisieren müssen, damit auf Seiten der Rezipierenden ein authentisches Erklärungsbedürfnis geweckt bzw. eine Passgenauigkeit zu bereits bestehenden Erklärungsbedürfnissen hergestellt wird. Nur wenn dies gelingt, kann eine gezielte Bearbeitung der Wissensdivergenz erfolgen und der kommunikative Handlungszweck erreicht werden. Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass bei der Umsetzung des erklärenden Handelns in „Erklärvideos" eine sprecher*innenseitige Äußerungsverkettung vorliegt, die direkte Interaktionen der Rezipierenden, wie sie beispielsweise in Unterrichtsdiskursen möglich wären (siehe unten den Abschnitt 2.1), nicht zulässt (vgl. Hohenstein, 2006, S. 137; da Silva, 2021, S. 85 f.).

Dies hat nicht zuletzt auch Auswirkungen auf das zugrundeliegende Verständigungshandeln[3]. Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass *Verständigung*

3 Aus handlungstheoretischer Sicht gilt Verständigung als „Hauptzweck menschlichen sprachlichen Tuns [...], an deren Mitkonstruktion beide Interaktanten mitwirken" (Nardi, 2017, S. 15). Somit stehen nicht nur die Sprechenden im Untersuchungsfokus; auch die Hörenden sind in ihrer aktiv-kooperierenden Rolle beim Verständigungshandeln zu berücksichtigen (ebd., S. 19).

eine zentrale Voraussetzung für das *Verstehen* bildet. Letzteres, konzipiert als „Rezeption", beruht auf der „‚Rekonstruktion des Sprecherplans' aufgrund der in der Äußerung inskribierten sprachlichen Akte" (Rehbein/Kameyama, 2003, S. 563). Die Planbildung bzw. Planübernahme[4] seitens der Rezipierenden wird im Falle von Diskursen durch hörer*innenseitige Interaktionen begleitet, die die Verständigung unterstützen. Im Rahmen der sprechsituativen Bedingungen von „Erklärvideos" sind infolge der fehlenden direkten Interaktionsmöglichkeiten der Rezipierenden kompensatorische mentale Prozesse und Vorgehensweisen zu erwarten, die eine spezifische Rezipierendenmodellierung zur Bearbeitung der asymmetrischen Wissenskonstellation erfordern (siehe unten den Abschnitt 2.2.1), und die sich auch in Form nachgelagerter Verständigungserfordernisse durch Inanspruchnahme der Kommentarfunktion von „Erklärvideos" niederschlagen können (siehe unten den Abschnitt 2.2.2).

### *2.1* Erklären *in Lehr-/Lernkontexten*

Erklärendes Handeln nimmt einen bedeutsamen Stellenwert insbesondere in Lehr-/Lernkontexten ein und kann in unterschiedlichen Zusammenhängen realisiert werden. Mit Blick auf den Lernort des schulischen Unterrichts ist festzustellen, dass *Erklären* eine Form kooperativen sprachlichen Handelns bildet, das als Bestandteil eines institutionell eingebetteten mündlichen Lehr-/Lerndiskurses zu betrachten ist. Die kommunikative Konstellation kann entweder als Lehrer*innen-Schüler*innen-Handlung, bei der die Sprecher*innenrolle von Expert*innen, die Hörer*innenrolle von Nicht-Expert*innen besetzt ist (Hohenstein, 2006, S. 90), oder, insbesondere bei offener Unterrichtsgestaltung, als Schüler*innen-Schüler*innen-Handlung beschrieben werden. In beiden Konstellationen dient erklärendes Handeln dem strukturierten Aufbau des hörer*innenseitigen Wissens (siehe den Abschnitt 2.; Hohenstein, 2009, S. 40; Meißner/Wyss, 2017; Morek, 2019; Spreckels, 2009; Lindl/Gaier/Weich et al., 2019).

Im schulischen Bereich erscheint *Erklären* darüber hinaus auch häufig als Operator (vgl. Peuschel/Burkard, 2019, S. 59; Tajmel/Hägi-Mead, 2017; Zörner/Must, 2019): In solchen Fällen ist *Erklären* Teil des übergeordneten institutionellen Handlungsmusters *Aufgabe stellen – Aufgabe lösen* (vgl. Hohenstein, 2006, S. 81 in Anlehnung an Ehlich/Rehbein, 1986, S. 14 ff.).

4 Siehe hierzu die Ausführungen Rehbeins/Kameyamas (2003, S. 564): „Entscheidend für das Verstehen ist [. . .] nicht das lineare Durchlaufen aller Rekonstruktionsstufen, sondern, ob H den illokutiven Punkt des sprecherseitigen Teils der Gesamthandlung mitvollzieht und aufgrund dessen in der Lage ist, den Plan von S als Plan für den hörerseitigen Teil der Gesamthandlung zu übernehmen (Planübernahme)."

Soll durch konkrete Aufgabenstellungen in einzelnen Fächern das Wissen der Lernenden abgefragt, überprüft und ggf. sogar bewertet werden, wird jedoch deutlich, dass *Erklären* als Operator nicht dem Wissensaufbau/-ausbau der Rezipierenden dient, sondern vielmehr als „Mittel zum Zweck" der Wissensdarlegung fungiert.

Eine weitere konzeptuelle Entfernung zur handlungstheoretisch erfolgten Zweckbestimmung von erklärendem Handeln lässt sich durch die Hinzuziehung der didaktischen Perspektive Kiels (1999, 100 ff.) beobachten: Indem er zwischen den drei Kategorien des *Erklärens* als „Übertragen von Wissen", „Entwickeln von Wissen" und „Aushandeln von Wissen" unterscheidet, wird ein sehr weitgefasstes Verständnis von Wissenszuwachs erkennbar, bei dem die Rollen und Positionen der Interaktant*innen sowie die verschiedenen, über das *Erklären* hinausgehenden sprachlichen Handlungen und Handlungsmuster im konkreten Einzelfall genauer zu bestimmen sind.[5]

Folgt man Hohensteins (2006, S. 26) Konzept von *Erklären* als Illokutionsverbund, ist es wichtig, gerade bei der Untersuchung unterrichtlicher Strukturverläufe und Handlungszusammenhänge anzugeben, wo *Erklären* im engeren Sinne beginnt und wo es durch andere sprachliche Handlungen unterbrochen wird bzw. wo es endet. Dieser Aspekt ist besonders bedeutsam, wenn eine Strukturierung des unterrichtlichen *Erklärens* nach Phasen vorgenommen und eine charakteristische Abfolge bestimmt wird. Laut Neumeister (2009, S. 17 f.) findet in der Regel eine lehrer*innenseitige Initiierung statt, da Schüler*innen aufgrund der institutionsspezifischen asymmetrischen Wissenskonstellation zum Unterrichtsbeginn ihr Wissensdefizit kaum selbst verbalisieren können. Es folgt die Phase der Hinführung, die schüler*innenseitige Äußerungen miteinbezieht, sowie schließlich die Überleitung zum sogenannten Erklärkern, den die Lehrkraft zusammenfassend als Regel, Merksatz oder Ähnliches formuliert und an den oft Exemplifizierungen zur Anwendung des Erklärten anschließen.

Beim eher informellen Lernen mithilfe von „Erklärvideos" kommen ästhetisch-technische Realisierungsmöglichkeiten beispielsweise in Form animierter Visualisierungen hinzu, die erklärendes Handeln mit unterstützenden Elementen der Wissensübertragung sowie einer spezifischen Rahmung versehen können.

5 Während Lernende beim *Erklären* als „Übertragen von Wissen" eine rezeptive Objektrolle einnehmen, steht beim *Erklären* als „Entwickeln von Wissen" die Subjektorientierung der Lernenden im Fokus. Beim *Erklären* als „Aushandeln von Wissen" ist schließlich die konstruktivistische interaktive Sicht auf Kommunikationsprozesse zwischen Lehrenden und Lernenden zentral, die sich durch kooperatives (Aus-)Handeln und die konkrete Situationsbezogenheit auszeichnet (Kiel, 1999, 257).

### *2.2 (V)erkannte Wissensdivergenzen am (Erklär-)Videobeispiel „Satz des Pythagoras" von* Mathe – simpleclub

Wie oben bereits ausgeführt wurde, gelten die gezielte Bearbeitung von Wissensdivergenzen auf Seiten der Rezipierenden und der damit verbundene Wissenstransfer, der eine rezipient*innnenseitige Einsicht in den internen Funktionszusammenhang des Erklärgegenstands ermöglichen soll, als zentrale Charakteristika erklärenden Handelns (Nardi, 2017, S. 110). Im Folgenden wird daher exemplarisch anhand des „Erklärvideos" „Satz des Pythagoras" (https://www.youtube.com/watch?v=lZpDWoQwf6E) der Umgang mit möglichen Wissensdivergenzen untersucht. Das herangezogene Video wird vom intensiv genutzten kommerziellen Videokanal *Mathe – simpleclub* angeboten; es wurde bislang mehr als 800000-mal aufgerufen (Stand Januar 2022). Die Videos des *simpleclub*-Angebots zeichnen sich durch ihre auffällige Kürze, die Adressierung vorwiegend männlicher Jugendlicher sowie eine ausgeprägte Nutzung umgangs- und vor allem jugendsprachlicher Ausdrucksformen aus (vgl. da Silva, 2021, S. 89).

Mit Blick auf den im Video behandelten Inhalt seien noch einige mathematikdidaktische Aspekte vorweggenommen: Was die fachlichen Repräsentationen des „Satzes des Pythagoras" betrifft, so lässt sich mit Drollinger-Vetter (2011, S. 158) grundsätzlich zwischen 1) sprachlicher Repräsentation, 2) formaler Repräsentation, 3) bildlicher Repräsentation und 4) handelnder Repräsentation (im Sinne eines handelnden Erlebens) unterscheiden. Eine Besonderheit des „Satzes des Pythagoras" liegt aus mathematikdidaktischer Sicht unter anderem darin, dass Lernende wenig informelles Vorwissen zu diesem Thema haben. Dies hat den Vorteil, dass fachlich unpassende Alltagsvorstellungen kaum vorhanden sind. Allerdings hat dies auch den Nachteil, dass Lernende in Bezug auf den „Satz des Pythagoras" über entsprechend wenige oder keine alltagssprachlichen Darstellungsmöglichkeiten verfügen (ebd.). Diese lerner*innenseitigen Voraussetzungen sollten somit bei der Thematisierung des Satzes und beim Verständigungshandeln darüber sowohl im schulischen Fachunterricht als auch im Kontext von „Erklärvideos" Berücksichtigung finden.

#### *2.2.1 Zwischen Wissensaufbau und „Verstehensillusionen"*

Das Video „Satz des Pythagoras" von *Mathe – simpleclub* dauert ca. zweieinhalb Minuten (inklusive Vorausschau auf verwandte Inhalte). Es ist aus animierten Bildern zusammengesetzt und wird mit auffällig schnell gesprochener Sprache, die zwei verschiedenen Sprechern mit unterschiedlich großen Redeanteilen zugeordnet werden kann, realisiert. Ein Foto der beiden *simpleclub*-Produzierenden wird am Anfang des Videos eingeblendet (ab 0:17). Mit Blick

auf die Rezipierendenmodellierung und das sich daraus entwickelnde Verständigungshandeln wird deutlich, dass zunächst versucht wird, an bekanntes Wissen anzuknüpfen: Die Phase der Initiierung (vgl. Neumeister, 2019 im Abschnitt 2.1) wird durch ein kurzes Ratespiel eröffnet: Im Anschluss an die die Interaktion simulierende Frage „Kennt ihr die coole Socke hier? [. . .]“ (ab 0:00), mit der der Sprecher auf die animierte Darstellung eines „alten Griechen“ verweist, wird die schnelle Rätselauflösung durch Nennung der Symbolfeldausdrücke[6] „Grieche“ und „Dreiecke[n]“ und durch weitere Animationen wie z.B. die Einblendung der griechischen Nationalflagge sowie eines dreieckigen Sandwiches unterstützt. Die Interaktionssimulation wird durch Äußerungen fortgesetzt, die an eine lehrer*innenseitige Adressierung von Lernenden zu Unterrichtsbeginn erinnern („Um was geht's heut? Wer kommt drauf?“ ab 0:08). Die erste gegenstandsbezogene Vorwissenstriggerung („Jeder hat davon schon einmal gehört [. . .]“ ab 0:21) wird durch Einblendung und Verbalisierung der Formel des „Satzes des Pythagoras“ ermöglicht. Um die Formel in ihrem Funktionszusammenhang transparent zu machen („Aber was heißt das eigentlich?“ ab 0:27), wird der Illokutionsverbund des erklärenden Handelns zunächst damit begonnen, dass ein visualisiertes Dreieck mit (Benennungs-)Eigenschaften versehen wird („Man hat ein Dreieck, wichtig: mit rechtem Winkel. Die kurzen Seiten nennen wir a und b und die lange Seite [anderer Sprecher mit auffällig sinkendem Tonfall] c.“ ab 0:29).

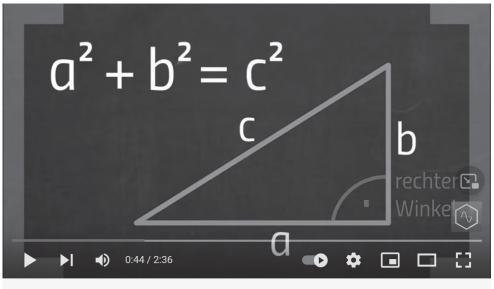



**Abb. 2**

Durch dieses *Beschreiben* wird den Rezipierenden eine Orientierung anhand räumlicher Dimensionen des thematischen Gegenstands geboten (vgl. Hohenstein, 2009, S. 39; Rehbein, 1984, S. 74 ff.). Mithilfe der animierten Visualisierung des Dreiecks wird trotz fehlender Kopräsenz ein gemeinsamer

6 Zu zentralen Konzepten der Funktionalen Pragmatik siehe den Überblick in Ehlich (2007b).

Wahrnehmungsraum geschaffen, der die Orientierung auf Seiten der Rezipierenden erleichtert. Es folgt erneut die Einblendung der Formel, dieses Mal jedoch kleinschrittiger und mit paraphrasierender Verbalisierung: „Der Satz von Pythagoras sagt jetzt aus: Man quadriert a, dann auch b, und das zählt man dann zusammen. Dann hat man: c Quadrat.“ (ab 0:37) Im Anschluss wird eine weitere Visualisierung, in der die Flächenverhältnisse veranschaulicht werden, vorgenommen:

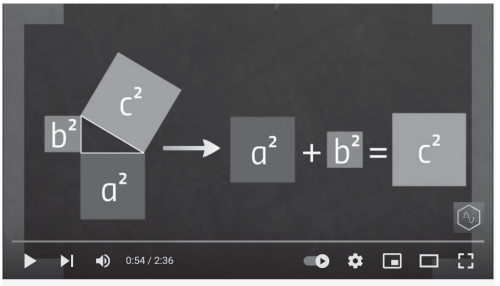



**Abb. 3**

Mittels der Grafik (ab 0:46) versucht der Sprecher also, die konstitutiven Bestandteile der Formel, d.h. die einzelnen Flächen und ihre jeweiligen Bezüge sichtbar zu machen. Das damit verbundene *Illustrieren* („Sieht man hier auch nochmal ganz schön: (. . .)“ ab 0:45) kann als Sprechhandlung bestimmt werden, die das *Erklären* stützt (vgl. Nardi, 2017, S. 217). Im vorliegenden Fall ist jedoch festzustellen, dass das *Erklären* im engeren Sinne (siehe den Abschnitt 2.) ausbleibt. Anstatt dass der Erklärgegenstand weiter zerlegt wird, sodass auch auf Einzelprobleme und die entsprechenden Begriffsebenen des komplexen mathematischen Sachverhalts eingegangen werden könnte (vgl. von Kügelgen, 1994, S. 36), erscheint im nächsten Schritt ein „Merkblatt“ (ab 0:58), das zum einen assertiv-beschreibenden Charakter hat („1. Es geht um Dreiecke!“ (mit Einblendung des dreieckigen Sandwiches), „2. Rechtwinklig!“). Zum anderen enthält es die abstrakte Aufforderung „3. Seiten merken!“ (mit Bezugnahme auf die Seitenlängen im dazu gesprochenen Text: „Die Seite gegenüber vom rechten Winkel ist c (. . .)“ ab 1:08) sowie erneut die Formel („4. $a^2 + b^2 = c^2$“) und das Dreieck mit den genannten Benennungseigenschaften:

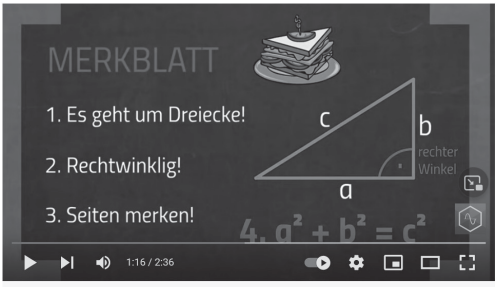



**Abb. 4**

Auch das „Merkblatt" enthält somit keine spezifischen Hinweise auf die dem „Satz des Pythagoras" zugrundeliegende Funktionsstruktur. In seiner Kürze suggeriert es vielmehr die vermeintliche Einfachheit des Sachverhalts. In Anlehnung an von Kügelgen (1994, S. 228) lässt sich hier von einer stark ausgeprägten Ökonomisierung sprechen: „Die Ökonomisierung führt zum Abkürzen, Ausklammern und Überspringen der begrifflichen Phasen. Die Ökonomisierung ist eine Deproblematisierung ehemals problematischer mentaler Prozesse zu automatisierten Handlungen."[7]

Insgesamt lässt sich für diesen ersten Teil des Videos festhalten, dass die Sichtbarmachung mittels unterschiedlicher Visualisierungshilfen nicht gleichzusetzen ist mit der Ermöglichung einer tatsächlichen Einsicht in den internen Funktionszusammenhang des Erklärgegenstands. Es ist zwar vorstellbar, dass einzelne konstitutive Bestandteile der Formel im Wissen der Rezipierenden verankert werden, jedoch lässt sich aufgrund des fehlenden *Erklärens* folgern, dass ein strukturierter Wissensausbau im Sinne einer Durchdringung des mathematischen Sachverhalts kaum gelingen kann. Hierin zeigt sich erneut die zentrale Sprachgebundenheit des Erklärens:

> „Es gibt andere Bereiche des sprachlichen Handelns, für die gilt, dass komplementäre Handlungen die Stelle der sprachlichen Handlung einnehmen können; dies gilt nicht für das *Erklären*. *Erklären* ist etwas, was eine Struktur aus $\prod_S$ zu einer Struktur in $\prod_H$ macht." (Ehlich, 2009, S. 16)

7 An dieser Stelle sei auf die mathematikdidaktische Perspektive Korntreffs/Prediger (2021) verwiesen, die bei der Untersuchung von „Erklärvideos" zu Variablen, Termen und Gleichungen hervorheben, dass die Qualität von Verstehensangeboten im Wesentlichen davon abhängt, ob über das Vorkommen der thematischen Konzepte hinaus auch das Auffalten, verstanden als sprachliche Explizierung, und das Vernetzen von Verstehenselementen in „Erklärvideos" stattfindet.

Im zweiten Teil des Videos (ab 1:18) steht die Anwendung des „Satzes des Pythagoras“ im Vordergrund: Hier fällt zunächst der unklare Aufgabenbezug auf. Erwartbar wäre gewesen, den Anwendungskontext z.B. anhand einer konkreten Textaufgabe herzustellen. Stattdessen wird ein Dreieck eingeblendet, auf das der Sprecher knapp verweist („Ihr habt das Dreieck hier.“ ab 1:19). Das eingeblendete rote Fragezeichen wird mit der, wie sich im unmittelbaren Anschluss herausstellt, *Schein*frage „Wie groß ist die dritte Seite?“ (ab 1:21) versehen. Es folgt die Simulation eines unvollständigen Frage-Antwort-Musters, bei dem die Antworten seitens der Rezipierenden hinzuzudenken sind („Wisst ihr’s? Richtig! Wir auch nicht. Warum das nicht geht? Weil’s keinen rechten Winkel hat. Wichtig!“ ab 1:23).

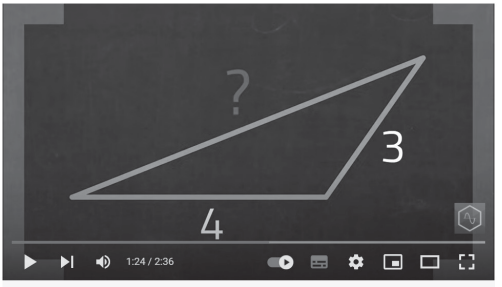



**Abb. 5**

Mit der Äußerung „Weil’s keinen rechten Winkel hat.“ wird die fehlende Anwendbarkeit des „Satzes des Pythagoras“ *begründet*. Die mögliche Wissensdivergenz der Rezipierenden wird damit jedoch nicht vollständig bearbeitet. Unerwähnt bleibt nämlich, dass für die Anwendbarkeit des Satzes neben der rechtwinkligen Eigenschaft des Dreiecks auch zwei Seitenlängen bekannt sein müssen (vgl. Drollinger-Vetter, 2011, S. 163). Die Anwendbarkeit des Satzes wird schließlich mit der vulgärsprachlichen Äußerung „Diesmal keine Verarsche!“ (ab 1:32) und der Begründungswiederholung „Diesmal ist nämlich auch ein rechter Winkel drin.“ (ab 1:33) eingeleitet. Es folgt erneut die Simulation eines Frage-Antwort-Musters mit gleichzeitiger Einblendung eines rechtwinkligen Dreiecks, der Formel und eines Einsetzungsbeispiels, wobei auffällt, dass wider Erwarten nach der Seitenlänge c nicht explizit gefragt wird („Welche beiden Seiten kennen wir? Genau: die beiden kurzen: [. . .] Wenn also die 4 a und die 3 b ist, dann ist ja das Fragezeichen c. Wie kommen wir also drauf? Wir wissen ja: [. . .]“ (ab 1:36), „Weil’s diesmal logischerweise keine negative Zahl sein kann, muss es sein? Genau: fünf!“ (ab 2:06)). Die simulierte Interaktivität wird durch Aufforderungen („Setzen wir

mal ein [. . .]“ (ab 1:51), „Also ziehen wir mal die Wurzel [. . .]“ (ab 2:01)) und die abschließende motivationssteigernde Kommentierung „Yeah, lief doch super!“ (ab 2:11) verstärkt.

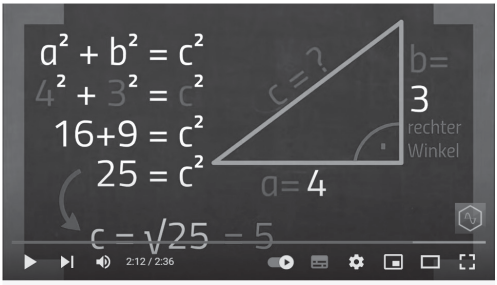



**Abb. 6**

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Der Sprecher führt in diesem Videoabschnitt vorrangig die bildliche und formale Repräsentation zusammen, indem er die bekannten Seitenlängen in die Formel einsetzt. Die sprachliche Repräsentation wird weitgehend auf eine Verbalisierung der visualisierten Inhalte (rechtwinkliges Dreieck und eingeblendete Formel mit Einsetzbeispiel) reduziert. Auch hier ist somit kein *Erklären* zu beobachten. Die schrittweise umgesetzte Vorführung des Einsetzbeispiels ließe sich eher als limitiertes *Instruieren* (vgl. Hohenstein, 2009, S. 40) bestimmen, das lerner*innenseitig eine Nachahmung ermöglicht. Diese kann jedoch nur dann gelingen, wenn exakt die gleichen Bedingungen bei der Anwendung des „Satzes des Pythagoras“, das heißt vor allem das Bekanntsein der Seitenlängen a und b, gegeben sind. Eine den Wissensaufbau unterstützende Einsicht in den Funktionszusammenhang wird hingegen auch bei diesem Anwendungsbeispiel nicht ermöglicht. Vielmehr stellt sich die Frage, inwiefern durch die bewusst kurz gehaltene Darstellung letzten Endes anstelle einer strukturierten Wissensübertragung nicht verstärkt „Verstehensillusionen“ (Chi et al., 1989) evoziert werden. Dies gilt insbesondere, wenn Lösungen präsentiert werden, bevor den Rezipierenden die Möglichkeit gegeben wird, sich mit einem konkreten, z.B. sogar textbezogenen[8] Anwendungsfall, bei dem die sprachliche

8 Siehe hierzu die „Cognitive Theory of Multimedia Learning“ (Mayer, 2014), bei der das Problem des *cognitive overload* eine zentrale Rolle einnimmt. Die darin entwickelten Prinzipien favorisieren bestimmte Darstellungsformen beim multimedialen Lernen, wie z.B. die Kombination gesprochener Sprache und bildlicher Darstellung, was gegen eine zusätzliche Bezugnahme auf textuelle Elemente innerhalb von „Erklärvideos“ spricht (vgl. Fey, 2021, S. 22), aus Sicht des *Erklärens* jedoch differenzierter zu betrachten ist.

Repräsentation nicht zu kurz kommt und damit auch *Erklären* zweckgemäß realisiert werden kann, auseinanderzusetzen. Hinzu kommt, dass einige wichtige Fachbegriffe wie z.B. *Kathete* oder *Hypotenuse* nicht verwendet werden. Nimmt man den Aspekt der Sprachbildung hinzu, die das Verstehen als Ganzes unterstützen kann, so ist des Weiteren festzustellen, dass fachliches und sprachliches Lernen kaum miteinander verknüpft werden und dass eine systematische Überführung alltagssprachlicher Formen in fach- und bildungssprachliche Ausdrucksweisen (und umgekehrt) ebenfalls fehlt (vgl. da Silva, 2021, S. 89 ff.; Michalak et al., 2015).

### *2.2.2 Nachgelagerte Verständigungserfordernisse*

Aus der nicht erfolgten vollständigen Bearbeitung von Wissensdefizienzen, wie sie in Abschnitt 2.2.1 thematisiert wurde, können sich im Anschluss an die Rezeption konkrete Verständigungserfordernisse ergeben. Ein Blick in die Kommentare der User*innen (https://www.youtube.com/watch?v=lZpDWoQwf6E) lässt exemplarisch rekonstruieren, worin solch nachgelagerte Verständigungserfordernisse im Einzelnen liegen: So lässt sich beispielsweise der Kommentar von *Christina Rukavina* (vgl. die Abbildung 7) als Hinweis auf die in 2.2.1 erwähnte „Verstehensillusion" deuten („Warum kapier ichs, hab aber keinen Plan was ich bei nem Textbeispiel dann tun muss?"):

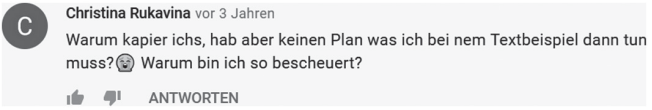



**Abb. 7**

Der/die User*in sieht sich nicht in der Lage, ein „Textbeispiel" zu bearbeiten und scheitert somit an der konkreten Anwendung. Ähnlich ergeht es *Seri* (vgl. die Abbildung 8), der/die ebenfalls eine „Verstehensillusion" zum Ausdruck bringt („(. . .) eigentlich habe ich alles verstanden (auch dank ;D) aber gerade als ich für mich selbst den Vortrag hielt hab ich mich selbst verwirrt."). Seri fasst seine/ihre Wissensdefizienz in eine Frage und erweckt den Eindruck, dies, vermutlich infolge der damit ausgelösten Ratlosigkeit, sofort zu bereuen („Ich habe mir selbst eine Frage gestellt. . . sollte ich nicht tun. . ."). Er/sie gibt anschließend den inneren Dialog wieder und fügt jeweils die eigene Verstehensdefizienz hinzu („„warum $a^2 + b^2 = c^2$ und nicht einfach a + b = c?' Ich wollte antworten mit: (. . .) dann war ich auch schon raus (. . .) Ich versteh die Welt nicht mehr (. . .)"). Der Wunsch nach einer weiteren Klärung und damit einem fortgesetzten Verständigungshandeln durch die adressierten „SimpleMaths" wird mit einer Dankesformel („Danke im Voraus") verstärkt.

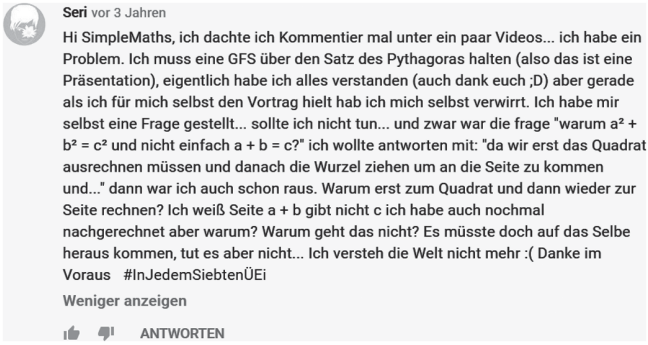



**Abb. 8**

Andere Rezipient*innen wie *Fede T.* und *ShakeAwake Merit* hingegen verbalisieren kein Wissensdefizit bzw. keine Verstehensdefizienz, sondern ergänzen und präzisieren vielmehr die im Video als „schlecht" bzw. unvollständig wahrgenommene Darstellung des „Satzes des Pythagoras" (vgl. die Abbildungen 9 und 10). Der Verständigungsprozess als Ganzer wird durch die Hinzufügung weiterer Wissenselemente (z.B. „gamma", „alpha", „Kathete") vorangetrieben:

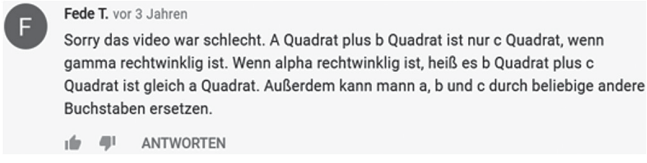



**Abb. 9**

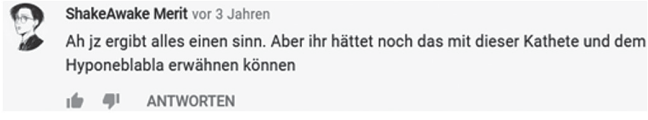



**Abb. 10**

Die abgebildeten Beispiele zeigen, dass beim Verständigungshandeln, wie es sich im Zusammenhang mit (Erklär-)Videos vollzieht, die aktiv-kooperierende Rolle der Rezipierenden über den Versuch einer Übernahme des sprecher*innenseitigen Plans hinaus (vgl. den Abschnitt 2.) durch die Nutzung der Kommentarfunktion und ggf. auch im damit verbundenen

user*innen-Austausch in spezifischer Weise realisiert werden kann. Defizitäres oder nicht vorhandenes erklärendes Handeln lässt Wissenslücken unbearbeitet, sodass weitere Verständigung unerlässlich ist, wenn die Wissensübertragung über „Verstehensillusionen" hinausreichen soll. Nicht nur die Videoproduzierenden, sondern gerade auch die Mit-Rezipierenden werden somit nicht selten aufgefordert, bei fortdauernder Wissensdivergenz fehlendes *Erklären* bzw. bei Verstehensdefizienzen *Begründen*, *Erläutern* oder andere verstehenssicherende Handlungen (vgl. Nardi, 2017, S. 221) hinzuzufügen.

## *3. Fazit und Ausblick*

Vor dem Hintergrund einer handlungstheoretischen Konzeption von Sprache und Interaktion wurde exemplarisch am „Erklärvideo" „Satz des Pythagoras" von *Mathe – simpleclub* verdeutlicht, wie sich das Verständigungshandeln zwischen dem Versuch, schnellstmögliches Verstehen zu erreichen[9] und teils nur illusorischen Einsichten in die Funktionsstruktur des Erklärgegenstands bewegt. Erklärendes Handeln ist in seiner Komplexität in besonderer Weise voraussetzungsreich: Um seine Zwecksetzung des strukturierten Wissensausbaus zu erreichen und dabei Wissensasymmetrien zwischen den Interagierenden auszugleichen, ist eine spezifische Bearbeitung der Wissensdefizienz erforderlich, die auf einer sorgfältigen Zerlegung, differenzierten Entfaltung und funktional stimmigen Zusammenfügung des Erklärgegenstands beruht (vgl. Hohenstein, 2009, S. 40, siehe oben den Abschnitt 2). Diese inhaltlich-strukturellen Aspekte erklärenden Handelns und die damit verbundene Sprachgebundenheit erweisen sich als kaum vereinbar mit Vorstellungen, die eine Ökonomisierung von Wissensinhalten und ihrer Rezeption im Sinne einer minuten- bzw. sekundengenau kalkulierten Einfachheit fordern. Dass Videos, in denen tatsächlich ein systematischer Wissensaufbau und -ausbau im Vordergrund steht, einen Beitrag zur Lernwirksamkeit leisten können, soll damit nicht bestritten werden. Wenn erklärendes Handeln in den Videos jedoch kaum oder gar nicht vorkommt, zeigt sich vielmehr die zentrale Rolle, die dem der Videorezeption vorausgegangenen und ihr nachgelagerten *Erklären* und anderen, verständnissichernden Handlungen zukommt, sei dies im schulischen Fachunterricht oder an anderen Lernorten. Somit ergibt sich mit Blick auf die eingangs zitierte Frage Feys (2021, S. 27), „wie man mit Erklärvideos besser lernt und wie und für welche Lerninhalte (!) Lehrende daher

9 Siehe hierzu die Positionierung der Produzierenden des *simpleclub*-Kanals: „Unsere Rolle sehen wir langfristig darin, Verstehen in kürzester Zeit zu ermöglichen ohne Qualitätsverlust." (Alex Giesecke im Gespräch mit Karsten D. Wolf in Wolf (2020, S. 39)).

Erklärvideos gewinnbringend erstellen und integrieren können“, die Konsequenz, die potenzielle Lernwirksamkeit von (Erklär-)Videos in einem größeren Rezeptionskontext, der auch vor- und nachgelagerte Interaktionen und Wissenssynchronisationsprozesse umfasst, zu erforschen. Dies würde noch genauere Einsichten in die Gelingensbedingungen erklärenden Handelns bei der Nutzung von (Erklär-)Videos ermöglichen.

## *Literatur*

Brame, Cynthia J. (2016), Effective Educational Videos: Principles and Guidelines for Maximizing Student Learning from Video Content. In: CBE – Life Sciences Education 15/4, 1–6.

Chi, Michelene T. H. / Bassok, Miriam / Lewis, Matthew W. / Reimann, Peter / Glaser, Robert (1989), Self-explanations: How students study and use examples in learning to solve problems. In: Cognitive Science, 13, 145–182.

da Silva, Ana (2021), „Und in ‚mathematisch‘ sieht der Satz des Pythagoras dann so aus. . .“ –Potentiale und Grenzen von Erklärvideos aus sprachbildender Sicht. In: Matthes, Eva / Siegel, Stefan T. / Heiland, Thomas (Hrsg.): Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft? Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 83–92.

Dorgerloh, Stephan/Wolf, Karsten D. (Hrsg.) (2020), Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos. Weinheim, Basel: Beltz.

Drollinger-Vetter, Barbara (2011), Verstehenselemente und strukturelle Klarheit. Fachdidaktische Qualität der Anleitung von mathematischen Verstehensprozessen im Unterricht. Münster u.a.: Waxmann.

Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen (1986), Muster und Institution. Tübingen: Narr.

Ehlich, Konrad (2007a), Sprache und sprachliches Handeln. 3 Bände. Berlin, New York: de Gruyter.

Ehlich, Konrad (2007b), Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse: Ziele und Verfahren. In: ders., Sprache und sprachliches Handeln. Band 1: Pragmatik und Sprachtheorie. Berlin, New York: de Gruyter, 9–28.

Ehlich, Konrad (2009), *Erklären* verstehen – *Erklären* und *Verstehen*. In: Vogt, Rüdiger (Hrsg.), Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg, 11–24.

Fey, Carl-Christian (2021), Erklärvideos – eine Einführung zu Forschungsstand, Verbreitung, Herausforderungen. In: Matthes, Eva / Siegel, Stefan T. /Heiland, Thomas (Hrsg.), Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft? Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 15–30.

Hattie, John (2009), Visible Learning. London: Routledge.

Hohenstein, Christiane (2006), Erklärendes Handeln im Wissenschaftlichen Vortrag. Ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen. München: iudicium.

Hohenstein, Christiane (2009), Interkulturelle Aspekte des Erklärens: In: Vogt, Rüdiger (Hrsg.), Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg, 37–55.

Jörissen, Benjamin (2019), Eine Position: Medienbildung findet statt: mit oder ohne Pädagogik? Kommentar zur Studie „Repräsentative Umfrage unter 12- bis 19-Jährigen zur Nutzung kultureller Bildungsangebote an digitalen Kulturorten" / *Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung. Horizont 2019* des Rats für Kulturelle Bildung, 41–47. Online verfügbar unter: https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/Studie_YouTube_Webversion_final.pdf [Stand: 07.01.2022].

Kiel, Ewald (1999), Erklären als didaktisches Handeln. Würzburg: Ergon.

Korntreff, Stefan / Prediger, Susanne (2021), Verstehensangebote von YouTube-Erklärvideos – Konzeptualisierung und Analyse am Beispiel algebraischer Konzepte. In: Journal für Mathematik-Didaktik (2021). Online verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/s13138-021-00190-7 [Stand: 14.01.2022].

Kügelgen, von, Rainer (1994), Diskurs Mathematik. Kommunikationsanalysen zum reflektierenden Lernen. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.

Kulgemeyer, Christoph (2020), Didaktische Kriterien für gute Erklärvideos. In: Dorgerloh, Stephan/Wolf, Karsten D. (Hrsg.), Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos. Weinheim, Basel: Beltz, 70–75.

Lindl, Alfred / Gaier, Lisa / Weich, Matthias et al. (2019), Eine „gute" Erklärung für alle?! Gruppenspezifische Unterschiede in der Beurteilung von Erklärqualität – erste Ergebnisse aus dem interdisziplinären Forschungsprojekt FALKE. In: Ehmke, Timo/Kuhl, Poldi/Pietsch, Marcus (Hrsg.), Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung. Weinheim, 128–141.

Matthes, Eva / Siegel, Stefan T. / Heiland, Thomas (Hrsg.) (2021), Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft? Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Mayer, Richard E. (Hrsg.) ($^{2}$2014), The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. New York: Cambridge University Press.

Meißner, Iris / Wyss, Eva Lia (Hrsg.) (2017), Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Michalak, Magdalena / Lemke, Valerie / Goeke, Marius (2015), Sprache im Fachunterricht: Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Morek, Miriam (2019), Artikel „Erklären". In: Rothstein, Björn/Müller, Claudia (Hrsg.), Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 70–72.

MPFS (2020), JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Online verfügbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf [Stand: 27.12.2021].

Nardi, Antonella (2017), Studentisches erklärendes Handeln in der *Tesina* auf Deutsch. Vorwissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache an der italienischen Universität. Münster: Waxmann.

Neumeister, Nicole (2009), „Wissen, wie der Hase läuft“. Schüler erklären Redensarten und Sprichwörter. In: Spreckels, Janet (Hrsg.), Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 13–32.

Peuschel, Kristina / Burkard, Anne (2019), Sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Siegel, Stefan T. / Streitberger, Sebastian / Heiland, Thomas (2020), Analyseraster für Erklärvideokanäle auf YouTube (AEY). Online verfügbar unter: https://assets.uni-augsburg.de/media/filer_public/9b/10/9b10d47c-7fb4-4f47-a8b2-f1f9fbe9e705/analyseraster_fur_erklarvideokanale_auf_youtube_aey_siegel_streitberger_heiland_2020.pdf [Stand: 07.01.2022].

Rehbein, Jochen (1984), Beschreiben, Berichten und Erzählen. In: Konrad Ehlich (Hrsg.), Erzählen in der Schule, Tübingen: G. Narr, 67–124.

Rehbein, Jochen / Kameyama, Shinichi (2003), Pragmatik / Pragmatics [Art. 69]. In: Ammon, Ulrich/Dittmar, N. / Mattheier, Klaus J. /Trudgill, Peter (Hrsg.), Sociolinguistics / Soziolinguistik. Handbücher Sprache und Kommunikation (HSK) 3.2. Berlin, New York: de Gruyter, 556–588.

Siegel, Stefan T. /Streitberger, Sebastian / Heiland, Thomas (2021), MrWissen2go, simpleclub und C. auf dem Prüfstand: Eine explorative Analyse von ausgewählten Anbietenden schulbezogener Erklärvideos auf YouTube. In: Matthes, Eva/ Siegel, Stefan T./Heiland, Thomas (Hrsg.), Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft? Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn:, Verlag Julius Klinkhardt, 31–49.

Spreckels, Janet (Hrsg.) (2009), Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Tajmel, Tanja / Hägi-Mead, Sara (2017), Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. Münster et al.: Waxmann.

Wolf, Karsten D. (2020), Bildungsfernsehen und Erklärvideos erfolgreich gestalten – Interviews mit den Produzierenden. In: Dorgerloh, Stephan / Wolf, Karsten D. (Hrsg.), Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos. Weinheim, Basel: Beltz, 25–45.

Zörner, Anika / Must, Thomas (2019), Aufgabenstellungen sprachsensibel aufschlüsseln. Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion. 2019/2(1), 227–240.

*Untersuchtes Datenmaterial:*

*Mathe – simpleclub*: „Satz des Pythagoras“, online verfügbar unter https://www.youtube.com/watch?v=lZpDWoQwf6E [Stand: 18.01.2022].

# „Teletandem: Zu zweit zum passenden Ausdruck“ Miteinander arbeiten. Voneinander lernen: Teletandem.

Giulia Nosari (Graz)

## *1. Einführung*

Wenn man die Sekundärliteratur in Bezug auf Schreiben betrachtet, sieht man oft, dass das Schreiben als eine individuelle und isolierte Aktivität betrachtet wird. Ein treffendes Beispiel dafür führt Kast (1999, S. 133) an, der ein mittelalterliches Bild präsentiert und es folgendermaßen kommentiert:

Das Bild vom „einsamen Schreiber in seiner Klause“ aus dem 14. Jahrhundert bestimmt unsere Vorstellung vom Schreiben, sowohl im privaten als auch im schulischen Bereich.

Dank der neuen Technologie kann aber dieses Paradigma geändert werden, um das „Schreiben vom Image der isolierten und einsamen Einzelarbeit [zu] befreien“ (Faistauer, 2000, S. 220). Tatsächlich bietet Tandem-Learning die Möglichkeit für realitätsnahe Kommunikation, die auch schriftlich sein kann.

Das Pilotprojekt Teletandem will Fremdsprachenstudierende beim Spracherwerb unterstützen, indem es die Sprachdiversität der oder des jeweiligen Anderen als Ressource nutzt und soziale Medien zur Überbrückung der räumlichen Distanz einsetzt. Die Kommunikation unter den Studierenden erfolgt in Form schriftlicher Dialoge. Zielgruppe des Projektes sind Studierende mit Deutsch oder Italienisch als Mutter- bzw. Zweitsprache und Lehrende auf universitärem Niveau, die sprachvergleichend arbeiten und an der Entwicklung neuer Konzepte in der Sprachvermittlung interessiert sind.

Durchgeführt wird das Pilotprojekt mit Studierenden des ITAT[1] im ersten Jahr des BA- Studiums „Transkulturelle Kommunikation“ (Einstiegsniveau Fremdsprache Italienisch A2) und Studierenden des Studiengangs „Lingue e Letterature straniere“ der Università degli Studi „G. D’Annunzio“, Chieti-Pescara mit einem Sprachniveau in der Fremdsprache Deutsch zwischen A2 und B1.

1 ITAT = Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz (https://translationswissenschaft.uni-graz.at/de/).

Untersucht werden soll, ob und inwieweit die Interaktion von hierarchisch gleichgestellten Muttersprachler/innen möglichen Sprachproduktionshemmungen entgegenwirkt, die Motivation fördert und zur Erweiterung der Themenvielfalt, der Vertiefung der Inhalte sowie zur Förderung der rezeptiven wie auch der produktiven Kompetenzen beiträgt.

Neben der Dokumentation der Arbeitsschritte – auch in Bezug auf die Machbarkeit in technischer und organisatorischer Hinsicht – ist der Gegenstand der Untersuchung die sprachliche und inhaltliche Analyse der gesammelten Dialoge und Texte, die von den Studierenden produziert und gegenseitig korrigiert wurden. Insbesondere interessiert hier die Frage, wie sich die beteiligten Studierenden gegenseitig beim Erwerb der sprachlichen Strukturen ihrer Studiensprache, die sich von jenen ihrer Muttersprache unterscheiden, unterstützen. Die Ergebnisse werden durch die Auswertung der von den Studierenden ausgefüllten Fragebögen, die die Akzeptanz und Wahrnehmung der eigenen Sprachentwicklung evaluieren, ergänzt.

## *2. Teletandem*

### *2.1 Theoretische Grundlagen und die Umsetzung in einer integrierten Modalität*

„Telecollaboration" ist ein Sammelbegriff für verschiedene pädagogische Projekte, bei denen Lernende unter Anleitung einer Lehrperson regelmäßig einen virtuellen Austausch mit Mitgliedern anderer Kulturen vollziehen. Lewis und O'Dowd (2016, S. 02) bemerken, dass „in more recent years an increasing number of new exchange models have begun to emerge in universities across the globe which engage learners in online intercultural communication in a myriad of ways." Eines dieser Austauschmodelle ist das Teletandem (TTD) (Telles, 2006), das am ITAT der Karl-Franzens-Universität Graz 2018 erstmals im ersten Studienjahr eingeführt wurde. Dabei handelt es sich um einen Fremdsprachenlehr- und -lernkontext, der auf dem Tandemmodell (Little/Brammerts, 1998) basiert, bei dem zwei SprecherInnen verschiedener Sprachen die Text-, Sprach- und Webcam-Bildressourcen von Internet-Kommunikationsmitteln (z.B. Skype) nutzen, um sich gegenseitig beim Erlernen der Fremdsprache zu helfen. Die Teletandem-Praxis orientiert sich an drei theoretischen Prinzipien (Vassallo/Telles, 2006):

Trennung der Sprachen: Jede Teletandem-Interaktion besteht aus zwei Teilen und jeder Teil ist nur einer der beiden Sprachen gewidmet;

Gegenseitigkeit: Die TeilnehmerInnen sollten abwechselnd als Lernende einer Fremdsprache und als Expertinnen ihrer Erstsprache fungieren;

Autonomie: Die einzelnen TeilnehmerInnen entscheiden selbst, was, wann, wo, wie und wie lange sie lernen möchten und sie sollten ihre Fortschritte selbst beurteilen.

Der letzte Punkt kann innerhalb eines institutionalisierten Tandemprojekts nicht immer berücksichtigt werden, da in diesem Fall die Themen häufig von den Lehrenden ausgewählt werden und auch die Anzahl der Treffen Auswirkungen auf das Projekt hat.

Vom Tandem-Lernen spricht man, wenn „two language learners with different native languages communicate with one another sharing the common objective of learning from each other" (Little/Ushioda, 1998). Dabei kann, wie Brammerts betont, Sprache nicht nur als Kommunikationsmittel fungieren, sondern zum zentralen Thema des Austausches werden:

> They are developing their linguistic skills not only by making both languages the medium of their communication (learning from models supplied by their partner, practicing what has been learnt, etc.), but also the topic of their communication (in the form of corrections, explanations of linguistic features, etc.). (Brammerts 2003, S. 29).

Somit unterstützt das Tandem-Lernen Studierende auch dabei, autonome und selbständige Lernende zu werden. Es soll Lernende dazu ermutigen, die Verantwortung für ihr Lernen in der Tandemsituation zu übernehmen und es selbst zu steuern; es soll sie dabei unterstützen, die Fähigkeit dazu auszubauen und beim Lernen im Tandem zu mehr Handlungssicherheit zu finden(Brammerts 2006, S. 8)

Insbesondere lernen die Studierenden auch zu erkennen, welche Unterstützung von ihren PartnerInnen erwartet wird, und dass sie nur so viel Einsatz erwarten können, wie sie selbst bereit sind zu investieren. Außerdem lernen sie, die Lernmethoden der Anderen zu verstehen und zu akzeptieren und tragen zur Selbstverantwortung der Gruppe bei (vgl. Brammerts/Little, 1996; Brammerts, 2003 und Lewis, 2014).

Ein besonderer Vorteil des Tandem-Lernens ist die Möglichkeit, authentische Sprachanlässe zu schaffen, wenn Lernende dazu angehalten werden, von MuttersprachlerInnen „Informationen über Zielsprache und Zielkultur aus dem Zielsprachenland zu erhalten" (Beyer/Grenningloh/Gloor, 2016, S. 58). Diese Authentizität ist im Unterricht meist schwieriger zu erreichen (vgl. Brammerts, 2003, S. 30).

Zurück zum Unterschied zwischen institutionalisiertem und unabhängigen Teletandem: Laut Brammerts et al. (2002), sollte man auch innerhalb des

institutionalisierten Tandems beobachten, ob man es als integriert oder nicht integriert betrachten kann. Teletandem kann als integriert angesehen werden, wenn die damit verbundenen Tätigkeiten von der Einrichtung anerkannt, Teil des Kursprogramms und verpflichtend sind.

In unseren zwei Teletandem-Projekten war die Teilnahme institutionalisiert, aber nicht integriert, d.h., die TeilnehmerInnen waren regulär in einem Universitätskurs eingeschrieben, aber die Teletandem-Praxis war nicht offizieller Teil des Lehrplans. Trotzdem waren die Inhalte der Teletandems eine Art Vertiefung der Themen eben dieser Universitätskurse. Wie die Erfahrung zeigt, führt diese Teletandem-Modalität aber zu einer Veränderung im Fremdsprachenunterricht, da sie die Gespräche beeinflusst und Teletandem-Interaktionen praktisch Teil des regulären Unterrichts und dessen Inhalts werden. Darauf wird auch von Anranha und Cavalari (2014) hingewiesen. Sie betonen den Aspekt der Autonomie und Entscheidungsfreiheit der Lernenden. Man merkt, dass die Position von Aranha und Cavalari (2014) eine soziokulturelle Perspektive impliziert, nämlich die unauflösbare Beziehung zwischen dem Individuum und den sozialen Dimensionen des Lernens. In dieser neuen Art von Teletandem kann das Autonomieprinzip (neu) definiert werden als die Fähigkeit der TeilnehmerInnen, Entscheidungen über ihr eigenes Lernen zu treffen. Letzteres ist immer in Bezug auf die sozialen und kontextuellen Bedingungen zu sehen, in die die Lernenden eingebettet sind, da die Themen vorgegeben werden.

Die Aufgaben und Verfahren eines Integrierten Teletandems werden im folgenden Abschnitt beschrieben.

### *2.2 Integriertes Teletandem: Beschreibung der Merkmale*

Das Projekt Graz-Chieti dauerte vom März 2020 bis Juni 2020, die Studierenden wurden von den drei Dozentinnen Emanuela Petrucci, Barbara Delli Castelli und Giulia Nosari betreut. Die ITAT-Studierenden hatten dreimal pro Woche eine Lehrveranstaltung an der Universität, und die Teletandem-Aufgaben wurden auf das ganze Semester aufgeteilt. Die Studierenden sollten zwei Texte zu den beiden Hauptthemen abgeben: Stadt und Gastronomie. Die zusätzlichen Aktivitäten umfassten eine Tutorial-Stunde, einige Interaktionen im Edupad[2] und eine abschließende Bewertung. Die Tutorial-Stunde wurde organisiert, um den Studierenden im Detail zu erläutern, worin ihre Aufgaben bestehen und wie sie die KollegInnen am besten unterstützen können. Zusätzlich wurde auch erklärt, welche digitalen Plattformen (easyclass, moodle und edupad) verwendet werden können, um die Kommunikation mit dem Partner

2 Edupad ist ein kollaborativer Texteditor (https://edupad.com).

oder der Partnerin zu ermöglichen. Was dieses Teletandem sehr stark von den anderen unterscheidet, die wir in den beiden vorangegangenen Semestern durchgeführt hatten, ist, dass die Studierenden sich gegenseitig Feedback geben sollten und die schriftlichen Texte wirklich bearbeiteten. Uns interessierten die Texte, aber auch die Vorgangsweise der Studierenden bei der Textkorrektur. Das schriftliche Feedback erfolgte ausschließlich paarweise, d.h. die Lehrenden griffen nicht ein und nahmen nicht direkt am Prozess teil. Sie waren lediglich für die Benotung des Endprodukts verantwortlich.

### *2.3 Rückmeldung zum Text und Analyse der Dialoge*

Es gibt viele Ansätze, wie man auf das Schreiben von Studierenden reagiert (Hyland/Hyland, 2006; Glesworth/Storch, 2012; Saito, 1994) und in einigen dieser Studien wird vorgeschlagen, dass sie nach der Feedback-Art klassifiziert werden können:

Lehrer-Feedback:
a) Korrektur von Fehlern der Studierenden durch die Lehrperson;
b) Lehrende-Studierende-Konferenzen (Sitzungen, in denen ein/e Lehrende/r und ein/e Studierende/r gemeinsam über einen Text sprechen und daran arbeiten);

Peer-Feedback:
a) ein/e Studierende/r gibt einem/r anderen Studierenden Feedback zu seinem/ihrem ersten Entwurf;
b) Peer Conferencing (die Studierenden diskutieren das Feedback der Lehrperson in Paaren);

Selbstkorrektur:

Ein/e Studierende/r liest und prüft sein eigenes Schreiben.

Gegenstand der Analyse ist hier das Peer-Feedback, genauer gesagt, die Art und Weise, in der sich Studierende gegenseitig Feedback geben. In der Literatur werden unterschiedliche Arten von Feedback erwähnt: direkt/explizit vs. indirekt/implizit, mit Schwerpunkt auf verschiedenen sprachlichen Aspekten oder mit Schwerpunkt auf dem Inhalt oder der Betonung des Stils, usw.

Nach Bitchener et al. (2005) liegt ein direktes oder explizites Feedback vor, wenn ein Fehler identifiziert und die korrekte Form sofort dazu angegeben wird, während sich indirekte Strategien auf Situationen beziehen, in denen man zwar auf einen Fehler hinweist, aber keine Korrektur angibt, sondern die Arbeit dem oder der Lernenden überlässt.

Für unsere Studie wurde die indirekte und implizite Feedbackart bevorzugt. Laut Figueiredo (2005b) scheinen die kollaborativen Strategien nicht nur effektiver zu sein, sondern auch von den Lernenden mehr geschätzt zu werden. Figueiredo hat Peer-Feedback in Bezug auf die Arten von Fehlern, die Peers korrigieren, und die Wahrnehmung dieser Art von Feedback durch die Lernenden analysiert. Zusätzlich bemerkten Wigglesworth und Storch (2012), der die Zusammenarbeit von Schülerinnen und Schülern sowohl beim Schreiben als auch bei der Bearbeitung von schriftlichem Feedback untersuchte, dass Feedback für das Sprachenlernen nur dann wirksam ist, wenn es verarbeitet und bearbeitet wird. Mit Verarbeitung des Feedbacks ist gemeint, dass die Lernenden das Feedback wahrnehmen und umsetzen. Beide Autoren beschreiben in ihren Untersuchungen die Modalität einer Schüler-Schüler-Konferenz als kollaborative Methode zur Verarbeitung von Feedback und kommen zu dem Schluss, dass diese Art der Zusammenarbeit das Lernen auch dadurch verbessern kann, dass sie Möglichkeiten zur Diskussion über Sprache bietet.

Die indirekte und implizite Modalität des Feedbacks zwischen Studierenden wurde deshalb gewählt, weil dieses Feedback dem realitätsnäheren Zugang zum Schreiben entspricht, da die Studierenden ihre Texte für ein echtes Publikum und nicht für Pseudo-Lesende (Lehrende) schreiben („peer reviews reflect writing as a truly communicative process rather than an artificial, lonely exercise“) (Lee 1997, S. 59).

In unserem Projekt spielte auch die Zusammenarbeit und Kooperation mit den Partneruniversitäten eine große Rolle, denn im Teletandem wird den Studierenden die Möglichkeit gegeben, sowohl das Schreiben in der Zielsprache zu üben, als auch Texte in ihrer Muttersprache (oder der Sprache, in der sie sich kompetent fühlen) zu überprüfen. Diese Modalität kann auch als kollaborative Arbeit gesehen werden, wenn berücksichtigt wird, dass die Studierenden dabei zunächst in ihrem regulären Unterricht einen Input erhalten, bevor sie mit dem Schreiben beginnen. Danach produzieren sie ihre schriftlichen Texte und lassen sie von ihren Tandem-Partnern korrigieren. Anschließend diskutieren die Studierenden die Korrekturhinweise mit ihren Tandempartnern und können dann den Text auf der Grundlage des erhaltenen Feedbacks korrigieren bzw. neu schreiben.

Das kollaborative Schreiben von Texten war aber in unserem Projekt nicht der einzige wichtige Aspekt. Tatsächlich hatten die Studierenden auch die Möglichkeit sich in einem dialogischen Format auf Edupad auszutauschen. Die verschriftlichten „Gespräche“ boten Material für eine sprachliche Reflexion und wurden teilweise zusammen mit den Studierenden auf Grammatik, Lexik und Inhalt hin analysiert. Die Studierenden verwendeten den freien Raum, sowohl um sich über die Texte zu unterhalten, als auch, um Alltagsgespräche zu führen. Durch die Analyse der Gespräche konnte man feststellen,

dass die Teletandem-Dialoge vorwiegend „Gespräche zum Lernen" waren, in denen beide GesprächspartnerInnen auf zwei Aspekte achten mussten, zum einen auf die Sprache als Kommunikationsmittel und zum anderen auf den Aufbau des Gesprächs, wobei beide sich auf natürliche Weise üben konnten, ganz anders als in den Gesprächen, die üblicherweise im schulischen oder universitären Kontext stattfinden.

## *3. Projektbeschreibung*

### *3.1 Interaktionen und integrierte Aufgaben*

Das Projekt startete an der jeweiligen Universität mit einer Einführung während der ersten Kursstunden. Den Studierenden wurde mitgeteilt, was ihre Aufgaben sind und wie das gesamte Projekt ablaufen wird. Es gab drei Hauptaufgaben: Interaktionen, das Schreiben von Texten (in der Fremdsprache) und die Überarbeitung von Texten (in der Muttersprache). Die erste Interaktion war ein „Kennenlernen des Partners bzw. der Partnerin"; während dieser Phase konnten die Lernenden über persönliche Dinge sprechen, wenn sie das wollten oder über jedes andere Thema, das sie interessierte. Von der zweiten Interaktion an bis zur letzten schrieben die Studierenden jede zweite Woche einen Text in der Fremdsprache zu einem Thema, das zum Inhalt ihres Universitätskurses gehörte, und sie korrigierten die Texte ihrer PartnerInnen. Dies ist ein sehr wichtiger Aspekt des Projektes, weil es die Studierenden zum Schreiben motiviert. Tatsächlich hatte die Integration der Teletandem-Praxis in den Lehrplan einen Synergieeffekt, weil die Studierenden das Textschreiben nicht nur als ein dekoratives Element im Unterricht empfanden, sondern als echte Aufgabe. Die Studierenden wurden auch durch die zusätzlichen Inputs (Filme, Texte, Videos, relevante Grammatik) und Gelegenheit für Outputs in der Klasse (Diskussion, mündliche/schriftliche Übungen) motiviert, bevor sie einen Text in der Fremdsprache verfassten und an ihre/n Teletandempartner/in schickten. Dieser Text wurde dann von den PartnerInnen überarbeitet und wiederum mit den TextverfasserInnen besprochen. Es wurden in diesen Interaktionen sowohl die sprachlichen Merkmale als auch das Thema des Textes und dessen Behandlung im Text angesprochen. Diese Gegenseitigkeit, der Austausch von Texten und der Rollentausch (entweder als Fremdsprachenlernende oder als ExpertInnen für die eigene Muttersprache) trugen dazu bei, das kooperative Lernen sowie ein Gefühl der Verlässlichkeit und des Engagements zwischen den PartnerInnen zu fördern. Um sicher zu gehen, dass die Studierenden genügend Stoff zum Diskutieren haben würden, wurden die Themen von den Lehrenden vorgeschlagen, allerdings widerspricht

die Auswahl der Themen durch die Lehrkraft dem Prinzip der Autonomie beim Tandemlernen.

Ein wichtiger Aspekt ist noch zu erwähnen, nämlich, dass die Studierenden zwar eine Fremdsprache studieren, aber weniger vertraut waren mit detaillierten Erklärungen zur Grammatik der eigenen Muttersprache. Deshalb finden sich in ihren anfänglichen Kommentaren zu den erhaltenen Texten ungenaue Erklärungen für die Korrekturen, denen eine grammatikalische oder wissenschaftliche Begründung fehlt.

Wie schon erwähnt, kann man bezüglich der Rückmeldung, die die Studierenden im Laufe des Projekts bekommen sollten, drei Methoden unterscheiden: Beurteilung durch die Lernenden (Selbstbeurteilung), Beurteilung der mündlichen und schriftlichen Produktion von PartnerInnen (Peer Feedback) und Beurteilung durch die Lehrenden.

Da die Studierenden durch das Schreiben von Texten, den Austausch mit den PartnerInnen und durch das Verbessern der eigenen Texte in die Lage gebracht werden, die Entwicklung ihres Spracherwerbes selbst einzuschätzen, werden sie ermutigt, sich auf ihre Lernziele und ihre Fortschritte während des Prozesses zu konzentrieren. Leider gab es nicht genügend Zeit, um in die Verwendung eines E-Portfolios einzuführen. Das hätte den Lernenden vermutlich ermöglicht, ihre Schwächen und Stärken noch gezielter zu erkennen.

Die zweite Art von Rückmeldung war das Peer-Feedback oder die Überarbeitung der mündlichen und schriftlichen Produktion der PartnerInnen. Dieser Aspekt kann als kooperatives Element des Teletandems betrachtet werden, da die Studierenden sich gegenseitig stützen. Es geht nicht um die Benotung oder die Beurteilung einer solchen Produktion, sondern der Fokus liegt auf den Bedürfnissen und Interessen der PartnerInnen.

Das Feedback der Lehrenden wurde als pädagogische Aktivität in den Universitätskurs eingebettet, weshalb die Lehrkräfte sowohl formativ (mit Schwerpunkt auf dem Lernprozess) als auch summativ (mit Schwerpunkt auf dem Produkt und auf der Benotung) beurteilen konnten. (Brindley, 2001).

Die hier gewählte Kombination der Bewertung durch Lehrende wie auch durch Studierende kann als ein autonomer und kollaborativer Lehr-Lern-Prozess im Sinne der theoretischen Grundlagen (Autonomie und Gegenseitigkeit) des Teletandems angesehen werden.

### *3.2 Datenerhebung*

Die Grundlage für die Datenerhebung boten die Online-Lernplattformen easyclass und moodle. Dort haben die Studierenden den ersten Text, den sie ihrer/n Partner/in geschickt haben, den korrigierten Entwurf und die

umgeschriebene Version hochgeladen. Außerdem haben die ProjektbetreuerInnen gleichzeitig sowohl die gespeicherten Daten, als auch die Chats in Edupad auf einer externen Festplatte gespeichert. Die jeweilige Datei wurde mittels eines gemeinsamen Codes gekennzeichnet (Thema-Abgabe Nummer-Nachname).

Die in dieser Studie verwendeten Daten wurden im ersten Semester 2020 in einer Gruppe von 9 Studierenden erhoben, die im ersten Studienjahr im Rahmen des Sprach- und Kulturunterrichts an der ITAT – Karl-Franzens-Universität Graz die Lehrveranstaltung „Italienisch als Fremdsprache" besuchten sowie von weiteren 9 Studierenden des Studiums „Lingue e Letterature straniere" der Università degli Studi „G. D'Annunzio" Chieti-Pescara, die in der Fremdsprache Deutsch ein Sprachniveau A2 und B1 hatten. Die Themen die behandelt wurden, waren die Stadt und die Esskultur der PartnerInnen, das heißt für die Italienisch-Studierenden die Stadt Pescara und die Esskultur in den Abruzzen und für die Deutsch-Studierenden die Stadt Graz und die steirischen Esstraditionen. Zur Vorbereitung wurden für die Studierenden Materialien mit Informationen bereitgestellt, die ihnen bei der Texterstellung helfen sollten.

## *4. Ergebnisse und Diskussion*

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Analyse der Feedbacks zu den Texten vorgestellt, die von den österreichischen und italienischen Teilnehmenden verfasst wurden. Die Ergebnisse werden in Bezug auf die Feedback-Strategie und den Fokus des Feedbacks dargestellt. Zusätzlich werden auch die Edupadchats analysiert, um herauszufinden, inwieweit diese Chats dabei geholfen haben die Texte zusammenzufassen.

### *4.1 Beispielanalysen*

Acht italienische und acht österreichische Studierende reichten ihre Texte ein und ließen sie von ihren KollegInnen korrigieren. Alle TeilnehmerInnen schrieben den Text nach den Anweisungen ihrer Lehrenden. Und, um den Text von den Kolleginnen zu verbessern, verwendeten sie dieselbe direkte Strategie und fügten Korrekturen und Anmerkungen hinzu.

Eine Studierende korrigierte den Text einer Kollegin (kursiv) direkt, ohne Erklärungen und Kommentare, schrieb aber den korrigierten Satz oder Ausdruck nochmals vollständig auf. Die Unterstreichungen stammen von der korrigierenden Studentin, ihre Verbesserungen sind hier recte und in eckigen Klammern wiedergegeben:

*Il testo parla delle quattro feste italiane. La prima festa è la festa dell'Epifania. La festa è nel 6 gennaio. [*La festa è il 6 Gennaio*.]*

*Nel questo giorno [*In questo giorno]

*i bambini in tutta l'Italia ricevano gli regali [*ricevono i regali]

*, quando sono stati buoni o i carboni, quando sono stati cattivi della strega buona, [*dalla strega]

Dieses Korrekturverfahren kann als präskriptiv gesehen werden. Diese Art von Verbesserung markiert den Fehler und konzentriert sich nur auf das korrekte Ergebnis. Sie bietet der/dem Lernenden keine Möglichkeit, den eigenen Schreibprozess zu beurteilen. Lee hingegen sieht das Peer-Feedback als einen „kommunikativen Prozess" (Lee, 1997, S. 59), durch den die Studierenden mittels der Anweisungen der Kollegen zur richtigen Lösung geleitet werden sollen.

Die Studierenden verwendeten aber auch andere Korrekturansätze. Wie man an den folgenden beiden Beispielen sehen kann, gibt es Korrekturen, die sich primär auf die Form konzentrieren, wobei aber die Art des Kommentars kollaborativ und kommunikativ ist, indem der korrigierende Studierende Hinweise gibt, wie man die Sätze am besten formulieren sollte.

*Im Süden Österreich* [hier musst du „Österreich" in den Genitiv setzen] *liegt eine charakteristische Stadt, die die perfekte Größe hat.*

*Graz ist nämlich die zweitgrößte Stadt von Österreich* [hier wäre der Genitiv idiomatischer] *und die Hauptstadt der Steiermark. Ihre südliche Atmosphäre fasziniert Studenten und alle mögliche Leute! Ein geheimnisvoller Charme, der* [hier fehlt eine Präposition] *Graz eine fantastiche* [Tippfehler] *Stadt macht.*

*Benvenuti a Pescara! Il comune italiano si trova in Abruzzo ed è il capoluogo della* [per questioni grammaticali, due vocali vicine modificano la scrittura della preposizione articolata, in questo caso] *omonima provincia. Situato lungo la costa adriatica è attraversato dal fiume Aterno-Pescara che divide la città nelle cosiddette marine nord e sud ed in cui si trova* [dove? Frase poco chiara] *il porto canale. Con i suoi 118 743 abitanti Pescara è il comune più popoloso dell'Abruzzo e costituisce un importante centro commerciale. A parte la sua importanza industriale* [punteggiatura essenziale mancante] *è anche una rinomata stazione turistico-balneare.*

Manchmal findet man auch eine Mischform bei den Verbesserungsvorschlägen, die den Bedürfnissen oder Absichten der Schreibenden entgegen kommen.

*La costa è bassa e sabbiosa e estende [*estendersi è un verbo riflessivo] *quasi senza interrotta [*puoi scrivere "senza interruzioni" oppure "ininterrotta"].

Die Studierenden geben ihre Anweisungen normalerweise in der eigenen Muttersprache. Bei textspezifischen Fragen wird zum Beispiel die Grammatik in der Fremdsprache erklärt. Das kann man im Chatverlauf oft beobachten:

> [Non mi è chiara una tua correzzione riguardo al verbo könnte. Perchè non va bene scritto al condizionale? –
>
> Per quanto riguarda la grammatica è corretta la tua frase, anche con il condizionale. È solo un po' strano perché hai scritto tutto il testo nel indicativo ed è l'unica volta che usi il condizionale, quindi sarebbe meglio essere costante ed usare l'indicativo anche qui. Inoltre, il condizionale esprime una certa insicurezza ed in un testo turistico non si vuole esprimere nessun dubbio riguardo a quanto sia bello visitare il luogo o fare l'attività di cui si parla. –
>
> Si è vero hai ragione ahahha. Grazie ho capito!!:)]

Wie man sehen kann, konzentrieren sich die Kommentare sowohl auf den Inhalt als auch auf die Form. Wenn die Studierenden sich auf die Form konzentrierten, zielen sie häufig darauf ab, den Fehler durch die Verwendung von Metasprache auf eine präskriptive Weise zu erklären.

> *Iniziando si deve dire che grazie alle alte catene montuose l'Abruzzo da sempre aveva un'arte culinaria tradizionale e indipendente dalle altre culture* [punteggiatura]. *I pastori sono* [tempo verbale] *gli unici ad influenzare la cucina e così venivano introdotte* [coniugare bene il genere] *soprattutto il formaggio e la carne ovina.*

Es ist zu vermuten, dass hier die Studierende glaubt, dass ihre eine angemessene Art der Korrektur sei und zu effektivem Lernen führen kann. Sie berücksichtigt jedoch nicht, dass ihre Partnerin für den Unterschied der Verbzeiten noch zu wenig Wissen und Sprachgefühl hat.

Anhand der hier vorgelegten Beispiele kann man zusammenfassen, dass die meisten Korrekturen, die an den neun Texten vorgenommen wurden, direkte Korrekturen waren, die auf die formalen Verstöße abzielten, insbesondere in Bezug auf:

> Rechtschreibung – *fantastiche* [Tippfehler]
> Präposition – *C'è anche la fontana di* [preposizione sbagliata, ci vuole preposizione + articolo] *nave*
> Angemessenheit des Wortschatzes – *erfahren.* [„erfahren" alleine ist hier nicht idiomatisch – du musst noch etwas hinzufügen, wenn du das Wort verwenden willst]
> Verbform – *dann wird* [Tempus]
> Geschlecht – *Der Schloss* [Genus]
> Fall – *für den erste* [Casus] *Kuss*
> Satzstellung – *wo findet* [Satzstellung] *man die wunderschöne Altstad*

Man findet auch inhaltliche Korrekturen. Auch diese haben überwiegend präskriptiven Charakter:

> *Lend ist ein interessanter Bezirk, weil der früher einen sehr schlechten Ruf als „Scherbenviertel"* [ich denke, wenn du den Begriff verwenden möchtest, solltest du vielleicht auch noch genauer erklären, was er bedeutet. Außerhalb von Graz weiß nämlich niemand, was ein Scherbenviertel sein soll] *hatte.*
>
> *Gösting liegt zwischen dem Murfluss* [nicht idiomatisch] *und Plabutsch bzw dem Berg von Graz.* [es gibt in Österreich einen idiomatischen Begriff für einen Berg, der zu einer Stadt „gehört", allerdings ist das im Fall von Graz nicht der Plabutsch]

Alle TeilnehmerInnen gaben Kommentare ab (entweder unter Verwendung des Kommentartools oder ohne dieses), und die meisten zeigten einige Versuche eines kollaborativen Ansatzes zur Korrektur, der nach Figueiredo (2005b) effektiver zu sein scheint und von den Lernenden geschätzt wird, wie man auch in dem Chat dann sehen kann:

> Ottimo, grazie mille :)
>
> Figuratii
>
> Mi hai aiutata tanto oggi. Se vuoi possiamo scrivere su WhatsApp per trovare un altro appuntamento qui
>
> Certo va benissimo :) Allora a risentirci!! :)
>
> Si, grazie ancora e ci sentiamo :)

Die Kommentare der meisten Teilnehmer sind allesamt präskriptiver Natur und sehen den Text eher als Endprodukt an. Man kann daher das Feedback von den Studierenden folgendermaßen zusammenfassen:

- Direktes oder indirektes Feedback
- mit oder ohne Kommentar
- mit Fokus auf Form und Inhalt oder nur auf Form

### *4.2 Chatanalyse*

Die Chatdiskussionen hatten verschiedene Inhalte. Während der Gespräche traten immer wieder Situationen auf, in denen sich die Tandem-PartnerInnen mit Fragen zur Sprachstruktur, Lexik oder Phonologie auseinandersetzten. So etwa im folgenden Beispiel:

*Hallo Esta! Wie geht’s deine Quarantäne? Was machst du? Ich habe jetzt 3 Bücher gelesen und zu viele Film gesehen! Aber ich trainiere und lerne auch viel, und dass ist sehr gut. Ich freue mich darauf, spazieren gehen zu können.*

*Quando vuoi, possiamo anche parlare italiano per esercitarti. Anche se, leggendo il testo, ho capito che ne hai molto meno bisogno di me! Comunque potresti corregermi eventuali errori anche qui sopra quando ne vedi? Io posso fare lo stesso con te! Grazie*

*Ciaaaoo Jessica! :) Mir geht es sehr gut und dir? Si, certo. Possiamo fare cosi! Ho guardato molti film e serie, ma certamente abbiamo molto da fare anche per la universita. Ieri la mia famiglia ed io abbiamo fatto una passeggiata sul fiume Mur. Si, e bellissimo andare fuori da casa. E grazie mille per il tuo feedback! :)*

*Questo „Wie geht’s deine Quarantäne?“ non e corretto. E meglio dire „Wie geht’s dir in der Quarantäne?“. Inoltre, questo „dass“ si usa solo per un „Nebensatz“ ma siccome hai usato „und“ hai combinato questo segmento, cioe e un „Hauptsatz“ e questo „das“ si riferisce al fatto che hai allenato e studiato molto. Allora, questo das si scrive con una „s“.*

*Sarei anche molto grata se puoi corregere i miei errori. Grazie! :)*

Die Sprachebene betreffend tendieren die italienischen Studierenden im ersten Semester dazu, auch in der Fremdsprache ein eher formelles Register zu verwenden, das einer Chat-Konversation nicht entspricht:

*Wie geht es euch? Ich habe ein Paar Video auf Graz gesehen. Es sieht sehr schön aus! Seid Ihr Ortsansässige in Graz?*

*Entschuldigung, ich wollte sagen, ob sie jemals in Italien waren.*

Andererseits stellten die Studierenden gerade zu Beginn viele Fragen über Slang-Ausdrücke und Dialekt-Ausdrücke:

*Leider verstehe ich den Dialekt von Graz nicht ahahah. Kennst du das Wort „ lei“ oder auch „ Schiach“? Die Deutschsprache in Graz ist nicht wie die Deutsch in Wien!!*

*Haha, ja ich fürchte, dass die österreichischen Dialekte eine große Herausforderung sein können, wenn man Deutsch lernt :) Ich finde aber, dass der Dialekt in Graz selbst nicht so stark ist. Wenn du in die ländliche Gegend in der Steiermark fährst, dann wird es richtig schwierig. „Schiach“ verwende ich selbst in meinem Dialekt auch (ich bin ursprünglich aus Oberösterreich, das ist ein anderes österreichisches Bundesland, in dem wir auch einen etwas anderen Dialekt sprechen) – konntest du herausfinden, was es bedeutet? Ich wusste ehrlich gesagt nicht, dass „lei“ auch in der Steiermark verwendet wird. Ich kenne das Wort aus Tirol (wieder ein anderes Bundesland), dort bedeutet es „nur“*

Man findet in den Chats viele Emoticons und onomatopoetische Ausdrücke, was wiederum typisch für eine verschriftlichte dialogische Sprache ist.

> *Capisco. . . La mia giornata è stata piuttosto noiosa! Ho studiato, seguito delle lezioni online, letto e guardato dei film. Speriamo che questo brutto momento passi presto!* 😭
>
> *Si, è peccato. . . ma quindi sono felice che Austria ha fatto questo piccolo Eurovision. Oggi non c'è un vincitore ma sabato possiamo votare il vincitore* 🤔 *sono curiosa.* 😁
>
> *Lungo questo corso si può passeggiare, andare in bici per la pista ciclabile oppure fare qualche attività motoria per i più attivi ahahha. Insomma è molto bello!!*
>
> *Per quanto riguarda la ruota forse l'avrai già trovata ahahah si trova in una zona riservata alle giostre. In estate si trovano sempre tanti divertimenti per bambini o ragazzi in questo posto. Ciò che mi viene è venuto in mente quando hai scritto „posto sconosciuto" è forse ciò che si trova alle spalle dell'Università. Però non è un luogo che si visita ahaha. Più che altro è un insieme di colonne alte colorate che nell'insieme sono molto caratteristiche. Non ha niente a che fare con monumenti, musei, architetture. E' solamente un posto molto colorato e carino. Non ha nemmeno un nome e sicuramente non si trova nelle guode ahahha. Non so se qui si può mandare qualche foto. Se non si può qui magari te le mando per atre vie ahah.*

Wie bereits erwähnt wurde, ging es in zahlreichen Gesprächen um die Verbesserung des sprachlichen Ausdrucks. So halfen in den folgenden Beispielen die Studierenden einander durch Korrektur des unrichtigen Ausdrucks und durch „grammatikalische Aufklärung":

> *Aaaah! Ich beneide dich. Die Uferpromenade muss in Graz sehr schon sein. Ich habe Videos und Fotos gesehen für die Aufgaben. Hier in Pescara gehe ich hinaus, nur um einzukaufen und den Mull zu raus. Zum Glück habe ich ein Balkon, um in der Sonne ein bisschen zu liegen.*
>
> *Danke für die Verbesserung. Sie sind sehr nützlich für mich.*
>
> *Es ist nicht richtig „andare fuori da casa". Du musst nicht, in diesem Zufall, die Präposition benutzen. „Andare fuori casa" ist die richtige Form, weil es ist genug „fuori", um die Richtung auszudrucken.*
>
> *Außerdem musst du in „hai allenato e studiato molto" das Verb ist reflexiv, deshalb musst du das reflexive Pronomen benutzen und das Verb richtig verbinden.*
>
> *Und in dem letzen Satz, musst du der Konjuntiv benutzen. Wenn du eine Satz mit „se" hast, das folgende Verb sehr mit die zwei „S" verbinden muss. Es ist ein Fehler, den auch die Italiener immer machen. „se potessi correggere" ist die richtige Form.*

*Si, e veramente bellissimo. Und ja, ich habe auch einen Balkon, auf dem ich die meiste Zeit sitze, wenn es warm ist. :)*

*E grazie per la correzione. Adesso capisco meglio!*

*Quando si parla della spazzatura devi usare la colocazione „den Müll rausbringen". Inoltre „in der letzten Satz" non e il caso giusto perche „Satz" e maschile. „Konjunktiv" e anche maschile, hai ragione ma in questo caso devi usare l'accusativo perche la domanda e „Wen oder was?".*

Es ist interessant festzustellen, dass zur Erklärung der Grammatik manchmal die Muttersprache und manchmal die Fremdsprache verwendet wurden. Das deutet darauf hin, dass die PartnerInnen in einer lockeren Gesprächsatmosphäre wie dem Chatraum spontan reagieren und mit den Sprachen zu spielen beginnen. Bemerkenswert ist auch der höfliche Ton, den sie im Umgang miteinander pflegen. Korrekturen werden verdankt, gleichzeitig gibt es eine Art captatio benevolentiae, wenn Korrekturen formuliert und im Anschluss daran um Korrekturen des eigenen Sprachgebrauchs gebeten wird.

Die GesprächspartnerInnen des folgenden Beispiels halfen einander bei der Suche nach dem richtigen Wort und korrigierten einander auch immer wieder:

*Im Video gibt es einen Herrn, der Blumen und Natur malt. Ich liebe malen und möchte eine Leidenschaft* [Ich glaube, hier meintest du Landschaft] *von der Steiermark malen! Ich werde dir mein Gemälde eines Tages zeigen!!*

Die Fokussierung auf sprachliche Aspekte zeigt sich auch im Bereich Kulturwissen, wie das folgende Beispiel zeigt, in dem es um Feste und Traditionen geht:

*Prima di chiedere più su questi – ce ne sono altri famosi?*

*Allora si conosco i confetti e i sassi d'Abruzzo perche se non sgalio provengono entrambe da Teramo. Entrambi hanno in comune le mandorle. Buonissimi!! Nei confetti, la mandorla viene ricoperta con lo zucchero. Mentre nei sassi d'abruzzo ci sono molte più spezie. Per esempio il liquore, si sente. Oppure, se ricordo bene, anche cioccolato fondente o cacao. Li conosco perchè li ho regalati e, fidati che sono un ottimo regalino! ahahah.*

*Si, ho letto che i confetti sono molto famosi e si offrono per tanti occasioni diversi come la nascita di un bambino, un matrimonio o la laurea. Sono già stata a alcuni matrimoni in Italia e c'erano anche i confetti bianchi.*

*Poi, il mio ragazzo, che viene dalla Lombardia, mi ha raccontato che per la sua laurea anche ha offerto i confetti, in colore rosso.*

*Quindi, sono famosi e offerti o regalati anche in Puglia? E sai di più dei significati dei colori o quale colore si usa per quale occasione?*

*Certo, adoro queste cose! E adoro anche preparare dei sacchettini con i confetti per ogni occasione ahah! Per esempio, per gli anniversari di nozze, ci sono vari colori che rappresentano l'anno di nozze. Per esempio, per il primo anno il rosa. Opuure il rosa si usa anche per la nascita di una bambina. Per un maschietto invece si usano i confetti celesti. Sono anche interessanti i confetti verdi. Io li ho usati per il mio 18esimo compleanno! Il verde è il colore della speranza e i confetti verdi portano fortuna.*

Thematisch ist in den Chats eine Progression festzustellen. Nach dem Erstkontakt kam es zumeist zu einem Austausch über die Interessen und die jeweilige andere Sprache und Kultur:

*Si fanno fiori oppure io una volta ho disegnato sopra un confetto enorme ahaha. Ho disegnato dei petali di rosa! Era molto carino! Si possono realizzare tantissime cose con i confetti! Basta avere un po' di fantasia e creatività! :)*

*Sembra molto interessante. Mi sa che ti piacciono i lavori creativi :) Ahahaha già hai capito benissimo :)*

Darüber hinaus haben die Studierenden aber auch begonnen, einander in ihrem Sprach- und Textverstehen zu unterstützen. Sie versuchten es mithilfe von Paraphrasen und Erklärungen schwieriger Begriffe, die in beiden Sprachen erläutert wurden:

*Ich bin froh, wenn ich dir etwas weiterhelfen kann :) Bist du bei deiner Recherche oder durch deine Hausaufgaben auch schon auf das Wort „Buschenschank" gestoßen?*

*Nein!! Das ist wie „ pancetta"?*

*Nein, aber man kann dort so etwas wie Pancetta essen :) Eine Buschenschank ist eine Art steirisches Gasthaus, aber sehr bodenständig und meistens wird es von Familien betrieben, die auch selbst Wein anbauen*

*aah okayy!! So in Italien gibt es viele „agriturismi". Dei posti in cui si mangiano solo cose locali e prodotti fatti da loro!! Sehr interessant!!*

Die zahlreichen Beispiele zeigen verschiedene Facetten der gegenseitigen Hilfe bei der Verständigung in der Fremdsprache und machen deutlich, dass die Teilnahme am Teletandem für die Studierenden eine wertvolle Erfahrung darstellt. Einerseits können sie ihre sprachlichen und kommunikativen Fertigkeiten verbessern, andererseits erweitern sie durch den Austausch auch ihre Kenntnisse zu kulturellen Themen und Aspekten.

## *5. Resumee*

Mit dem Pilotprojekt „Teletandem" wurde ein virtueller Lernraum geschaffen, in dem Studierende kommunizieren und sich mit der jeweiligen Sprache und Kultur der Anderen auseinandersetzen wie auch mit der eigenen Sprache und Kultur in der Rolle des Sprach- und Kulturvermittlers bzw. der Sprach- und Kulturvermittlerin beschäftigen konnten. Durch die Fokussierung auf den Aspekt des Schreibprozesses konnte hier auch das Potenzial des Teletandems für die Entwicklung von Schreibfähigkeiten angedeutet werden.

Die Analyse zeigt, dass die meisten TeilnehmerInnen offenbar dazu neigen, die schriftlichen Produktionen ihrer PartnerInnen entsprechend ihren Überzeugungen und eigenen Erfahrungen als Lernende zu korrigieren. Die Studierenden befolgten aber auch die Anweisungen der Dozentinnen und bemühten sich im Verlauf des Projekts immer mehr, den PartnerInnen mit ihrem Feedback nicht nur die Fehler zu korrigieren, sondern ihnen Hinweise zu geben, die zum besseren Verständnis der Studiensprache beitrugen. Dieses Verständigungshandeln äußert sich deutlicher in den Chats als in den reinen Textkorrekturen, was womöglich mit der informellen Gesprächssituation der Chats zu tun hat. Offensichtlich fällt es hier auch viel leichter, die Sprachen spontan zu mischen.

Man muss anerkennen, dass die Studierenden, die mit Niveau A2 im Italienischen und mit Niveau A2/B1 im Deutschen gestartet sind, sicherlich ihr Bestes gegeben haben, um die Texte der PartnerInnen in einer autonomen und kooperativen Weise zu verbessern. Die Leistungen sind z.T. erstaunlich, aber wie bei diesem Ausgangsniveau zu erwarten war, genügte der Peer-Austausch über den Text in vielen Fällen noch nicht, damit ein korrekter Text autonom zustande gekommen wäre. Obwohl die Studierenden sich häufig miteinander über ihre Verbesserungen ausgetauscht haben, bedurfte es doch auch noch der helfenden Hand der Dozentinnen. Der pädagogische Rahmen war insofern bestens geeignet. Eines unserer Verbesserungsziele wird aber die Integration genauerer Anweisungen zur Gestaltung von Feedback im Teletandem sein, um die Ziele noch autonomeren interaktiven Verständigungshandelns zu erreichen.

Die Analyse der Textbeispiele aus unserem Projekt lässt auch erkennen, dass die Korrektur im Teletandem nicht darauf abzielt, die Lehrperson aus dem Lernprozess zu entfernen. Im Gegenteil, da Peer-Feedback, zumindest auf den einfacheren Stufen der Sprachkompetenzen und häufig aufgrund mangelnder linguistischer Grundlagen tendenziell den Schreibprozess und die Struktur des Textes vernachlässigt, muss die Lehrkraft diese Lücke füllen, indem sie Aufgaben entwirft, die das Peer-Feedback von einer stark auf Formverstöße ausgerichteten Korrektur auf eine anspruchsvollere, dem Ziel einer formativen Korrektur näher kommende Peer-Reaktion anheben. Auf

eine ausführlichere Auseinandersetzung mit den Grundlagen der Sprach- und Textanalyse wird in diesem Zusammenhang nicht zu verzichten sein.

Ob die Teilnahme an dem Tandem die Studierenden zu einer erhöhten Kompetenz in der Fremdsprache und im Umgang mit der Fremdkultur verholfen sowie zu einer Verbesserung der Schreibkompetenz geführt hat, kann nach Abschluss der Pilotphase mangels Vergleichsdaten noch nicht eindeutig beantwortet werden.

## *Literatur*


Albert, Ruth/Marx, Nicole (2016), Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH – Co.KG.

Aranha, Solange / Cavalari, Suzi M. S. (2014), Teletandem: do Institucional ao Institucional-Integrado. A trajetória do projeto teletandem brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. The Especialist, 35(2), 70–88.

Beyer, Sabine / Grenningloh, Katharina / Gloor, Gisela (2016), „Spanisch und Deutsch lernen auf Distanz: Münsteraner Erfahrungen aus Tandem-Kooperationen mit Zaragoza (Spanien) und Montevideo (Uruguay)". In: *Fremdsprachen und Hochschule* 91, 55–78.

Bitchener, John / Young, Stuart / Cameron, Denise (2005), The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. Journal of Second Language Writing, 14, 191–205. http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2005.08.001

Brammerts, Helmut / Jonsson, Bengt / Kleppin, Karin / Santiso Saco, Lidia (2002), A conselhamento individual em diferentes contextos tandem. In K. H. Delille, & A. Chichorro (Eds.), Aprendizagem autónoma de línguas em tándem (p. 81-88). Lisboa: Edições Colibri, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Brammerts, Helmut (2003), Autonomous language learning in tandem: the development of a concept. In: Lewis, Tim / Walker, Lesley (Eds.),: Autonomous language learning in tandem. Sheffield: Academy Electronic Publications, 27–36.

Brammerts, Helmut (2006), Tandemberatung. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2, 1–16. [online] http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Brammerts1.htm [03.07.2020].

Brammerts, Helmut / Little, David (Hrsg.) (1996), Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet. Bochum: Brockmeyer.

Brindley, Giles (2001), Assessment. In Carter, Ronald / Nunan, David (Hrsg.): The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages (p. 137–143). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Cavalari, Suzi M. S. / Aranha, Solange (2016), Teletandem: integrating e-learning into the foreign language classroom. Acta Scientiarium: Language and culture, v. 38, n. 4, p. 327–336.

Faistauer, Renate (2000), „Ja, kannst du so schreiben" – Ein Beitrag zum kooperativen Schreibprozess im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Innsbruck, Wien, München: Erich Schmidt Verlag, S. 190–224.

Figueiredo, Francisco José Quaresma. (2005), A correção de erros em língua inglesa: do indicidual ao colaborativo. In: Tomich, L.M.B et al. (org.). A Interculturalidade no Ensino de Inglês. Florianópolis: UFSC.

Figuereido, Francisco José Quaresma (2005a), Algumas reflexões sobre correção de erros em língua estrangeira: foco na aprendizagem colaborativa. In: Freire, Maximina M, / Vieira Abrahão, Maria Helena / Ferreira, Ana Maria Barcelos (Hrsg.), Linguística Aplicada e Contemporaneidade. Campinas: Pontes Editores.

Glesworth, Gillian / Storch, Neomy (2012), What role for collaboration in writing and writing feedback. In: Journal of Second language writing, volume 21, issue 4.

Hyland, Ken / Hyland, Fiona (2006), Feedback on second language students' writing. Language Teaching, 39. Cambridge: Cambridge University Press.

Kast, Bernd (1999), Fertigkeit Schreiben. Berlin, München, Wien: Klett.

Lee, Icy (1997): Peer Reviews in a Hong Kong Tertiary Classroom. TESL Canada Journal, volume 15.

Lewis, Tim (2014), Learner autonomy and the theory of sociality. In: Murray, Garold (Ed.), Social Dimensions of Autonomy in Language Learning. London, UK: Palgrave MacMillan, pp. 37–59.

Lewis, Tim / O'Dowd, Robert (2016), Online Intercultural Exchange and Foreign Language Learning: a Systematic Review. In: O'Dowd, Robert / Lewis, Tim (Hrsg.), Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice. London, Routledge, pp. 21–66.

Little, David / Brammerts, Helmut (1998), A guide to language learning in tandem via the Internet. CLCS Occasional Paper No. 46, 1–87.

Little, David / Ushioda, Ema (1998), Designing, implementing and evaluating a project in tandem language learning via e-mail. ReCALL, Vol. 10 (No. 1). pp. 95–101. doi:10.1017/S0958344000004304

O'Rourke, Breffni (2007), Models of telecollaboration (1): eTandem. In: O'Dowd, Robert (Hrsg.): Online Intercultural Exchange. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters LTD.

Saito, Hiroko (1994), Teachers' Practices and Students' Preferences for Feedback on Second Language Writing: A Case Study of Adult ESL Learners. Esl Canada Journal vol. 11, no. 2.

Telles, João Antonio (2006), TELETANDEM BRASIL: línguas estrangeiras paratodos. Research Project, Universidade Estadual Paulista.

Telles, João / Vassallo, M. (2006a), Foreign language learning in tandem: A critical review of its theoretical and practical principles. (unpublished) http://uspr.academia.edu/marialuisavassallo/Papers/1186646/Foreign_language_learning_in-tandem [13.11.2018].

Wigglesworth, Gillian/Storch, Neomy (2012), What role for collaboration in writing and writing feedback. In: Journal of Second language writing, 21 (4), 364–374.

# Metaphern zwischen den Kulturen - studentisches Verständigungshandeln beim Übersetzen

Antonie Hornung (Modena / Zollikon (ZH))

## *1. Am Schnittpunkt kulturellen Denkens: Metaphern beim Übersetzungshandeln*

### *1.1 Übersetzungsziele*

Wer übersetzt, tut dies mit dem Zweck, das in einer bestimmten Sprache Gesagte oder Geschriebene einem Publikum zur Verfügung zu stellen, das der Originalsprache des sprachlichen Produkts nicht mächtig ist. Sie oder er ist also an einem Verständigungsprozess aktiv beteiligt, der umso eher gelingt, je besser die übersetzende Person beide beteiligten Sprachen und die in ihnen praktizierten Textmuster und -modelle beherrscht.

Aus dem Kontext zahlreicher Positionen zur Übersetzungsforschung und -praxis soll hier diejenige verfolgt werden, die eine sorgfältige Rekonstruktion dessen, was im Ausgangstext gesagt wird, und seine sinnadäquate Transformation in einen Zieltext favorisiert, der die jeweiligen Textarterwartungen der Zielkultur berücksichtigt.[1] Diese Erwartungen betreffen die

1 Verwiesen sei hier beispielsweise auf Umberto Eco (2010) oder auf Martin Luther, der sich in seinem *Sendbrief vom Dolmetschen* ausführlich mit der Kritik an seiner Bibelübersetzung auseinandersetzt und seine Position des Sinn für Sinn-Übersetzens mit prägnanten Beispielen verteidigt. Bemerkenswert dabei, dass er sich bei jedem Beispiel sowohl auf die Produzentenrede als auch auf das Rezipientenverständnis bezieht. Einige Auszüge seien hier zitiert, um Luthers Argumentation deutlich zu machen:
[. . .] *Ich hab mich des geflissen ym dolmetzschen, das ich rein und klar teutsch geben möchte.* [. . .] *. . . denn ich habe deutsch, nicht lateinisch noch kriegisch reden wöllen, da ich teutsch zu reden ym dolmetzschen furgenomen hatte.*
[. . .]
*Auß dem uberflus des hertzen redet der mund. Sage mir, Ist das deutsch geredt? Welcher deutscher verstehet solchs? Was ist uberflus des hertzen fur ein ding? Das kan kein deutscher sagen, Er wolt denn sagen, es sey das einer allzu ein gros hertz habe oder zu vil hertzes habe, wie wol das auch noch nicht recht ist: denn uberflus des hertzen ist kein deutsch, so wenig, als das deutsch ist, Uberflus des hauses, uberflus des kacheloffens, uberflus der banck, sondern also redet die můtter ym haus und der gemeine man: Wes das hertz vol ist, des gehet der mund uber, das heist gut deutsch geredt, des ich mich geflissen,*

textartenspezifische Textgestalt (Makroebene), die Art der Gedankenentwicklung in den einzelnen Abschnitten (Mesoebene) sowie die einzelsprachlichen Charakteristika der Mikroebene, zu der der Wortschatz mit seinen unterschiedlichen Feldern, zu der Idiomatizität und die syntaktischen Strukturen gehören, die ihrerseits den Weg der Gedankenentwicklung wesentlich mitbestimmen.

Dass automatische Übersetzungssysteme, so gut ein korpusbasiertes Übersetzungsprogramm wie beispielsweise Deepl auch sein mag, diese Anforderungen nicht vollumfänglich erfüllen können, zeigt sich daran, dass sie die Satzgrenzen des Originals übernehmen, was angesichts der in der deutschen Wissenschaftssprache oder im rhetorisch geschulten italienischen Wissenschaftsstil (Heller/Hornung/Carobbio, 2015) gerne verwendeten komplexen Hypotaxe gegenüber dem eher auf kurze Sätze ausgerichteten englischen *Academic Writing* unweigerlich Probleme schafft. Dies nicht nur, weil vielleicht der ins Deutsche automatisch transferierte italienische Satz der deutschsprachigen Leserin teilweise redundant vorkommen mag, oder weil der englischsprachige Leser den ausführlichen deutschen Satz für *wordy* hält, während sein deutschsprachiges Pendant die aus dem Englischen übersetzten Sätze möglicherweise als populärwissenschaftlich abtut, sondern auch und besonders, weil bereits die Position des konjugierten Verbs im Satz, aber auch die Besetzung des Vorfelds, mögliche Partizipialkonstruktionen, ausgiebige Nominal- und Präpositionalphrasen usw. den Gedankengang beeinflussen, Sinnzusammenhänge und damit Satzgrenzen verschieben und sich auf die Weiterentwicklung im folgenden Satz auswirken.[2] Bedenkt man nur, dass ein

*und leider nicht allwege erreicht noch troffen habe, Denn die lateinischen buchstaben hindern aus der massen, seer gut deutsch zu reden.*
[. . .]
*Also, wenn der verrether Judas sagt, Matthei 26: Ut quid perditio hec? [Rand: Matth. 26, 8] Und Marci 14. Ut quid perditio ista ungenti facta est? Folge ich den Eseln [Rand: Mark. 14, 4] und buchstabilisten, so mus ichs also verdeutschen: Warumb ist dise verlierung[637] der salben geschehen? Was ist aber das für deutsch? Welcher deutscher redet also: verlierung der salben ist geschehen? Und wenn ers wol verstehet, so denckt er, die salbe sey verloren, und musse sie etwa wider suchen, Wiewol das auch noch tunckel und ungewiß lautet. Wenn nu das gut deutsch ist, warumb tretten sie nicht erfur, und machen uns ein solch fein hubsch new deutsch Testament, und lassen des Luthers Testament ligen? Ich meine ja, sie solten yhre kunst an den tag bringen, Aber der deutsche man redet also, Ut quid etc.: Was sol doch solcher unrat? odder: was sol doch solcher schade? Nein, Es ist schade umb die salbe, das ist gut deutsch, daraus man verstehet, das Magdalene mit der verschutten salben sey unrethlich umbgangen und habe schadenn gethan, das war Judas meinung, denn er gedacht bessern rat damit zu schaffen.*
[. . .]

2 Zum Satz und der Problematik seiner Bestimmung vgl. Ehlich (1999). Zum Thema-Rhema im Italienischen vgl. Stammerjohann (1985).

hochentwickeltes englisches Schreibtrainingsprogramm wie Grammarly auch für wissenschaftliche Texte prinzipiell Passivformen ablehnt und zur Reformulierung auffordert, Passivformen also, die jedes Übersetzungsprogramm automatisch übernimmt, so wird klar, wie beschränkt solche Programme trotz ihrer vielen Qualitäten (morphosyntaktische Fehler macht Deepl nicht) in Hinblick auf zielsprachengerechte Textualität und Verständlichkeit eben doch sind.

Will man möglichst Sinn für Sinn und den Leseerwartungen zielsprachlicher Leserinnen und Leser entsprechend übersetzen, so stellt sich die Übersetzung von Metaphern im Symbolfeld und bei der syntaktischen Integration als eine der Herausforderungen dar, die das Zusammenspiel von Semantik, Grammatik und Syntax betreffen, mit Konsequenzen für das syntaktische Umfeld und darüber hinaus. Wie Studierende in Übersetzungsübungen damit verfahren, soll Gegenstand der hier vorgestellten Pilotstudie sein.

### *1.2 Zum Metaphern-Begriff*

Metaphern beschäftigen Gelehrte seit der Antike, sie betreffen den Wortschatz des Symbolfelds (Bühler, 1934; Ehlich, 2007, Bd. 1), ihre Konzeption ist eng mit der jeweiligen Sprachtheorie verknüpft.[3]

Quintilian sieht in der Metapher „eine äußerst häufig verwendete und als besonders schön geltende Übertragung", bei der „ein Nomen oder Verb aus seinem eigentlichen Formulierungsmuster (lat. *locus*, gr. *Topos*)[4] herausgenommen und entweder in ein Formulierungsmuster, zu dem es eigentlich nicht passt, integriert wird, oder wo die figurative Formulierung einfach besser ist". Für den antiken Autor steht die Metapher also für eine sprachliche Handlung, die er für „notwendig und aussagekräftiger" hält, „weil sie schöner bzw. gefälliger ist".[5]

> *Incipiamus igitur ab eo qui* ***cum frequentissimus est tum longe pulcherrimus, tralatione dico,*** *quae metaphora Graece vocatur. Quae quidem cum ita est ab*

3 Im vorliegenden Kontext ist ein Überblick über die Metaphernforschung weder möglich noch beabsichtigt. Zur „Theorie der Metapher" vgl. Haverkamp, 1996. Ich verweise hier im Folgenden lediglich auf diejenigen Metaphernkonzepte, die mir für die in diesem Beitrag analysierte Übersetzungsarbeit relevant erscheinen.

4 Zum Verständnis des Begriffs „Formulierungsmuster" und weshalb er hier als für die Übersetzung von *locus* bzw. *Topos* geeignet erscheint, vgl. Ehlich, 2007, Bd. 1, S. 14: „Muster sind Organisationsformen des sprachlichen Handelns. Als solche sind sie gesellschaftliche Strukturen, die der Bearbeitung von gesellschaftlich rekurrenten Konstellationen dienen. Insofern sind Muster Abbildungen gesellschaftlicher Verhältnisse in sprachlichen Formen."

5 Übersetzung durch die Verfasserin. Die Hervorhebungen im Originalzitat stammen ebenfalls von der Verfasserin.

> *ipsa nobis concessa natura ut indocti quoque ac non sentientes ea frequenter utantur, tum ita iucunda atque nitida ut in oratione quamlibet clara proprio tamen lumine eluceat. V. Neque enim vulgaris esse neque humilis nec insuavis haec recte modo adscita potest. Copiam quoque sermonis auget permutando aut mutuando quae non habet, quodque est difficillimum, praestat ne ulli rei nomen deesse videatur.* ***Transfertur ergo nomen aut verbum ex eo loco in quo proprium est in eum in quo aut proprium deest aut tralatum proprio melius est.*** *VI. Id facimus* ***aut quia necesse est aut quia significantius est aut,*** *ut dixi,* ***quia decentius.***
>
> (Quintilian, Liber octavus, XXXV, 6, IV–VI).

Dieser über Jahrhunderte tradierten, klassisch rhetorischen Definition der Metapher stellt Harald Weinrich die semantische gegenüber und propagiert die Erforschung der Metapher im Kontext der Semantik (1966, Ausg. 2017, S. 3). Er versteht [. . .] *darunter alle Arten des sprachlichen Bildes von der Alltagsmetapher bis zum poetischen Symbol,* [die] *aus Wörtern gemacht* [werden.] (ebd., S. 5). Aber ein Wort allein kann nach Weinrich keine Metapher sein, denn Metaphern sind kontextdeterminiert und überraschen die mit dem Wort verbundene kontextbezogene Bedeutungserwartung durch ihre Integration in eben diesen Kontext (ebd., S. 6).

Mit der „kognitiven Metapher" kommen zur rhetorischen und semantischen die mentale und die pragmatische Dimension hinzu. So gilt beispielsweise für Lakoff und Johnson: [. . .] *metaphor is persuasive in everyday life, not just in language but in thought and action.* (Lakoff/Johnson, 2003, S. 3). Wie entscheidend für sie der Handlungsaspekt ist, drückt sich auch in der folgenden Aussage aus: *The essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another* (Lakoff/Johnson 2003, S. 5). Da dieses Erfahren und Verstehen sich auf Verhalten, Wissen oder Überzeugungen mit einer stark kulturspezifischen Komponente bezieht (Lakoff/Johnson 2003, besonders S. 22–24), ergeben sich für Menschen mit anderen kulturrelevanten Erfahrungs- und Verstehenspraxen bisweilen erhebliche Verständnisschwierigkeiten.[6]

Aus funktional-pragmatischer Sicht[7] ist der Gebrauch von Metaphern eine mentale Leistung, bei der S (Sprecher oder Sprecherin) bei H (Hörer oder

6 Sotkovs empirische Untersuchungen (2022) zum Metaphernverstehen von DaZ-Schülerinnen der Sekundarstufe I geben einen guten Einblick in deren Verstehensprozess. Verwiesen sei hier auch auf die jüdisch-abendländische Tradition der Bibelexegese, die in den Begriffen zumindest von einem vierfachen Sinn ausgeht, wofür zwischen dem wörtlichen (Buchstabensinn) und drei verschiedenen Stufen des symbolischen Sinns unterschieden wird (typologischer Sinn; tropologischer Sinn; anagogischer Sinn). Vgl. hierzu die wichtige Arbeit von Ohly (1959/1977).

7 Vgl. das funktionalpragmatische Modell sprachlichen Handelns in Ehlich/Rehbein (1986, S. 96, hier zitiert nach Ataş, Ufuk (2012, S. 34, Fig. 2.1).

Hörerin) durch einen nennenden Verweis auf ein bildhaftes Symbol sprachliches Wissen aktiviert.[8]

> Bei der Konstruktion und Rekonstruktion sprachlicher Muster strukturiert der ∏-Bereich die Entscheidungsknoten und die Wahl der verschiedenen Optionen durch die Handelnden. Natürlich ist die Rezeption sprachlichen Handelns durch den Hörer mit dem zentralen Punkt des Verstehens wesentlich im ∏-Bereich situiert bzw. macht von ihm Gebrauch. Dabei wird hauptsächlich Diskurswissen eingesetzt.
>
> (Rehbein, 2017, S. 14)

Metaphern kann man als eine spezifische „Ressource für sprachliches Handeln" (Ehlich, 2007c, S. 147) betrachten, die es S ermöglicht, für das Gemeinte nicht den kontextbezogen erwartbaren eigentlichen, sondern einen uneigentlichen, figurativen Ausdruck zu verwenden, der in der Regel auch von H entschlüsselt und verstanden werden kann.

> Sprache „in discursu", Sprache als Ressource für sprachliches Handeln besagt, daß Sprache eine Menge von Strukturen ist, die in unserer Kommunikation, für unsere Kommunikation und durch unsere Kommunikation entstehen, erhalten und genutzt werden. Diese Ressourcen sind gesellschaftlich ausgearbeitete Mengen von Handlungsmöglichkeiten, die für unser individuelles sprachliches Handeln je neu zur Verfügung stehen. Natürlich oder, genauer gesagt, gesellschaftlich verändern sie sich auch, freilich als Prozesse langer Dauer innerhalb dieses kommunikativen Handelns und durch es, und zwar durchaus auch systematisch.
>
> (Ehlich, 2007c, S. 147)

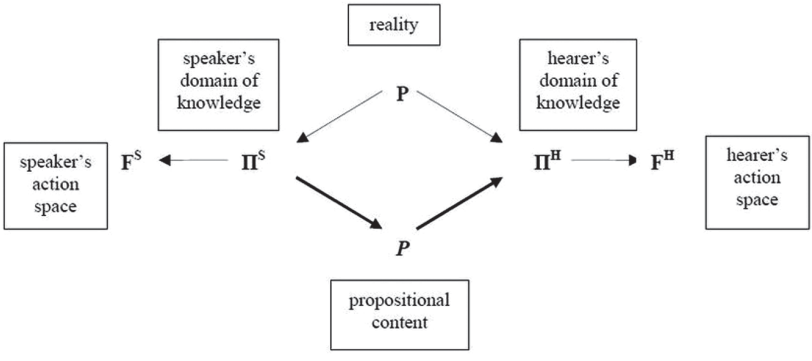



**Fig. 1:** funktional-pragmatisches Sprach- und Wissensmodell

8 Vgl. hierzu auch Rehbein (2017, S. 13, Figur I).

Als Komponente des „gesellschaftlich ausgearbeitete[n]“ spezifischen Angebots an sprachlichen „Handlungsmöglichkeiten“ tragen Metaphern zum kommunikativen und kulturellen Gedächtnis (Assmann, 1988) einer Sprachgemeinschaft bei; sie grenzen sie so auch gegen andere ab und haben somit eine *kommunitäre Funktion* (Ehlich 2007b, S. 161 f.). Man darf davon ausgehen, dass auch äußere Gegebenheiten, wie beispielsweise Topographie und Klima (Tetsuro 1935/1992) oder auch Flora und Fauna bei diesem gesellschaftlichen Ausarbeiten sprachlicher Strukturen mitwirken und ebenso an der Entwicklung bildhaften Denkens und bildhafter Sprache beteiligt sind. D.h. Metaphern gewährleisten einen kulturell imprägnierten Zugang zu Wissen und Erkenntnis (*gnoseologische Funktion* von Sprache, s. Ehlich 2007b, S. 158 f.).[9] Im Prozess der Enkulturation und durch schulische Bildung werden sie Bestandteil einer gemeinsamen Praxis (*teleologische Funktion* von Sprache, s. Ehlich 2007b, S. 159 ff.).

### *1.3 Unterschiede und Zwecke*

Auch wenn sich beispielsweise in Europa diverse bildhafte Formulierungsmuster ähneln (vgl. Leonhardt 2014 und 2018, S. 84: „Internationale Metaphern“), so gibt es doch wichtige Unterschiede, die sich nicht nur in den Metaphern als solchen, sondern in deren Gebrauch bemerkbar machen. Italienische Schülerinnen und Schüler werden in ihren Schulen in klassischer Tradition rhetorisch geschult; der Gebrauch von Metaphern gilt als erstrebenswert; er prägt den erwünschten elaborierten Stil (Heller/Hornung/Carobbio, 2015), während man in den Bildungstraditionen des deutschsprachigen Raums eher auf Klarheit und Präzision im Ausdruck („die Dinge beim Namen nennen“) achtet. Werbung verwendet bildhafte Sprache anders als Wissenschaftssprache, Leitartikel verwenden sie anders als Reportagen usw. Damit rückt im Kontext der paneuropäischen Kultur- und Bildungstradition die Frage nach dem Zweck der Verwendung von Metaphern in den Vordergrund, die offensichtlich je nach Textart, Sprachkompetenzen und Vorbildung von S bzw. A (AutorIn) variiert. Geht es primär um die Gestalt oder um die Bedeutung des metaphorischen Ausdrucks? Textschönheit und Aussagekraft (vgl. Quintilian), Veranschaulichung des vielleicht anders nicht Sagbaren, Elizitieren einer bildlichen Vorstellung von H oder L (LeserIn) oder deren Aufmerksamkeitserregung durch semantische Überraschung (vgl. Weinrich), um besondere Aufmerksamkeit auf das metaphorisch Ausgedrückte zu lenken, sind mögliche Zwecke. Ob und inwieweit der Zweck des Gebrauchs von Metaphern auch darin bestehen

9 Erinnert sei in diesem Zusammenhang insbesondere an die grundlegenden Arbeiten Wilhelm von Humboldts (1825; 1836; 1838).

könnte, dass die figurative Bezeichnung expressiver als die eigentliche wirken soll, dass also Metaphern außer dem Symbolfeld auch zumindest partiell dem Malfeld zuzuordnen wären, muss durch eine umfangreiche empirische und vergleichende Metaphernanalyse weiter untersucht werden. Denn es ist davon auszugehen, dass nicht nur die Symbolfeldunterschiede, sondern eben auch die unterschiedlichen Zwecke, die den Gebrauch von Metaphern steuern, zur Differenz in den Textarten und Sprachkulturen beitragen. Wie sehr Metaphern die Distinktion von beispielsweise italienisch- und deutschsprachigen Texten beeinflussen können, zeigt sich beim Übersetzen.[10]

### *1.4 Metaphern übersetzen*

Beim Übersetzen von Texten ist die „Zerdehntheit" der Sprechsituationen (Ehlich 1983/2007; 2007d) für das Verständigungshandeln doppelt relevant, da von mindestens drei verschiedenen Sprechsituationen auszugehen ist: S bzw. A verfasst den Text in der Sprechsituation 1, H oder L des Originaltexts rezipiert den Text in einer anderen Sprechsituation, handelt also in der Sprechsituation II. L in der Funktion der Übersetzerin oder des Übersetzers (Ü) rezipiert und übersetzt in der Sprechsituation II und bereitet damit die Grundlage für die Rezeption des Lesepublikums der Übersetzung, die wiederum in einer anderen Sprechsituation (Sprechsituation III) erfolgt, vor. Die verschiedenen Aktanten A, L/Ü und L sind also sprachlich Handelnde in einer Wirklichkeit (P) mit unterschiedlichen realen Handlungsräumen (Rehbein, 1977, S. 12 ff.). Sie verfügen über unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen ($p^1 - p^1|p^2 - p^2$) und entsprechend differierende mentale Bereiche (∏-Bereich). Im Idealfall beherrscht Ü beide beteiligten Sprachen ($p^1$ und $p^2$), die Textarten der Zielkultur und die in ihnen gebräuchlichen oder eben nicht gebräuchlichen metaphorischen Formulierungsmuster und ist gerade durch diese Kompetenzen der maschinellen Konkurrenz überlegen.

Im Akt des Übersetzens überlagern sich wichtige mentale Leistungen, d.h. im ∏-Bereich von Ü wird das für den Text der Ausgangssprache ($p^1$) relevante sprachliche Wissen $\pi^1$ (Klein-Pi) in Hinblick auf das Sinnverständnis aktiviert, welch letzterem durch das zielsprachliche Sprachwissen $\pi^2$ eine neue Sprachgestalt ($p^2$)verliehen wird. Um also auch spezifische „gesellschaftlich ausgearbeitete" sprachliche Handlungen wie eben Metaphern erfolgreich zu übersetzen, ist eine genaue Analyse der im Originaltext gebrauchten Metaphern und des durch sie erwirkten Sinnzusammenhangs unerlässlich, um diesen Sinnzusammenhang verständlich in $p^2$ wiedergeben zu können.

10 Man vergleiche diesbezüglich z.B. einmal themengleiche Artikel zur Finanzsituation aus dem *Il Sole 24 ore* und der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* oder der *Neuen Zürcher Zeitung.*

Dieser Anspruch korreliert mit den Anforderungen an eine *Systematische Metaphernanalyse* in der qualitativen Sozialforschung (Schmitt, 2017), für die Schmitt die *Rekonstruktion der in den metaphorischen Konzepten transportierten Sinnmuster* (ebd., S. 47 f.) als grundlegend erachtet. Er bezieht sich in seiner Arbeit auf das *„metaphorische Konzept" im Sinne Lakoffs und Johnsons als spezifische Rekonstruktion von Erfahrungsmustern* (Schmitt, 2017, S. VII), geht aber auch darüber hinaus:[11]

> *Darüber hinaus ist von Interesse, wie sehr ein metaphorisches Konzept den Diskurs dominiert oder sich mit anderen verbindet bzw. ob Bruchstellen und Widersprüche zwischen unterschiedlichen metaphorischen Konzeptualisierungen zu finden sind. In anderen interpretierenden Verfahren wird zuweilen eine einzige Metapher fokussiert und damit überinterpretiert – davon grenzt sich der hier vorgetragene Vorschlag ab, weil die damit verbundene Annahme von der Zentralität einer einzigen Metapher nicht geteilt wird und den vielseitigen Facetten des zu untersuchenden Phänomens Raum gegeben werden soll.*
>
> (Schmitt, 2017, S. 48)

Angesichts des bisher Dargelegten leuchtet ein, dass die Übertragung eines metaphorisch ausgedrückten Gedankens in eine metaphorische Formulierung der Zielsprache nicht immer möglich, aber auch nicht immer nötig ist.

## *2. Übersetzungspraxen in didaktischem Umfeld*

### *2.1 Reflexives Übersetzen als Aufgabe*

Mehrsprachige Studiengänge mit Übersetzungskursen scheinen zumindest in Italien Hochkonjunktur zu haben. Sowohl im Bachelor-Studiengang *Lingue e culture europee* als auch im Master-Studiengang in *Languages for communication in international enterprises and organizations* des *Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali* der Universität Modena-Reggio Emilia wird eine einsemestrige Lehrveranstaltung angeboten, deren Lehr- und Lerngegenstand mehrsprachige Kommunikation mit Übersetzung ist.

Aus germanistischer Perspektive erschien es mir notwendig, eine linguistisch begründete Übersetzungspraxis zu entwickeln, in der die Studierenden ihr sprachliches Handeln beim Übersetzen sprachwissenschaftlich zu

11 Zur ausführlichen Kritik Schmitts an Lakoff und Johnson aus der Perspektive der Sozialforschung, vgl. Schmitt, Teil 2.1.9, S. 81 ff.

reflektieren lernen. Nachweis des erreichten Lernziels war eine schriftliche Hausarbeit, die folgendermaßen konzipiert war:

a) Wahl eines Themas (aus dem Themenbereich der Lehrveranstaltung);
b) Zusammenstellung eines Minikorpus mit Texten zum gewählten Thema (je ca. 6 deutsche und italienische Texte der gleichen/ ähnlichen Textart, Länge, mit gleicher/ähnlicher Zielgruppe);
c) Beschreibung des Minikorpus;
d) Auswahl einer etwa 200–300 Wörter (Bachelor) bzw. 300/500 Wörter(Master) umfassenden deutschen und italienischen Textpassage;
e) primär Übersetzung aus dem Deutschen ins Italienische und sekundär aus dem Italienischen ins Deutsche;
f) Beobachtung und Dokumentierung des Übersetzungsprozesses durch kritische Reflexion der Entscheidungen in Zweifelsfällen und bei Schwierigkeiten. Auch mittels introspektiver Methoden (verbale in tempo reale, Notizen usw.);
g) Vergleichende Analyse der Übersetzungsentscheidungen von D nach It und von It nach D.

Diese strukturierte Aufgabenstellung wurde gewählt, um den Studierenden einerseits eine Leitlinie für das erwartete Vorgehen anzubieten und sowohl das Nachdenken über den Übersetzungsprozess selbst als auch die Anwendung der im Kurs erarbeiteten Analysekategorien und -terminologie zu stimulieren. Andererseits sollte aber auch ein mögliches *copy and paste* von vornherein verhindert werden.

Die so entstandenen Hausarbeiten wurden seit 2011 für das MoRe-Korpus gesammelt. Im Rahmen des Digital Humanities-Projekts des Dipartimento werden sie von Prof. Dr. Vincenzo Gannuscio weiter bearbeitet.[12]

### *2.3 Metapherngebrauch in studentischen Arbeiten*

Für die Studierenden ist der Metapherngebrauch beim Übersetzen mit einer Reihe von Herausforderungen verbunden, die bereits mit der Identifizierung von Metaphern beginnen. Obwohl die in italienischen Schulen ausgebildeten Lernenden in der Regel das komplexe rhetorische Repertoire des Ornats kennen und ziemlich gut beherrschen,[13] fällt es ihnen je nach Niveau der Sprach- und Textkompetenzen nicht leicht, bildhafte Figuren in den deutschen Texten

12 Die Studierenden wurden um Erlaubnis für die wissenschaftliche Analyse ihrer Arbeiten gebeten.

13 Z.B. werden von den Italianistinnen für die textanalytischen Aufnahmeprüfungsaufgaben für den Bachelorstudiengang *Lingue e culture europee* immer auch Fragen zur Identifikation und der Art rhetorischer Figuren gestellt.

zu orten und zu verstehen, wenn es sich nicht um die gleiche Bildlichkeit handelt. Der Vergleich beflügelt aber die Reflexion über den eigenen Sprachgebrauch und den der sprachlich-textuellen Eigenarten und führt sie zu einem Pendeln zwischen den verschiedenen Sprachen, unterschiedlichen Textmodellen und verschiedenen Modi im Gebrauch von Metaphern. D.h. sie pendeln auch zwischen der italienischen Rhetoriktradition mit dem Fokus auf sprachlicher Schönheit und den deutschen Schreibtraditionen, die auf Klarheit und Deutlichkeit Wert legen (Heller/Hornung/Carobbio, 2015).

Für die vorliegende Pilotstudie wurde der Metapherngebrauch in den Übersetzungsteilen und in den Kommentaren aus einigen Bachelor- und Masterarbeiten untersucht. Die Kodierung mit dem Programm Atlas.ti (vgl. Tab. 1) wurde im Laufe der ersten Analysen entwickelt. Unterschieden wird hier zwischen dem Metapherngebrauch in den Begleittexten (T), den Übersetzungen (Ü) und den Übersetzungskommentaren (K). Die Benennung der einzelnen Siglen ist in Tab. 1 zusammengefasst; ungebräuchlich bzw. unpassend erscheinende Metaphern wurden in Erinnerung an meine sprachsensible und kritische Deutschlehrerin als *schiefe Metaphern* bezeichnet.

**Tabelle 1:** Kodierung

| | | |
|---|---|---|
| schiefe Metapher in den Kommentaren | Ks | grau |
| Kreative Metapher im Text | Tkreat | purple |
| schiefe Metapher im Text | Ts | gelb |
| Keine Übersetzung | Ü0 | keine Farbe |
| Übersetzung direkt | Üdir | rot |
| Übersetzung entmetaphorisierend | Üent | schwarz |
| Übersetzung erklärend | Üerkl | braun |
| Übersetzungsproblem kommentiert | Ükom | grün |
| Übersetzung kongruent (Sinn für Sinn) | Ükongr | blau |
| Übersetzung reduzierend, d.h. eine vorhandene Doppelmetapher wird vereinfacht | Üred | türkis |
| Übersetzung metaphorisierend | Ümetaf | dunkelblau |
| Übersetzung schief | Üs | orange |

Überblickt man die Liste der in den schriftlichen Hausarbeiten verwendeten Metaphern (vgl. Tab. 2), so ist ein erstes Ergebnis die Anzahl gebrauchter Metaphern, die in den für Tab. 2 ausgewählten beiden Masterarbeiten (91 und 99) gut dreimal so hoch ist wie in den beiden Bachelorarbeiten (zweimal 31).

Da mit Atlas.ti immer sowohl die Metapher des Originaltexts als auch die entsprechende Formulierung des Zieltexts kodiert wurde, bedeutet das, dass die beiden Masterstudentinnen je ca. 45 metaphorische Formulierungsmuster (auf ca. 500 Wörter) verwendet haben, während es bei den beiden Bachelorstudentinnen je ca. 12 Beispiele (auf ca. 300 Wörter) dafür gibt.

Es fällt auch auf, dass der Großteil der verwendeten Metaphern sich auf die Übersetzungsteile der *Tesine* (Ü-Kodierungen), also auf fremde Texte bezieht und dass fast alle der in den Begleittexten gebrauchten Metaphern in der für die Studierenden fremden Sprache Deutsch nicht der zielkulturellen Leseerwartung entsprechen (27 Ts: 2 Tkreat).




**Tabelle 2:** Überblick über die verschiedenen identifizierten Metaphern

Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Verteilung der gebrauchten Metaphern mit den in Tab. 1 aufgelisteten Kodes. Auch hier ist die Zahl jeweils zu halbieren, da die deutsche und die italienische Metapher immer parallel kodiert wurden. Auffallend ist in Tab. 2 der hohe Anteil kongruenter Metaphern bei den Übersetzungen, d.h. die bildhaften Ausdrücke der beiden Sprachen sind nicht identisch, aber sie entsprechen sich dem Sinne nach. Mit anderen Worten: Die Studentin hat eine in der Zielsprache gebräuchliche Metapher verwendet, die sich von der in der Ausgangssprache verwendeten Metapher unterscheidet, aber das durch sie transportierte Sinnmuster treffend figurativ bezeichnet. Z.B. wird aus dem deutschen *Sobald die Spätzle* ***oben schwimmen*** im Italienischen *Non appena gli spätzle* ***vengono a galla***.

Schaut man auf die einzelnen Arbeiten, so findet sich bei den Masterstudentinnen, wie aufgrund der fortgeschrittenen Sprachkompetenzen eigentlich auch erwartbar, ein wesentlich höherer Anteil an kongruenten Metaphern als bei den Bachelorstudentinnen. Eine der Bachelorstudentinnen verwendet

drei davon, und zwar nur beim Übersetzen aus dem Deutschen ins Italienische; in ihrer Erstsprache scheint sie sich diesbezüglich sicher zu fühlen. Ihre Kommilitonin aus dem gleichen Kurs hingegen gebraucht je vier kongruente Metaphern beim Übersetzen aus dem Deutschen ins Italienische und aus dem Italienischen ins Deutsche. Da sie bezüglich der von ihr gewählten Textart Kochrezept aus persönlichem Interesse eine hohe Textkompetenz besitzt, kennt sie einen Großteil der in dieser Textart üblichen deutschen Metaphern und kann sie souverän verwenden. Auch bei den beiden Masterstudentinnen helfen die durch das Minikorpus erworbene Textkompetenz und das Interesse am selbst gewählten Thema. Im einen Fall geht es um den Rohstoffabbau für die Batterieproduktion; da werden sieben deutsche Metaphern mit kongruenten italienischen übersetzt; in der Gegenrichtung sind es sogar elf. Und im anderen Fall, in dem Auszüge aus der Homepage von zwei Weingütern beschrieben werden, finden sich in der italienischen Version des deutschen Texts neun und in der deutschen Version des italienischen Texts fünf kongruente Metaphern. Die Sprache für den Wein scheint den Metapherngebrauch geradezu zu beflügeln, so z.B., wenn aus *Unser **Herzstück*** im Italienischen *i nostri **fiori all'occhiello*** wird. Diese Entscheidung wird dann zwar im Übersetzungskommentar (Ükomm) mit einem Fragezeichen versehen, aber auch mit einem Verweis auf den von ihr für „Herzstück" identifizierten Bedeutungskern „Stolz" weiter begründet: „? > *unser Herzstück* ? > *fiori all'occhiello* = italienischer Ausdruck, der den „Stolz" Konzept überträgt".

Homepages von Unternehmen, die in einem anderen Land und Markt Fuß fassen wollen und deshalb für das Zielpublikum passend übertragen werden müssen, sind ein gutes Beispiel für eine Textart, die eines Verständigungshandelns bedarf, das den Handlungsraum möglicher Leserinnen und Leser der Zielkultur vorbedenkt und die Formulierungsmuster wählt, die dem Zielpublikum vertraut sind. So sind ähnlich wie die kongruenten Metaphern auch zielsprachliche Metaphorisierungen eines ausgangssprachlichen eigentlichen Ausdrucks Bestandteil einer auf das Lesepublikum ausgerichteten Marketingstrategie. Sie finden sich in der hier behandelten Stichprobe allerdings seltener, mehrheitlich beim Übersetzen vom Deutschen ins Italienische und nur bei den Masterstudentinnen. Z.B. wird *Kinderarbeit* zu ***sfruttamento** minorile,* oder ***estrazione** della grafite* wird mit *Graphit**gewinnung*** übersetzt. Für die deutsche *Aufwärtsentwicklung* [des Weinguts] wählt die Studentin das italienische *la combinazione vincente,* obwohl sie sich auf der Übersetzungsdatenbank *linguee* kundig gemacht und, wie sie im Kommentar vermerkt, dort einen direkteren Übersetzungsvorschlag gefunden hat: „> *Aufwärtsentwicklung = sviluppo dinamico/ulteriore* (www.linguee.com)".

Häufig beginnen solche Kurzkommentare mit Fragezeichen, (vgl. Bsp. „Herzstück"). Als Randnotizen aufgelistet, geben sie Einblick in die Unsicherheiten und Reflexionen der VerfasserInnen und dokumentieren so wichtige Stationen des Übersetzungsprozesses (vgl. Punkt f) der Aufgabe).

Ein Beispiel:

| Original | Übersetzung | Kommentar |
|---|---|---|
| 12) Tutto è cultura: dall'alta gastronomia di Piazza Duomo alla cucina piemontese tradizionale della Piola, fino ai nostri progetti artistici. | 12) Hier dreht alles sich um die Kultur – ab der hochwertigen Gastronomie aus Piazza Duomo in Alba zu der regionalen traditionellen Küche einer „Piola" (ein typisches piemontesisches Restaurant) zusammen mit unseren Kunstprojekte. | 12) > *tutto è cultura* – im Sinne von „alles betrifft die Kultur" (www.duden.de)<br>> *hier* – Deixis = in der Langhe Gebiet<br>>? *dall'alta gastronomia* = Haute Cuisine? (www.deepl.com)<br>> hochwertige + Gastronomie (www.duden.de)<br>>? *Piola* – Fachwort aus dem piemontesischen Dialekt<br>> *unseren Kunstprojekte* = „unsere" einschließt hier die EinwohnerInnen des Langhe-Gebiets und nicht nur die *Ceretto* Familie |

Diese Kommentare bilden in den studentischen Hausarbeiten, den *Tesine,* die Grundlage für die sich an die beiden Übersetzungsbeispiele anschließende vergleichende Übersetzungsanalyse (vgl. Punkt g) der Aufgabe).

Besonders aufschlussreich für die hier behandelte Frage des Verständigungshandelns sind in den Analyseteilen der Arbeiten diejenigen Abschnitte, in denen die deutsch-italienischen Unterschiede bei der Metaphernübersetzung thematisiert und verständlich gemacht werden, wie es z.B. in den folgenden beiden Auszügen zum Ausdruck kommt:

> [. . .] *Im Satz 3 wird „Preissprung" im übertragenen Sinne verwendet und es wird als „rialzo di prezzo" übersetzt. Es ist interessant, die Verwendung dieser verschiedenen Substantive zu analysieren: „Sprung" und „rialzo". Sprung" bedeutet „salto" auf Italienisch und vermittelt den Eindruck, dass sich etwas nach oben bewegt. Aus diesem Grund ist die Bedeutung des Substantivs in diesem Zusammenhang für einen italienischen Sprecher verständlich aber auf Italienisch ist es ungewöhnlich, „salto del prezzo" zu sagen. Auf Deutsch kann man sowohl „Preissprung" als auch „Preiserhöhung" sagen.* [. . .]

> [. . .] *In der Tat gibt es im Artikel verschiedenen populären Worte und Ausdrücke mit Worte, die im übertragenen Sinne verwendet wird. Zum Beispiel gibt es im Satzgefüge 2 das Verb „vola" mit Bezug auf den Zigarettenpreis, in der Tat vermittelt es den Eindruck, dass sich etwas nach oben bewegt, eben der Zigarettenpreis. Aber im Zieltext wird es nicht mit dem Verb „fliegt" übersetz, sondern mit dem Verb „erreicht", weil in deutscher Sprache das Verb „fliegen" nicht diesen übertragenen Sinn hat.* [. . .]

Dieses erklärende sprachliche Handeln ist – wie die Kommentare auch – zum einen studentisches Verständigungshandeln in didaktischem Umfeld, d.h. es richtet sich an die Professorin, um zu zeigen, dass die Aufgabe verstanden worden ist. Zum anderen belegt es die sprachkompetenzfördernde Kraft einer reflexiven Übersetzungspraxis, für die es nicht auf „richtig" bzw. „falsch" ankommt, sondern auf einen souveränen Umgang mit den z.T. erheblich unterschiedlichen Mustern sprachlichen Handelns in den beteiligten Sprachen. Dass hierbei die selbst zusammengestellten themenzentrierten und textartenkonformen Minikorpora (vgl. Punkte b) und c) der Aufgabenstellung) eine mäeutische Rolle spielen, sei am Ende dieser Überlegungen nicht verschwiegen.

### *3. Prozeduren des Verständigungshandelns beim Übersetzen*

Metaphern sind in vieler Hinsicht eine Herausforderung für sprachliches Handeln, dies insbesondere, wenn unterschiedliche Sprachen und Sprachgebrauchsgewohnheiten bezüglich der Texte und Diskurse beteiligt sind. Zumindest in der abendländischen Kulturtradition gibt es viele gemeinsame figurative Formulierungsmuster, die leicht direkt zu übersetzen sind. Verständigungshandeln, das die Zielgruppe im Auge hat, wird aber dann wichtig, wenn ausgangssprachliche Metaphern in zielsprachlich gebräuchliche figurative Ausdrücke umgewandelt werden müssen. Ich habe diese Form der Übertragung „kongruente Metaphern" genannt. Wie die Stichprobe aus den studentischen Arbeiten zeigt, scheint diese Art der Metaphernübertragung sich häufig anzubieten. Daneben verwenden die Studierenden manchmal erklärende Zusätze, oder sie gebrauchen anstelle einer Metapher nicht figurative Fachwörter. Auch die gegenteilige Übersetzungsbewegung gibt es, wenn auch eher selten, wenn nämlich im Zieltext eine kontextbezogen gebräuchliche Metapher für das ausgangssprachlich eigentliche, nicht figurative Formulierungsmuster verwendet wird. Eine weitere Form der Bezugnahme auf mögliche Leseerwartungen ist die Reduktion von Metapherncklustern, eine Form, die vor allem beim Übersetzen aus komplexeren italienischen Texten notwendig wird, damit der deutsche Text nicht überladen wirkt und klar bleibt. Ein Extrembeispiel für die vergleichende Analyse war in der Vorlesung diesbezüglich z.B. die ausgiebig verwendete Gewittermetapher in einem Text zur Finanzkrise 2008 des *IlSole24ore*, dem gegenüber der themengleiche Text aus der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* sachlich und nüchtern wirkte. Aus der vergleichenden Textanalyse solcher Beispiele erwerben sich die Studierenden zielsprachliche Textkompetenz und ein Sprachgefühl, das sie auch beim Übersetzen bzw. Weglassen von figurativen Formulierungsmustern leiten

kann. Der strenge Zwang zu einem strukturierten und analysierenden Vorgehen beim Verfassen ihrer *Tesina* sowie die Verpflichtung auf die Reflexion über die Übersetzungsentscheidungen fördert das Bewusstsein für ein Übersetzungshandeln, das die sprachlich-mentalen Voraussetzungen und Erwartungen der Lesenden im Blick hat: Übersetzen für Lesende.

## *Literatur*


Agnetta Marco (2018) (Hrsg.), Über die Sprache hinaus: Translatorisches Handeln in semiotischen Grenzräumen. Hildesheim/Zürich/New York: Georg Olms.

Assmann, Jan (1988), Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, Jan/Hölscher, Tonio (Hrsg.), Kultur und Gedächtnis. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 9–19.

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

Eco, Umberto (2010), Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione. Firenze/Milano: Bompiani.

Ehlich, Konrad (1983/2007), Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, Aleida/Assmann, Jan/Hardmeier, Christof (Hgg.), Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation. München: Fink, S. 24–43. Wiederabdruck in Ehlich, Konrad (2007); Sprache und sprachliches Handeln, Bd. 3, 483–507.

Ehlich, Konrad (1999), Der Satz. Beiträge zu einer pragmatischen Rekonstruktion. In: Redder, Angelika/Rehbein, Jochen (1999), (Hrsg.), Grammatik und mentale Prozesse. Tübingen: Stauffenburg, 51–68.

Ehlich, Konrad (2007), Sprache und sprachliches Handeln. 3 Bände. Berlin: de Gruyter.

Ehlich, Konrad (2007a), Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse: Ziele und Verfahren. In: Ehlich, Konrad, Sprache und sprachliches Handeln, Bd. 1, 9–28.

Ehlich, Konrad (2007b), Medium Sprache. In: Ehlich, Konrad, Sprache und sprachliches Handeln, Bd. 1, 151–165.

Ehlich, Konrad (2007c), Sprachliches Handeln – Interaktion und sprachliche Strukturen. In: Ehlich, Konrad, Sprache und sprachliches Handeln, Bd. 1, 139–150.

Ehlich, Konrad (2007d), Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In Ehlich (Hrsg.), Sprache und sprachliches Handeln, Bd. 3 Berlin u.a.: de Gruyter, 749–792.

Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986), Muster und Institution: Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.

Haverkamp, Anselm (1996), Theorie der Metapher. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Heller, Dorothee/Hornung, Antonie/Carobbio, Gabriella (2015), Mündlichkeit und Schriftlichkeit in italienischer Hochschulkommunikation. In: DS 4, 2015, 293–308.

Humboldt, Wilhelm von (1825), Über das Entstehen der grammatischen Formen und ihren Einfluss auf die Ideenentwicklung. Abhandlungen der Königlichen Akademie der Wissenschaften. Berlin: Königliche Akademie der Wissenschaften.

Humboldt, Wilhelm von (1836), Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwickelung des Menschengeschlechts. Berlin: Königliche Akademie der Wissenschaften.

Humboldt, Wilhelm von (1838), Über die Kawi-Sprache auf der Insel Java, nebst einer Einleitung über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwickelung des Menschengeschlechts. 3 Bde. Berlin: Königliche Akademie der Wissenschaften.

Lakoff, George/Johnson, Mark (1980; 2003), Metaphors We Live By. Chicago/London: University Press.

Leonhardt, Katharina (2014), Körpermetaphorik im europapolitischen Diskurs. Eine kontrastive Analyse: Deutsch–Französisch–Spanisch (= RAS, Romanistik & Angewandte Sprachwissenschaft, Bd. 1). St. Ingbert: Röhrig.

Leonhardt, Katharina (2018), „Internationale Metaphern" – Zur Übersetzbarkeit von Sprachbildern. In: Agnetta, Marco (Hrsg.), Über die Sprache hinaus: Translatorisches Handeln in semiotischen Grenzräumen. Hildesheim/Zürich/New York: Georg Olms, 83–107.

Luther, Martin (11.09.1530), Ein Sendbrief vom Dolmetschen. In: Martin Luther, Werke. 120 Bände, Band 30, Weimar 1888 ff., S. 632–646. Erstdruck: Nürnberg (Johann Stüchs) Online verfügbar: http://www.zeno.org/nid/20005347378 [05.05.2022].

Ohly, Friedrich (1959), Vom geistigen Sinn des Wortes im Mittelalter. In: Zeitschrift für deutsches Altertum und deutsche Literatur 89, 1958/59, 1–23.

Ohly, Friedrich (1977), Schriften zur mittelalterlichen Bedeutungsforschung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1–31.

Quintilian M. FABII QVINTILIANI INSTITVTIO ORATORIA LIBER OCTAVVS Online verfügbar: http://thelatinlibrary.com/quintilian/quintilian.institutio8.shtml [06.05.2022].

Rehbein, Jochen (1977): Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart: Metzler.

Rehbein, Jochen (2017), Zum Verhältnis von Grammatik und ∏-Bereich. In: Ekinci, Yüksel/Montanari, Elke/Selmani, Lirim (Hrsg.), Grammatik und Variation. Festschrift für Ludger Hoffmann zum 65. Geburtstag. Heidelberg: Synchron, 13–361.

Schmitt, Rudolf (2017), Systematische Metaphernanalyse als Methode der qualitativen Sozialforschung. Springer VS: Wiesbaden.

Sotkov, Mihail (2022), „[. . .] eigentlich ist 'ne Nuss drin" – Zum Metaphernverstehen von Deutsch-als-Zweitsprache-Schülerinnen und -Schülern in der Sekundarstufe I. In: Hohenstein, Christiane/Hornung, Antonie (Hrsg.), Sprache und Sprachen in Institutionen und mehrsprachigen Gesellschaften. Münster: Waxmann, 257–286.

Stammerjohan, Harro (1985) (Hrsg.), Tema-Rema in Italiano/Theme-Rheme in Italian/Thema-Rhema im Italienischen. Tübingen: Gunther Narr.

Tetsuro, Watsuji (1935; dt. 1992), Fudo. Wind und Erde. Der Zusammenhang zwischen Klima und Kultur. Übersetzt und eingeleitet von Dora Fischer-Barnicol und Okochi Ryogi. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Ufuk, Ataş (2012), Discourse Functions of Students' and Teachers' Code-Switching in EFL Classrooms: A Case Study in a Turkish University. Diss. Middle East Technical University. Online Verfügbar: Https://Etd.Lib.Metu.Edu.Tr/Upload/12614487/Index.Pdf

Weinrich, Harald (1966), Semantik der Metapher. In: *Folia Linguistica*, vol. 51, n$^{os}$ 1000, 2017, pp. 1–15. Online verfügbar: https://doi.org/10.1515/flin-2017-1001 [06.05.2022].

# Anrede im Deutschen – Variation, Übersetzung, Unterricht

Herausgegeben von Heinz L. Kretzenbacher, Horst J. Simon, Christa Dürscheid

# Einleitung

Obwohl das sprachwissenschaftliche Interesse an den Anredeformen des Deutschen auf eine lange Tradition zurückblicken kann, können andere Sprachen – z.B. das Spanische oder das Englische – als weit besser erforscht gelten, was die Anwendung neuerer linguistischer Ansätze und Methoden betrifft. Auch vor dem Hintergrund der Tatsache, dass das Deutsche insgesamt betrachtet zu den am besten erforschten Sprachen der Welt gehört, ist es erstaunlich, wie wenig man eigentlich über die Anredeverhältnisse in dieser Sprache und ihren Varietäten weiß. Es existieren zwar ältere Darstellungen der Entwicklung der nominalen und pronominalen Anrede (z.B. von Besch 1998), zudem eine grammatische Interpretation der synchronen und diachronen Verhältnisse Letzterer (Simon 2003). Was die Verwendungsbedingungen von Anredeformen betrifft, so ist in erster Linie die Deutsch, Französisch, Schwedisch und Englisch vergleichende Studie von Clyne, Norrby & Warren (2009) zu nennen; daneben gibt es verschiedene Einzeluntersuchungen aus dem Umfeld der Melbourner Soziolinguistik-Gruppe (z.B. Kretzenbacher 2010, Kretzenbacher & Schüpbach 2015 und Riehl et al. 2020). Im Vergleich zu den vielen Forschungsarbeiten zu anderen Sprachen (vgl. dazu Moyna, Kluge & Simon 2019 sowie Ton 2019) handelt es sich aber dennoch um relativ wenige Titel.

Vor diesem Hintergrund war es umso wichtiger, dass der IVG-Kongress in Palermo die Gelegenheit bot, Kolleginnen und Kollegen zusammenzuführen, die sich in unterschiedlichen germanistischen Teildisziplinen der Betrachtung der deutschen pronominalen und nominalen Anredeformen und ihrer Verwendung widmen. Sie alle leisteten aus ihrer jeweiligen Forschungsperspektive (z.B. im Kontext der interaktionalen Linguistik, der Sprachwandel- und der Sprachkontakt-Forschung, der Übersetzungswissenschaft und der Fremdsprachendidaktik) einen wichtigen Beitrag zu unserer Sektion. Die Sektionsarbeit orientierte sich dabei an den folgenden zwölf Leitfragen, die vorab im Call for Papers publiziert worden waren:

1. Welche grammatischen Besonderheiten haben (pro)nominale Anredeformen und die mit ihnen kongruierenden Elemente?
2. Wie ist die Verwendung der verschiedenen Anredeformen soziolinguistisch verteilt?
3. Wie haben sich das Formeninventar und seine Verwendung verändert?

4. Wie spiegeln literarische Texte die historische Entwicklung der Anrede im Deutschen wider?
5. Was geschieht im *Du*/*Sie*-Verhältnis heute?
6. Welche Wechselwirkungen gibt es zwischen pronominaler Anrede, nominaler Anrede (inkl. Titelgebrauch) und Grußformen in verschiedenen sprachlichen Domänen und Text-/Diskurssorten?
7. Gibt es unterschiedliche regionale/nationale Anredesystematiken?
8. Wie werden Anredeformen pragmatisch, z.B. zur Beziehungskonstitution, eingesetzt?
9. Welche Probleme gibt es bei der Übersetzung von Anredeformen in das Deutsche oder aus dem Deutschen in verschiedenen Medien (z.B. literarische Übersetzung, Dolmetschen, Filmsynchronisation)?
10. Welche sprachkontrastiven Beobachtungen sind wichtig?
11. Wie kann/sollte man die Verwendung der Anredeformen lehren?
12. Welche Vorstellungen von Anredeformen und ihrer Verwendung herrschen in der Öffentlichkeit?

Im Laufe der Sektionsarbeit wurden diese Fragen rege diskutiert. Dabei lag der Schwerpunkt v.a. auf solchen Aspekten, die das *Du-/Sie*-Verhältnis im Deutschen (auch im Vergleich zu anderen Sprachen) und die nominale Anrede (auch mit Blick auf den Titelgebrauch) betrafen. In der Summe entstand auf diese Weise ein facettenreiches Bild der deutschen Anrede in Geschichte und Gegenwart. Dies zeigte sich in der Sektion auch darin, dass neben Aspekten der theoretisch orientierten deskriptiven Linguistik auch solche der Angewandten Sprachwissenschaft Beachtung fanden und zudem literaturwissenschaftliche Fragestellungen behandelt wurden. Die folgenden Beiträge dokumentieren dies stellvertretend für die gesamte Sektionsarbeit. Es steht zu hoffen, dass sie dazu beitragen, das wissenschaftliche Interesse am Themengebiet der Anrede weiter zu fördern, ebenso wie das ein in Vorbereitung befindlicher, durch die Diskussion in unserer Sektion angeregter Sammelband zur Anrede im Deutschen intendiert.

*Heinz L. Kretzenbacher, Horst J. Simon, Christa Dürscheid*

## *Literatur*

Besch, Werner (1998): *Duzen, Siezen, Titulieren: zur Anrede im Deutschen heute und gestern*. 2. erg. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (= Kleine Reihe V & R 4009).

Clyne, Michael/Norrby, Catrin/Warren, Jane (2009): *Language and Human Relations. Styles of Address in Contemporary Language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Kretzenbacher, Heinz L. (2010): „Man ordnet ja bestimmte Leute irgendwo ein für sich . . .“: Anrede und soziale Deixis. In: *Deutsche Sprache* 38/1, 1–18.

Kretzenbacher, Heinz L./Schüpbach, Doris (2015): Communities of addressing practice? Address in Internet forums based in German-speaking countries. In: Norrby, Catrin/Wide, Camilla (Hrsg.), *Address Practice as Social Action: European Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 33–53.

Moyna, María Irene/Kluge, Bettina/Simon, Horst J. (2019): Address and address research: Here's looking at you, kid. In: Kluge, Bettina/Moyna, María Irene (Hrsg.), *It's not All about You: New Perspectives on Address Research*. Amsterdam: John Benjamins (= Topics in Address Research 1), 1–20.

Riehl, Claudia Maria/Kretzenbacher, Heinz L./Hajek, John/Blanco López, Julia (2020): Anredestrategien im Erwerb des Deutschen als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache* 57/3, 155–167**.**

Simon, Horst J. (2003): *Für eine grammatische Kategorie „Respekt“ im Deutschen: Synchronie, Diachronie und Typologie der deutschen Anredepronomina*. Tübingen: Niemeyer (= Linguistische Arbeiten 474).

Ton, Thoai Nu-Linh (2019): A literature review of address studies from pragmatic and sociolinguistic perspectives. In: Kluge, Bettina/Moyna, María Irene (Hrsg.), *It's not All about You: New Perspectives on Address Research*. Amsterdam: John Benjamins (= Topics in Address Research 1), 23–45.

# Verwendung der Anredeformen im deutschen und im österreichischen politischen Diskurs

Petra Bačuvčíková (Zlín)

## *1. Einleitung*

Die Anrede dient im Allgemeinen im Zusammenspiel mit anderen Mitteln zur Herstellung und Erhaltung des Kontaktes zwischen den Interaktanten (vgl. Besch 2003, Braun 2012). Im parlamentarischen Setting sind die Herstellung und Erhaltung der Kontakte in hohem Maße vorgegeben, somit wird mit den Anredemitteln dafür gesorgt, dass diese Kontakte näher definiert oder bestätigt werden. Das Ziel dieses Beitrags ist es, die Anrede in den stenographischen Plenarprotokollen des (west)deutschen und des österreichischen Parlaments in den Jahren 1949–2019 zu beschreiben.

Der Sprache der Parlamente verschiedener Länder oder des EU-Parlaments widmen sich im Rahmen der Politolinguistik zahlreiche Studien. An dieser Stelle sei insbesondere Burkhardt mit zwei Monographien genannt: *Das Parlament und seine Sprache* (2003), in der er die Sprache des deutschen Parlaments seit 1848 bis Anfang der neunziger Jahre des 20 Jh. untersucht, und *Zwischen Monolog und Dialog* (2004), wo er sich auf die dialogischen Passagen der Zwischenrufe im deutschen Parlament konzentriert. Mit den österreichischen Parlamentsdebatten beschäftigten sich z.B. Stopfner (2013), die ebenfalls Zwischenrufe analysiert, oder Gruber (2019), der seine Aufmerksamkeit den Konfliktsituationen im österreichischen Parlament widmet.

## *2. Theoretische Überlegungen*

Der historischen Entwicklung der Anrede widmet sich insbesondere Besch (vgl. Besch 1998 und vor allem 2003), wobei dieser sich auf die Höflichkeitsformen der pronominalen Anrede von *ihr* über *er/sie* bis zum *Sie* konzentriert. Einen Überblick über die Anredepronomina im gegenwärtigen Standarddeutschen bieten auch Simon (2003) mit Fokus auf die Grammatikalisierung der Kategorie „Respekt“ oder Adamzik (1994), die betont, dass die Wahl der Pronomina *du/Sie* nicht unbedingt den Grad an Formalität reflektiert. Die Anrede

in der Gesellschaft in verschiedenen Settings besprechen z.B. Besch & Wolf (2009).

Anrede hängt mit der personalen und sozialen Deixis zusammen (vgl. Hirschová 2006, Kretzenbacher 2010, Huang 2014). Im parlamentarischen Setting wird ein hoher Grad von Formalität erwartet. Typischerweise bedeutet dies in der deutschen Sprache, dass die Interaktanten einander siezen. In einigen politischen Parteien ist jedoch das allgemeine Duzen die unmarkierte Form. Dazu kommen noch Situationen, in denen von der Achse Sprecher-Situation in den eher privat markierten Modus Sprecher-Adressat gewechselt werden kann, wenn sich die Beteiligten privat duzen, was dann in die Sprechsituation im Plenum übertragen werden kann. Zu solchen Situationen kommt es in dialogischen Passagen bei Zwischenrufen.

In Fragen der Höflichkeit (vgl. Brown & Levinson 1987, Watts 2003) bzw. Unhöflichkeit scheinen die Plenarprotokolle relativ unproblematisch zu sein, da im Setting der Plenarsitzungen der Parlamente Grußformeln und bestimmte Anredeformen protokollarisch vorgegeben sind. Auch Formen der Anrede im Text lassen sich durchaus als neutral betrachten. Wo die Grenzen der Höflichkeit jedoch übertreten werden könnten, sind die Zwischenrufe und die Reaktion auf diese.

Aufschlussreich im Rahmen der parlamentarischen Debatten ist die Frage der Adressierung der Rede. Häufig wird bei den Anreden die Mehrfachadressierung (vgl. Schwitalla 1993, Hartung 2001) benutzt, wobei ein Adressat explizit angesprochen wird, andere nicht genannte Personen jedoch an der Kommunikation auch als sekundäre Adressaten beteiligt sind.

## *3. Korpus und Methode*

Für die Zwecke dieser Arbeit wurden die stenographischen Protokolle der Plenarsitzungen des deutschen Bundestags aus den Jahren 1949, 1959, 1969, 1979, 1989, 1999, 2009 und 2019 und die stenographischen Protokolle der Plenarsitzungen des österreichischen Nationalrats aus den Jahren 1949, 1959, 1969, 1979, 1989, 1999, 2009 und 2019, d.h. Plenarprotokolle beider Parlamente aus den acht Dekaden von 1949 bis 2019, analysiert. Um zu sehen, welche Typen und Formen der nominalen Anrede verwendet werden und dabei bestimmte Muster zu erkennen, wurden die ersten Protokolle der jeweiligen Jahre zunächst manuell durchsucht. Dabei wurde die Aufmerksamkeit den folgenden Parametern gewidmet: Form der Anrede (Singular, Plural, direkt, indirekt, nominal), Platzierung der Anrede in einer konkreten Rede oder einem konkreten Beitrag (am Anfang mit Gruß, in der Textmitte, am Ende des Textes), organisatorische Funktionen der Anrede in der Textmitte

und sprachliche Funktionen der Anrede in der Textmitte. Auch die fehlende Anrede am Anfang eines Beitrags, wo sie typischerweise zu erwarten wäre, wurde genauer betrachtet.

## *4. Nominale Anrede mit Gruß*

### *4.1 Nominale Anrede mit Gruß im Plural*

Im deutschen Bundestag wurden in den betreffenden Jahren bei der manuellen Suche folgende Formen der nominalen Anrede mit Gruß im Plural identifiziert:

> Meine Damen und Herren! / Meine Damen und Herren! Abgeordnete des Deutschen Bundestags! / Verehrte Mitglieder des Bundestags, des Bundesrats und der Bundesversammlung![1] / Herr Präsident! Meine Damen und Herren! / Herr Präsident! Meine sehr verehrten Damen und Herren! / Herr Präsident! Meine sehr geehrten Damen und Herren! / Herr Präsident! Sehr geehrte Damen und Herren! / Herr Präsident! Meine Kolleginnen und Kollegen! / Frau Präsidentin! Meine Damen und Herren! / Sehr geehrter Herr Präsident! Meine sehr verehrten Damen und Herren! / Sehr geehrter Herr Präsident! Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen / Herr Präsident! Liebe Kolleginnen! Liebe Kollegen! / Frau Präsidentin! Liebe Kolleginnen und Kollegen! Meine Damen und Herren! / Frau Präsidentin! Kolleginnen und Kollegen! Sehr geehrte Frau Präsidentin! Meine Damen und Herren Abgeordnete! / *keine Anrede*

Im österreichischen Nationalrat konnten in den betreffenden Jahren bei der manuellen Suche folgende Formen der nominalen Anrede mit Gruß im Plural identifiziert werden:

> Hohes Haus! / Meine Damen und Herren! / Hohes Haus! Meine Damen und Herren! / Hohes Haus! Herr Präsident! / Herr Präsident! Hohes Haus! / Verehrte Frauen und Herren! / Hohes Haus! Meine sehr geehrten Damen und Herren! / Herr Präsident! Hohes Haus! Meine Damen und Herren / Herr Präsident! Meine Damen und Herren! / Herr Präsident! Hohes Haus! Meine sehr geehrten Damen und Herren! / Hohes Haus! Verehrte Damen und Herren! / Frau Präsident! Herr Vizekanzler! Meine sehr geschätzten Damen und Herren! / Herr Präsident! Frau Bundesministerin! Herr Bundesminister! Hohes Haus! / Herr Präsident! Frau Ministerin! Herr Minister! Kolleginnen und Kollegen! / Sehr geehrter Herr Präsident! Sehr geehrte Mitglieder der Bundesregierung! Hohes Haus! / Sehr geehrter Herr Präsident! Frau Ministerin! Herr Minister! Meine Damen und

1 Bei einer festlichen Ansprache des Präsidenten.

> Herren! / Herr Präsident! Frau Bundesminister! Meine sehr geehrten Damen und Herren dieses Hohen Hauses! / Sehr geehrter Herr Präsident! Herr Minister! Herr Rechnungshofpräsident! Hohes Haus! / Gospod predsednik! Visoki Dom! Hohes Haus! Herr Präsident! / *keine Anrede*

Für die oben genannten Anreden ist charakteristisch, dass eine ganze Gruppe von Adressatinnen und Adressaten angesprochen wird. Aus den Beispielen ergibt sich, dass die Anrede mit Gruß, protokollarisch vorgegeben, häufig in Kombinationen mit dem Nennen von mehreren Personen erscheint. Die meisten Redner begrüßen den Präsidenten oder die Präsidentin und wenden sich dann an weitere Anwesende im Saal. Doch kommt es auch zu Fällen, in denen der oder die betreffende Abgeordnete ohne Anrede zu sprechen beginnt (in der Liste als *keine Anrede* gekennzeichnet). Die Abwesenheit einer Anrede kann als markiert betrachtet werden, denn eine Anrede zur Eröffnung der Rede ist Standard. Die typische Anrede im deutschen Bundestag scheint *Sehr geehrte Damen und Herren!* zu sein, in Österreich kommt die Anrede *Hohes Haus!* häufig vor. In Österreich wird auch das Attribut *geschätzte (Damen und Herren)* benutzt wie auch eventuelle Grüße in Fremdsprachen, etwa das slowenische *Gospod predsednik! Visoki Dom!,* mit der nachfolgenden Übersetzung *Hohes Haus! Herr Präsident!.*

### *4.2 Nominale Anrede mit Gruß im Singular*

Im deutschen Bundestag konnten in den betreffenden Jahren bei der manuellen Suche folgende Formen der nominalen Anrede mit Gruß im Singular identifiziert werden:

> Herr Präsident! / Herr Abgeordneter (X)! / Herr Minister! / Herr Kollege (X) / Frau Präsidentin! / Frau Kollegin (X) / Frau Abgeordnete (X) / Herr X / Herr Vorsitzender / *keine Anrede.*

Im österreichischen Nationalrat wurden in den betreffenden Jahren bei der manuellen Suche folgende Formen der nominalen Anrede mit Gruß im Singular identifiziert:

> Herr Präsident! / Frau Präsident / Frau Präsidentin! / Sehr geschätzter Herr Präsident! / Herr Bundeskanzler / Herr Kanzler! / Herr Bundesminister und Herr Präsident! / Herr Minister! / Minister! / Frau Ministerin! / Herr Bundesminister! / Frau Bundesminister! / Frau Bundesministerin! / Herr Abgeordneter (X)! / Frau Abgeordnete (X)! / Sehr geehrte Frau Abgeordnete! / Sehr geehrter Herr Abgeordneter! / Herr Kollege (X)! / Frau Kollegin (X)! / *keine Anrede.*

Die Anrede mit Gruß im Singular wird nicht generisch benutzt, die Sprecher wenden sich an konkrete Rezipientinnen und Rezipienten und sprechen diese oft auch mit dem Nachnamen an, wobei die anderen anwesenden Personen im Saal als ratifizierte Hörer auf diese Weise mitangesprochen werden. Die oben genannten Beispiele zeigen, dass das Repertoire an Formen im deutschen und österreichischen Parlament sehr ähnlich ist, die österreichischen Parlamentsmitglieder benutzen jedoch auch Attribute wie *geehrte/r, sehr geehrte/r* oder *sehr geschätzte/r.* Solche Formen wurden bei der manuellen Verarbeitung der Protokolle im deutschen Parlament nicht festgestellt.

## *5. Nominale Anrede im Text*

Bei der Anrede, die nicht mehr als Gruß zu betrachten ist, da sie im Fließtext benutzt wird, lassen sich sowohl Formen im Plural, die allgemein als Gliederungssignal eingesetzt werden, als auch Formen im Singular dokumentieren.

### *5.1 Direkte nominale Anrede im Text*

In den deutschen Plenarprotokollen konnten bei der manuellen Suche folgende Formen erfasst werden:

> Meine Damen und Herren / Meine sehr verehrten Damen und Herren / Meine sehr geehrten Damen und Herren / Meine Damen und Herren Abgeordnete / Herr Minister / Herr Bundesminister / Herr Präsident / Frau Präsidentin / Frau Staatsminister / Herr Kollege (X) / Frau Kollegin (X) / Herr Abgeordneter (X) / Frau Abgeordnete (X) / Herr X / Frau X / Herr Vorsitzender / Liebe Kolleginnen und Kollegen / Lieber Herr X / Liebe Frau X / Verehrte Freunde / Herr Genosse / *keine Anrede.*

In den österreichischen Plenarprotokollen konnten bei der manuellen Suche folgende Formen erfasst werden:

> Meine Damen und Herren / Hohes Haus / Meine Herren / Herr Bundeskanzler / Herr Kanzler / Herr Abgeordneter (X) / Frau Abgeordnete (X) / Herr Minister / Frau Minister / Herr Abgeordneter (X) / Frau Abgeordnete (X) / Meine Damen und Herren von der (X) / Meine Damen und Herren des Hohen Hauses! / Meine sehr geehrten/verehrten Damen und Herren! / Sehr geehrte Frau Abgeordnete / Sehr geehrter Herr Abgeordneter / Herr Kollege (X) / Frau Kollegin (X) / Kollege X / *keine Anrede.*

Die Anrede, die sowohl in den deutschen wie auch in den österreichischen Stenoprotokollen als die meistbenutzte erscheint, ist *Meine Damen und Herren*, wobei in Deutschland seit den 1990er Jahren auch die Anrede *Liebe Kolleginnen und Kollegen* und das Attribut *liebe/lieber* von größerer Beliebtheit zu sein scheint. Auch die Anrede *Herr Genosse* wurde benutzt. In österreichischen Protokollen konnten diese Varianten nicht beobachtet werden, im Gegensatz dazu kommen häufig Anreden mit Attributen wie *(sehr) geehrte/verehrte* vor. Ebenso wie in Deutschland scheint die Anrede *Meine Damen und Herren* die universale Anrede zu sein, wobei diese häufig als Gliederungssignal benutzt wird (s. Abschn. 7.1).

### *5.2 Indirekte nominale Anrede im Text*

Während der Rede werden im Bundestag und im Nationalrat auch indirekte Formen der Anrede benutzt, durch die die betreffende Aussage an offiziellem Charakter gewinnt:[2] „und bitte Herrn Ministerpräsidenten Arnold, unsern Dank all denen zu sagen" (de 1949), „dann bitte ich diejenigen Damen und Herren, die sich" (de 1949), „Ich bitte zu beachten, wenn der Präsident spricht, sich die Abgeordneten danach halten" (at 1969), „Wünscht der Herr Berichterstatter ein Schlußwort?" (at 1979).

Die oben genannten Beispiele zeigen, dass die indirekte Anrede dort gewählt wird, wo dies prozessual vorbestimmt ist oder wo organisatorische Angelegenheiten wie Abstimmung, Rederecht oder Dank geregelt und besprochen werden.

## *6. Funktionen der Anrede in den Plenarprotokollen der parlamentarischen Debatten*

Die Anrede dient in Texten zu verschiedenen Zwecken (vgl. Hartung 2001, 1349), dementsprechend lassen sich in den Stenoprotokollen mehrere Situationen unterscheiden, in denen sie auftritt:

### *6.1 Organisation der Rede*

Die erste Gruppe lässt sich insgesamt als Anreden benennen, die zur Organisation der Sitzung oder der eigenen Rede dienen. Abgesehen von der

2 Die im Folgenden zitierten Textstellen wurden ohne Bearbeitung aus den stenographischen Protokollen übernommen.

Gruß-Anrede am Beginn einer Rede gehören dazu Anreden bei organisatorischen Fragen im engeren Sinne: „An wen richten Sie die Bitte, Herr Minister?! – An das gesamte Hohe Haus“ (de 1959) oder Adressatenwechsel nach einer Begrüßung aller Anwesenden im Saal: „Frau Präsidentin! Liebe Kolleginnen und Kollegen! Meine Damen und Herren! Lieber Herr Kollege Kuhn, wie Sie sehen, hat sich die CSU noch nicht verabschiedet“ (de 1989). Weiterhin werden Anreden, insbesondere im österreichischen Nationalrat, als Gliederungssignal (*Meine Damen und Herren!*) während der eigenen Rede benutzt. Im Protokoll lässt sich dies bei einigen Sprechern praktisch am Anfang jedes Absatzes beobachten. Häufig erscheint die Anrede auch im Rahmen von Reaktionen auf Beifall, auf Zwischenrufe oder auf Fragen in dialogischen Passagen (in denen unter anderem auch häufig pronominale Anrede benutzt werden kann), und auch am Schluss der Rede wird sie benutzt. Zu dieser Gruppe ließe sich zudem die Anrede, die einen Themenwechsel signalisiert, zählen: „Nun, meine sehr verehrten Damen und Herren, darf ich noch einige Bemerkungen zu Initiativen [. . .] sagen“ (at 1979).

### *6.2 Kommunikative Funktionen*

Eine andere Gruppe umfasst solche Situationen, in denen die Anrede bei Erfüllung von bestimmten Illokutionen benutzt wird. Dabei lassen sich in den betreffenden Protokollen vier Funktionen unterscheiden, und zwar a) Bitte (Beispiel s. Abschn. 6.1), b) Appell verbunden mit der Hervorhebung des Gesagten wie in „Meine Damen und Herren! Es ist wirklich erschreckend“ (at 1999), c) Vorwurf, wie z.B. der Vorwurf: „Ja waren es nicht Sie, meine Damen und Herren von ÖVP und SPÖ, die diese Anstellungsmöglichkeit für Frauen eingeschränkt und versucht haben, diese Frauen vom Karenzgeldbezug auszuschließen?“ (at 1999) und d) Zurückweisung oder Tadel der Aussage eines Abgeordneten: „Herr Kollege, die Pressemeldung, die Sie zitiert haben, trifft nach Auffassung der Bundesregierung nicht den Kern der Sache,“ (de 1979a), „Ich weiß das, verehrter Herr Kollege Vogel,“ (de 1989) oder „Herr Kollege Laufs, hören Sie doch bitte zu“ (de 1989). Die Zurückweisung ließ sich nur bei der Anrede von Einzelpersonen beobachten.

In den konkreten Beispielen sieht man, dass es bei Vorwurf und Zurückweisung zu einer Face-Verletzung kommt, wobei aber, was Form und Repertoire der Anredeformen angeht, die Grenze der Höflichkeit nicht überschritten wird. Im Gegenteil: Die Kollegen werden oft mit *Herr Kollege* und mit dem Nachnamen angesprochen, wobei das Substantiv *Kollege* bzw. *Kollegen* noch mit dem Attribut *verehrte/r oder liebe/r* unterstützt wird. Dies klingt jedoch fast übertrieben und wirkt in Verbindung mit dem verbalisierten Sachverhalt sarkastisch.

## *7. Sprache der Nähe?*

Damit kommen wir zur Sprache der Nähe (Koch/Oesterreicher 1985), die sich in den stenographischen Protokollen auch finden lässt, und zwar in dialogischen Passagen bei Zwischenrufen oder eben im Zusammenhang mit einem Vorwurf oder einer Zurückweisung: „Kollege Schweitzer! (Abg. Mag. Schweitzer: Wie stärken wir den Wirtschaftsstandort Österreich?) Du bist aus Oberwart, du willst den Oberwarter Bahnanschluß. Den kannst du haben: Du mußt nur für die Oberwarter Eisenbahner eintreten. Das hast du nicht gemacht." (at 1999). Beim Duzen ist die Sprache der Nähe zu unterscheiden von der Sprache der Zugehörigkeit zu bestimmten Parteien (im deutschen Bundestag wird unter den Kommunisten und in der SPD geduzt) und von dem Duzen als Zeichen von bestimmten Machtpositionen. Ähnlich wird in der Textmitte die Anrede mit dem Attribut *liebe/r* verwendet, die jedoch nicht ohne weiteres als Sprache der Nähe zu interpretieren ist: „Lieber Smolle, tu nicht filibustern!" (at 1989). Eine völlig andere Rolle übernimmt die Anrede *Liebe/r* am Anfang der Rede als Gruß, die in Form von *Liebe Kolleginnen und Kollegen* in Deutschland nach 1990 stark zugenommen zu haben und völlig neutral zu sein scheint.

## *8. Fazit*

Dieser Text widmete sich den Anredeformen in den Plenarprotokollen des deutschen Bundestags und des österreichischen Nationalrats in den Jahren 1949 bis 2019. In den österreichischen Plenarprotokollen scheinen die Anreden häufiger vorzukommen als in den deutschen. In der manuellen Analyse galt die Aufmerksamkeit mehreren Parametern: Was die Form der Anrede angeht, ließ sich im deutschen Parlament insbesondere eine nominale Anrede im Singular wie auch im Plural unterscheiden. Es wurde auch eine fehlende Anrede beobachtet. Als typische Begrüßung lassen sich Formen wie *Meine Damen und Herren*, im österreichischen Parlament *Hohes Haus* nennen, während die typische Form der Anrede im Verlauf der Rede in allen Stenoprotokollen die Anrede *Meine Damen und Herren* zu sein scheint. Außerdem scheint im deutschen Parlament nach 1990 auch die Anrede *Liebe Kolleginnen und Kollegen* große Beliebtheit gewonnen und teilweise die Rolle einer allgemeinen neutralen Grußform übernommen zu haben. Diese Tendenz konnte im österreichischen Parlament nicht beobachtet werden.

## *Literatur*

### *Sitzungsprotokolle*

Deutscher Bundestag (1949–2019): *Stenographische Berichte*. URL: https://www.bundestag.de/protokolle <letzter Zugriff 20.06.2021>.

Nationalrat der Republik Österreich (1949–2019): *Stenographische Protokolle*. URL: https://www.parlament.gv.at/PAKT/STPROT/ <letzter Zugriff 20.06.2021>.

### *Sekundärliteratur*

Adamzik, Kirsten (1994): Beziehungsgestaltung in Dialogen. In: Fritz, Gerd / Hundsnurscher, Franz (Hrsg.). Handbuch *der Dialoganalyse*. Tübingen: Niemeyer, 357–374.

Besch, Werner (1998): *Duzen, Siezen, Titulieren: Zur Anrede im Deutschen heute und gestern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Besch, Werner (2003): Anredeformen des Deutschen im geschichtlichen Wandel. In: Besch, Werner et al. (Hrsg.): *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*. 2. vollständig neu bearbeitete und erw. Auflage. Band 3.2. Berlin / New York: de Gruyter, 2599–2628.

Besch, Werner / Wolf, Norbert R. (2009): *Geschichte der deutschen Sprache. Längsschnitte – Zeitstufen – linguistische Studien*. Berlin: Schmidt.

Braun, Friederike (2012): *Terms of Address: Problems of Patterns and Usage in Various Languages and Cultures*. [Erstauflage 1988] Berlin: De Gruyter Mouton.

Brown, Penelope / Levinson, Stephan C. (1987): *Politeness: some universals in language usage*, Cambridge: Cambridge University Press.

Burkhardt, Armin (2003): *Das Parlament und seine Sprache. Studien zu Theorie und Geschichte parlamentarischer Kommunikation*. Tübingen: Niemeyer.

Burkhardt, Armin (2004): *Zwischen Monolog und Dialog: Zur Theorie, Typologie und Geschichte des Zwischenrufs im deutschen Parlamentarismus*. Tübingen: Niemeyer.

Gruber, Helmut (2019): Staged conflicts in Austrian parliamentary debates. In: *Language & Dialogue* 9/1, 42–64.

Hartung, Martin (2001): Formen der Adressiertheit der Rede. In: Brinker, Klaus et al. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Halbbd. 2. Berlin / New York: de Gruyter, 1348–1355.

Hirschová, Milada (2006): Sociální deixe a komunikační situace. In: *Linguistica Brunensia* 55/A54, 167–183.

Huang, Yan (2014): *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15–43.

Kretzenbacher, Heinz L. (2010): „Man ordnet ja bestimmte Leute irgendwo ein für sich. . .“. Anrede und soziale Deixis. In: *Deutsche Sprache* 38/1, 1–18.

Schwitalla, Johannes (1993): Namenverwendung und Gesprächskonstitution. In: Löffler, Heinrich (Hrsg.): Dialoganalyse IV. Referate der 4. Arbeitstagung Basel 1992. Teil 1. Tübingen: Niemeyer, 359–365.

Simon, Horst J. (2003): *Für eine grammatische Kategorie „Respekt“ im Deutschen: Synchronie, Diachronie und Typologie der deutschen Anredepronomina*. Tübingen: Niemeyer.

Stopfner, Maria (2013): *Streitkultur im Parlament.* Tübingen: Narr.

Watts, R. J. (2003): *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.

# Anrede mit Namen im gesprochenen Deutsch als interaktive Ressource

Pepe Droste (Münster)

## *1. Einleitung*

Die bisherige Anredeforschung hat sich in erster Linie mit Anredesystemen und ihrer Metapragmatik beschäftigt (vgl. Brown & Ford 1961; Ervin-Tripp 1972). Für das Deutsche sind (i) der Entstehungsprozess des heutigen Anredepronominalsystems (vgl. Simon 2003) und (ii) die gegenwärtigen Verwendungsbedingungen spezifischer Anredeformen (vgl. Clyne et al. 2009; Kretzenbacher 2010) gut beschrieben. Kaum Aufmerksamkeit wurde bisher der interaktiven Verwendung von Anredeformen gewidmet – insbesondere der Anrede mit Namen. Dabei geht es nicht nur um die Selektion bestimmter Anredeformen aus einer Menge alternativer Optionen (vgl. Droste 2020), sondern auch um die Verwendung an sich.

Die vorliegende Untersuchung nimmt die Verwendung namentlicher Anredeformen im gesprochenen Deutsch interaktional-linguistisch in den Blick. Die interaktionale Perspektive unterscheidet sich nicht nur durch die empirische Ausrichtung im Sinne der Untersuchung von Daten nicht elizitierter sozialer Interaktionen, sondern auch durch die soziale Perspektivierung von Sprachgebrauch: Wenn Personen miteinander reden, handeln sie. Handlungen sind nicht isoliert zu verstehen, sondern vielmehr im sequenziellen Kontext. Die Methodologie ist dabei interpretativ: Da die Beteiligten ihr (Un-)Verständnis der vorausgegangenen Interaktion anzeigen, bietet die sequenzielle Organisation sozialer Interaktion empirische Wege, um zu verstehen, wie die Beteiligten selbst ihrem Handeln einen Sinn geben. Verwendungsweisen von Anredeformen lassen sich so aus der Sicht der Beteiligten als situierte Praktiken rekonstruieren, die in spezifischen sequenziellen Kontexten in der sozialen Interaktion angesiedelt sind.

## *2. Forschungsstand*

Die konversationsanalytische und interaktional-linguistische Forschung liefert sprachübergreifend Evidenz dafür, dass die Anrede mit Namen in der

sozialen Interaktion nicht ausschließlich dafür eingesetzt wird, Handlungen zu adressieren und den Sprecherwechsel in Mehrparteien-Interaktionen zu organisieren, sondern auch dazu dient, eine Vielzahl weiterer sozialer Handlungen durchzuführen (vgl. De Stefani 2004; Schwitalla 2010; Clayman 2013; Günthner 2016; Droste 2020).

Die interaktionale Forschung hat dabei gezeigt, dass die Verwendung namentlicher Anredeformen untrennbar mit der Zeitlichkeit von Redebeiträgen und Handlungssequenzen verbunden ist: Wozu namentliche Anredeformen interaktiv dienen, ist eine Frage des jeweiligen Moments, in dem sie in der sozialen Interaktion verwendet werden. Anredeformen kommen an verschiedenen Positionen innerhalb von Redebeiträgen und Handlungssequenzen vor, an denen sie für unterschiedliche interaktive Aufgaben eingesetzt werden.

Im Folgenden werde ich beispielhaft beleuchten, wie Beteiligte namentliche Anredeformen in der sozialen Interaktion verwenden. Im Fokus sollen Anredeformen stehen, mit denen an die auf diese Weise adressierte Person vorbeugend appelliert wird, in der Situation absehbare Handlungsabsichten aufzugeben oder zu ändern.

## *3. Daten und Methodik*

Grundlage meiner Analysen ist eine Fallkollektion aus einem Korpus von mehr als 85 Stunden Videomaterial deutscher alltäglicher informeller *face-to-face*-Interaktionen einander bekannter Personen. Die Fälle habe ich den methodischen Prinzipien der Konversationsanalyse und Interaktionalen Linguistik folgend detailliert in ihren sequenziellen Kontexten untersucht. Aufgrund des limitierten Umfangs der vorliegenden Untersuchung werde ich lediglich Analysen von zwei Ausschnitten vorstellen. Die Transkriptionen folgen GAT 2 (vgl. Selting et al. 2009) und sind ergänzt um die Konventionen von Mondada (2018) für die Transkription von körperlichem Verhalten.

## *4. Anrede mit Namen im Dienst sozialen Handelns: das Beispiel von vorbeugenden Appellen*

Bei der Verwendung namentlicher Anredeformen im Kontext von vorbeugenden Appellen geht es interaktiv um mehr, als lediglich Handlungen an eine bestimmte Person zu richten oder eine Reorientierung der Aufmerksamkeit zu erreichen. Ich möchte dies an zwei Ausschnitten aus einer Spielinteraktion

veranschaulichen, in der drei Freundinnen das Kartenspiel „Phase 10“ spielen. In der folgenden Episode hat es den Anschein, dass Lia ihre Karten ablegen kann und somit die Runde gewinnt. Als Lia eine Karte aufnimmt, kommentiert Miri dies mit einem affektgeladenen Ausruf (Z. 01–02). Lia reagiert darauf nicht, sondern beginnt, ihre Karten zu zählen. Miri erhöht daraufhin den Handlungsdruck, indem sie Lia direkt auffordert, den antizipierten finalen Zug zu unterlassen („<<ff>nee::; lia;><<f>lass es SEIN.>“, Z. 04–06).

(1) 33_3_2017-05-19_2 (19:48)




```
01        *(1.1)*
   lia    *zieht eine Karte*
02 Miri:  +oah+ ich #WUSste es;#
          +schlägt auf den Tisch+
   abb              #Abb. 1.1  #Abb. 1.2
03        *((Lachen, 2.5))*(1.2)*
   lia    *ordnet ihre Karten*zählt ihre Karten*
04 Miri:  <<ff>nee::;
05→       #lia;>
   abb    #Abb. 1.3
06        <<f>lass es SEI[N.>
07 Lia:                  [beRU#higt euch [doch;
08 Lari:                                 [ha ha ha
   abb                        #Abb. 1.4
09 Lia:   [leu[te;
10 Lari:  [ha [ha ha ha ha*[ha ha ha*[ha ha ha ha
11 Miri:      [ha ha ha    [ha ha    [ha
12 Lari:                              [was ist_n LOS:;
   lia                    *spielt eine Karte aus*
13 Miri:  %behAlt bloß die KARten% bei dir da auf_der hand;
   lari   %zieht eine Karte------%
14        ich SAG_s dir; (.)
15 Lia:   ich SAG es dir du;
16 Miri:  ich SAG es dir.
```







Den Imperativsatz leitet Miri mit der prosodisch herausgestellten Kombination von Negationspartikel und der Adressierung mit Rufnamen ein. Intonatorisch ist der Name durch zwei herabgestufte Plateaus realisiert. Dass Miri durch ihren Turn versucht, Lia dazu zu bewegen, den antizipierten entscheidenden Spielzug nicht zu vollziehen, zeigt sich im folgenden Interaktionsverlauf: (i) Lia reagiert umgehend, indem sie beide Mitspielerinnen beschwichtigt und Lias Befürchtung als unangebracht darstellt (Z. 07–12). Dabei wendet sie sich jedoch nicht Miri zu, sondern schaut weiter auf ihre Karten. (ii) Miri insistiert daraufhin, indem sie ihren Appell, den Spielzug nicht auszuführen, reformuliert und nachträglich mit einer metapragmatischen Formel bekräftigt (Z. 13–14). Durch die einleitende Anrede mit Namen in Z. 05 wird nicht nur Lia als Adressatin der Handlung bestimmt, durch die Kombination mit der Negation wird darüber hinaus bereits vorab die Richtung der Handlung verdeutlicht: Es ist klar, dass Lia dringend ermahnt wird.

Der folgende Ausschnitt zeigt, dass die Adressierung mit Namen einen solchen vorbeugenden Appell in bestimmten Verwendungskontexten auch als eigener Redebeitrag leisten kann. Der Ausschnitt stammt aus derselben

Spielinteraktion und ist nur wenige Momente nach dem vorherigen Ausschnitt entnommen. Nachdem Lari und Miri ihre Spielzüge vollzogen haben, ist wieder Lia an der Reihe. Als Lia ihre Karten auf der Hand zu ordnen beginnt, wird sie umgehend von Miri namentlich vorbeugend ermahnt („lia?“, Z. 02).

(2) 33_3_2017-05-19_2 (20:14)










```
01        *(1.0)#(0.4)*
   lia    *ordnet ihre Karten*
   abb          #Abb. 2.1
02 Miri:  l*ia?# (0.5)
   lia     *zieht eine Karte-->
   abb          #Abb. 2.2
03 Miri:  ich wOllt #schon #SAgen;=<<:-)>ey;> °hh*
   lia                                      -->*
   abb                #Abb. 2.3 #Abb. 2.4
04        *(5.5)
   lia    *ordnet ihre Karten auf der Hand-->
05 Lari:  <<p,h>nein;>
06 Lia:   ((schnalzt))
07 Lari:  he he
08 Miri:  die SITZT da immer schon so;
09        und zählt da NACH, (.)
10        ey das MACHT  [einen schon rich\
11 Lari:                [sie muss schon ZÄHlen;
12 Miri:  [das mAcht einen   ] wirklich WAHNsinnig;=ne?
13 Lari:  [das KANN_se nicht;]
14        ha ha ha ha *ha hh°
   lia              -->*zählt die Karten-->
15 Miri:  <<ff,h>guck mal;
16        jetzt zählt die schon WIEder da;=ey.>
17 Lia:   ja WARTE doch mal;
18        was sOll ich denn MACHen;
19        ich ey LEUte;
20        ich\ (0.6)
21        hh° eins zwei drei vier fünf sechs sieben-
22 Lari:  ha
23 Lia:   WARtet jetzt mal bitte;*
                               -->*
24 Lari:  ha ha ha ha
25        *(2.9)
   lia    *spielt eine Serie von Karten aus-->
26 Miri:  ich *[WUSste es;
27 Lari:       [((schnalzt)) hh°
   lia     -->*
```

Obwohl Lia auf Miris Beitrag nichts verbal erwidert, ist im sequenziellen Kontext klar, dass die alleinstehende und mit steigender Intonationskontur realisierte Anrede mit Namen in Z. 02 als vorbeugender Appell interpretierbar ist, die Karten nicht abzulegen. Denn sobald Lia eine Karte zieht und auf diese Weise zeigt, dass sie ihren Spielzug noch nicht beenden kann, reagiert Miri, die mit dem Blick Lias Handlungen verfolgt, indem sie ein Ablegen der Karten ex post als rechenschaftspflichtig ausweist und eine entsprechende Sanktion erwartbar macht (Z. 03). Die namentliche Anrede allein reicht somit dafür, an Lia zu appellieren, ihre antizipierten Handlungsabsichten zu ändern.

## *5. Fazit*

Die Analysen zeigen, dass die Anrede mit Namen in der sozialen Interaktion als Praktik dienen kann, an die so adressierte Person vorbeugend zu appellieren, absehbare Handlungsabsichten zu ändern. Dafür können namentliche Anredeformen je nach Kontext sowohl als Elemente von Redebeiträgen als auch als eigene Redebeiträge eingesetzt werden. Der stark auffordernde Charakter dieser Verwendungsweise und die damit erzeugte unmittelbare Handlungsrelevanz bringen sie in die Nähe von Imperativen (vgl. Sorjonen, Raevaara & Couper-Kuhlen 2017).

Das Beispiel der Anrede mit Namen im Kontext von vorbeugenden Appellen demonstriert, dass namentliche Anredeformen für die Interaktionsbeteiligten eine interaktive Ressource sind, die nur in ihren lokalen Verwendungszusammenhängen zu verstehen ist. Dies impliziert methodologisch, dass die Verwendung namentlicher Anredeformen in der sozialen Interaktion auch nur entsprechend kontextsensitiv zu analysieren ist.

## *Literatur*

Brown, Roger / Ford, Marguerite (1961): Address in American English. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology* 62, 375–385.

Clayman, Steven (2013): Agency in response: The role of prefatory address terms. In: *Journal of Pragmatics* 57, 290–302.

Clyne, Michael / Norrby, Catrin / Warren, Jane (2009): *Language and Human Relations. Styles of Address in Contemporary Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

De Stefani, Elwys (2004): I nomi propri nel parlato spontaneo. Aspetti interazionali. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 80, 95–108.

Droste, Pepe (2020): Alternativen namentlicher Anrede als Ressourcen sozialen Handelns: ein Fall für die Interaktionale Onomastik. In: *Namenkundliche Informationen* 112, 143–171.

Ervin-Tripp, Susan (1972): On sociolinguistic rules: Alternation and co-occurrence. In: Gumperz, John / Hymes, Dell (Hrsg.): *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 213–250.

Günthner, Susanne (2016): Praktiken erhöhter Dialogizität: onymische Anredeformen als Gesten personifizierter Zuwendung. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 44/3, 406–436.

Kretzenbacher, Heinz L. (2010): „Man ordnet ja bestimmte Leute irgendwo ein für sich. . .“: Anrede und soziale Deixis. In: *Deutsche Sprache* 38/1, 1–18.

Mondada, Lorenza (2018): Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality. In: *Research on Language and Social Interaction* 51/1, 85–106.

Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402.

Schwitalla, Johannes (2010): Kommunikative Funktionen von Sprecher- und Adressatennamen in Gesprächen. In: Pepin, Nicolas / De Stefani, Elwys (Hrsg.): *Eigennamen in der gesprochenen Sprache.* Tübingen: Francke, 197–199.

Simon, Horst J. (2003): *Für eine grammatische Kategorie „Respekt" im Deutschen. Synchronie, Diachronie und Typologie der deutschen Anredepronomina*. Tübingen: Max Niemeyer.

Sorjonen, Marja-Leena / Raevaara, Liisa / Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hrsg.) (2017): *Imperative Turns at Talk. The Design of Directives in Action*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

# (Un)Übersetzbarkeit der „Emotionalität“ von Anredeformen in politischen Reden

Karmveer (Shillong)

## *1. Einleitung*

Politische Reden sind ein sehr wichtiges Mittel in Demokratien, weil sie die Kommunikation von Ideen und Meinungen mit der Öffentlichkeit ermöglichen. Sie haben die Macht, die öffentliche Meinung zu beeinflussen bzw. zu verändern. Sie sind Anknüpfungspunkte zwischen politischen Akteuren und Bürgern. In Demokratien beziehen sich die Bürger bei ihrer Wahlentscheidung u.a. auf politische Reden. Wer Bürger mit persuasiven Argumenten überzeugt hat, kann auch die Mehrheit gewinnen. Die politischen Parteien versuchen fortwährend die Wahlberechtigten zu gewinnen, um ihre eigene Wählerschaft zu vergrößern. Besonders während der Wahlkampagnen wird dieser Versuch noch verstärkt. Dafür werden zahlreiche Veranstaltungen oder Kommunikationsaktivitäten organisiert (vgl. Schmitt-Beck 2002: 22–23). So haben Sprache und Politik enge Beziehungen miteinander, denn „Politik wird durch (mit) Sprache entworfen, vorbereitet, ausgelöst, von Sprache begleitet, beeinflusst, gesteuert, geregelt, durch Sprache beschrieben, erläutert, motiviert, gerechtfertigt, verantwortet, kontrolliert, kritisiert, be- und verurteilt“ (Grünert 1984: 29).

Für eine gelungene und angemessene politische Kommunikation sind die Anredeformen bedeutende sprachliche Einheiten, weil sie als die erste Kontaktaufnahme in der Kommunikation fungieren und die Fähigkeit besitzen, die Aufmerksamkeit der Angesprochenen zu lenken und zu ihnen eine Beziehung aufzubauen (vgl. Burkhardt 2003: 398). In der Politik werden Anreden als eine der wichtigsten sprachlichen Strategien verwendet, weil sie als Signalwörter angesehen werden können, durch die sich eine Gruppe von der anderen abgrenzt. So deuten Anredeformen wie *Liebe Parteigenossen, Wir Grüne, Liebe Patrioten* usw. sowohl auf die parteispezifische Ideologie der Redner als auch auf gezielte Adressaten hin.

In politischen Reden kommen die nominalen Anreden wie *Sehr geehrte Damen und Herren* häufig vor und spielen eine wichtige Rolle. Die Art und Weise ihrer Verwendung kann eine bestimmte Beziehung zwischen Rednerinnen und Angesprochenen herstellen. Ihre unangemessene Verwendung kann in der Kommunikation auch blockierend wirken. Die Auswahl und

Verwendung dieser Anreden können soziale Distanzierung sowie Nähe ausdrücken (vgl. Kretzenbacher 2010: 16). In diesem Artikel geht es um die Übersetzbarkeit und Emotionalität der nominalen Anredeformen, die in verschiedenen Kontexten und Situationen von den politischen Akteuren bei verschiedenen Gelegenheiten wie bei Parteitagen, öffentlichen politischen Veranstaltungen und Demonstrationen, im Parlament usw. verwendet werden. Die Wahl der Anrede kann je nach dem Anlass und Ort der politischen Rede beeinflusst werden, weil eine bestimmte Verhaltensweise, sprachliche Benimmregeln und politische Korrektheit erwartet werden.

## *2. Anredekonventionen in politischen Reden und Emotionalität*

Im Folgenden wird auf die Anreden und ihre Konventionen in politischen Reden hinsichtlich der Emotionen eingegangen. Die Einordnung der Anreden erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern erfüllt den Zweck, die in den Anreden enthaltene Emotionalität offen zu legen.

Die Anreden in einer Rede können unterschiedlich positioniert werden. Sie werden nicht nur am Anfang einer Rede verwendet, sondern können auch im Text eingebettet vorliegen, um den Zusammenhang zwischen Adressaten und Thema zu verdeutlichen. Dieser Stil ist auffällig bei den politischen Reden des gesamten Parteienspektrums. Die Anreden können auch in einer Rede mehrmals beabsichtigt oder nach persönlichem Redestil wiederholt werden, damit die Aufmerksamkeit der Angesprochenen ständig abgelenkt und das Gemeinschaftsgefühl verstärkt werden kann; z.B. werden im Korpus die Anreden *Liebe Freunde*'[1] 31-mal und *Liebe Genossinnen und Genossen*[2] 44-mal in verschiedenen Reden verwendet.

Bei den nominalen Anreden in der Politik spielt die Wortwahl eine wichtige Rolle, weil sie bedeutungstragende Einheiten sind und Konnotationen aufweisen. Das kann mit folgenden Beispielen genauer erklärt werden.

„Liebe Mitstreiter innerhalb und außerhalb unserer Partei, liebe Patrioten von nah und fern, [. . .]"

„[. . .] Liebe Mitbürger."

„Liebe Freunde, und unser liebes Volk [. . .]"

1 Björn Höckes Rede für die Junge Alternative in Dresden. https://www.tagesspiegel.de/politik/hoecke-rede-im-wortlaut-gemuetszustand-eines-total-besiegten-volkes/19273518.html <15.05.2022>.

2 Hannoverscher Parteitag, Rede von Dietmar Bartsch. https://www.die-linke.de/partei/parteidemokratie/parteitag/hannoverscher-parteitag-2017/reden-und-grussworte/das-ist-unser-land-holen-wir-es-uns-zurueck/ <15.05.2022>.

„[. . .] liebe Freunde, wir Patrioten [. . .]"

„Ich will, liebe junge Freunde und Patrioten [. . .]"

„[. . .] liebe Freunde, wir Patrioten hier in Dresden, in Sachsen und in ganz Deutschland, [. . .]"[3]

Die Auswahl der nominalen Anreden *Mitstreiter* und *Patrioten* ist hier bemerkenswert. Die Anrede an Patrioten impliziert, dass diejenigen, die bei dieser Veranstaltung anwesend sind, ihr Land lieben und stolz auf dieses sind. Das Wort *Mitstreiter* weist darauf hin, dass es einen „andauernden Kampf" gibt und es eine Pflicht für die Angesprochenen ist, bei diesem Streit mitzumachen. Damit werden die Zuhörerinnen als eine bestimmte Gruppe identifiziert. Diese Anreden sollen die Angesprochenen in ein Gefühl der Begeisterung versetzen. Mit den Präpositionen *innerhalb* und *außerhalb* als auch mit den Adjektiven *nah* und *fern* soll die Solidarität von all denen erlangt werden, deren Weltanschauung übereinstimmt.

Die Anreden verstärken das Gefühl der Gemeinsamkeit, es wird an die Angesprochenen appelliert. Dieses Gefühl kann je nach der Verwendung der Anreden eine unterschiedliche Intensität aufweisen, wie z.B. *Liebe Bürgerinnen und Bürger*, *liebe Mitbürgerinnen und Mitbürger,*[4] „Meine lieben Mitbürgerinnen und Mitbürger, [. . .] Meine lieben Mitmenschen [. . .]"[5] Die ersten zwei Anreden werden häufig verwendet. Aber wenn wir sie mit der Anrede *meine Damen und Herren* vergleichen, dann vereint diese die Hörerinnen und Hörer und suggeriert eine Verbundenheit, weil jetzt der engere Personenkreis von Bürgerinnen und Bürgern angesprochen wird. Beim zweiten Anredebeispiel wird auf der Basis der Präposition *mit* ein neues Wort geschaffen, das gemeinsames Handeln und Zusammengehörigkeit fordert. Beim dritten Anredebeispiel wird das Gefühl der Gemeinsamkeit intensiver erzeugt, weil es durch das Possessivpronomen *meine* verstärkt wird. Mit der Verwendung von *Mitmenschen* wird dieses Gefühl bei der vierten Anrede noch intensiver.

„Tausende Mutbürger stehen vor mir und zeigen Gesicht."[6]

Im oben erwähnten Anredebeispiel wird der Neologismus *Mutbürger* eingeführt. Er wird von der AfD bei der Wahlkampagne häufig verwendet. Der Reim auf den Terminus *Wutbürger* scheint beabsichtigt. Die AfD zielt

3 https://www.tagesspiegel.de/politik/hoecke-rede-im-wortlaut-gemuetszustand-eines-total-besiegten-volkes/19273518.html <15.05.2022>.

4 Diese Anredeformen kommen häufig bei vielen Anlässen wie Neujahrsansprachen vor.

5 https://www.geislingen.de/fileadmin/Dateien/Dateien/PDF-Dateien/Videobotschaften/Text_Videobotschaft_18.03.2020.pdf <15.05.2022>.

6 https://www.afd-thueringen.de/reden/ <30.01.2020>, https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1412516/FULLTEXT01.pdf <19.05.2022>.

mit dem Gebrauch des Wortes *Mutbürger* auf die Bürger, die bereits auf die Politik der Regierung wütend sind. Sie sollen jetzt Mut zeigen und ihre Partei wählen (vgl. Fuchs 2020: 150).

Die Anreden funktionieren auch als Indikatoren der Parteiideologien. Eine Anredeform kann Bezug auf die gesamte Ideologie einer politischen Partei und ihre Anhängerschaft nehmen. Das zeigt das Beispiel *Liebe Genossinnen, liebe Genossen.* Die Mitglieder und Parteifreunde der sozialdemokratischen und kommunistischen Parteien sprechen einander mit dieser Anrede an. Der Zweck dieser Anredeform ist es, die Solidarität, das Gemeinschaftsgefühl und die Einheit unter Parteianhängern hervorzuheben. Manche Anredeformen enthalten lange Sätze, die kontextbeschreibende Funktion haben. Folgende Anrede ist mit einer geschichtlichen Beschreibung gekoppelt.

„Sehr geehrte Frau Staatsministerin, sehr geehrte Frau Garavini und vor allen Dingen Sie, die Gästeschar heute, die – wie man damals sagte – Gastarbeiter, die Vertreter der ersten Generation sowie der zweiten, dritten und wahrscheinlich auch vierten Generation, [. . .]“[7]

Der Anredestil mit der geschichtlichen Erwähnung schafft eine starke emotionale Bindung. Und der Übergang von Gastarbeiter zu Gästeschar vermittelt Wohlgefühl und Freude. Solche langen Anreden wirken auch integrierend, da bestimmte Personen oder Personengruppen einbezogen werden.

In der politischen Kommunikation können die Adressaten auch mit satzförmigen Anreden angesprochen werden:

> „Ich sehe Alte und Junge. Ich sehe Frauen und Männer. Ich sehe Familien mit Kindern. Ich sehe eine Gemeinschaft, die eine Zukunft haben will, ich sehe ein Volk, das auf die Straße geht.“[8]

> „Ich sehe nicht 100, ich sehe nicht 1 000, ich sehe nicht 2 000, ich sehe 5 000 deutsche Mutbürger, die Gesicht zeigen für die Zukunft ihres Landes.“[9]

Mit Hilfe dieser Anredeform kann versucht werden, ein Solidaritätsgefühl untereinander und die Identifikation als eine gesellschaftliche Gruppe (Klein 2019: 2) herzustellen. Dadurch wird suggeriert, dass alle Schichten der

7 Bundeskanzlerin Angela Merkels Rede bei der Veranstaltung „60 Jahre Gastarbeiter in Deutschland“. https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/rede-von-bundeskanzlerin-merkel-bei-der-veranstaltung-60-jahre-gastarbeiter-in-deutschland-am-7-dezember-2015-440680 <15.05.2022>.

8 Das Beispiel der Anrede ist aus der Rede von Björn Höcke, die zur Demonstration in Erfurt am 30. September 2015 gehalten wurde.

9 Aus der Rede von Björn Höcke zur Demonstration in Erfurt am 23. September 2015.

Gesellschaft der Partei angehören und ähnliche Werte und Ziele teilen. Mit der Verwendung des Wortes *Zukunft* wird eine Konnotation mit der Vorstellung von Hoffnung beabsichtigt.

Die Auswahl der Anrede kann auch davon beeinflusst werden, wo die Rede gehalten wurde. Falls sie im Parlament vorgetragen wird, gibt es einen *Ratgeber für Anschriften und Anreden*[10] von Protokoll Inland der Bundesregierung, auf den man Bezug nehmen soll. In diesem Ratgeber werden Höflichkeitsformen der Anreden hervorgehoben. Außer der allgemeinen Anredeformen wie *sehr geehrte Damen und Herren*, wird hier die Möglichkeit genannt, durch eine direkte Anrede die politischen Gegner anzusprechen. Das geschieht meistens bei parlamentarischen Zwischenfragen.

### *3. Übersetzung und Anreden*

Die Übersetzung von Anredeformen in eine andere Kultur stellt erhebliche Herausforderungen dar, weil die Kulturen sich voneinander unterscheiden und die Anredeformen tief in den sozialen und kulturellen Konventionen verankert sind. Die Konventionen der Ausgangssprache können von den Konventionen der Zielsprache vielfach verschieden sein und beim Übersetzen zu einer misslungenen Kommunikation führen. Wenn wir hier die Kulturen von Indien und Deutschland vergleichen, weisen sie viele Unterschiede auf. Indien ist ein vielfältiges Land, wo zahlreiche Sprachen gesprochen und geschrieben werden. Jede Sprache hat ihr eigenes Sprachsystem und ihre Besonderheiten. Der Fokus der vorliegenden Untersuchung liegt auf der Hindi-Sprache, die in nordindischen Bundesländern gesprochen und verstanden wird und als Amtssprache fungiert.[11]

Die Skopostheorie wird für das Übersetzen dieser Anrede verwendet, weil sie handlungsorientiert ist, d.h. das Handeln steht im Mittelpunkt und dieses Handeln wird durch Situation und Intention bestimmt und hat einen bestimmten Zweck. „Die Dominante aller Translation ist deren Zweck" (Reiß & Vermeer 1991: 96). Diesen Zweck kann man als Funktion einer Übersetzung verstehen. Diese Funktion kann weiter mit den zwei Begriffen „Funktionskonstanz" und „Funktionswechsel" gefasst werden.

10 https://www.protokoll-inland.de/SharedDocs/downloads/Webs/PI/DE/Allgemeines/Anschriften.pdf?__blob=publicationFile&v=4 <15.05.2022>.

11 Bihar, National Capital Territory of Delhi, Haryana, Chhattisgarh, Jharkhand, Madhya Pradesh, Rajasthan, Uttarakhand und Uttar Pradesh. https://rajbhasha.gov.in/en/official-language-rules-1976 <28/10/2021>.

Nach Reiß und Vermeer ist der Begriff „Funktionskonstanz“ eine „Relation zwischen einem Ziel- und einem Ausgangstext, die in der jeweiligen Kultur auf ranggleicher Ebene die gleiche kommunikative Funktion erfüllen (können)“ (Reiß & Vermeer 1991: 139–140). Das bedeutet, dass der Ausgangstext und der Zieltext gleichwertig sind. Wenn der Zieltext seinen festgelegten Zweck erfüllt, dann ist die Übersetzung gelungen. Aber die Funktion bzw. der Zweck des Zieltextes kann nicht immer mit dem Ausgangstext übereinstimmen. Es besteht daher die Möglichkeit des Funktionswechsels, d.h. die Funktion des Zieltexts ist nicht identisch mit dem Ausgangstext. Die Skopostheorie bietet dem Übersetzer mehr Handlungsfreiheit, weil sie keine feste Strategie für das Übersetzen befürwortet, sondern je nach Zweck kann der Übersetzer den Übersetzungsvorgang und die Strategien entscheiden. Der Zweck der Übersetzung von Anredeformen ist herauszufinden, ob die Anreden und die ihnen zugrundeliegende Emotionalität in eine andere Kultur übersetzt werden können. Es wird auch davon ausgegangen, dass „politische Rede“ als Textsorte in beiden Kulturen existiert und die in politischen Reden verwendeten Anredeformen Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufweisen.

## *4. Übersetzungsbeispiele*

Wir setzen uns im Folgenden mit diesen Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Konventionen beider Sprachen auseinander und versuchen zu verstehen, wie eine adäquate Übersetzung ermöglicht werden kann und was sich als Herausforderung beim Übersetzen darstellt.

Im Folgenden gibt es einige Anreden, die ins Hindi übersetzt werden.[12]

Die Anrede „Meine Damen und Herren“ kann ins Hindi als देवियों और सज्जनों[13] übersetzt werden. Hier lässt man entweder das Possessivpronomen „meine“ weg, oder man verwendet es zusammen mit dem Adjektiv *lieben*, sonst sieht es ungewöhnlich aus. Dann wird es als मेरे प्यारे देवियों और सज्जनो- übersetzt.[14] Die Anrede *meine Damen und Herren* kann in Hindi durch मेरे प्यारे भाइयों और बहनों[15] ersetzt werden. Diese Anrede wird von den Politikern in der Öffentlichkeit häufiger als „Meine Damen und Herren“ benutzt.

Die folgende Anrede kann eins zu eins ins Hindi übertragen werden, *Sehr geehrte/verehrte Damen und Herren*, in Hindi सम्मानीय/आदरणीय देवियों और

12 Meine Übersetzungen basieren auf den Anredekonventionen in der Hindi-Sprache.

13 Meine wörtliche Übersetzung: „Damen und Herren“.

14 Meine wörtliche Übersetzung: „Meine lieben Damen und Herren“.

15 Meine wörtliche Übersetzung: „Meine lieben Brüder und Schwestern“.

सज्जनो:[16] Genauso wie im Deutschen gibt es in Hindi zwei Wörter (geehrte/verehrte - सम्मानीय/आदरणीय), die austauschbar sind.

Beim Übersetzen der Anredeformen *Liebe Bürgerinnen und Bürger* und *Liebe Mitbürgerinnen und Mitbürger* taucht das Problem der geschlechtsspezifischen Formen auf. In Hindi verwendet man keine getrennten geschlechtsspezifischen Formen wie im Deutschen, wenn es um die Bürgerinnen und Bürger geht, deswegen werden hier Männer und Frauen zusammen mit einem einzigen Lexem देशवासियों[17] angesprochen. Um Gemeinschaftsgefühl hervorzuheben, ist eine ähnliche Derivationsform wie im Deutschen *Mitbürgerinnen und Mitbürger* in Hindi nicht möglich, aber die gleiche Intensität und ein identisches Zugehörigkeitsgefühl kann mit dem Wortgebrauch मेरे साथी देशवासियों[18] erzeugt werden. Das hinzugefügte Wort „साथी“ bedeutet „Freunde“ und auch in bestimmten Kontexten „Genossen“.

Die ideologisch markierte Anrede *Liebe Genossinnen und Genossen* kann ins Hindi mit gleicher Wirkung als „Comrades“[19] oder साथियों übersetzt werden, was Linksparteipolitiker auch häufig verwenden. Aber das Hindi-Wort साथियों ist nicht mit einer bestimmten Ideologie verbunden wie *Genosse* im Deutschen, d.h. es wird auch von den anderen politischen Parteien in Anspruch genommen. Hier gibt es auch keine getrennten weiblichen und männlichen Formen.

Die Anrede *Liebe Freunde* kann man ins Hindi als प्यारे मित्रों[20] übersetzen. Dies ist die meist verwendete Anrede in der Politik. Meistens wird sie mit dem Possessivartikel *meine* gebraucht, d.h. मेरे प्यारे मित्रो:[21]

Beim Übersetzen von Anreden wie *Liebe Kolleginnen und Kollegen des Deutschen Bundestags* muss man aufmerksam sein, weil im indischen Parlament für Abgeordnete statt *Kolleginnen und Kollegen eine Formulierung wie Mitglieder des Parlaments* verwendet wird. Diese Anrede kann dann als माननीय संसद सदस्य[22] übersetzt werden. Hier wird auch auf die Verwendung von *liebe* verzichtet, man benutzt stattdessen die formelle Form *sehr geehrte*. Das Wort *lieber* passt im Hindi wegen der spezifischen Anredekonventionen nicht zu den verwendeten Amtsbezeichnungen. Es kann, entgegen des Gebrauchs in der Ausgangssprache, eine beleidigende Wirkung auf den Angesprochenen haben.

16 Meine wörtliche Übersetzung: „geehrte/verehrte Damen und Herren“.
17 Meine wörtliche Übersetzung: „Bürger“.
18 Meine wörtliche Übersetzung: „Meine Genossen, Bürger!“.
19 Die Verwendung der englischen Bezeichnung „Comrades“ ist in Hindi auch sehr üblich.
20 Meine wörtliche Übersetzung aus dem Hindi ins Deutsche: „Liebe Freunde“.
21 Meine wörtliche Übersetzung: „Meine lieben Freunde“.
22 Meine wörtliche Übersetzung: „Ehrenwerte Parlamentsabgeordnete“.

### *5. Übersetzungsherausforderungen*

Außer den oben erwähnten Beispielen gibt es noch Anredeformen, die wegen ihres emotionalen Gehalts für das Übersetzen eine Herausforderung darstellen.

*Mutbürger* ist ein Neologismus, der in deutschen politischen soziokulturellen Gegebenheiten verankert ist. Solche Neologismen mit allen emotionalen Konnotationen in eine andere Sprache zu transportieren, erscheint eine anspruchsvolle Aufgabe. Dieser Begriff wird ins Englische als „citizens with (cou)rage" (Fuchs 2020: 150) übersetzt. Allerdings kann diese Übersetzung in der Zielkultur nicht nur nicht denselben Zweck erfüllen, sondern auch nicht die gleichen Emotionen erwecken.

Lange Anreden mit emotionalem geschichtlichem Kontext stellen für das Übersetzen Schwierigkeiten dar, wie in diesem Beispiel:

> „und vor allen Dingen Sie, die Gästeschar heute, die – wie man damals sagte – Gastarbeiter, die Vertreter der ersten Generation sowie der zweiten, dritten und wahrscheinlich auch vierten Generation"

Beim Übersetzen solcher Anreden taucht die Frage auf, ob die damit verbundenen emotionalen Konnotationen in der Zielkultur verständlich sein können, weil hier auf die deutsche Geschichte über Migration Bezug genommen wird. Um alle zusammenhängenden Konnotationen der Anrede zu entschlüsseln, kann die Übersetzung mit Fußnoten oder Endnoten versehen werden.

Der Begriff *Volk* in der Anrede „Liebe Freunde, und unser liebes Volk" ist stark emotionsgeladen und kann nur schwerlich mit allen Konnotationen übersetzt werden, weil das Wort historische Veränderungen durchlebt hat.[23] Diese diachronen Veränderungen der Bedeutung stellen eine Herausforderung für das Übersetzen dar.

Es lässt sich zusammenfassend feststellen, dass die Anredeformen in der politischen Kommunikation Emotionalität aufweisen. Die Anredeformen bei der politischen Kommunikation im Deutschen sowie in Hindi weisen sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede auf, die auf die Konventionen der beiden Sprachen zurückzuführen sind. Manche Begriffe in Anreden, die in dem sozio-kulturellen Kontext des Ausgangstextes tief verankert sind, stellen beim Übersetzen große Herausforderungen dar, die zum Problem der Übersetzbarkeit führen können. Der Kontext der sprachlichen Äußerungen spielt immer eine entscheidende Rolle, weil er auf die Intensität der evozierten emotionalen Reaktion Einfluss hat (vgl. Jahr 2000: 64). Anders als im

23 Der Historiker Michael Wildt beschreibt in seinem Buch *Volk, Volksgemeinschaft, AfD* (2017) chronologisch alle Entwicklungen dieses Begriffs.

Deutschen sind die geschlechtsspezifischen Formen wie *Liebe Bürgerinnen und Bürger, Liebe Genossinnen und Genossen* in Hindi nicht verfügbar. Es werden geschlechtsneutrale Begriffe bei den Anreden gebraucht. Noch interessanter sind die Übersetzungen von indischen politischen Anredeformen ins Deutsche, weil da die Faktoren wie Religion beim Übersetzen eine Herausforderung darstellen. Aber das muss der Gegenstand weiterführender Untersuchung sein.

## *Literatur*


Burkhardt, Armin (2003): *Das Parlament und seine Sprache: Studien zu Theorie und Geschichte parlamentarischer Kommunikation*. Tübingen: Niemeyer.

Fuchs, Christian (2020): *Nationalism on the Internet: Critical Theory and Ideology in the Age of Social Media and Fake News*. New York: Routledge.

Grünert, Horst (1984): Deutsche Sprachgeschichte und politische Geschichte in ihrer Verflechtung. In: Besch, Werner / Reichmann, Oskar / Sonderegger, Stefan (Hrsg.): *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung* 1. Berlin – New York: de Gruyter, 29-37.

Jahr, Silke (2000): *Emotionen und Emotionsstrukturen in Sachtexten: Ein interdisziplinärer Ansatz zur qualitativen und quantitativen Beschreibung der Emotionalität von Texten*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Klein, Josef (2019): Emotionen, Politik und Sprache. Einige Bemerkungen und Beispiele. In: Gnosa, Tanja / Kallass, Kerstin (Hrsg.): *Grenzgänge. Digitale Festschrift für Wolf-Andreas Liebert,* 1-8. Online verfügbar unter: https://www.grenzgänge.net/Klein_Emotionen-Politik-und-Sprache/ <29.09.2022>.

Kretzenbacher, Heinz L. (2010): „Man ordnet ja bestimmte Leute irgendwo ein für sich . . .". Anrede und soziale Deixis. in: *Deutsche Sprache* 38/1, 1–18.

Machnig, Matthias (Hrsg.) (2002): *Politik – Medien – Wähler. Wahlkampf im Medienzeitalter.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reiß, Katharina / Vermeer, Hans (1991). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.

Schmitt-Beck, Rüdiger (2002): Das Nadelöhr am Ende: Die Aufmerksamkeit der Wähler für die Wahlkampfkommunikation als Voraussetzung wirksamer Kampagnen. In: Machnig, Mathias (Hrsg.) *Politik — Medien — Wähler. Wahlkampf im Medienzeitalter.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 21–48.

Wildt, Michael (2017): *Volk, Volksgemeinschaft, AfD.* Hamburg: Hamburger Edition.


*Online-Quellen:*


1. https://www.protokoll-inland.de/SharedDocs/downloads/Webs/PI/DE/Allgemeines/Anschriften.pdf?__blob=publicationFile&v=4 <15.12.2021>.

2. https://www.tagesspiegel.de/politik/hoecke-rede-im-wortlaut-gemuetszustand-eines-total-besiegten-volkes/19273518.html <15.05.2022>.
3. https://www.die-linke.de/partei/parteidemokratie/parteitag/hannoverscher-parteitag-2017/reden-und-grussworte/das-ist-unser-land-holen-wir-es-uns-zurueck/ <15.12.2021>.

# Anredeformen im Deutschen und Tschechischen

Lenka Matušková (Pardubice)

## *1. Einleitung*

Der Beitrag thematisiert aus kontrastiver Sicht, welche Begrüßungs- und Abschiedsformen im Deutschen und Tschechischen verwendet werden, sowie die Konventionen beim Duzen vs. Siezen und Titulieren. Im Folgenden soll auf Unterschiede eingegangen werden, etwa auf Äußerungen, die z.B. im nichtoffiziellen Verkehr Anwendung finden. Die theoretischen Grundlagen werden anhand von Beobachtungen und Befragungen ausgewählter Probanden zur Anrede *Fräulein* dargestellt. Es stellt sich die Frage, mit welchen Konnotationen die erwähnte Anrede in beiden Sprachen verbunden ist und ob das Wort *Fräulein* aus dem Wortschatz bereits verschwunden ist. Zu klären ist, warum und wie sich die in der Anredehandlung verwendeten Anredeformen unterscheiden und inwieweit sich die gesellschaftlichen Unterschiede in beiden Sprachen widerspiegeln.

## *2. Begrüßungs- und Abschiedsformen*

Eine detaillierte Darstellung des Grüßens bietet Miodek (1994: 17–39). Ein kontrastiver Blick in diese Problematik kann eventuelle Missverständnisse bei der Verletzung sozialer Konventionen beseitigen. Im Mittelpunkt stehen Äußerungen, die deutsch-tschechische Unterschiede aufweisen. *Guten Tag / Dobrý den* gilt als universeller, von der Tageszeit unabhängiger Gruß. Die für den ganzen Tag geltenden, von der Tageszeit unabhängigen Grüße in der Interaktion zweier sich duzender Personen sind die tschechischen *ahoj, nazdar* oder *čau*. Sie können sowohl am Anfang als auch am Ende realisiert werden, *nazdar* allerdings eher am Ende. *Ahoj* entspräche in etwa dem deutschen *Hallo*, das Äquivalent zum deutschen *tschüß* lautet *čau*. Etymologisch handelt es sich beim *ahoj* um einen Matrosengruß; über seine Entstehung existieren mehrere Auffassungen (http://slovnik-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/ahoj <27.07.2021>). So könnte es sich um eine Verkürzung eines lateinischen „Ad Honorem Jesu“ handeln. Laut einem Hamburger Historiker galten auf den Schiffen während der Seefahrt seit alten Zeiten einige Regeln, wie gegen einen

Sturm zu kämpfen sei. Wenn am Ende alle Mittel zur Rettung versagt hätten, sei nichts anderes übriggeblieben als das letzte Gebot – niederzuknien und zu beten – AD HONOREM JESU. Einer anderen Version zufolge entstand *ahoj* aus dem englischen Ruf *a hoy* in der Bedeutung von „ein Schiffchen", später tschechisiert als *ahoj*. Machek beruft sich auf das Niederdeutsche *ahoi*, auch verstanden als eine Grußinterjektion bei Schiffern und Trampern (Machek 1968: 34).

Der aus der deutschen Seemannssprache stammende Gruß *ahoi* (https://woerterbuchnetz.de/?sigle=DWB2&lemid=A06577#0 <20.05.2022>) soll aus Hamburg über die Flüsse Elbe, Moldau u. a. nach Tschechien gekommen sein, wo nach dem 1. Weltkrieg entlang der Wasserläufe zahlreiche Tramper, Flößer und Wassersportler ihre Feriensiedlungen gegründet hatten. Die Flößer haben sich, wenn sie sich begegneten, mit einem gut hörbaren und sich weit verbreitenden „ahooooj" gegrüßt. *nazdar* sei dagegen einer der ursprünglich rein tschechischen Grüße (http://estopar.cs-info.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=46&Itemid=28 <27.07.2021>). Er ist datiert auf das 19. Jahrhundert, in die Zeit der Wiederbegründung des Nationaltheaters als Ausdruck des wieder ins Leben gerufenen nationalen Bewusstseins und sollte bedeuten: „zum Wohle" oder „zum Gelingen" eben des Nationaltheaters (ursprünglich als Präposition *na* und z*dar,* verschmolzen dann zu einem Wort). Nach Rejzek (2001: 405) sei der Gruß neueren Datums, er könnte von dem tschechischen Sportler und Begründer des Sportvereins Sokol Miroslav Tyrš als Sportgruß stammen. Auf die Frage „Sportu zdar!" antwortete man „Nazdar!" *Ciao* hat seinen Ursprung bekanntlich im Italienischen, ist auch im Deutschen heimisch geworden (http://estopar.cs-info.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=46&Itemid=28 <27.07.2021>) und kann wohl als Beispiel für die Internationalisierung von Grußformeln gelten.

*Ahoj* wird in nichtoffiziellen Situationen gebraucht, ist bei Jugendlichen und Studierenden, Freunden oder Bekannten verschiedenen Alters verbreitet und gehört zu den beliebtesten und gebräuchlichsten Grußausdrücken. Auch wenn es dem deutschen *hallo* entspricht, kann man es nicht in den gleichen Situationen verwenden. Vor allem prägt *ahoj* im tschechischen Alltag die Kommunikation unter gleichgestellten Personen, die per du sind, und gehört zur privaten Lebenssphäre. Das soll nach Miodek auch für das deutsche *hallo* gelten (Miodek 1994: 66). Dem aber widerspricht der zunehmende Gebrauch von *hallo* in deutschen Supermärkten, wo es in Tschechien überhaupt nicht in Frage käme, dass die VerkäuferInnen die Kunden mit *ahoj* ansprächen. Hier bleibt immer noch Raum für das höflich-distanzierte Siezen mit dem Gruß *guten Tag* oder *guten Abend* (*dobrý den* bzw. *dobrý večer*).

Man kann verschiedene Grüße auch abhängig von der Tageszeit verwenden. Ein dem deutschen *Mahlzeit* entsprechender Gruß zur Mittagszeit existiert im Tschechischen freilich nicht. Zu den häufigsten deutschen

Abschiedsgrüßen zählt Miodek *tschüß* (Miodek 1994: 66). Er spricht von der weiten Verbreitung dieses Grußes auch bei Erwachsenen quer durch alle Regionen. So hören wir z.B. die sich von den Fluggästen verabschiedende Stewardess *tschüß* sagen. Die tschechischen Grußformeln *ahoj, čao* oder *nazdar* klingen dagegen im nichtprivaten Bereich umgangssprachlich und unpassend, sie sind nicht in die offizielle Sprache eingedrungen. Ähnlich ist es bei Telefongesprächen üblich, die dem *auf Wiedersehen* entsprechende Formel zu benutzen – tschechisch *na shledanou*, wo die Gesprächspartner eigentlich *auf Wiederhören* in der deutschen analogen Situation erwarten. *Na shledanou* (*auf Wiedersehen*) gilt auch im Falle, dass man einen erneuten Rückruf erwartet. *Dobrý den* (vgl. *guten Tag*) gilt als neutral, offiziell, unabhängig von der Tageszeit. Es ist sogar als Anredeform in E-Mails eingedrungen, und zwar dort, wo die angeschriebenen Personen nicht bekannt sind oder zum ersten Mal angesprochen werden.

Zusammenfassend lässt sich auf der Basis persönlicher Beobachtung feststellen, dass die Zahl der Begegnungs- und Abschiedsgrüße im Tschechischen geringer als im Deutschen ist. Zum einem gibt es im Tschechischen weniger Mundarten, zum anderen unterscheidet man nicht zwischen den von der Tageszeit abhängigen Grüßen, und auch religiöse Grüße sind fast völlig verschwunden oder nur noch als Relikt geblieben. *Grüß Gott* (*pozdrav Pánbůh*) ist als Gruß älteren Personen vorbehalten oder vereinzelt auf dem Lande oder in religiöseren Gebieten, v.a. in Mähren, zu finden. Die meistgebrauchte Grußformel *dobrý den* „Guten Tag" wird außerdem in der Umgangssprache als Antwort auf diesen Gruß in der privaten Sphäre auch auf *dobrý* oder *dobrej* „guten" verkürzt.

### *3. Nominale Anrede*

Die nominale Anrede ist im Deutschen durch *Herr* bzw. *Frau* plus namentlichen Zusatz gekennzeichnet. Im Tschechischen benutzt man drei oder vier Anredeformen für Frauen und Männer: *paní „Frau*", *slečna „*Fräulein" oder *mladá paní* „junge Frau" und *pán* „Herr". Die Anrede *Fräulein* war in Deutschland bis in die 1970er-Jahre hinein die förmliche Anrede für unverheiratete Frauen, unabhängig von ihrem Alter. Die Frauenbewegung der 1960er Jahre in Westdeutschland kritisierte die Verkleinerungsform *Fräulein* von *Frau* und bemängelte, dass es keine entsprechende Benennung für einen unverheirateten Mann bzw. Herrn gebe, den man als *Herrlein* ansprechen könne. Das Herkunftswörterbuch (Duden 2014: 300) gibt an, dass es sich bei *Fräulein* um eine Verkleinerungsform von *Frau* handelt, aus dem Mittelhochdeutschen stammend: *vrouwelin* (zu *vrouwe*) war in der damaligen

Zeit lediglich einer jungen Frau vornehmen Standes vorbehalten, erst seit dem 18./19. Jahrhundert wurde es auch als Bezeichnung für ein bürgerliches Mädchen verstanden. Die zweite Bedeutung des Lexems lautet: Bezeichnung für eine unverheiratete jüngere Frau. Das Diminutivsuffix *-lein* wird hier als abwertend empfunden und dementsprechend wird *Fräulein* durch *Frau* ersetzt. Die Frage *Frau* oder *Fräulein* scheint für den deutschen Sprachraum also gelöst zu sein: *Fräulein* bedeutet nach dem Rechtschreibduden (https://www.duden.de/rechtschreibung/Fraeulein <20.05.2022>) eine „kinderlose, ledige (junge) Frau" mit dem Vermerk, dass der Wortgebrauch veraltet ist. Im tschechischen etymologischen Wörterbuch dagegen fehlt bei *slečna* das Attribut veraltet, d.h. es gilt als eine aktuelle Bezeichnung für ein heranwachsendes lediges Mädchen, und dies auch in der Anredefunktion, ohne dass dabei eine Anmerkung über den sprachlichen Gebrauch dieses Wortes zu finden wäre (vgl. Machek 1968). Ähnlich wird auch bei Filipec et al. (2005: 392) *Fräulein* als heranwachsendes lediges Mädchen, als unverheiratete Frau auch in der Anrede *slečna Nováková* oder früher als unverheiratetes Mitglied einer wohlhabenden Adelsfamilie definiert.

Besch (1998: 46–49) stützt sich auf eine schon im Jahre 1992 unter Studentinnen durchgeführte Umfrage, in der unverheiratete befragte Akademikerinnen größtenteils die *Fräulein*-Anrede im Deutschen ablehnten. Demgegenüber tendiert die tschechische Gesellschaft, so scheint es, aus verschiedenen Gründen immer noch zur Benutzung der Anrede *slečna*. Einerseits gibt es keinen Unterschied zwischen dem grammatischen und biologischen Geschlecht, da *slečna* feminin ist, also kein Neutrum und auch keine Diminution aufweist. Im Gegenteil, das Wort hat eher eine positive Konnotation, ist verbunden mit dem Unverheiratetsein: Eine *slečna* ist jung, schön und „noch zu haben". Das Wort wird in vielen Kontexten gebraucht, sei es in den Fernsehsendungen (Talk-Shows, Interviews usw.), in Institutionen wie Behörden, Ämtern, Schulen, Universitäten und in verschieden Formularen, auf Internetseiten, in Fragebögen usw. Eigene Erfahrungen aus der langjährigen Unterrichtspraxis zeigen, dass viele Studentinnen im akademischen Umfeld angeben, als *mladá paní* angesprochen zu werden (als Alternative zu *slečna*), erscheine ihnen nicht angemessen, *paní* sei verbunden mit Altwerden. Diese Einschätzung von *slečna* ist in Tschechien immer noch weit verbreitet, die Anrede gilt eher als ein Kompliment, wegen ihrer Assoziation mit dem Merkmal jugendlichen Aussehens. So beginnen heutzutage im tschechischen Alltag immer noch Gespräche zwischen Unbekannten mit der Unsicherheitsformel „Sind Sie *„paní* oder *slečna?"*. Die Fräulein-Anrede wird also in beiden Ländern verschieden interpretiert.

Um festzustellen, mit welchen Konnotationen *slečna* „Fräulein" in Tschechien verbunden ist, wurden an der Universität Pardubice mehrere Umfragen unter Studentinnen durchgeführt. Eine Extrakategorie bildeten

jene Studentinnen mit dem Studienschwerpunkt Deutsche Sprache, die im Fach *Einführung in die Sprachwissenschaft* mit der feministischen Linguistik vertraut geworden sind. Das Ziel war festzustellen, ob diese Studentinnen individueller und bewusster an die Problematik herantreten. In einer Bachelor-Arbeit (Pečínková 2009: 41–42) wurden insgesamt 154 Studentinnen (Durchschnittsalter 21 Jahre) befragt, davon 74 Studentinnen mit dem Schwerpunkt Deutsch. Das Ergebnis zeigt: 37 % der Befragten fühlen sich mit der Anrede *slečna* geschmeichelt. Dagegen ist es für 42 % unangenehm, als *paní* bezeichnet zu werden. Viele meinten sogar, die Anrede *paní* komme ihnen komisch vor, sie fühlten sich älter. Andererseits scheine ihnen *slečna* natürlich, normal und gefällig, keine der Befragten empfand diese Anrede als eine Beleidigung, dagegen sahen sechs Studentinnen die Betitelung *paní* als beleidigend an. Weitere im akademischen Umfeld durchgeführte Befragungen wiese ähnliche Ergebnisse auf: Die Bezeichnung *slečna* gilt als schmeichelhaft oder neutral, viele empfinden hingegen die Anrede *paní* als etwas Unangenehmes. Kurz: Die 18- bis ca. 24-jährigen Studentinnen sehen sich als „slečna" an.

Die Hypothese einer speziellen Einstellung der Studentinnen des Fachs Deutsch als Fremdsprache zu diesem Problem, verglichen mit anderen Studentinnen, hat sich nicht bestätigt. Haben die tschechischen unverheirateten Frauen vielleicht immer noch Sorge, dass man mit der Anrede *paní* postulieren würde, sie seien verheiratet und deshalb nicht mehr frei? Fast alle würden die Frage *paní* oder *slečna?* gerne und ohne nachzudenken mit *slečna* beantworten. Daraus folgt, dass das Wort *slečna* mehr oder weniger ein fester Bestandteil des tschechischen Wortschatzes ist (das beweisen auch die Anreden in Briefköpfen und verschiedene Rubriken im Internet). Einige Formulare der renommierten Fluganbieter verlangen sogar Informationen zu folgenden Angaben: *pán, paní, slečna* oder auch *junior* (in dieser Reihenfolge, vgl. https://letenky.studentagency.cz/booking/rezervace-cestujici?bookingStateId=c1a7323f-1d66-482c-aff2-a2c957c9e27f <14.12.2021>). Die Anrede *slečna* „Fräulein" darf also im tschechischen Alltag im Unterschied zu Deutschland nicht als diskriminierende Anrede verstanden werden. Merkwürdigerweise gilt sogar umgekehrt: Man fragt nach dem Familienzustand, um jemanden nicht gegebenenfalls mit *paní* zu beleidigen.

An dieser Stelle sei noch die Bezeichnung für das weibliche Personal im Gaststättenwesen zu erwähnen. Im Tschechischen ist es meistens so gelöst, dass man auf die Anrede verzichtet und mit dem üblichen *platit* „zahlen" oder *platím* „ich zahle" das Personal anspricht. Kennen die Stammgäste, vor allem auf dem Lande, die Kellnerin persönlich, reden sie sie nur mit dem Vornamen an. Man würde zwar in einem Restaurant zur Anrede *slečna* tendieren, da das weibliche Personal meist jung ist, aber die Bezeichnung *slečna vrchní* „Fräulein Ober" würde hier eher seltsam klingen. Die Kellnerin versteht sich nämlich beruflich als niedriger gestellt als der Ober, und in der Realität gibt

es nicht so viele Frauen in der Stellung als Ober; diese werden aber dann mit der Anrede *paní vrchní* „Frau Ober" tituliert, oder man benutzt keine Anrede. *Frau* oder *Herr* plus Name oder Familienname kommen meist nicht in Frage, da man das Personal nicht kennt (in Tschechien gibt es wenige Familienbetriebe, meistens arbeitet nur Dienstpersonal, oft herrscht hohe Fluktuation im Personal, daher Anonymität usw.).

Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern, dass das Beharren auf der Unterscheidung zwischen *paní* und *slečna* von soziologischen Faktoren wie Alter, Geschlecht, Wohnort (Stadt oder Dorf) und Ausbildung abhängt. Es gilt: Je älter die Person (öfter ein Mann mit geringerer Ausbildung), desto häufiger kommt die Frage *„paní oder slečna"* vor.

## *4. Titulieren*

Die These, dass im deutschen Alltag der Titel keine besonders wichtige Rolle spielt (vgl. Kasai 2002: 28), steht im Gegensatz zur tschechischen „Titelsucht". Die Gründe könnte man einerseits als Überbleibsel der österreichisch-ungarischen Monarchie sehen, anderseits kann man postulieren, dass in der Vorwendezeit die Möglichkeiten zum Studieren beschränkt waren. Damit hängt auch die „Sucht" nach dem Studium zusammen, das mit dem Erlangen eines Abschlusses (und Titels) endet. Oft kommt es sogar zu merkwürdigen Situationen, wenn mehrere Titel vor und nach dem Vor- und Familiennamen gehäuft werden, wie z.B. *Mgr. Bc.* + Vor- und Familienname, wobei der niedrigere Titel *Bc.* (verstanden als Bachelor-Abschluss) hier redundant erscheint. Einige der Gründe, warum die tschechische Gesellschaft so auf die Titelnennung bedacht ist, könnte auch die Vorstellung von einer besseren Position im Beruf oder höherem Ansehen in der Öffentlichkeit sein. In den Medien wurden vor allem in den 1990er Jahren genügend Beispiele für Titelbetrügereien erbracht.

Im akademischen Bereich achtet man darauf, die Berufsbezeichnungen und akademische Titel strikt einzuhalten, (vgl. *Herr Dekan, Herr Professor und Frau Dozentin*). Das Ansprechen fremder Personen mit einem Titel oder einer Berufsbezeichnung ist formell, gebunden an den Hochschullalltag, wo es sich eingebürgert hat und die Kombination *Herr/Frau* + Familienname als Anredeformel als Verstoß gegen die Etikette zu sehen ist. Ein Dekan mit Namen Svoboda sollte also dementsprechend institutionalisiert als *Herr Dekan* statt *Herr Svoboda* tituliert werden. Es ist jedoch zu beobachten, dass die Anrede mit Titeln im Allgemeinen aufgegeben wurde, aber im akademischen Bereich, im Gesundheitswesen und in staatlichen Institutionen konsequent erhalten geblieben ist. Ob man akademische Titel auf Visitenkarten

schreiben soll, darüber sind sich die Experten nicht einig, aber sicher bestehen die meisten Personen darauf und geben hier alle Titel an.

### *5. Pronominale Anrede, Duzen versus Siezen*

Im Tschechischen ist das *Duzen/tykání* mit der 2. Person Sg. traditionell der Anrede von Verwandten, engen Freunden und Kindern (bis ca. 15 Jahre) vorbehalten. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts verbreitete sich das Duzen/*tykání* unter Mitarbeitern, jungen Menschen, in verschiedenen sozialen Organisationen und auch in der damals herrschenden Kommunistischen Partei. Die formelle Anrede mit *Vy* „Sie" bleibt jedoch in der Regel in offiziellen Dokumenten, im Umgang mit Fremden, Kunden in Geschäften, geschätzten Kollegen und um Respekt zu zeigen. Beide Varianten verwenden Pronomen der 2. Person (*du- ty, ihr- vy*). Im 18. und 19. Jahrhundert wurde nach dem deutschen Muster gesiezt – 3.Person Plural-*oni*, diese Formen verschwanden jedoch spätestens Mitte des 20. Jahrhunderts. Sie wurden durch *Vy* in der 2. Person Plural ersetzt (https://www.ptejteseknihovny.cz/dotazy/tykani-vykani-onikani <27.07.2021>). Heute gilt das Siezen in der 3. Person Plural *Oni jsou* statt 2. Person Plural *Vy jste* im Tschechischen als Archaismus oder Historismus und hat den Charakter einer Parodie. Es wird auch oft in jüdischen Anekdoten verwendet.

Im Folgenden wird das Siezen der Einfachheit halber als Siezen der 2. Person Plural-*Vy* beschrieben. Wenn man also mehr als eine Person anredet, unterscheiden sich diese Formen nicht grammatikalisch. Im Geschriebenen wird das *vykání* durch einen großen Anfangsbuchstaben des Pronomens hervorgehoben.

Beispiel:

*Vy jste* – höfliche Anrede, 2. Person Plural
*vy jste* – Anrede mehrerer Personen, 2. Person Plural

Die Entscheidung, ob Duzen oder Siezen angebracht ist, unterliegt bürgerlichen Konventionen. *Sie* versteht sich als distanziert und höflich, *Du* dagegen als vertraulich und familiär. Besch (1998: 21–28) spricht von der *Du*-Expansion in der Bundesrepublik seit den 1960er Jahren und von der Verweigerung der Titelanrede. Eine *Du*-Expansion konnte auch im tschechischen Kontext beobachtet werden können, in der Genossen-*Du*-Anrede seit den 50er Jahren, die aber unmittelbar nach der Wende in die umgekehrte Richtung, in die *Sie*-Richtung ging, als Ausdruck der Höflichkeit. Das „proletarisch-solidarische" oder „Genossen"-*Du* mit Verweis auf das „*wir*", ursprünglich als Ausdruck einer Gemeinschaftlichkeit und Gruppen- oder Parteizugehörigkeit, erhielt im

Verlauf der tschechischen Geschichte eine negative Konnotation, so dass die Gesellschaft auf das *Vy* noch nicht verzichten mag.

Im akademischen Bereich existiert wiederum ein sehr differenziertes Anredemuster. Ob unter den KollegInnen geduzt oder gesiezt wird, hängt von vielen Faktoren ab, z.B. von der Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen Lehrstuhl, dem Verhältnis Untergeordnete-Vorgesetzte, Dauer der Tätigkeit, Arbeitsverhältnis, gemeinsamer Mitgliedschaft in einem Verein oder Sportklub. Die Studierenden werden generell per *Sie* plus Vorname (seltener Nachname) angeredet. In der zu dieser Anredeform durchgeführten eigenen Umfrage äußerten sich die Studierenden der Universität Pardubice. Es ging darum zu ermitteln, wie sie an den Gymnasien oder Berufsschulen (in Tschechien so genannte Mittelschulen) angeredet wurden und was sie als passend bevorzugen. Die Antworten signalisierten: Die häufigsten Anredevarianten sind das Duzen mit Vornamen, gefolgt vom Siezen mit Vornamen. Ob gesiezt oder geduzt werden soll, wurde nicht eindeutig entschieden, viele nannten beide Varianten oder waren nicht schlüssig. Als weniger erwünscht und unbeliebt wurde freilich das Duzen mit Nachnamen genannt, was noch vor 20 Jahren relativ oft und noch mehr vor der Wende von einigen Grundschul- oder auch GymnasiallehrerInnen gebraucht wurde. Es sei unfreundlich, arrogant, furchtbar, wie es in der Befragung heißt. Ein Beispiel für diesen Gebrauch demonstriert ein beliebtes Kinderbuch, auch dank der erfolgreichen Verfilmung „Der Mach und die Schebestová nach der Schule“ (vgl. Macourek 1998). Die SchülerInnen werden von der Lehrerin mit *du* und Nachnamen angeredet, was in der sozialistischen Ära keine Seltenheit war.

In Firmen und Institutionen wird meistens anfangs gesiezt (in der Form *Vy* plus Familienname), es sei denn, die Personen kennen sich, sind gleichgestellt oder es wird ihnen von den Vorgesetzten das *Du* angeboten. Das Siezen am Anfang des Arbeitsverhältnisses oder des Praktikums bestätigen auch Berichte unserer in verschiedenen Firmen arbeitenden Studierenden. Abgesehen davon zeigen die Beobachtungen, dass das Muster Vorname und Siezen im Tschechischen häufiger benutzt wird als im Deutschen. Im Allgemeinen ist der Übergang vom *Sie* zum *Du* nicht so schnell und bezüglich des *Du* herrscht wohl eine ähnliche Unsicherheit, wie es nach Besch (1998: 147) in den östlichen Bundesländern der Fall ist, bedingt durch die gleiche sozialistische Vergangenheit.

Sprechen wir in Bezug auf die Anrede von eher formellen und informellen Kulturen, dann befindet sich die tschechische eher in der Mitte. Erst die Zukunft wird zeigen, wie sich die sprachlichen Phänomene entwickeln, ob sie sich der deutschen Situation annähern oder ob die tschechischen kulturellen Eigentümlichkeiten bleiben. Auf jeden Fall bilden die beschriebenen Sprachformen eine große Herausforderung für die ÜbersetzerInnen und auch für den Fremdsprachenunterricht, in dem diese kulturellen Spezifika zu vermitteln sind.

## *Literatur*

Besch, Werner (1998): *Duzen, Siezen, Titulieren. Zur Anrede im Deutschen heute und gestern*. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Duden (2014): *Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache*. 5., neu bearbeitete Auflage (Duden, 7). Berlin/Mannheim/Zürich: Dudenverlag.

Filipec, Josef /Daneš, František/Machač, Jaroslav/Mejstřík, Vladimír (2005): *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s Dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. 4. erw. Auflage. Praha: Academia.

Kasai, Yoshiharu (2002): *Das System der Selbstbezeichnungen, Anredeformen und Drittbezeichnungen auf dem Hintergrund der sozialen Beziehungen. Ein deutsch-japanischer Sprachvergleich*. Frankfurt: Peter Lang.

Machek, Václav (1968): *Etymologický slovník jazyka českého*. Praha: Academia.

Macourek, Miloš (1998)*: Der Mach und die Schebestová in der Schule*. Praha: Albatros.

Miodek, Waclaw (1994): *Die Begrüßungs- und Abschiedsformen im Deutschen und im Polnischen*. Heidelberg: Groos.

Pečínková, Zuzana (2009): *Frauensprache aus der interkulturellen Sicht (kontrastiv deutsch-tschechisch)*. Bachelorarbeit, Universität Pardubice.

Rejzek, Jiří (2001): *Český etymologický slovník*. Praha: Leda.

## *Internetquellen*

http://slovnik-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/ahoj <27.07.2021>.

http://estopar.cs-info.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=46&Itemid=28 <27.07.2021>.

https://www.duden.de/rechtschreibung/Fraeulein<20.05.2022“ https://www.duden.de/rechtschreibung/Fraeulein <20.05.2022>

https://letenky.studentagency.cz/booking/rezervace-cestujici?bookingStateId=c1a7323f-1d66-482c-aff2-a2c957c9e27f <14.12.2021>.

https://www.czechency.org/slovnik/GENERICK%C3%89%20MASKULINUM <27.07.2021>.

https://www.ptejteseknihovny.cz/dotazy/tykani-vykani-onikani <27.07.2021>.

https://woerterbuchnetz.de/?sigle=DWB2&lemid=A06577#0 <20.05.2022>.

# Anredeformen als *Identity-Management* in der L2

Bjarne Ørsnes (Kopenhagen)

## *1. Einführung*

Selbst bei großer Vertrautheit mit dem deutschen pronominalen Anredesystem beziehen sich fortgeschrittene dänische Lernende des Deutschen manchmal auch im Deutschen als L2 auf das dänische pronominale Anredesystem. Ein Beispiel sind Kurse in germanistischen Studiengängen in Dänemark mit Deutsch als Unterrichtssprache. Hochschulunterricht ist ein typischer *Sie*-Kontext im Deutschen. Trotzdem benutzen die meisten Studierenden *du* in Übereinstimmung mit den dänischen Konventionen, während nur wenige nach den deutschen Konventionen *Sie* benutzen. Von den Studierenden, die sonst eher zum *du* neigen, verwenden einige jedoch gegenüber Dozierenden aus dem deutschen Sprachraum *Sie*. Es scheint bei diesen Schwankungen kein (versehentlicher) negativer Transfer aus dem Dänischen vorzuliegen und auch keine generelle Ablehnung des *Sie*, wie man es sonst manchmal bei kulturell verankerten soziolinguistischen Konventionen beobachten kann (z.B. Dewaele 2005: 9). Vielmehr scheint diese Variation von individuellen und situationellen Faktoren abzuhängen. Dies führt zu den Fragen: Unter welchen Bedingungen sind dänische Studierende bereit zu siezen? Und wodurch ist diese Variation motiviert?

Für die erste Frage werden Fokusgruppeninterviews herangezogen. Für die zweite Frage wird auf die Analyse von pronominalen Anredeformen in Morford (1997) zurückgegriffen: Anredeformen sind demnach Indices situationeller Faktoren und auch Indices einer projizierten Identität der Sprechenden. Diese Analyse wird dahingehend erweitert, dass die Wahl zwischen entweder deutschen oder dänischen Anredekonventionen in der L2 als Identitäts-Management verstanden wird (s. auch Benson et al. 2012: 183). Sprechende signalisieren eine Zugehörigkeit zu einer (sozialen) Gruppe (vgl. Bucholtz & Hall 2005; Borghetti 2019), wobei sie im Sinne der *Communication Accommodation Theory* in ihrem Anredeverhalten mit den Angesprochenen konvergieren oder divergieren (vgl. Giles & Ogay 2007). Indexikalische Ausdrücke in der L2 können also auch durch Bezug auf das soziolinguistische System einer L1 ihre situationelle Bedeutung erhalten.

## 2. Anredepronomen im Dänischen und Deutschen

Das deutsche und das dänische pronominale Anredesystem unterscheiden sich in mehreren Hinsichten – vor allem in der Verwendung des V-Pronomens *Sie*/*De*. Das dänische System wird in Abbildung 1 gezeigt.[1]

**Abb. 1:** Die dänischen Anredepronomen

| | **Individualisiert** | | **Nicht-individualisiert** | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | N | V | N | V | T |
| Sing | *du* | | | | |
| Sing/Plur | | *(De „*Sie*“)* | *du* | *De* „Sie“ | |
| Plur | *I* „ihr“ | | | | *I* „ihr“ |

Bei der individualisierten schriftlichen oder mündlichen Anrede wissen die Sprechenden, wer die Angesprochenen sind. Hier gilt das ehemalige T-Pronomen *du* mit der Pluralform *I* als neutral im Sinne von Cook (2014). Das V-Pronomen *De* gilt hingegen als sehr markiert und wird selten verwendet (deshalb in Klammern angegeben). Bei der nicht-individualisierten Anrede wissen die Sprechenden nicht, wer die Angesprochenen sind, wie es z.B. bei Hinweisschildern und in Lautsprecherdurchsagen der Fall ist. Hier gilt das *du* als neutral, aber das V-Pronomen *De* wird auch ab und zu verwendet. Die Pluralform *I* gilt hier als T-Pronomen.

**Abb. 2:** Die deutschen Anredepronomen

| | **T (weniger formell)** | **V (mehr formell)** |
|---|---|---|
| Sing | *du* | *Sie* |
| Plur | *ihr* | *Sie* |

Abbildung 2 zeigt das deutsche pronominale Anredesystem (Clyne et al. 2006).

Das V-Pronomen *Sie* wird in sowohl der individualisierten als auch der nicht-individualisierten Anrede verwendet, wobei für die Wahl zwischen den V- und T-Pronomen etliche situationelle Parameter zum Tragen kommen. Als Default-Anrede gilt das *Sie* (vgl. Kretzenbacher 2010; Cook 2014).

1 V: formell/höflich, T: informell, N: neutral.

Die Herausforderung für den DaF-Unterricht besteht darin, die Lernenden für die situationellen Parameter bei der Wahl zwischen den V- und T-Pronomen im Deutschen zu sensibilisieren. Erschwerend kommt hinzu, dass das dänische V-Pronomen *De* „Sie" in der individualisierten Anrede meist als unerwünschte interpersonelle Distanz verstanden wird (vgl. Blasco & Ørsnes 2018) und somit negativ konnotiert ist.

## *3. Identitäts-Management und Akkommodierung*

Anredeformen sind indexikalisch, indem sie auf (soziale) Faktoren in der Kommunikationssituation verweisen. Dabei sind sie auf zwei Ebenen indexikalisch (z.B. Morford 1997): Zum einen indizieren sie Faktoren wie z.B. das Verhältnis zwischen den Kommunikationsteilnehmenden oder die Formalität der Interaktion, zum anderen indizieren sie die (projizierte) Identität der Sprechenden. Sprechende können z.B. durch die Verwendung eines T-Pronomens eine Identität als progressiv projizieren, wenn T-Pronomen unter als progressiv geltenden Personen die bevorzugte Anrede darstellen. Es wird dadurch eine Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe signalisiert.

Identität wird bei Bucholtz & Hall (2005: 586) als die soziale Positionierung des Selbst gegenüber dem Anderen definiert. Identität ist dabei keine invariante Eigenschaft eines Individuums. Vielmehr weist ein Individuum mehrere Identitäten auf, die bedingt durch situationelle Faktoren unterschiedlich dominant („salient") sein können. Identitäten beziehen sich auf individuelle, relationale oder kollektive Kategorien (vgl. Bucholtz & Hall 2005: 592; Spencer-Oatey 2007: 642). Auf der individuellen Ebene umfasst Identität Selbsteinschätzungen oder persönliche Eigenschaften wie z.B. Sturheit. Relationale Identitäten definieren sich über Rollen in Bezug auf andere Personen wie z.B. Studierende (gegenüber Dozierenden) in einer gegebenen Interaktion. Kollektive Identitäten definieren sich über Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen, die z.B. durch Alter, Geschlecht oder Nationalität oder auch durch Zugehörigkeit zu einer Organisation (vgl. Handford 2014) definiert sind. Im Folgenden wird vorwiegend auf die Positionierung fokussiert, die sich aus der Signalisierung einer Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen ergibt.

Identitäten werden diskursiv konstruiert und auch sprachlich projiziert (vgl. Bucholtz & Hall 2005, Borghetti 2019), indem Sprechende z.B. durch die Wahl sprachlicher Mittel eine Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe signalisieren. Beispiele hierfür sind die Verwendung besonderer sprachlicher „styles" oder Codes wie bei Code-Switching. Die sprachliche Form wird dadurch an soziale Bedeutungen geknüpft (vgl. Bucholtz & Hall 2005: 594).

Im Folgenden werden soziolinguistische Systeme wie die deutschen und dänischen pronominalen Anredesysteme als indexikalische sprachliche Mittel zur Projizierung einer Identität analysiert (s. auch Benson et al. 2012: 183). Soziolinguistische Systeme der L1 können bei negativem Transfer in der L2 benutzt werden, z.B. bei der Verwendung von *du* in einem typischen *Sie*-Kontext. Sprechende können dadurch aber auch eine besondere Identität projizieren. Bei der Verwendung der L1-Anredekonventionen in der L2 wird eine Identität als L1-Sprecher:in und damit eine nationale Zugehörigkeit ausgedrückt. Umgekehrt können Sprechende durch die Verwendung der L2-Anredekonventionen eine (intendierte) Zugehörigkeit zu oder Annäherung an die soziale Gruppe der L2-Sprecher:innen signalisieren. Dieses Verhalten des (sprachlichen) Konvergierens und Divergierens ist in der *Communication Accommodation Theory* (vgl. Giles & Ogay 2007) verankert. Hier wird angenommen, dass Kommunikationsteilnehmende durch ihr kommunikatives Verhalten ihre Haltungen zueinander zeigen. Akkommodierung ist eine Bezeichnung für kommunikative Prozesse, bei denen Kommunikationsteilnehmende in ihrem kommunikativen Verhalten aufeinander zugehen oder sich voneinander distanzieren (vgl. Giles & Ogay 2007). Bei konvergierender Akkommodation passt man sich der angesprochenen Person sprachlich an, um Ähnlichkeiten hervorzuheben. Bei divergierender Akkommodation weicht man von der angesprochenen Person ab und betont somit die Unterschiede.

## *4. Die Untersuchung*

Im Folgenden geht es um die situationellen und individuellen Faktoren, die im Deutschen als L2 die Wahl zwischen den deutschen und den dänischen pronominalen Anredesystemen beeinflussen. Die Empirie bilden 4 halbstrukturierte Fokusgruppeninterviews, die im Jahr 2016 mit 7 dänischen Studierenden einer dänischen Wirtschaftsuniversität und 6 Universitätsdozierenden in Dänemark (2 dänische und 4 deutsche) durchgeführt wurden. Eine Diskussion der Interviews sowie des Leitfadens findet sich in Blasco & Ørsnes (2018). Die Interviews wurden auf Dänisch durchgeführt, bei drei deutschen Dozierenden jedoch auf Deutsch. Es ging dabei u.a. um die Einstellung der Studierenden zum *Sie* je nach Sozialisation der angesprochenen Person (nationale Zugehörigkeit als entweder dänisch oder deutsch) und der Umgebung (dänische oder deutsche Matrixkultur). Dabei stellte sich ferner die individuelle Lernbiografie als Faktor heraus. Der Zusammenhang zwischen diesen Faktoren und den Einstellungen zum *Sie* wurde bei der Auswertung der Interviews festgestellt, aber bisher nicht systematisch aufgearbeitet.

Eine Beschränkung besteht darin, dass die Interviews in erster Linie die Einstellungen der Studierenden zum *Sie* widerspiegeln und nicht ihr tatsächliches sprachpraktisches Verhalten. Observationen zum Umgang der Studierenden mit *Sie* und *du* wurden zum Teil von den teilnehmenden Dozierenden geliefert, sie wurden aber nicht systematisch erhoben. Eine weitere Beschränkung ist die begrenzte Anzahl der Interviewpersonen, dennoch dürften im Rahmen eines interpretativen qualitativen Untersuchungsansatzes auch kleine Untersuchungen Erkenntnisse zum sozialen Verhalten liefern (vgl. Dewaele 2005: 3; Holliday, Kullmann & Hyde. 2017: 224). In diesem Sinne bieten die Interviews erste durch systematische Observationen zu überprüfende Erkenntnisse.

## *5. Ergebnisse*

Bei den Interviews stellten sich drei Faktoren als entscheidend für die Wahl zwischen *du* und *Sie* in einem typischen *Sie*-Kontext heraus.

Bei der **Sozialisation der angesprochenen Person** geht es um die Zugehörigkeit dieser Person zu entweder dem deutschen oder dem dänischen Kultur- und Sprachraum („Nationalität"). Gegenüber dänischen Dozierenden sind die Studierenden eher nicht bereit zu siezen, auch nicht, wenn der oder die Dozierende von sich aus siezt. Bei den folgenden Aussagen geht es um Unterricht mit dänischen Dozierenden und mit Deutsch als Unterrichtssprache.[2]

> *Wenn man wählen kann, ist es ja ganz natürlich, du zu dir* [einem dänischen Dozenten] *zu sagen.* (ST D)[3]
>
> *Es ist natürlich, du zu sagen.* (ST A)
>
> *Im Unterricht hier, ich sieze nicht. Ich glaube, das ist sehr selten [...] Ich glaube, dass wir ein eher persönliches Verhältnis zu unseren Dozenten haben, weil wir nicht so viele sind.* (ST C)

Gegenüber deutschen Dozierenden scheinen die Studierenden eher bereit zu siezen. So erzählt eine deutsche Dozentin:

> *Ich mache das auch weiterhin so, dass im Unterricht nur gesiezt wird. Und zwar von meiner Seite aus, und die Studierenden, die da aufmerksam sind, die versuchen das auch mir gegenüber zu benutzen* (DO B – deutsch)

2 Übersetzungen durch den Verfasser.

3 ST: Studierende(r), DO: Dozierende(r). Die Buchstaben verweisen auf die einzelnen Teilnehmenden.

Auf die Frage, ob das *Sie* gegenüber deutschen Dozierenden natürlicher sei, antworten die Studierenden:

> *Da bin ich mir ganz sicher* (ST A) (allgemeine Zustimmung)

Und ferner:

> *Man hat diese Vorstellung davon, dass er oder sie damit aufgewachsen ist, dann kann man das eher akzeptieren […]* (ST A)

Dabei kommt es manchmal auch gegenüber deutschen Dozierenden zu *Sie*-Vermeidungsstrategien:

> *Ich kann trotzdem auch bestätigen, dass viele versuchen, das zu vermeiden, sie machen dann Passivkonstruktionen, das merke ich schon, dass sie daran arbeiten, nicht so viel Sie zu benutzen, aber das ist nicht die Regel, die meisten versuchen, dieses Sie zu benutzen, um zu hören, ob es richtig ist* (DO B – deutsch)

Wie zu erwarten, spielt **die Umgebung** eine entscheidende Rolle. In Deutschland bemühen sich die Studierenden um die korrekte Verwendung von *Sie*. Eine Dozierende berichtet, dass die Studierenden sie auf einer Studienfahrt gesiezt haben.

> *Ja, genau, in den Geschäften oder so, das war sozusagen natürlich, [...] das hat mit der Umgebung zu tun, mit den sprachlich-politischen Codes [...], sie hatten sich bewusst in die Situation hineinbegeben.* (DO B – deutsch)

In einer dänischen Umgebung gilt eher das *du*.

> *[…] wenn ich wählen kann, ist du für mich natürlicher als Sie. Weil wir in einem dänischen Kontext sind. Vielleicht ist es aber falsch in einem dänischen Kontext.* (ST D)[4]

**Die eigene Lernbiografie** scheint für die Verwendung des *Sie* eine Rolle zu spielen. Authentische Erfahrungen aus einem Studien- oder Arbeitsaufenthalt in einem deutschsprachigen Land fördern die Verwendung von *Sie*.

> *[...] manchmal habe ich auch das Erlebnis, dass Studenten, die in Erasmus waren, wenn sie wieder herkommen, anfangen, mich zu siezen, was sie vorher nicht gemacht haben und das behalten sie manchmal bei oder sie lernen langsam wieder zurück.* (DO D – deutsch)

4 Der zweite Satz bezieht sich hier auf die Situation von Deutsch als Unterrichtssprache in einem dänischen Kontext.

> *Ich habe ein Jahr in der Nähe von Zürich gewohnt [...] Das war immer Sie und Nachname. Ich versuche im Unterricht am Sie festzuhalten. Ich finde es immer noch korrekter […]. (ST G)*
>
> *Ich glaube schon, dass die Studierenden, die nicht in Deutschland waren, es* [i.e. das Sie] *sehr seltsam finden*. (ST B)

In den Fokusgruppeninterviews wurde gezielt nach dem Einfluss der Sozialisation der angesprochenen Person („Nationalität") und der Umgebung („Matrixkultur") gefragt. Festzuhalten ist, dass es bei aller individuellen Variation auch Generalisierungen gibt: Die Studierenden benutzen gegenüber dänischen Dozierenden bevorzugt *du* und sind eher bereit, gegenüber deutschen Dozierenden *Sie* zu verwenden. Auf ähnliche Weise gilt in einer dänischen Umgebung eher das *du* und in einer deutschen Umgebung das *Sie*. Ferner sind Studierende mit authentischen Erfahrungen aus z.B. Deutschland eher bereit zu siezen.

## *6. Diskussion*

Sowohl die Generalisierungen als auch die individuelle Variation in der Verwendung von *Sie* und *du* lassen sich durch die Annahme von dominanten („salient") Identitäten motivieren. Durch die Verwendung entweder der dänischen oder der deutschen Anredekonventionen in einem deutschen *Sie*-Kontext signalisieren die Sprechenden eine dominante Identität, die durch Zugehörigkeit zu der mit den jeweiligen Anredekonventionen verbundenen nationalen Gruppe definiert ist. Situationelle Faktoren können in unterschiedlichem Maße diese Zugehörigkeit dominant werden lassen.

**Abb. 3:** Variablen der Situation 1

| **Soz(ST)** | **Soz(DO)** | **Umgebung** | **Auslandserfahrung(ST)** | **Situation** |
|---|---|---|---|---|
| DK | DK | DK | -/+ | Unterricht |

Abbildung 3 zeigt den im Unterricht häufig anzutreffenden Fall: Studierende(r) und Dozierende(r) sind beide dänisch sozialisiert und der Unterricht findet an einer Institution in Dänemark mit Deutsch als Unterrichtssprache statt.

Diese Situation bietet wenig, was eine Verwendung der deutschen Anredekonventionen und also *Sie* motivieren würde. Die Verwendung des *du* vonseiten der Studierenden indiziert die Identität als dänisch und signalisiert

dabei eine nationale Zugehörigkeit, die den Dozenten/die Dozentin miteinschließt. Deutlich wird das, wenn er oder sie von sich aus auch *du* benutzt. Anders verhält es sich, wenn der Dozent/die Dozentin nach deutschen Konventionen *Sie* verwendet. Auch hier verwenden die Studierenden überwiegend *du* und projizieren damit eine Identität als dänisch. Gleichzeitig konvergieren sie mit der Gruppe der (Mit-)Studierenden und weichen von dem sprachlichen Verhalten des Dozenten/der Dozentin ab (Divergenz).

Einige Studierende richten sich nach dem Dozenten/der Dozentin und verwenden *Sie*, besonders dann, wenn sie eine fremdsprachliche Erfahrung aus z.B. Deutschland haben. Das *Sie* signalisiert eine Zugehörigkeit zu einer deutschen Sozialisation und diese Studierenden projizieren somit eine Identität als „soziolinguistisch kompetente Sprecher:innen des Deutschen". Dabei konvergieren sie mit dem Dozenten/der Dozentin, weil er oder sie ebenfalls eine solche Identität projiziert. Sie präsentieren sich beide als „language user" eher denn als „language learner" (Benson et al. 2012: 185). Durch die Verwendung von *Sie* distanzieren sich diese Studierenden jedoch von ihrer Eigengruppe („ingroup") der (Mit-)Studierenden (Giles & Ogay 2007: 296).

Wie Abbildung 4 zeigt, unterscheidet sich die zweite Situation dadurch, dass der Dozent/die Dozentin deutsch sozialisiert ist. Wie aus den Interviews hervorgeht, sind die Studierenden in diesem Fall eher geneigt zu siezen.

Die Verwendung von *Sie* durch Studierende stellt eine Anpassung an die

**Abb. 4:** Variablen der Situation 2

| Soz(ST) | Soz(DO) | Umgebung | Auslandserfahrung(ST) | Situation |
|---|---|---|---|---|
| DK | D | DK | +/- | Unterricht |

kulturell verankerten Normen der angesprochenen Person dar, also Konvergenz. Mit dem *Sie* signalisieren die Studierenden eine Zugehörigkeit zu der Gruppe der Deutschsprachigen. Dabei projizieren sie eine Identität als „soziolinguistisch kompetente Sprecher:innen des Deutschen" und gehen auf die angesprochene Person zu. Dieses Verhalten scheint durch fremdsprachliche Erfahrungen aus z.B. Deutschland gestärkt zu werden. Gleichzeitig machen sich aber gerade in einer dänischen Umgebung Strategien zur Vermeidung der direkten Anrede und damit des *Sie* bemerkbar. Die Lernenden scheinen sich der Gefahr der Distanzierung von der Eigengruppe bewusst zu sein (Giles & Ogay 2007: 296), in der das *du* die angemessene Anrede wäre.

Halten Studierende dagegen am *du* fest, wird eine Identität als dänisch projiziert, die durch die Umgebung und durch die Eigengruppe der (Mit-) Studierenden dominant sein kann. Fehlende authentische fremdsprachliche Erfahrungen können dabei auch eine Rolle spielen.

Wie Abbildung 5 zeigt, ist die Umgebung („Matrixkultur“) in der dritten Situation deutsch. Gleichzeitig ist die angesprochene Person deutsch sozialisiert. Wie aus den Interviews deutlich wird, geben sich die Studierenden in dieser Situation Mühe, den deutschen Anredekonventionen zu folgen, also zu siezen (Konvergenz). Bei einigen kommt es auch durch eine zu häufige Verwendung von *Sie* zur Überakkommodierung.

**Abb. 5:** Variablen der Situation 3

| Soz(ST) | Soz(Adressat:in) | Umgebung | Auslandserfahrung(ST) | Situation |
|---|---|---|---|---|
| DK | D | D | +/- | Gast in D. |

Durch das *Sie* konvergieren die Studierenden mit der Umgebung und der Sozialisation der angesprochenen Person als deutsch. Sie bringen damit eine Zugehörigkeit oder eine Verbundenheit mit der Gruppe der Deutschen zum Ausdruck, was gerade bei der Rolle „Gast“ als Rollenerwartung gelten könnte. Dabei wird eine Identität als „soziolinguistisch kompetente Sprecher:innen des Deutschen“ bzw. als Gast projiziert.

Mit *du* als Anrede würden die Studierenden eine nationale Zugehörigkeit als dänisch und damit eine Identität als dänisch/fremd projizieren. Mit der Anrede *du* zeigen die Studierenden Divergenz und grenzen sich von der angesprochenen Person ab. Sie präsentieren sich dabei als soziolinguistisch wenig kompetent, was von fortgeschrittenen Lernenden kaum zu erwarten wäre, auch wenn man von L2-Sprechenden keine völlige Konvergenz erwartet.

## *7. Konklusion*

Soziolinguistische Systeme wie die pronominalen Anredesysteme im Deutschen und Dänischen können eine Identität indizieren, indem sie eine Zugehörigkeit zu der mit der Sprache assoziierten Gruppe signalisieren. Wenn sich fortgeschrittene Lernende in der L2 auf die Anredekonventionen ihrer L1 beziehen, können sie damit eine dominante Identität projizieren, die stark durch die eigene Nationalität bestimmt ist. Umgekehrt können sie durch Bezug auf die Anredekonventionen der L2 eine Zugehörigkeit zu der Gruppe der L2-Sprechenden signalisieren und damit eine Identität als soziolinguistisch kompetente Sprecher:innen der L2 projizieren. Die Wahl scheint durch situationelle und individuelle Faktoren beeinflusst zu werden, die unterschiedliche Identitäten dominant werden lassen. Diese Analyse erklärt die festgestellte Variation und auch die Schwierigkeiten bei der Verwendung fremder soziolinguistischer Systeme in einer durch die L1 geprägten Umgebung. Die Lernenden divergieren dadurch von ihrer Eigengruppe.

*Literatur*

Benson, Phil / Barkhuizen, Gary / Bodycott, Peter / Brown, Jill (2012): Study abroad and the development of second language identities. In: *Applied Linguistics Review* 3/1, 173–193.

Blasco, Maribel / Ørsnes, Bjarne (2018): „On thin ice" – Discomfort using *Sie* among Danish students and teachers of German, and implications for Content and Language Integrated Learning. *FLEKS – Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice* 5/2, 1–25.

Borghetti, Claudia (2019): Interculturality as collaborative identity management in language education. In: *Intercultural Communication Education* 2/1, 20–38.

Bucholtz, Mary / Hall, Kira (2005): Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. In: *Discourse Studies* 7/4–5, 585–614.

Clyne, Michael / Kretzenbacher, Heinz Leo / Norrby, Catrin / Schüpbach, Doris (2006): Perceptions of variation and change in German and Swedish address. In: *Journal of Sociolinguistics* 10/3, 287–319.

Cook, Manuela (2014): Beyond T and V – Theoretical reflections on the analysis of forms of address. In: *American Journal of Linguistics* 3/1, 17–26.

Dewaele, Jean-Marc (2005): Investigating the Psychological and Emotional Dimensions in Instructed Language Learning: Obstacles and Possibilities. London: Birkbeck ePrints. Available at: http://eprints.bbk.ac.uk/archive/00000446

Giles, Howard / Ogay, Tania (2007): Communication accommodation theory. In: Whaley, Bryan B. / Samter, Wendy (Hrsg.), *Explaining communication: Contemporary theories and exemplars.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 293–310.

Handford, Michael (2014): Cultural identities in international, interorganisational meetings: A corpus-informed discourse analysis of indexical *we*. In: *Language and Intercultural Communication* 14/1, 41–58.

Holliday, Adrian/Kullman, John/Hyde, Martin (2017): *Intercultural communication*. 3. Auflage. London, New York: Routledge.

Kretzenbacher, Heinz L. (2010): „Man ordnet ja bestimmte Leute irgendwo ein für sich . . ." Anrede und soziale Deixis. In: *Deutsche Sprache* 38/1, 1–18.

Morford, Janet (1997): Social indexicality in French pronominal address. In: *Journal of Linguistic Anthropology* 7/1, 3–37.

Spencer-Oatey, Helen (2007): Theories of identity and the analysis of face. In: *Journal of Pragmatics* 39, 639–656.

# Jahrbuch für Internationale Germanistik – Beihefte

Band 1 Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella, Sabine Hoffmann (Hrsg.): Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) (Bd. 1). Jahrbuch für Internationale Germanistik – Beihefte. 2022.
ISBN (print): 978-3-0343-3655-0

Band 2 Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella, Sabine Hoffmann (Hrsg.): Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) (Bd. 2). Jahrbuch für Internationale Germanistik – Beihefte. 2022.
ISBN (print): 978-3-0343-3836-3

Band 3 Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella, Sabine Hoffmann (Hrsg.): Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) (Bd. 3). Jahrbuch für Internationale Germanistik – Beihefte. 2022.
ISBN (print): 978-3-0343-3657-4

Band 4 Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella, Sabine Hoffmann (Hrsg.): Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) (Bd. 4). Jahrbuch für Internationale Germanistik – Beihefte. 2022.
ISBN (print): 978-3-0343-3658-1

Band 5 Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella, Sabine Hoffmann (Hrsg.): Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) (Bd. 5). Jahrbuch für Internationale Germanistik – Beihefte. 2022.
ISBN (print): 978-3-0343-3659-8

Band 6 Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella, Sabine Hoffmann (Hrsg.): Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) (Bd. 6). Jahrbuch für Internationale Germanistik – Beihefte. 2022.
ISBN (print): 978-3-0343-3660-4

Band 7 Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella, Sabine Hoffmann (Hrsg.): Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) (Bd. 7). Jahrbuch für Internationale Germanistik – Beihefte. 2022.
ISBN (print): 978-3-0343-3661-1

Band 8 Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella, Sabine Hoffmann (Hrsg.): Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) (Bd. 8). Jahrbuch für Internationale Germanistik – Beihefte. 2022.
ISBN (print): 978-3-0343-3662-8

Band 9 Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella, Sabine Hoffmann (Hrsg.): Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) (Bd. 9). Jahrbuch für Internationale Germanistik – Beihefte. 2022.
ISBN (print): 978-3-0343-3663-5

Band 10 Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella, Sabine Hoffmann (Hrsg.): Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) (Bd. 10). Jahrbuch für Internationale Germanistik – Beihefte. 2022.
ISBN (print): 978-3-0343-3664-2

Band 11 Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella, Sabine Hoffmann (Hrsg.): Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) (Bd. 11). Jahrbuch für Internationale Germanistik – Beihefte. 2022.
ISBN (print): 978-3-0343-3665-9

Band 12 Laura Auteri, Natascia Barrale, Arianna Di Bella, Sabine Hoffmann (Hrsg.): Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) (Bd. 12). Jahrbuch für Internationale Germanistik – Beihefte. 2022.
ISBN (print): 978-3-0343-3666-6

Jeder Band ist auch Open Access auf www.peterlang.com verfügbar.