

**Beiträge
zur
Fremdsprachenvermittlung**

**Heft 31/1997
Sprachlehrinstitut der Universität Konstanz**

IMPRESSUM

Diese Zeitschrift wird herausgegeben
vom Sprachlehrinstitut der Universität Konstanz

© SLI, 1997

Stellungnahmen und Manuskripte an:

Sprachlehrinstitut der Universität Konstanz
Postfach 5560, D 171
D-78434 KONSTANZ

Redaktion:

Barbara Baermann
Ute Großmaas
Daniela Hartmann
Martine Lorenz-Bourjot
Hans Klingsöhr
Heinz-Helmut Lüger

Unter Mitarbeit von
Daniela Hartmann

ISSB: 0171-4155

Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung
Heft 31(1997)

I n h a l t s ü b e r s i c h t

Ralph A. Hartmann: Philosophie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache S. 3-23

Stanislava Hrebíková: Lesekurs für Historiker. Texte und Übungen für Fortgeschrittene in der Fremdsprache Deutsch S. 24-32

Stephan Stein: Formulierungsflauten in der Zweitsprache S. 33-77

Erzsébet Forgács: Im Sprichwort liegt die Wahrheit (?) Zur spielerischen Verwendung von Sprichwörtern und geflügelten Worten S. 78-88

Gernot Stegert: Die Rezension: Zur Beschreibung einer komplexen Textsorte S. 89-110

Diemo Marx: Zweisprachigkeit hoch zwei. Eine Replik auf Ignaz Benders Sprachpaket-Konzept S. 111-117

Jacob Kornbeck: Control is control S. 118-119

Rezensionen

S. Attardo: Linguistic theories of humour. Berlin 1994.
(H. Kotthoff) S. 120-125

W. Mieder (Hrsg.): Wise words. Essays on proverb. New York 1994.
(T. Kispál) S. 126-129

C. Földes: Deutsche Phraseologie kontrastiv. Heidelberg 1996.
(J. Staudacher) S. 130-133

G. Stegert: Filme rezensieren in Presse, Radio und Fernsehen. München 1993.
(G. Schmidt) S. 134-137

E. U. Große / E. Seibold (Hrsg.): Panorama de la presse parisienne. Frankfurt/M. 21996.
(N. Gellrich-Nicaise / G. Schmidt) S. 138-139

W. Franke: Einführung in die Sprachwissenschaft in 100 Fragen und Antworten. Hamburg 1996.
(D. Hartmann) S. 140-141

J. Bessen / A. Schumann (Hrsg.): Avec l'Algérie. Bielefeld 1995.
(N. Gellrich-Nicaise) S. 142-143

Resolution S. 144-145

Autorenverzeichnis S. 147

PHILOSOPHIE IM UNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Fachsprache oder Landeskunde?

Ralph A. Hartmann

Ausgehend von der strittigen Frage, ob es sich bei der Integration philosophischer bzw. philosophiehistorischer Themen in den Unterricht Deutsch als Fremdsprache um die Vermittlung landeskundlicher (kultur- bzw. geistesgeschichtlicher) oder fachsprachlicher Aspekte handelt, skizziert der vorliegende Beitrag zwei inhaltliche Konzeptionen zu universitären DaF-Kursen mit dem Thema Philosophie. Dabei steht nach einer kurzen Abwägung der Zielgruppen- und Lernzielproblematik u.a. die Frage im Vordergrund, welche spezielle Thematik zu behandeln didaktisch sinnvoll erscheint. Dieser kontroverse Punkt wird mit Hilfe der Überbegriffe "Epoche" und "Autor" erläutert sowie evaluiert. Zum Abschluß des Beitrags werden dann Konzeption und tatsächliche Durchführung beider Themenkomplexe in Universitätssprachkursen der Oberstufe kurz vorgestellt. Als Ergänzung befinden sich im Anhang zur Veranschaulichung der genauen thematischen Gestaltung die inhaltlichen Zusammenfassungen der beiden Kurse in Stichworten.

Inhalt:

0. Einleitung
1. Prinzipielle didaktische Überlegungen
 - 1.1. Zielgruppen und deren Bedürfnisse
 - 1.2. Festlegung der Lernziele
2. Spezielle didaktische Erwägungen: Geeignete Thematik
 - 2.1. Thematik "Epoche": Philosophie der deutschen Aufklärung
 - 2.2. Thematik "Autor": Arthur Schopenhauer
3. Kurskonzeptionen und -durchführungen
 - 3.1. Philosophie der deutschen Aufklärung
 - 3.2. Arthur Schopenhauer
4. Fazit

0. Einleitung:

Ein stiefmütterliches Dasein fristet die geisteswissenschaftliche Disziplin der Philosophie, wenn es um ihre Berücksichtigung im Rahmen der Vermittlung einer Fremdsprache - hier: des Deutschen - geht. Traditionell werden als "Hilfswissenschaften" der Fremdsprachendidaktik die Literaturwissenschaft oder die Geschichte bzw. Politikwissenschaften angesehen - vor allem, wenn beispielsweise DaF-Lehrer gesucht werden, die im Ausland möglichst breitgefächert die im

angelsächsischen Raum entstandene Disziplin der sogenannten "German Studies" vertreten sollen. Von der Philosophie will in einem solchen Kontext meist niemand etwas wissen. Es scheint schon ausreichend, etwas über die großen deutschen Dichter, über die bewegte deutsche Vergangenheit und das aktuelle politische System zu erfahren, um bezüglich landeskundlicher Aspekte als Fremdsprachler "fit" zu sein. Die Dichter werden beachtet, doch die "Denker", mit Hilfe derer oft auf die intellektuelle Tradition (nicht nur) Deutschlands hingewiesen wird, bleiben sozusagen "auf der Strecke": Die bloßen Namen "Kant" und "Hegel" bzw. deren Erwähnung scheint meist schon beeindruckend genug; wieso sollte man sich auch über den Sinn / die Bedeutung bzw. die geistesgeschichtlichen Auswirkungen der Frage nach einem "synthetischen Urteil *a priori*" oder gar eines "kategorischen Imperativs" im Kontext des Fremdsprachenunterrichts weiter Gedanken machen? Die Antwort ist oftmals sehr einfach: Wenn wir uns im Fremdsprachenunterricht schon mit dieser ohnehin schwer zu definierenden Disziplin der Philosophie beschäftigen müssen, dann höchstens innerhalb von fachsprachlichen Dimensionen bezogen auf eine (intellektuell) homogene Zielgruppe, d.h. ausländische Philosophen, die bereits im akademischen Kontext Philosophie betrieben haben und nun die fachsprachlichen Besonderheiten des Gebietes im Deutschen kennenlernen bzw. vertiefen wollen¹ (vgl. unten die Zielgruppenproblematik).

Eine solche Denkweise läßt auf gewisse "Berührungängste" mit der Philosophie schließen. Diese äußern sich in Vorurteilen wie beispielweise dem, daß die häufig abstrakten Gedankengänge - vor allem von deutschen Philosophen - zusätzlich zu sprachlichen Problemen auch Verständnisschwierigkeiten (nicht allein beim Lerner) hervorrufen könnten. Der vorliegende Beitrag will sich nun so gestalteten Berührungängsten widersetzen und geht im Gegensatz dazu von der These aus, daß Philosophie im Fremdsprachenunterricht sowohl eine abwechslungsreiche Unterweisung in kulturgeschichtlichen Belangen als auch eine informative sowie ebenso vielfältige Vermittlung fachsprachlicher² Besonderheiten sein kann. Diese

1 Speziell für eine solche homogene Zielgruppe, d.h. für ausländische Dozenten bzw. Studierende der Philosophie, ist das momentan einzige DaF-Lehrbuch mit der Thematik Philosophie, Hamm (1989), konzipiert.

2 Es wird hier eine recht wertneutrale Auffassung von *Fachsprache* vorausgesetzt, wie sie etwa in der Skizzierung bei Buhlmann/Fearns (1987: 12f) zum Ausdruck kommt: "[...] die Fachsprache [...] ist als Kommunikationsmittel ein Ergebnis der Sozialisation innerhalb einer bestimmten Disziplin, das von den anderen Ergebnissen dieser Sozialisation nicht abzulösen ist. Als solches ist sie dadurch gekennzeichnet, daß sie bestimmte Denkstrukturen widerspiegelt, die durch die Methoden des Faches bestimmt sind, und bestimmte Mittelungsstrukturen aufweist, die durch das Erkenntnis- bzw. Forschungsinteresse des Faches bestimmt sind. Sie dient der Kommunikation über Fachinhalte - Gegenstände, Operationen, Prozesse, Verfahren, Theorien etc. - und benutzt dazu die sprachlich kürzeste und präziseste Form, nämlich den Fachterminus, der als sprachliches Zeichen des Fachbegriffes eine eindeutige Verständigung über den Gegenstand als den Inhalt des Fachbegriffes erlaubt."

Erfahrung hat zumindest der Autor im Rahmen zweier Sprachkurse gemacht, die er im Wintersemester 1995/96 sowie im Sommersemester 1996 am Sprachlehrinstitut der Universität Konstanz durchgeführt hat. Unter den Titeln "Fachsprache Philosophie: Die Philosophie der deutschen Aufklärung" und "Sprache der deutschen Philosophie: Arthur Schopenhauer" wurden zwei Kurse in der DaF-Oberstufe angeboten, die sich keineswegs über mangelnden Zulauf beklagen konnten. Damit verbunden war jeweils eine beträchtliche Heterogenität der Lernergruppen: Neben einem chinesischen Philosophiedozenten konnte ohne weiteres ein amerikanischer Ingenieur sitzen, den die wahrlich "philosophische" Wißbegier zur Teilnahme trieb. Diese Ausgangskonstellationen deuten an, wie eng die Zielgruppen- bzw. Lernzielproblematik mit der Abwägung des Problems, ob Philosophie im DaF-Unterricht fachsprachlich oder landeskundlich (geistes- bzw. kulturgeschichtlich) sein sollte, zusammenhängen.

1. Prinzipielle didaktische Überlegungen

1.1. Zielgruppen und deren Bedürfnisse

Wer interessiert sich für einen DaF-Sprachkurs mit dem Thema Philosophie? Diese Frage kann lediglich grob von vornherein beantwortet werden: Wenn man davon ausgeht, daß die klassischen Themen der abendländischen und somit auch der deutschen Philosophie sprachlich gesehen mitunter auf recht hohem Niveau bearbeitet wurden, empfiehlt es sich, von einer potentiellen Zielgruppe, bestehend aus Lernern mit ausgezeichneten deutschen Sprachkenntnissen, also beispielsweise erfolgreiche Absolventen der PNdS bzw. DSH oder einer vergleichbaren Sprachprüfung, auszugehen. Das Sprachniveau scheint so der einzig berechenbare Faktor hinsichtlich der möglichen Zielgruppen eines universitären DaF-Sprachkurses mit dem Thema Philosophie zu sein. Ansonsten muß mit allem gerechnet werden, wie das obige Beispiel zeigt: Lerner mit unterschiedlichsten akademischen und sprachpraktischen Bedürfnissen werden den Kurs besuchen wollen. Ein ausländischer Philosophiedozent bzw. -student möchte beispielsweise eher die Fachterminologie der Philosophie im Deutschen kennenlernen. Da aber ein Kurs mit Teilnehmern, die allein ein solches Interesse

Selbstverständlich bringt die Rede von *Fachsprache* bereits in diesem sehr allgemeinen Sinne angewandt auf die Philosophie gewisse Probleme mit sich, insofern als in der Geschichte der Philosophie sicherlich mehr als nur einmal "eine eindeutige Verständigung über den Gegenstand als den Inhalt" verschiedener Fachbegriffe (bzw. dessen, was dazu teilweise erkoren wurde) nicht möglich war und ist. Dementsprechend sollte der Terminus *Fachsprache* im Falle der Philosophie prinzipiell vorbehaltlich verwendet werden.

mitbringen, nur schwerlich gefüllt wäre - auch an der Universität -, kommen zu diesen noch eventuell Studierende der germanistischen Philologie, die gerne eine Einführung in die deutsche Philosophie haben möchten, um sich über ihr Studienfach hinaus bzw. dieses ergänzend zu informieren. Darüber hinaus kann man ebenfalls davon ausgehen, daß viele Studierende generell vom Terminus *Philosophie* angezogen werden und sich durch den Kursbesuch einfach mit einem "neuen" und für sie ungewohnten Thema auseinandersetzen wollen.

Es zeigt sich, daß ein DaF-Kurs mit dem Thema Philosophie, auch wenn er als "Fachsprachen"-Kurs betitelt ist, Lerner mit den unterschiedlichsten Bedürfnissen und "Backgrounds" anzieht, was eine direkte Auswirkung auf die Festlegung der Lernziele hat.

1.2. Festlegung der Lernziele

Es dürfte von vornherein klar sein, daß ein Universitätssprachkurs zum Thema Philosophie nicht gleichzusetzen ist mit einer umfassenden Einführung in diese Disziplin. Dennoch sollte der Tatsache Rechnung getragen werden, daß Teilnehmer an einem solchen Kurs keinesfalls in ihrer Mehrzahl als Experten auf diesem Gebiet (in ihrer eigenen Muttersprache) zu betrachten sind. Es steht also zu erwarten, daß der Kurs von Personen besucht wird, die durchaus genauer entdecken wollen, was man unter Philosophie verstehen kann. Dementsprechend sollte also zumindest ein untergeordnetes Lernziel darin liegen, die grundlegendsten Dinge über das Fach Philosophie kennenzulernen. Der Nutzen für die "Nicht-Philosophen" unter den Teilnehmern liegt hierbei auf der Hand: Der allgemeinbildende Aspekt der Disziplin Philosophie bzw. die Kompetenz, sich darüber in der Fremdsprache mit ("gebildeten") Muttersprachlern auf einem angemessenen Niveau unterhalten zu können, ist nicht hoch genug einzuschätzen. Ob nun das Ziel erreicht werden kann, auf den Rahmen eines Sprachkurses begrenzt in die (nicht allein akademische) Disziplin Philosophie einzuführen, dürfte ganz von der behandelten Thematik abhängen, die zum einen vielseitig und zum anderen überschaubar genug sein müßte.

Ein gleichfalls von der Auswahl der speziellen Thematik abhängiges Lernziel bildet der landeskundliche Aspekt eines Sprachkurses zur deutschen Philosophie: Zumal die Philosophie eine Geschichte hat, die eng mit kulturellen und politischen Besonderheiten verbunden sein bzw. ihre Fundierung durch letztgenannte erhalten haben kann, wird sie für den landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht ungemein interessant. Die historischen Umstände der Entstehung eines

philosophischen Textes sind demnach häufig von einiger Bedeutung. Insofern sollte die Thematik eines Sprachkurses mit philosophischen Inhalten so ausgewählt sein, daß möglichst umfassend auch auf kulturspezifisch-historische Gesichtspunkte eingegangen werden kann und somit den Lernern Gelegenheit geboten wird, ihre landeskundliche Kompetenz zu erweitern.

In fachsprachlicher Hinsicht wäre dann natürlich ein ins Auge stechendes Lernziel die Vermittlung der spezifisch deutschen Terminologie in der Philosophie. Angesichts der zahlreichen Unterdisziplinen der Philosophie wie etwa Ethik, Ästhetik, Sprachphilosophie, Erkenntnis- / Wissenschaftstheorie und Philosophie des Geistes - nur um einige der wohl wichtigsten zu nennen - steht man bei Festlegung dieses Lernziels vor derselben Schwierigkeit wie bei der Frage, wie man im Rahmen eines Sprachkurses angemessen in die behandelte "Materie" einführen kann. Wiederum scheint die Lösung in einer gezielten thematischen Auswahl zu liegen, die reichhaltig genug, aber dennoch überschaubar sein sollte.

Wenn sich der Lehrende dann für eine besondere und eingegrenzte Thematik entschieden hat, kommen - wie unten zu sehen ist - noch weitere speziell sprachliche Lernziele hinzu. So beispielsweise dasjenige, daß die Lerner für ältere Formen der Fremdsprache sensibilisiert werden sollen, sich somit also eine Fähigkeit zum Umgang mit älteren Texten aneignen können. Insbesondere die Thematisierung eines so traditionellen philosophischen Teilbereichs wie der Erkenntnistheorie bietet durch entsprechende Textauswahl eine Möglichkeit, dieses Lernziel intensiver zu verfolgen.

2. Spezielle didaktische Erwägungen: Geeignete Thematik

In den obigen Ausführungen wurde deutlich, wie abhängig die Lernziele von der Auswahl einer bestimmten Thematik sind. Diese Thematik sollte sich dementsprechend als kurze allgemeine Einführung in die Philosophie eignen ebenso wie als möglichst breitgefächertes "Lieferant" für Fachterminologie. Außerdem wäre es von Vorteil, wenn der gewählte Themenkomplex einerseits allgemeine historisch-kulturelle Querverweise sowie andererseits eine Textarbeit mit Schwerpunkt auf dem Aspekt des Sprachwandels erlaubte.

2.1. Thematik "Epoche": Philosophie der deutschen Aufklärung

Die oben genannten Kriterien können m.E. im Rahmen der Thematisierung einer mehr oder weniger zusammenhängenden philosophiehistorischen Epoche am

zufriedenstellendsten erfüllt werden. Insbesondere das Zeitalter der Aufklärung dürfte im Hinblick auf die erwähnten Lernziele sehr ergiebig sein: Allein schon das generelle Bildungsideal der Aufklärung bietet eine Einführung in das philosophische Denken, indem es dazu auffordert, daß potentiell jeder die Möglichkeit haben sollte, seine *Philosophia* (= Liebe zur Weisheit / zum Wissen) zu entwickeln und sich dadurch vom Joch der Ignoranz bzw. Unmündigkeit zu befreien.³

Selbst wenn es ein allgemein anerkanntes Motto der Aufklärungsphilosophie gibt, so bedeutet dies keineswegs, daß es sich um eine thematisch homogene Epoche der Philosophiegeschichte handelt. Allein das Beispiel von Immanuel Kant, der zwar zeitlich den Endpunkt der Aufklärung markiert, aber dennoch als Aufklärer zu sehen ist - nicht zuletzt wegen seiner berühmten Definition des Wortes *Aufklärung* -, demonstriert die Vielfalt des Zeitalters der Aufklärung hinsichtlich der darin auftretenden philosophischen Disziplinen. Dementsprechend ist bei einer Behandlung der Aufklärung innerhalb eines Fachsprachenkurses gewährleistet, daß möglichst breitgefächert und themenübergreifend in terminologische Aspekte der "Philosophen-Sprache" eingeführt werden kann.

Sicherlich ermöglicht die Bearbeitung von Aspekten der deutschen Aufklärung auch die oben postulierten Querverweise kulturellen Charakters. Hier sei als Beispiel insbesondere der Universitätsgedanke genannt, der seit Ende der 60er Jahre gerade in Deutschland zu einer Liberalisierung des Hochschulwesens - ganz im Sinne der Aufklärung - geführt hat, die die meisten ausländischen Studierenden nicht kennen. Somit wären bei einem übergeordneten Thema "Aufklärung" im DaF-Unterricht landeskundlich orientierte "Exkurse" (hier: die aktuelle Bildungspolitik betreffend) durchaus sinnvoll und machbar.

Schließlich eröffnet die Beschäftigung mit Texten der Aufklärung auch Möglichkeiten, die Studierenden für Aspekte des Sprachwandels zu sensibilisieren. Der Aufbau dieser Kompetenz kann insbesondere den ausländischen Studierenden der Geisteswissenschaften von großem Nutzen sein.

3 Durch die Hervorhebung dieses Mottos bzw. durch dessen inhaltliche Vertiefung im Unterricht kann auch ein subtileres Lernziel erreicht werden, das in seinem Nutzen keinesfalls zu unterschätzen ist: Durch die Thematisierung des aufklärerischen Bildungsideals können die Studierenden zur Selbständigkeit ermuntert werden, die ihnen einerseits immer mehr abgesprochen und andererseits auch stetig und gezielt beschnitten wird - die in den letzten Jahren inflationär angestiegene Zahl von allerlei studienbegleitenden Tutoraten in Bereichen, deren fachliche Inhalte sich die Studierenden eigentlich leicht selbst erarbeiten könnten, mögen nur ein Beispiel der gezielten Verschulung des Studiums bzw. der schrittweisen Entmündigung der Studierenden sein.

2.2. Thematik "Autor": Arthur Schopenhauer

Im Rahmen der jüngeren Philosophiegeschichte zählt wohl Arthur Schopenhauer (1788-1860) zu denjenigen Autoren, die in ihrem Werk eine solche Vielfalt an philosophischen Themen bearbeiten, die es zulässt, zum einen in die vielschichtige Disziplin Philosophie einzuführen, und zum anderen - bedingt durch diese "Flexibilität" - breitgefächert auf philosophische Fachterminologie zu sprechen zu kommen.

Die Lebenszeit Schopenhauers bietet außerdem genügend Anlässe, um auf historische Verhältnisse im Deutschland der vergangenen zwei Jahrhunderte einzugehen: Insbesondere ein Querverweis zur deutschen Revolution im Jahr 1848 böte sich hier an, zumal Schopenhauer ihr gegenüber sehr negativ eingestellt war; durch die Schwierigkeit, Schopenhauers Philosophie allgemein zu klassifizieren, könnte darauf aufmerksam gemacht werden, daß er als individueller Philosoph des letzten Jahrhunderts eigentlich einen Gegenpol - wenn nicht gar eine personale Gegenbewegung - zum damaligen Zeitgeist in Deutschland bildete.

Wenn Schopenhauer auch als geistiger "Querulant" angesehen werden kann, so dürfte seine Sprache keineswegs untypisch für das 19. Jahrhundert sein: Insofern wäre eine gezielte Auseinandersetzung mit Gesichtspunkten des Sprachwandels auch bei einer Analyse Schopenhauerscher Texte durchaus denkbar - ob dies nun den komplexen Satzbau oder den teils "veralteten" Wortschatz betreffe (vgl. das erste Textbeispiel in Abschnitt 3.2.).

Schließlich kommt beim Thema "Schopenhauer" ein wichtiges Lernziel hinzu, das vielleicht bei einer Behandlung der Aufklärungsphilosophie etwas zurückgedrängt sein mag: Die Studierenden sollen ihre Kompetenz, abstrakte Sachverhalte erörternd zu diskutieren, verbessern. Dergestalt kontroverse Aussagen, wie wir sie in der Schopenhauerschen Philosophie vorfinden, bilden dementsprechend in ihren provokativen Formulierungen eine geradezu ideale Ausgangsposition zu diesem Lernziel. Als Beispiel sei hier lediglich Schopenhauers pessimistisches Bild vom Menschen genannt, den er als "wildes" Tier ansieht (vgl. Schopenhauer 1992: 127).

3. Kurskonzeptionen und -durchführungen

3.1. Philosophie der deutschen Aufklärung

Im Rahmen eines Sprachkurses, dessen Grundlage philosophische Texte sein sollen, empfiehlt es sich - nicht zuletzt aufgrund der o.e. Heterogenität der Lernergruppe -, in der ersten Sitzung ein ausführliches Brainstorming bezüglich der Frage, was die einzelnen Teilnehmer unter dem Begriff *Philosophie* verstehen, durchzuführen. Dieses Brainstorming kann man im Hinblick auf die speziellere Thematik "Aufklärung" auch noch eingrenzen, indem zusätzlich danach gefragt wird, was eben *Aufklärung* sein könnte. Die Ergebnisse werden sodann gesammelt, verglichen und bilden auch gleichermaßen den Anknüpfungspunkt zu einer einführenden Kurzdefinition der beiden Begriffe. So wäre es sinnvoll, als Resümee quasi die vier "traditionellen" Fragen der Philosophie zu präsentieren: 1.) Was kann ich wissen? (→ Erkenntnistheorie), 2.) Was soll ich tun? (→ Ethik und Gesellschaftstheorie), 3.) Was darf ich hoffen? (→ Religionsphilosophie), 4.) Was ist Schönheit? (→ Ästhetik).

Sollte beim Brainstorming bezüglich des Begriffs *Aufklärung* kein befriedigendes Resultat erzielt werden, d.h., sollte keinerlei Vorwissen der Kursteilnehmer "aktiviert" werden können, bietet sich eine morphologische Analyse des Worts an, deren Entwicklung im Kurs voraussichtlich eine geeignete Überleitung zu einer ausgewählten Lektüre definitorischer Texte bildet. Hiermit ist insbesondere die von Bahr (1974) herausgegebene Textsammlung gemeint, in der sich u.a. auch der berühmt gewordene Aufsatz von Kant "Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?" befindet.

Sind einmal die programmatischen Leitgedanken der Aufklärungsphilosophie eingeführt, so dürfte die Beschäftigung mit spezielleren Texten verschiedener Autoren ausreichend vorbereitet sein. Die weitere thematische Gestaltung des Kurses kann dementsprechend recht frei bleiben: Bei Bedarf wäre es beispielsweise möglich, von Studierenden Referate vorbereiten zu lassen. Studentische Präsentationen dieser Art bieten ausreichend Gelegenheiten, Spracharbeit zu leisten.

Besonders gut geeignet erscheint hierfür ein längerer Text von G.W. Leibniz. Es handelt sich dabei um einen der wenigen von Leibniz original in Deutsch verfaßten Texte - fast alle seine Werke schrieb Leibniz auf Französisch -: "Ermahnung an die Deutschen, ihren Verstand und ihre Sprache besser zu üben, samt beigefügtem

Vorschlag einer deutschgesinnten Gesellschaft". Das studentische Referat vertiefend, sollen an einem repräsentativen Abschnitt diverse Aufgaben der Textarbeit von den Studierenden in Gruppen erledigt werden; sowohl inhaltliche als auch sprachliche Aspekte wären dabei zu bearbeiten. Textabschnitt und Aufgaben seien hier zur Verdeutlichung zitiert:

"Wenn man nun mich fragen will, was eigentlich der gemeine Mann sei, so weiß ich ihn nicht anders zu beschreiben, als daß er diejenigen begreife, deren Gemüt mit nichts anders als Gedanken ihrer Nahrung eingenommen, die sich niemals höher schwingen und sowenig sich einbilden können, was die Begierde zu wissen oder die Gemütslust für ein Ding sei, als ein Taubgeborener von einem herrlichen Konzert zu urteilen vermag. Diese Leute sind ohne Erregung und Feuer; es scheint, sie seien zwar aus der Adamischen Erde gemacht, allein der Geist des Lebens sei ihnen nicht eingeblasen worden. Sie leben in der Welt in den Tag hinein und gehen ihren Schritt fort wie das Vieh; Historien sind ihnen so gut wie Märlein, die Reisen und Weltbeschreibungen fechten sie nichts an, daher sie auch die Weisheit und Regierung Gottes wenig betrachten; sie denken nicht weiter, als sie sehen; man wird auch sogar finden, daß sie denen Feind seien, so etwas weiter gehen und sich von diesem Haufen absondern wollen. Kommen solche Leute zusammen, so sind ihre Unterredungen oft nichts als Verleumdung ihres Nächsten, und ihre Lust ist viehisches Saufen oder spitzbübisches Kartenspiel. Von diesem dummen Volk sind alle diejenigen abzusondern, so ein mehr freies Leben führen, die eine Beliebung [ein Vergnügen] an Historien und Reisen haben, die bisweilen mit einem annehmlichen Buche sich erquicken, und wenn in einer Gesellschaft ihnen ein gelehrter und beredter Mann aufstößt, solchen mit besonderer Begierde anhören. Solche Leute sind gemeinlich eines weit edleren Gemüts und tugendhafteren Lebens, sie sind auch dem Gemeinwesen verträglich, sie werden nicht gegen ihre Obrigkeit toben, noch des Pöbels Gemütsbewegungen folgen, sondern sich gern von ihren Vorgesetzten weisen lassen; und weil sie weiter hinaus sehen als andere, so können sie auch jedesmal die schwerliche Zeit, die gemeine Not und die Vorsorge ihrer Obrigkeit besser beherzigen. [...]

Können wir nun dieser Leute Zahl vermehren, die Lust und Liebe zu Weisheit und Tugend bei den Deutschen heftiger machen, die Schlafenden erwecken oder auch diesem reinen Feuer, so sich bereits in vielen trefflichen Gemütern sowohl bei Standespersonen, als auch sogar bei niedrigen Leuten und nicht weniger bei dem liebreichen Frauenzimmer als tapferen Männern entzündet, neue und annehmliche Nahrung verschaffen, so achten wir, dem Vaterland einen der größten Dienste getan zu haben, deren Privatpersonen fähig sind." (in: Leibniz 1983: 57-59)

Inhaltliche (und "freie") Fragen:

- 1.) Was ist für Leibniz ein "gemeiner" (hier: "gewöhnlicher") Mensch?
- 2.) Welche Eigenschaften haben gemäß Leibniz "freiere" Menschen?
- 3.) Was will Leibniz erreichen; was ist sein Ziel?
- 4.) Was ist aufklärerisch und was ist anti-aufklärerisch an diesem Text?

Sprachliche Aufgabe:

Finden Sie ältere Sprachformen (Ausdrücke und Satzkonstruktionen), d.h. solche, die Ihnen "altmodisch" vorkommen, und versuchen Sie, diese Formen zu "modernisieren".

Zugegebenermaßen behandelt dieser Text Leibnizens nicht unbedingt eines der traditionellen Teilgebiete der Philosophie. Dennoch stellt er allein durch den Autoren eine Überleitung zu den "klassischen" philosophischen Disziplinen dar: Anhand von Leibniz können sowohl Erkenntnistheorie - als Stichwort sei lediglich die Monadenlehre genannt - als auch Religionsphilosophie (Theodizee, Gottesbeweis) zum Folgethema werden. Sind dann einmal diese Disziplinen erschlossen, wäre wiederum eine Brücke zu anderen Autoren geschlagen, die kontrastiv zu Leibniz behandelt werden könnten.

Der Vorteil des oben zitierten Leibniz-Textes liegt demzufolge weniger in der Thematik - abgesehen von dem immer wiederkehrenden Motto der Aufklärung - als vielmehr auf der sprachlichen Seite: Das veraltete Vokabular (Bsp: *Historien = Erzählungen*) wie auch die teils überkommene Syntax (Bsp.: Relativsatzanschluß mit *so*) bieten genügend Material für eine intensive Auseinandersetzung mit Aspekten des Sprachwandels. Auch in landeskundlicher Hinsicht kann Leibnizens "Mahnung an die Deutschen" durchaus als fruchtbar bezeichnet werden, indem hier nicht zuletzt der Einigungsgedanke eine zentrale Rolle spielt. Diese Thematik spiegelt sich jedoch nicht im oben zitierten Textabschnitt eindeutig wider, sondern eher in dem möglicherweise mittels eines Referats präsentierten Gesamttext, womit genügend Sprech- und Diskussionsanlässe bezüglich älterer und aktueller deutscher Geschichte geschaffen werden können.

Wie bereits angedeutet, ist nach einer Behandlung des obigen Textes eine Überleitung zur bekannteren Philosophie Leibnizens leicht möglich. Als repräsentatives Textbeispiel könnten hier die ersten Paragraphen der "Monadologie" (Leibniz 1979) dienen, anhand derer hauptsächlich die Besonderheiten der Leibnizschen Begrifflichkeit von den Studenten erarbeitet werden können.

Um eine thematische Kohärenz zu gewährleisten und um an die Erkenntnistheorie Leibnizens anzuknüpfen, würde sich besonders die Analyse kleinerer Schriften Christian Wolffs (s. Anhang) eignen, dessen Philosophie in großem Maße auf den "Vorarbeiten" von Leibniz beruht.

Entsprechend den erkenntnistheoretischen Kontroversen während des Zeitalters der Aufklärung sollte auf ein solches Thema, das knapp als "Deutscher Rationalismus der Aufklärung" zusammenfaßbar wäre, eine Besprechung der Gegenposition, also eines "Deutschen Empirismus der Aufklärung" folgen, obwohl der Empirismus eigentlich schwerpunktmäßig im angelsächsischen Raum vertreten wurde. Der prominenteste Autor in dieser Hinsicht ist wohl Johann Nikolaus Tetens (1736-

1807). Insbesondere seine Ausführungen zu den Begriffen *Ursache* und *Wirkung* (in: Ciafardone 1990: 203ff) bilden eine gute Grundlage, um die empiristische erkenntnistheoretische Konzeption im Rahmen eines Sprachkurses in aller Kürze zu verdeutlichen.

Spätestens hier ist dann ein Anknüpfungspunkt zur Religionsphilosophie gegeben, wenn es um die Frage nach der "obersten" Ursache geht. Unter dem Aspekt Terminologie kann an dieser Stelle wiederum auf Christian Wolff Bezug genommen werden, der sich ausführlich über die Attribute Gottes äußert (in: Ciafardone 1990: 232ff). Um diese eher abstrakten Darstellungen abzuschwächen, sollte hinsichtlich religionsphilosophischer Aspekte der deutschen Aufklärungsphilosophie dann eventuell noch ein etwas konkreterer Text (in Auszügen) zum Thema werden. Vorstellbar wäre etwa Lessings "Erziehung des Menschengeschlechts", eine Schrift, die ebenfalls als gute Grundlage für kontroverse Diskussionen unterschiedlicher "Geschichtsphilosophien" anzusehen ist.

3.2. Arthur Schopenhauer

Die erste Sitzung eines universitären DaF-Kurses zu Arthur Schopenhauers Philosophie könnte ebenso beginnen wie diejenige zur Philosophie der deutschen Aufklärung: Die Kursteilnehmer sollten sich zuerst klar darüber werden, was für sie der Terminus *Philosophie* eigentlich bedeutet. Der Einstieg über ein derartiges Brainstorming drängt sich geradezu dann auf, wenn man mit einer komprimierten Auswahl an Texten aus dem Schopenhauerschen Gesamtwerk arbeitet. So gibt es beispielsweise eine solche Zusammenstellung von Arthur Hübscher (s. unter Schopenhauer 1992 im Literaturverzeichnis), deren Einleitungskapitel mit dem Titel "Was ist Philosophie?" versehen ist. Überhaupt eignet sich diese Textauswahl für einen universitären Kurs vermutlich am besten, weil die Anzahl der Kapitel (14) ungefähr derjenigen der Sitzungen pro Semester entspricht. Selbstverständlich können im Rahmen eines Sprachkurses nicht alle Texte jedes Kapitels gelesen werden; es geht vielmehr um ein übergreifendes Themenspektrum, auf das bereits oben hingewiesen wurde und dem wohl die Zusammenstellung von Hübscher am ehesten entgegenkommt.

Daß eine umfassende Beschäftigung mit den einzelnen Kapiteln in einem Sprachkurs kaum möglich ist, kann ein einziger Satz aus dem ersten Abschnitt der Textauswahl belegen, für den allein schon mindestens 45 Minuten zur inhaltlichen

wie auch sprachlichen Bearbeitung angesetzt werden sollten⁴ - es geht um eine Charakterisierung dessen, was Philosophie heißen kann:

"Nur dem gedankenlosen Tiere scheint sich die Welt und das Dasein von selbst zu verstehn, dem Menschen hingegen ist sie ein Problem, dessen sogar der Roheste und Beschränkteste in einzelnen helleren Augenblicken lebhaft innewird, das aber jedem um so deutlicher und anhaltender ins Bewußtsein tritt, je heller und besonnener dieses ist, und je mehr Stoff zum Denken er durch Bildung sich angeeignet hat, welches alles endlich in den zum Philosophieren geeignetsten Köpfen sich ... zu derjenigen Verwunderung steigert, die das Problem, welches die edlere Menschheit jeder Zeit und jedes Landes unablässig beschäftigt und ihr keine Ruhe läßt, in seiner ganzen Größe erfaßt." (Schopenhauer 1992: 15)

Die Arbeit an diesem Text müßte kombiniert werden: Einerseits sollen die Teilnehmer versuchen, den Inhalt eigenständig bzw. unabhängig von den Formulierungen der Vorlage und wesentlich einfacher zu verbalisieren. Um das tun zu können, sind sie andererseits dazu gezwungen, eine syntaktische Analyse vorzunehmen, die insbesondere in einer Hierarchisierung der einzelnen Teilsätze sowie dem Auffinden einzelner pronominaler Bezüge besteht. Diese Vorgehensweise wird ihnen den Umgang mit weiteren Schopenhauer-Texten wesentlich erleichtern.

Dieses Beispiel sollte repräsentativ für die sprachliche Arbeit stehen. Sicherlich wären sogar schon damit Aspekte des Sprachwandels thematisierbar, doch sollte das in einer so komplexen Aufgabenstellung wie der eben dargestellten nicht enthalten sein, sondern vielmehr quasi ergänzend vom Kursleiter erwähnt werden.

Unter sowohl fachsprachlichen als auch kulturgeschichtlichen Aspekten bietet sich die Behandlung eines Textabschnitts im Kapitel "Philosophen und Philosophieprofessoren" an, der die feindliche Gesinnung Schopenhauers gegenüber seinen zeitgenössischen "Kollegen" verdeutlicht:

"Was die Schreiberei unserer Philosophaster so überaus gedankenarm und dadurch marternd langweilig macht, ist zwar im letzten Grunde die Armut ihres Geistes, zunächst aber dieses, daß ihr Vortrag sich durchgängig in höchst abstrakten, allgemeinen und überaus weiten Begriffen bewegt, daher auch meistens nur in unbestimmten, schwankenden, verblasenen Ausdrücken einherschreitet. Zu diesem

4 M.E. ist es nicht sinnvoll, in einem studienbegleitenden Sprachkurs der DaF-Oberstufe vereinfachte und dementsprechend nicht authentische Texte zu bearbeiten. Die Kursteilnehmer sollen ebenfalls darauf eingestellt werden, mit thematisch komplexen sowie sprachlich schwierigen Texten umzugehen (vgl. zu diesem Aspekt beispielsweise Wrons-Passmann (1985: 71), der in Anlehnung an H. Weinrich von einem gesteigerten Lernerfolg spricht, welcher infolge eines durch den Umgang mit sprachlich schwierigeren Texten hervorgerufenen "Komplexitätsschocks" erreicht werden kann). Für ein solches Lernziel drängt sich Schopenhauer geradezu auf.

aerobatischen [seiltänzerischen] Gänge sind sie aber genötigt, weil sie sich hüten müssen, die Erde zu berühren, wo sie, auf das Reale, Bestimmte, Einzelne und Klare stoßend, lauter gefährliche Klippen antreffen würden, an denen ihre Wortdreimaster scheitern könnten. Denn statt Sinne und Verstand fest und unverwandt zu richten auf die anschaulich vorliegende Welt, auf das eigentlich und wahrhaft Gegebene, das Unverfälschte und an sich selbst dem Irrtum nicht Ausgesetzte, durch welches hindurch wir daher in das Wesen der Dinge einzudringen haben - kennen sie nichts als nur die höchsten Abstraktionen wie Sein, Wesen, Werden, Absolutes, Unendliches usf., gehen schon von diesen aus und bauen daraus Systeme, deren Gehalt zuletzt auf bloße Worte hinausläuft, die also eigentlich nur Seifenblasen sind, eine Weile damit zu spielen, jedoch den Boden der Realität nicht berühren können, ohne zu platzen." (Schopenhauer 1992: 30-31)

Mögliche Aufgaben für die Texterschließung einerseits und die fachsprachliche Auseinandersetzung andererseits könnten wie folgt gestaltet sein:

- 1.) Fassen Sie Schopenhauers Kritik an den Philosophen in eigenen Worten zusammen. (Hinweis: Was meinen Sie, was das Wort *Philosophaster* bedeuten könnte?)
- 2.) Welche Vergleiche verwendet Schopenhauer, um seine Kritik zu verbildlichen?
- 3.) Notieren Sie sich die Ihrer Meinung nach wichtigsten philosophischen Ausdrücke und versuchen Sie, sie zu erklären.

In einer Diskussion der wichtigsten philosophischen Begriffe dieses Textabschnittes bietet sich dann vor allem eine Möglichkeit zur Überleitung zu Schopenhauers berühmtestem Begriffspaar, nämlich *Wille* und *Vorstellung*: Ausgehend von der Diskussion der oben vorkommenden Phrase *anschaulich vorliegenden Welt*, können zentrale Fragestellungen der (klassischen) Erkenntnistheorie eingeführt, die Verbindungen Schopenhauers zu Kant angedeutet und auf diese Weise eine vertiefende Beschäftigung eben mit dem o.e. Begriffspaar anhand von Textabschnitten vorbereitet werden.

Nun sollte jedoch, wie das in der Schilderung der Lernziele bereits zum Ausdruck kam, für eine thematische Vielfalt gesorgt werden. Außerdem könnte die übertriebene Beschäftigung mit Schopenhauers Erkenntnistheorie zur massiven Demotivation auf der Teilnehmerseite führen. Aus diesem Grunde empfiehlt es sich beispielsweise zur Auflockerung, gezielt anhand von markanten kurzen Schopenhauer-Zitaten bzw. Aphorismen die Argumentier- und die damit natürlich zusammenhängende allgemeine Diskutierfähigkeit der Kursteilnehmer zu schulen. Die Aufgabenstellung sollte so gestaltet sein, daß eine Gruppe die im jeweiligen Zitat zum Ausdruck kommende Position Schopenhauers zu verteidigen hat und die andere Gruppe die gegenteilige Meinung plausibel vertreten muß. Selbstverständlich ist das Interessante dabei, daß Teilnehmer u.U. zu advocati

diaboli werden. Einer der markantesten Sätze, die auf diese Weise debattierbar sind, wäre etwa der folgende:

"Der Mensch ist im Grunde ein wildes, entsetzliches Tier." (Schopenhauer 1992: 127)

Die Diskussion könnte sich nun einfach mit der Frage auseinandersetzen, ob der Mensch von Natur aus böse oder gut ist. Dadurch wäre man dann auch schon bei einer weiteren philosophischen Disziplin: bei der Ethik bzw. der Gesellschaftstheorie. Eine Frage, die in diesem Zusammenhang zu stellen wäre, könnte nun beispielsweise lauten: Warum gibt es überhaupt eine Ethik? Wenn Schopenhauer nicht recht hätte mit seiner Aussage, daß der Mensch von Natur aus schlecht sei, dann bräuchten wir doch gar keine Ethik! In diesem Sinne bieten Schopenhauers Gedanken ausreichend Angriffsfläche für kontroverse Diskussionen, sie bilden automatisch Sprechanlässe.

Die Behandlung ethischer Fragen wie der obigen erlaubt es zudem, im Sprachunterricht die kulturkontrastive Komponente mit einzubeziehen. Bei einer kulturell gesehen äußerst heterogenen Lernergruppe, wie sie in einem DaF-Sprachkurs an einer deutschen Universität zu erwarten ist, lassen sich interessante Vergleiche bezüglich des Menschenbildes ziehen, Vergleiche, aus denen nicht allein die Lerner profitieren können, indem sie mehr über diverse Fremdkulturen erfahren.

4. Fazit

Selbst wenn die obigen Ausführungen in aller Kürze gehalten sind, so dürften sie dennoch gezeigt haben, in welchem Ausmaß der Unterricht des Deutschen als Fremdsprache von der Philosophie profitieren kann: So bietet die Thematisierung philosophischer Fragestellungen im Bereich DaF beispielsweise eine Bereicherung sowohl in sprachlicher bzw. sprachhistorischer Hinsicht als auch in landeskundlichen Belangen, ganz abgesehen von speziell fachbezogenen Aspekten, die für eine bestimmte akademische Klientel wichtig sind. Die Philosophie erfüllt dementsprechend eigentlich in vollem Umfang die Anforderungen, die die sogenannten "Hilfswissenschaften" des fremdsprachlichen Unterrichts - traditionell sind das vor allem Literaturwissenschaft, Politik, Geschichte und Geographie - aufweisen. Gerade im DaF-Unterricht sollte man es nicht dabei belassen, im Rahmen des landes- bzw. kulturkundlichen Unterrichts die einheimische Literatur und geographische, politische oder historische Besonderheiten zum Gegenstand der

Beschäftigung zu machen, zumal sich unsere Mentalität nicht zuletzt auch durch die explizit philosophischen Gedanken der Vergangenheit und Gegenwart definiert.

Schließlich erhält der Wahlspruch der Aufklärungsphilosophie (*Sapere aude!*), der eigentlich auch als generelles Motto der Philosophie überhaupt anzusehen ist, eine zusätzliche Bedeutung im DaF-Unterricht an einer deutschen Universität: Die ausländischen Studierenden werden dadurch aufgefordert, sich dort ihres eigenen Verstandes zu bedienen, sich eine gewisse studentische Unmündigkeit bewußt zu machen, welche die oftmals rigiden und stark verschulden Curricula vieler ausländischen Hochschulen implizit vorauszusetzen scheinen. Der DaF-Unterricht kann so zu einem "Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit" führen.

Literaturverzeichnis

- Bahr, E. (Hrsg.) (1974): Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen (von Kant, Erhard, Hammann, Herder, Lessing, Mendelssohn, Riem, Schiller, Wieland). Stuttgart.
- Buhlmann, R./Fearn, A. (1987): Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Berlin / München.
- Ciafardone, R. (1990): Die Philosophie der deutschen Aufklärung. Texte und Darstellung. Stuttgart.
- Hamm, Ch. (1989): Philosophie. Bausteine Fachdeutsch für Wissenschaftler. Herausgegeben von G. Fuhr. Heidelberg.
- Leibniz, G.W. (1979): Monadologie. Stuttgart.
- Leibniz, G. W. (1983): Unvorgreifliche Gedanken, betreffend die Ausübung und Verbesserung der deutschen Sprache. Zwei Aufsätze. Herausgegeben von U. Pörksen. Stuttgart.
- Schopenhauer, A. (1992): Welt und Mensch. Eine Auswahl aus dem Gesamtwerk von A. Hübscher. Stuttgart.
- Wrons-Passmann, H. G. (1985): Zur Arbeit mit schwierigen Sachtexten. In: Müller, B.-D. (Hrsg.): Textarbeit - Sachtexte. München. 67-83.

Anhang A)

Fachsprache Philosophie: Die Philosophie der deutschen Aufklärung

- 1.) Moses Mendelssohn: *Über die Frage: was heißt aufklären?*
 - Bildung, Kultur (und "Politur"), Aufklärung;
 - Bestimmung des Menschen als Menschen und als Bürger;
 - es gibt verschiedene Grade der Aufklärung beim Menschen als Bürger: der Stand und der Beruf des Menschen entscheiden über den Grad der Aufklärung;
 - Gefahr für eine Nation: Übermaß der "Nationalglückseligkeit".

- 2.) Immanuel Kant: *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*
 - **Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit;**
 - Gefahr der Selbstverständlichkeit von Unmündigkeit;
 - Freiheit als Bedingung zu Aufklärung: Freiheit des Gebrauchs der Vernunft;
 - Unterscheidung von **öffentlichem** (freiem) und **privatem** (eingeschränktem) Gebrauch der Vernunft;
 - Kants Zeit als "Zeitalter der Aufklärung" (Zeitalter Friedrichs → religiöse Toleranz).

- 3.) Immanuel Kant: *PROLEGOMENA zu einer jeden künftigen Metaphysik,...*
 - "Transzendentalphilosophie": die Bedingungen der Möglichkeit von Erfahrung betreffend;
 - *a priori* Verstandesbegriffe bzw. Kategorien (Bsp: Raum, Zeit, Kausalität);
 - SINNLICHKEIT (Vermögen der Anschauung);
 - VERSTAND (Vermögen der Erkenntnis);
 - VERNUNFT (Vermögen der Ideen / Begriffsbildung);
 - Ding *an sich* vs. Ding *als Erscheinung*.

- 4.) Friedrich Schiller: *Die Bestimmung des Menschen zum ästhetischen Leben*
 - das Notwendige *in uns* vs. das Wirkliche *außer uns*;
 - Unterscheidung von "Sinntrieb" und "Formtrieb";
 - Fazit: Obwohl das "Schöne" zu nichts nützlich ist, gibt es uns doch (durch den Formtrieb) die Freiheit zurück, die wegen des Sinntriebs (der zwanghaft, notwendig ist) eingeschränkt wurde; deshalb ist die Schönheit unsere "zweite Schöpfung".

- 5.) Gottfried Wilhelm Leibniz: *Ermahnung an die Deutschen, ihren Verstand und ihre Sprache besser zu üben, ...*
 - Unterscheidung von "gemeinem" und "freierem" Menschen;

- Aufklärungsideal: Die Zahl der gebildeten und verantwortungsvollen Menschen muß erhöht werden;
- die deutsche Sprache soll im wissenschaftlichen Kontext mehr benutzt werden;
- es soll eine "deutschgesinnte Gesellschaft" gegründet werden.

6.) Gottfried Wilhelm Leibniz: *Monadologie / Vernunftprinzipien der Natur und der Gnade*

- einfache) Substanz: Monade;
- Perzeption;
- prästabilisierte Harmonie;
- Substanz vs. Akzidens;
- **Die Monaden haben keine Fenster**;
- die Monade als Prinzip;
- die Monade als "Körper, der keinen Körper hat";
- Gott als "Zentralmonade".

7.) Christoph Martin Wieland: *Sechs Fragen zur Aufklärung*

- Bild der Aufklärung: Helligkeit im Vergleich zu Dunkelheit;
- Gegner der Aufklärung: Leute, die kein "Licht" brauchen können (Tagträumer, Schwärmer, Heuchler, Betrüger);
- euphorische, bildreiche, poetische Sichtweise von Aufklärung;
- "figürliche Nachtvögel": Menschen, die nicht aufgeklärt sind und die Dunkelheit für ihre "Geschäfte" benötigen. Diese Menschen wollen keine Aufklärung haben, denn wenn es Aufklärung (also Licht bzw. "Beleuchtung") gibt, beschweren sie sich, sie werden "laut". Dazu im Gegensatz sind die "richtigen" Nachtvögel (z.B. Eulen) nur bei Dunkelheit "laut" und verhalten sich bei Tageslicht ruhig.

8.) Christian Thomasius: *Die Wahrheit und die Grenzen der menschlichen Vernunft*

- Harmonie der äußeren Dinge mit dem Verstand;
- unstreitige Wahrheit (≈ Intersubjektivität) vs. Wahrscheinlichkeit;
- Sinne = leidende Gedanken (*individuis* o. Einzeldinge → Anfang der Erkenntnis);
- *ideae* = tätige Gedanken (*universaliae* o. allgemeine Dinge → folgen auf die leidenden Gedanken);
- *causa prima*: Gott (man kann vielleicht sagen, was Gott nicht ist; aber man kann nie sagen, was Gott ist);
- Die Erkenntnis der Substanzen ist nicht klar, weil ihr Wesen "innerlich" ist.

9.) Christian Wolff: *Historische, philosophische und mathematische Erkenntnis / Die ersten Prinzipien der Erkenntnis*

- Historische Erkenntnis: das Nacheinander der Dinge, sich wiederholende Dinge werden zu Erfahrung, zu historischer Erkenntnis;
- Philosophische Erkenntnis: Fähigkeit zu Erklärung (Satz des zureichenden Grundes);

- Mathematische Erkenntnis: Erkenntnis der Quantität.

10.) Johann Nikolaus Tetens: *Der Stoff der Gedanken ... / Ursache und Wirkung*

- Empfindungen sind der "letzte Stoff der Gedanken" (→ deutscher Empirismus);
- Terminologie: Eindrücke, Vorstellungen, das Vermögen, Verhältnisse zu denken, Ideen, Urteile, denkende Kraft bzw. Denkkraft, Einbildungskraft, Verstand, etc.
- Kausalität lediglich als zeitliches Nacheinander (*post hoc statt propter hoc*).

11.) Das Verhältnis von Philosophie und Religion: ontologischer, kosmologischer (Stichwort: "oberste" Ursache bzw. das Ende der Kausalitätenkette) und teleologischer Gottesbeweis.

12.) Christian Wolff: *Die Existenz und die Attribute Gottes*

- Kompossibilität;
- Realität;
- Vollkommenheit;
- Absolutheit;
- Unbegrenztheit;
- Unveränderlichkeit;
- Unendlichkeit;
- Gottes Existenz ist "wesentlich";
- Immaterialität.

13.) Gotthold Ephraim Lessing: *Die Erziehung des Menschengeschlechts*

- "Was die Erziehung beim einzelnen Menschen ist, ist die Offenbarung bei dem ganzen Menschengeschlechte."
- Vergleich der Entwicklung bzw. "Erziehung" des israelitischen Volkes mit der Entwicklung bzw. Erziehung eines Kindes.
- Auf die erste göttliche Offenbarung folgt das "erste Elementarbuch": Das Alte Testament (→ Einheit Gottes);
- Auf die zweite göttliche Offenbarung (Jesus Christus) folgt das "zweite Elementarbuch": Das Neue Testament (→ Unsterblichkeit der Seele);
- von dort an kann sich die "erzogene" menschliche Vernunft selbständig weiterentwickeln (→ Lehre von der Dreieinigkeit Gottes).

Anhang B)

Sprache der deutschen Philosophie: Arthur Schopenhauer

1.) Was ist Philosophie?

- Philosophie bedeutet: den Mut haben, Fragen zu stellen;
- Angebliche Selbstverständlichkeiten werden von der Philosophie hinterfragt;
- Philosophie setzt nichts als bekannt voraus;
- Philosophie behandelt die "Tiefe", Geschichte befaßt sich mit der "Breite";
- Kritik an der Philosophie Hegels: "geistesverderbliche und verdummende Hegelsche Afterphilosophie";
- der Tod und die "Nöte" des Lebens bilden den stärksten Anstoß zum Philosophieren.

2.) Immanuel Kant:

- "Transzendentalphilosophie": die Bedingungen der Möglichkeit von Erfahrung betreffend;
- *a priori* Verstandesbegriffe bzw. Kategorien (Bsp: Raum, Zeit, Kausalität);
- SINNLICHKEIT (Vermögen der Anschauung);
- VERSTAND (Vermögen der Erkenntnis);
- VERNUNFT (Vermögen der Ideen / Begriffsbildung);
- Ding *an sich* (bei Schopenhauer der WILLE) vs. Ding *als Erscheinung* (bei Schopenhauer die VORSTELLUNG).

3.) Vorstellung und Wille:

- "Die Welt ist meine Vorstellung": alles, was für die Erkenntnis (des Menschen) da ist, also diese ganze Welt, ist nur Objekt (Anschauung bzw. betrachteter Gegenstand) in Beziehung auf das Subjekt (den Anschauenden, also den Menschen);
- "Die Welt ist (mein) Wille": Der menschliche Körper ist zugleich Anschauung und Anschauender; durch diese "Doppelrolle" des Menschen, der er sich bei philosophischer Reflexion gewahr wird, "erkennt" der Mensch das *Ding an sich* (von Kant für unerkennbar gehalten): der Mensch erkennt, daß sein Körper vom WILLEN "regiert" wird; in Analogie dazu kann man von einem "WeltWILLEN" bzw. von einem universellen WILLEN sprechen, der die Welt "regiert"; dieser universelle WILLE ist blind, irrational und böse: er ist die Quelle allen Leidens dieser Welt.

4.) Zwei geschliffene Gläser: RAUM und ZEIT bei Schopenhauer

- ZEIT ist Bewegung ohne ein Objekt der Bewegung; ZEIT ist ein endlos sich drehender Kreis; sie ist die Bedingung alles Erkennbaren; sie ist abhängig von uns (die ZEIT wird sozusagen von uns geschaffen); ZEIT ist eine Einrichtung des Intellekts;
- die Relation zwischen RAUM und ZEIT ist die KAUSALITÄT;

- RAUM kann - auch in Gedanken - nicht aufgehoben, sondern nur "ausgeleert" werden; RAUM ist die erste Bedingung der Vorstellung (die Welt ist meine VORSTELLUNG → die Welt ist "vorgestellter" RAUM; RAUM ist der "Grundfaden", auf dem sich die Objektwelt aufbaut.

5.) Der Stufenbau der Wirklichkeit:

- Das Leben der Pflanzen ist bloßes DASEIN;
- Tiere besitzen zusätzlich dazu ERKENNTNIS, doch diese bleibt auf MOTIVE (d.h. Instinkte) beschränkt → Gattungscharakter der Tiere;
- der Mensch steht an der "Spitze": er besitzt INDIVIDUALITÄT → Individualcharakter des Menschen.

6.) Die moralische Bedeutung der Welt

- Die Welt hat eine moralische Bedeutung;
- Schopenhauer "solidarisiert" sich in dieser Hinsicht mit dem christlichen Glauben, der das Bild des ANTICHRISTEN für die Position, daß es nur eine physische Bedeutung der Welt gebe, geschaffen hat;
- Tugendhaftigkeit ist weder lehr- noch mitteilbar;
- Definition der TUGEND: Güte der Gesinnung;
- moralisch gesehen ist der Mensch wertlos, was das menschliche Schicksal beweist, das nur aus MANGEL, ELENDE, JAMMER, QUAL und TOD besteht;
- das Individuum ist mit einem Bootsmann vergleichbar, der im Sturm auf seinen gebrechlichen Kahn vertraut: genauso vertrauen wir auf unsere Anschauungen, die uns aber nur die Welt als ERSCHEINUNG zeigen; wir vertrauen auf das PRINCIPIUM INDIVIDUATIONIS (die Weise, wie das Individuum die Dinge erkennt: als ERSCHEINUNG);
- wer sich nicht aus der Welt der ERSCHEINUNG (Satz vom Grund, PRINCIPIUM INDIVIDUATIONIS) lösen kann, sieht auch die "ewige Gerechtigkeit" nicht, in der der "Quäler" und der "Gequälte" identisch sind.
- Schopenhauer bewundert den asketischen Menschen, den er einen "Heiligen" nennt;
- Wer - wie ein Asket - den Willen zum Leben verneint, ist nur noch ein rein erkennendes Wesen (ein SPIEGEL DER WELT), das keine Angst mehr hat;
- die Asketen haben diese Welt hinter sich gelassen, sie befinden sich in einer "Meeresstille des Gemüts": "Nur die Erkenntnis ist geblieben, der Wille ist verschwunden."

7.) Der menschliche Charakter

- Der Mensch ist ein wildes Tier;
- die Bändigung des Tieres Mensch ist die Zivilisation;
- der Mensch verursacht Schmerz für andere (er quält um des Quälens willen, nicht, um zu überleben);
- Beweis: alle Tiere fürchten sich instinktmäßig, wenn sie einen Menschen erblicken;
- der schlechteste Zug des Menschen ist die SCHADENFREUDE, die einerseits eng verwandt ist mit der GRAUSAMKEIT und die andererseits den

Gegensatz zum MITLEID bildet; MITLEID ist die wahre Quelle aller echten Gerechtigkeit und Menschenliebe;

- die HÖFLICHKEIT ist das "Feigenblatt", das den menschlichen Egoismus im Alltagsleben verdeckt: sie ist HEUCHELEI.

8.) Von der Nichtigkeit des Lebens:

- die Welt ist eine Hölle, die sich von der Dantes dadurch unterscheidet, daß der Mensch selbst der Teufel ist (HOMO HOMINI LUPUS → HOMO HOMINI SATANAS; der Mensch ist dem Menschen ein Wolf/ein Teufel);
- die Behauptung von Leibniz, daß wir in der besten aller möglichen Welten leben, ist eine "Absurdität"; man muß zwischen der Betrachtung und dem Erlebnis der Welt unterscheiden, dann sieht man ein, daß dies die schlechteste aller möglichen Welten ist;
- die Welt ist eine "Strafanstalt": ein schöngeistiger Mensch muß sich hier fühlen wie ein "edler Staatsgefangener" in einem Kerker.

9.) Über den Tod

- Es ist völlig unverständlich, warum wir uns vor dem Tod fürchten: bevor wir auf die Welt kamen, waren wir nichts; der Zustand nach dem Tod ist durch nichts unterschieden von dem Zustand vor der Geburt;
- die Sehnsucht, die wir nach dem Paradies haben (Leben nach dem Tod), zeigt uns, wie schlecht diese Welt, also der Zustand des Lebens in der Welt ist;
- das Leben unterbricht den Zustand des NICHTSEINS: die Unendlichkeit vor der Geburt (ohne mich) und die Unendlichkeit nach dem Tod (ohne mich) unterscheiden sich durch nichts voneinander als der DAZWISCHENKUNFT des Lebens.

LESEKURS FÜR HISTORIKER

Texte und Übungen für Fortgeschrittene in der Fremdsprache Deutsch

Stanislava Hrebíková

Der vorliegende Beitrag skizziert einen Lesekurs, der in die Lektüre des deutschen historischen Fachtextes einführt. Das zugrundegelegte Dossier ist als studienbegleitendes Lehrmaterial entstanden und enthält didaktisierte Fachtexte, die text-spezifische Erscheinungen der deutschen Grammatik verdeutlichen.¹

Inhalt:

1. Zielgruppe und Lernziel
2. Aufbau des Lehrmaterials
3. Übersicht
4. Ein Beispiel: Französische Revolution. Der Deutsche Bund
5. Zur Arbeit mit dem Lesekurs

1. Zielgruppe und Lernziel

Das Lehrmaterial des Kurses richtet sich in erster Linie an fortgeschrittene Deutschlerner im Mittelstufenbereich, die im Rahmen des studienbegleitenden Deutschunterrichtes am Lesen und Verstehen deutscher historischer Fachtexte interessiert sind. Wie die Unterrichtspraxis zeigt, gibt es im fachsprachlichen Deutschunterricht bestimmte Problembereiche, die auch relativ fortgeschrittenen Deutschlernern noch Schwierigkeiten bereiten. Lernziel dieses Lesekurses ist also, die bisher erworbenen Kenntnisse zu festigen, zu erweitern und zu vertiefen sowie bestimmte fachspezifische Ausdrucksmittel anhand authentischer Texte zu vermitteln. Das Lehrmaterial soll das Lesen der Fachtexte erleichtern und – soweit möglich – Verfahren des Entschlüsselns verschiedener Textsorten demonstrieren.

2. Aufbau des Lehrmaterials

Der Lesekurs gliedert sich in 10 Lektionen, die stufenweise den zu behandelnden grammatischen Stoff bearbeiten. Jede Lektion bildet ein thematisch und sprachlich aufeinander abgestimmtes Ganzes, das sich mit bestimmten sprachlichen Erscheinungen beschäftigt. Thematisch wird die deutsche Geschichte des 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts behandelt. Als Ergänzung dienen einige Entwicklungen der tschechisch-österreichischen Beziehungen.

¹ Vgl. Hrebíková, St. (1996): Textová cvičebnice němčiny pro historiky. Praha.

Wie schon erwähnt, bietet das Lehrmaterial didaktisierte Texte, die den Zeitraum zwischen 1800-1938 umfassen.

Da die historische Entwicklung der böhmischen Länder immer mehr oder weniger mit dem politischen sowie wirtschaftlichen Geschehen in den deutschsprachigen Nachbarländern (Österreich, Deutschland) verbunden war, wurden solche Texte gewählt, die dieses Geschehen dokumentieren, kommentieren und in einen Zusammenhang mit der tschechischen bzw. europäischen Geschichte stellen.

Die ersten zwei Lektionen haben als Thema die politische Situation am Vorabend der Französischen Revolution. Die Texte dienen als Einführung und sind mehr wortschatzorientiert. Die folgenden Lektionen (Lektion 3 - 5) behandeln den Zeitabschnitt zwischen der Französischen Revolution und der Revolution von 1848/49. Als Zeitdokumente werden z.B. die Urkunde des Kaisers Franz II. (1806) oder die die Burschenschaften betreffenden Bundestags-Beschlüsse (1819, 1834) gelesen. Die parallele politische Entwicklung in Böhmen wird anhand eines Schreibens eines Historikers F. Palacký dokumentiert.

Die 6. Lektion befaßt sich mit den sozialen bzw. demographischen Problemen um 1848, die nach dem Verfall des alten sozialen Gefüges entstanden sind (Dokumente: Bauernpetitionen, Arbeitsverordnung). Als Beispiel eines interdisziplinären Herangehens wird eine Probe aus der Analyse der Wiener magistratischen Verlassenschaftsabhandlungen angeführt.

Die Texte der 7. Lektion sind der politischen Lage Deutschlands und Österreichs gegen Ende des 19. Jhs. gewidmet. Neben dem allgemeinpolitischen Kommentar bringt diese Lektion Textproben aus dem Deutsch-österreichisch-ungarischen Bündnisvertrag (1879) und der Reichstagsrede Bismarcks (1888).

Die letzten drei Lektionen konzentrieren sich auf die politische Entwicklung in Deutschland und Österreich nach dem 1. Weltkrieg. Kommentiert wird der Zerfall der beiden Reiche und sein Zusammenhang mit der nachfolgenden profaschistischen Entwicklung, die 1933 zur Machtergreifung und Entstehung des NS-Staates führte. Als Zeitdokumente werden z. B. das „Grundsätzliche Programm der nationalsozialistischen Deutschen Arbeiter-Partei“ (1920), Wahlplakate und auch der Text des Münchener Abkommens (1938) wiedergegeben.

Einzelne Lektionen sind unter thematischen Gesichtspunkten zusammengestellt. Mit Ausnahme der ersten Lektion enthalten sie immer einen "Leittext", der das Thema der betreffenden Lektion vorstellt. Diesem Text folgen andere Texte, die das allgemein präsentierte Thema anhand verschiedener historischer Quellen näher bringen. Der Lernende wird auf diese Weise mit einer Vielzahl von Textsorten konfrontiert (z.B. Verträgen, Parteiprogrammen, Aufrufen, Erlassen usw.). Alle Texte

werden originalgetreu aufgeführt. Dies betrifft auch eventuelle orthographische bzw. grammatische Abweichungen von der heutigen Norm; allerdings werden Besonderheiten dieser Art jeweils kenntlich gemacht und kommentiert.

Mit einem solchen Aufbau wird die Möglichkeit einer progressiven Vertiefung der Kenntnisse eröffnet sowie eine gezielte Beschäftigung mit dem themenspezifischen Wortschatz und den betreffenden Textsorten angestrebt.

Die Textauswahl richtet sich nicht nur nach dem jeweiligen Inhalt, sondern auch nach der Frequenz bestimmter grammatischer Phänomene, die zum Schwerpunkt anschließender Übungen werden. Je nach Bedarf wird der betreffende grammatische Stoff im Rahmen der Textarbeit erklärt, kommentiert und geübt. Thematisch orientierte Übungen sollen außerdem die Motivation der Lernenden erhöhen. Dem Schwierigkeitsgrad der Texte entsprechend bauen auch die Übungen aufeinander auf. Ein grammatischer Stoff, der besondere Probleme bereitet, wird intensiv und wiederholt geübt. Die gewählten Übungsformen stehen in Beziehung zu den verfolgten Lernzielen, also der Entwicklung von Verstehensleistungen, ihrer Überprüfung und der Einführung in die eigene Textproduktion (Anfertigen von Zusammenfassungen).

3. Übersicht

Lektion 1: Das Alte Reich – Politischer Zusammenbruch

Einleitungstext: Das Alte Reich

Schwerpunkte: Fachwortschatz, Verben (Formen), Wortbildung

Lektion 2: Wirtschaft – Soziale Ordnung

Texte: - Die überlebende mittelalterliche Wirtschaftsverfassung

- Das Rosenberger Urbar

Schwerpunkte: Partizipien und Gerundiv. Attributendungen, Ausdruck der Pflicht, Funktionsverbgefüge

Lektion 3: Französische Revolution

Texte: - Der Deutsche Bund – Der Wiener Kongreß

- Urkunde Kaiser Franz II. 1806

Schwerpunkte: Nominalisierung, *werden* und das Passiv, Ausdruck des Bezweifelns

Lektion 4: Vormärz (1817-1848)

Texte: - Die Deutsche Burschenschaft

- Revers, welcher von den Studierenden zu unterschreiben ist – aus dem Bundestagsbeschluß

Schwerpunkte: Verben mit untrennbaren Präfixen, substantivierte Partizipien, Ausdruck der Notwendigkeit (Infinitiv mit *zu*)

Lektion 5: Die Revolution von 1848/49

Texte: - Offenburger Programm (1847)

- Proklamation des Reichsverwesers (1848).
- Eine Stimme zum Anschluß Österreichs an Deutschland (1848)

Schwerpunkte: Ausdruck der Aufforderung (Appell), Imperativ, Konjunktiv I, Nebensätze, Umformung von Fragesätzen, Konjunktionen *weder - noch, zwar - aber, nicht nur - sondern auch*

Lektion 6: Soziale Problematik

Texte: - Das soziale Gefüge der Gesellschaft

- Petitionen der Landesbevölkerung
- Verordnung für die Arbeiter (Reichenberg 1846)
- Die Wiener magistratischen Verlassenschaftsabhandlungen

Schwerpunkte: Präpositionen mit Genitiv, Konjunktiv II, Konditionalsätze, Umformungen der nominalen Ausdrücke, textrelevante Aufgaben (mit Beschreibung und Bewertung von Tabellen)

Lektion 7: Das kaiserliche Deutschland

Texte: - Das Kaiserreich (1871)

- Deutsch-österreichisch-ungarischer Bündnisvertrag (1879)
- Bismarcks Reichstagsrede (1888)

Schwerpunkte: Indirekte Rede, Konditionalsätze mit *sollte*, Ausdruck der Notwendigkeit

Lektion 8: Die Entwicklung nach 1918

Texte: - Österreich – Die Weimarer Republik

- Grundsätzliches Programm der NSDAP (1920)
- Die NSDAP bis 1930

Schwerpunkte: Kausale Konjunktionen, Relativ- und *dab*-Sätze, nominale Ausdrucksweise

Lektion 9: „Machtergreifung“ 1933

Texte: - Von der Machtübernahme zur Scheinlegalisierung

- Universitäten, Kunst und Theater und die Gleichschaltung
- "Verwirrende Umstände" des Reichstagsbrandes

Schwerpunkte: Partizipialattribute, Wortschatzübungen, Ausdruck der Vermutung und Wahrscheinlichkeit (Modalverben)

Lektion 10: Weltmachtpolitik und der NS-Staat 1933-1939

Texte: - Einmarsch in Österreich und in die Tschechoslowakei

- Sudetenland – Münchener Abkommen

Schwerpunkte: Erweiterte Attribute, Meinungsäußerung, Bewertung einer Rede

4. Ein Beispiel: Französische Revolution. Der Deutsche Bund

TEXT 1.

Die revolutionären Ereignisse des Jahres 1789, vor allem die Bildung einer verfassungsgebenden Nationalversammlung, finden auch im deutschen Bürgertum einen lebhaften Anklang. Die Sympathien für die Revolution verschwinden aber bald wegen ihrer Radikalisierung und der hohen Besatzungskosten der französischen Armee.

Unter Napoleon *wird* die territoriale Ordnung Deutschlands von Grund auf umgestaltet. Die geistlichen Territorien *werden* säkularisiert, die Reichsstädte und zahlreiche Herrschaften verlieren ihre Selbständigkeit. Wenige Fürsten, die sich zu Napoleon bekennen, erhalten die Souveränität über diese Gebiete. Die auf diese Weise neugebildeten süd- und westdeutschen Staaten verlassen den Reichsverband und schließen sich zum Rheinbund zusammen. Durch die Niederlegung der deutschen Kaiserkrone durch Franz II. am 6. August 1806 *wird* die Auflösung des "Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation " besiegelt.

In den Rheinbundstaaten *werden* umfangreiche Verwaltungs- und Sozialreformen verwirklicht. Eine neue zentralistische Verwaltung ermöglicht auch im süd-deutschen Raum die Entstehung moderner Staaten. Sie soll zugleich die Voraussetzungen für einen wirtschaftlichen Aufschwung schaffen. Mit der Einführung der berühmten Gesetzkodifikation des Code Napoléon *werden* die Grundprinzipien der Französischen Revolution auch in Deutschland wirksam : Freiheit und Sicherheit der Person, Gleichheit vor dem Gesetz, Beseitigung der Standesunterschiede, Sicherheit und Unverletzlichkeit des Eigentums, Trennung von Staat und Kirche, Trennung der Justiz von der Verwaltung. Der Code Napoléon kennt keine Leibeigenschaft mehr und keinen Unterschied zwischen Adel und Bürgerstand. Diese Regelungen fördern zwar die soziale Mobilität aller Bevölkerungsschichten, aber später, in der Epoche der Restauration, treten die Schattenseiten von Bauernbefreiung und Gewerbefreiheit immer stärker hervor. Es entsteht ein Handwerker- und Bauernproletariat.

TEXT 2. Der Wiener Kongreß und die neue europäische Ordnung

Vom September 1814 bis Juni 1815 tagen in Wien die verbündeten Großmächte mit dem Vertreter Frankreichs und den Unterhändlern verschiedener Königreiche und Fürstentümer über die politische und territoriale Neuordnung Europas.

Auf dem Kongreß *wird* zwar ein ausgewogenes System von fünf Großmächten geschaffen, aber die Hoffnungen der Völker auf Einheit und Freiheit erfüllen sich nicht. Der Kongreß ignoriert ihre Wünsche. Das Ergebnis des Wiener Kongresses für Deutschland ist ein loser Staatenbund. Das einzige gesamtdeutsche Organ ist der Bundestag in Frankfurt, der jedoch keine Volksvertretung, sondern ein Gesandtenkongreß der deutschen Fürsten und freien Städte ist. Von den erwarteten Reformen bleibt nichts als der unbestimmte Wortlaut des Artikels 13 der Bundesakte: "In allen Bundesstaaten *wird* eine Landständische Verfassung stattfinden." Weder über den Inhalt der Verfassungen noch über den Zeitpunkt ihrer Einführung *wird* etwas ausgesagt. So ändert sich an der Verfassungsstruktur in Preußen und Österreich nichts. Die beiden größten deutschen Staaten *werden* weiter absolutistisch regiert. Petitionen der Bürger bleiben erfolglos. Königliche Verfassungsversprechen *werden* nicht erfüllt. Dagegen *werden* in den süd- und einigen mitteldeutschen Staaten von den Monarchen Verfassungen gewährt, die den Bürger für seinen Staat engagieren sollen. Baden erhält mit einigen Einschränkungen bereits ein allgemeines Wahlrecht. Der moderne Verfassungsaufbau dieser Staaten *wird* am deutlichsten in der Gegenüberstellung Badens mit dem weiterhin absolutistisch regierten Preußen.

Textverständnis

Welche der folgenden Aussagen stimmen mit dem Text überein?

1. Die Französische Revolution greift nicht nach Deutschland über.
2. Der Umsturz im Westen wird besonders vom Bürgertum begrüßt.
3. Alle geistlichen Fürstentümer werden säkularisiert.
4. 1807 schließen sich die meisten Mittelstaaten zum Rheinbund zusammen.
5. Im selben Jahr legt Franz II. die Krone nieder.
6. Der Deutsche Bund ist ein loser Zusammenschluß souveräner Einzelstaaten.
7. Der Bundestag in Frankfurt ist ein gewähltes Parlament.
8. Die Verfassungen in Österreich und Preußen bleiben vom Strukturwandel nicht unberührt.
9. In den Rheinbundstaaten entstehen Verfassungen, die das Engagement des Bürgers fördern.
10. Dies gilt besonders für das Wahlrecht, das - mit der Ausnahme von zwei südlichen Staaten - überall eingeführt wird.

ÜBUNG 1A

Ermitteln Sie in den beiden Texten alle Substantive mit dem Suffix *-ung*. Nennen Sie die Verben, von denen sie abgeleitet sind, sowie ihre tschechische Entsprechung.

Ø *Beispiel:* Bildungsbilden vytvorení

ÜBUNG 1B

Suchen Sie im Text 1 die von den nachstehenden Adjektiven abgeleiteten Substantive und übersetzen Sie sie:

selbständig, frei, sicher, gleich, souverän, unverletzlich, leibeigen, mobil.

ÜBUNG 2

Nennen Sie die im Text verwendeten Formen des Verbs *werden*. Bestimmen Sie die Zeitstufe und geben Sie an, ob es sich um das Vollverb oder die Passivform handelt.

Beispiel: Das Reich wurde aufgelöst. → Präteritum, Passiv
Karl IV. wurde Kaiser. → Präteritum, Vollverb

ÜBUNG 3

Wie beeinflussten die Ereignisse von 1789 die politische und soziale Lage Deutschlands? Bilden Sie Passivsätze ohne Agens!

Beispiel: Es kam zur Säkularisierung des Kirchengüter.
→ Das Kirchengüter wurde säkularisiert.

Es kam zur • Einführung des Code Napoléon

- Aufhebung der Leibeigenschaft
- Befreiung der Bauern
- Beseitigung der Standesunterschiede
- Trennung von Staat und Kirche, Justiz und Verwaltung
- Konstituierung neuer Staaten
- Abschaffung der überlebten Zunftformen
- Unterstützung der Gewerbefreiheit

ÜBUNG 4

Bezweifeln Sie die Aussagen des Textes. Fragen Sie im Perfekt!

Beispiel: Der Bundestag war nicht fähig, Reformen durchzuführen.

→ Sind überhaupt/wirklich keine Reformen durchgeführt worden? Stimmt es, daß keine Reformen durchgeführt worden sind? Kann man also sagen, daß keine Reformen durchgeführt worden sind?

Der Wiener Kongreß war nicht imstande:

- die Hoffnungen der Völker zu erfüllen
- die Zersplitterung Deutschlands zu überwinden
- die gleichberechtigte Teilnahme der kleinen Staaten zu akzeptieren
- einen deutschen Nationalstaat zu bilden
- die absolute Herrschaft der Fürsten abzubauen
- den erwünschten Frieden für Jahrzehnte zu sichern
- Hoffnungen auf Einheit und Freiheit zu erfüllen
- die Wünsche des Volkes zu berücksichtigen
- ein regelrechtes Parlament zu wählen
- einen Gesandtenkongreß zusammenzurufen.

TEXT 3. Urkunde Kaiser Franz II., 6. August 1806

Wir Franz II., von Gottes Gnaden erwählter Römischer Kaiser [...] Bei der vollendeten Überzeugung von der gänzlichen Unmöglichkeit, die Pflichten Unseres kaiserlichen Amtes länger zu erfüllen, sind wir es Unsern Grundsätzen und Unserer Würde schuldig, auf eine Krone zu verzichten, welche nur so lange Wert in Unsern Augen haben konnte, als Wir den von den Kurfürsten und Ständen und übrigen Angehörigen des Deutschen Reichs Uns bezeugten Zutrauen zu entsprechen und den übernommenen Obliegenheiten ein Genüge zu leisten imstande waren. Wir erklären demnach durch Gegenwärtiges, dass Wir das Band, welches Uns bis jetzt an den Staatskörper des Deutschen Reiches gebunden hat, als gelöst ansehen, dass Wir das reichsoberhauptliche Amt und Würde durch die Vereinigung der konföderierten rheinischen Stände als erloschen und Uns dadurch von allen übernommenen Pflichten gegen das Deutsche Reich losgezählt betrachten, und die von wegen desselben bis jetzt getragene Kaiserkrone und geführte kaiserliche Regierung, wie hiermit geschieht, niederlegen.

Wir entbinden zugleich Kurfürsten, Fürsten und Stände und alle Reichsangehörigen, insonderheit auch die Mitglieder der höchsten Reichsgerichte und die übrige Reichsdienerschaft von ihren Pflichten, womit sie an Uns, als das gesetzliche Oberhaupt des Reichs, durch die Konstitution gebunden waren.

Einige Textstellen werden zur Vorentlastung bezüglich des Vokabulars auf tschechisch erklärt.

Aufgaben zum Text:

1. Lesen Sie den Text, und fassen Sie die Hauptgedanken der Urkunde zusammen.
2. Welche Gründe nennt der Kaiser für seine Abdankung?
3. Wer wird angesprochen? Wen betrifft die Auflösung des Reiches?
4. Formulieren Sie den Text in "modernem" Deutsch.

Literaturangaben zur Lektion:

1. Deutscher Bundestag (Hrsg.) (1988): Fragen an die deutsche Geschichte. Ideen, Kräfte, Entscheidungen. Von 1800 bis zur Gegenwart. Bonn.
2. Zeuner, K. (1913): Quellensammlung zur Geschichte der deutschen Reichsverfassung. Zürich.

5. Zur Arbeit mit dem Lesekurs

Es wird empfohlen, einige oder alle Texte in der Lektion zuerst zu lesen, bevor sie ausführlicher behandelt werden. Sie passen zum jeweiligen Thema und bieten Anlässe für Aufgaben und Übungen.

Der Übungsteil bringt Erklärungen nur dort, wo die vorausgesetzten Vorkenntnisse erweitert werden. Die Übungen sind unterschiedlich schwierig, d.h. also, daß eventuelle Oberstufenlerner die wiederholenden und nicht aufbaurelevanten Übungen auslassen können.

Das Lehrmaterial richtet sich in erster Linie an Nichtphilologen, die sich aus ihrem fachlichen Interesse heraus die deutsche Sprache in einem Aufbaukurs aneignen wollen. Die Arbeit selbst hängt natürlich von den Vorkenntnissen der Lerner und der Zahl der zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden ab. Die Konzeption des Kurses erfordert jeweils vier Wochenstunden in zwei Semestern.

„o leck! ich wä:ß nimme: wie das heißt“

FORMULIERUNGSFLAUTEN IN DER ZWEITSPRACHE

Stephan Stein

Beim spontanen Sprechen in einer Zweitsprache treten häufig lexikalische Lücken auf und der Formulierungsprozeß gerät ins Stocken. An solchen Stellen, die hier als *Formulierungsflauten* bezeichnet werden, ist der L₂-Sprecher auf Überbrückungsmittel und Überbrückungsstrategien angewiesen. Anhand authentischer Textbeispiele wird untersucht, welche Strategien verfolgt werden. Dahinter steht die Frage, welche Folgerungen sich aus der Analyse natürlicher L₂-Interaktionen für die Fremdsprachendidaktik ziehen lassen.

Inhalt:

1. Vorbemerkungen
- 1.1. Untersuchungsgegenstand: Formulierungsflauten und Strategien zu ihrer Überwindung
- 1.2. Untersuchungsziele
- 1.3. Datengrundlage und Transkription
2. Ersetzungsstrategien
- 2.1. Nonverbale Lösung
- 2.2. Wechsel in die Muttersprache
- 2.3. Verwendung semantisch verwandter Lexeme oder lautlicher Nachbildungen
- 2.4. Sonderfall: Platzhalter
- 2.5. Semantische Umschreibungen
3. Gesprächsspezifische Formeln als lexikalische Überbrückungsmittel
- 3.1. Memorieren vs. Konstruieren
- 3.2. Reproduzieren als Textproduktionsstrategie
- 3.3. Entlastungsstrategien beim Einsatz geschäftsspezifischer Formeln
- 3.3.1. Verzögerung durch Formeln
- 3.3.2. Markierung kritischer Formulierungsleistungen
- 3.3.3. Explikation von Formulierungsproblemen
- 3.4. Zwischenbilanz
- 3.5. Analyse eines längeren Beispiels
4. Kooperationsstrategie: Gemeinsame Bewältigung von Formulierungsflauten
5. Bilanz: Formulierungsflauten als Verstöße gegen Konversationsmaximen
6. Folgerungen
- 6.1. Überlegungen zum L₂-Erwerb von geschäftsspezifischen Formeln
- 6.2. Vermittlung von geschäftsspezifischen Formeln im Fremdsprachenunterricht

1. Vorbemerkungen

1.1. Untersuchungsgegenstand: Formulierungsflauten und Strategien zu ihrer Überwindung

"Formulieren ist 'schwer'!" (Antos 1982: 14) - in geschriebener wie in gesprochener Sprache. Da beim Sprechen bekanntlich eine Reihe von Aufgaben gleichzeitig zu erledigen sind und außerdem anzunehmen ist, "that we often start speaking before we have the slightest idea as to what it is we want to say" (Edmondson 1989: 289),¹ kann vermutet werden, daß sprachliche Mittel und Strategien von großem Nutzen sind, die den Sprachproduktionsprozeß erleichtern. Beim Sprechen in einer Zweit- oder in einer Fremdsprache dürfte man, wenn Wortschatz und Regelapparat noch Lücken aufweisen, noch stärker auf Entlastung angewiesen sein. Jeder (auch jeder Muttersprachler) weiß aus eigener Erfahrung, daß die Produktion spontan gesprochener Sprache störungsanfällig ist. Mir kommt es dabei nur auf den Fall an, der den Formulierungsprozeß betrifft, also die sprachlichen Kodierungsvorgänge für das, was als "semantischer Input" von Äußerungen bezeichnet wird (vgl. Schwarz 1992: 176): Die sprachliche Kodierung des konzeptuell vorhandenen Äußerungsinhaltes umfaßt drei Komponenten, und zwar die grammatische Kodierung (den Aufbau einer syntaktischen Struktur), die lexikalische Kodierung und die prosodische Kodierung. Insbesondere die lexikalische Kodierung, die Auswahl und Aktivierung der lexikalischen Einheiten, verläuft nicht immer problemlos und kann Störungen des sprachlichen Outputs verursachen wie beispielsweise erschwerte oder scheiternde Wortfindung: "Es ist allen Sprechern eine vertraute Erscheinung, daß sie zwar ein Wort konzeptuell aktiviert haben, seine phonologische Form aber dennoch nicht finden können" (Rickheit/Strohner 1993: 184). Ich verwende für solche Fälle, ausgehend vom Ergebnis für die Äußerungsproduktion, den Begriff *Formulierungsflaute*, da es sich meist um kurze, vorübergehende Phasen handelt, in denen die Äußerungsproduktion nicht flüssig verläuft und der Sprecher auf Überbrückungsmittel zurückgreifen muß, weil - bildlich gesprochen - die Verpackung von Inhalten in sprachliche Formen nicht auf Anhieb gelingt.

Ausgangspunkt für meine Überlegungen sind nun nicht die (mentalen) Ursachen, sondern die Konsequenzen, die sich für die Äußerungsproduktion ergeben: Unterbrechungen des Redeflusses, oder genauer: der propositionalen Äußerungsteile, die sich niederschlagen als formulierungskritische Stellen, an denen der Formulierungsprozeß stagniert und der Sprecher zum Einsatz von Strategien gezwungen ist, mit denen sich die Formulierungsflaute überwinden läßt - vorausgesetzt, der Sprecher hält an seiner intendierten Äußerung fest.² Stedje (1982) und Kasper (1986) haben

1 Kognitionswissenschaftlich ausgedrückt: Äußerungen werden inkrementell produziert (vgl. dazu Levelt 1989), d. h. auf verschiedenen Stufen (Konzeption, Formulierung, Artikulation) parallel verarbeitet.

2 Für den Fall, daß der Sprecher seine Äußerungsabsicht aufgibt und die intendierte Äußerung fallenläßt, kann von einer "Vermeidungsstrategie" (Stedje 1982: 160) gesprochen werden.

Typologien solcher Strategien vorgeschlagen, die sich trotz terminologischer Differenzen weitgehend decken; grundsätzlich können zwei Vorgehensweisen unterschieden werden:

- a) Versuche des Sprechers, eine Formulierungsflaute selbständig zu überwinden. Eine besondere Rolle spielen dabei "zeitgewinnende Strategien", d. h. Verfahren, "die darauf hinausgehen, auf verschiedene Art während des Sprechens einen Aufschub zu ermöglichen, um entweder das gesuchte Wort zu finden [...] oder um ohne fremde Hilfe einen geeigneten Ersatz ausfindig zu machen [...]" (Stedje 1982: 160).
- b) Versuche des Sprechers, den Hörer für eine gemeinsame Bewältigung einer Formulierungsflaute zu gewinnen ("hilfesuchende Strategie" nach Stedje 1982: 160 bzw. "Kooperationsstrategie" nach Kasper 1986: 250).

In Verbindung mit der Strategiewahl steht für den Sprecher auch die Frage zur Entscheidung an, welche Mittel einzusetzen sind. Besonderes Gewicht kommt den Verzögerungsphänomenen zu, die prosodischer (stille und gefüllte Pausen, Dehnungen, Verringerung der Sprechgeschwindigkeit) und lexikalischer Natur sind (Wiederholung von Äußerungsteilen, Korrekturen, Partikeln, formelhafte Wendungen). Stedje (1982) vermutet, daß nicht nur formelhafte Wendungen, die in ihrem Material (monologische Versprachlichungen von Bildergeschichten) nur vereinzelt auftreten und die "in natürlichen Gesprächssituationen weitaus häufiger [sind]" (169), sondern daß generell Verzögerungsphänomene bei L₂-Sprechern häufiger sein müssen als bei L₁-Sprechern: "Teils ist ja der vorhandene L₂-Wortschatz weniger automatisiert, teils ist er lückenhaft, so daß der Sprachlerner im allgemeinen mehr Zeit für Wortsuche und Vereinfachungsstrategien aufbringen muß" (ebd., 171).

1.2. Untersuchungsziele

Anhand empirischer Analysen natürlicher Interaktionen in der Zweitsprache Deutsch soll gezeigt werden, daß sich bei L₂-Lernern für die Bewältigung von Formulierungsflauten insofern ein *strategisches* Verhalten beobachten läßt, als sie an den betreffenden Textstellen bestimmte Techniken befolgen und sich bestimmter sprachlicher Mittel bedienen. Die ursprünglich beabsichtigte Konzentration auf formelhafte Wendungen erwies sich bei der Beschäftigung mit dem Untersuchungsmaterial als zu eng, da auf Formeln meist in Verbindung mit anderen Überbrückungsmitteln zurückgegriffen wird, ohne deren Berücksichtigung eine angemessene Beschreibung nicht möglich wäre. Im einzelnen verfolgt die Arbeit folgende Ziele:

- a) anhand authentischer Belege die Techniken und die entsprechenden Mittel sowie Formen ihres Zusammenspiels zu analysieren;
- b) die bislang vernachlässigte Rolle, die gesprächsspezifische Formeln für die Erleichterung des Formulierungsprozesses spielen, unter die Lupe zu nehmen;
- c) aus den Analysen natürlicher L₂-Interaktionen einige Folgerungen zu ziehen für die Fremdsprachendidaktik.

Dabei kommt es mir darauf an, die L₂-sprechenden Kinder ausführlich zu Wort kommen zu lassen und ihre Textprodukte einer turn-by-turn-Analyse zu unterziehen, um die Formulierungsflauten und ihre Bewältigung nachvollziehbar zu machen und Schritt für Schritt das strategische Verhalten offenzulegen.

1.3. Datengrundlage und Transkription

Die zugrundegelegten Daten stammen aus dem Saarbrücker Projekt "Gastarbeiterkommunikation", in dem der späte, ungesteuerte Erwerb der deutschen Sprache bei türkischen und italienischen Kindern, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung zwischen neun und dreizehn Jahren alt waren, untersucht wurde.³ Ein (kleiner) Ausschnitt aus dem gesamten, über einen Zeitraum von zwei Jahren erhobenen Material ist im Textband "Kindersprache" (Rath/Immesberger/Schu (Hrsg.) 1987) veröffentlicht: Anhand ausgewählter Monatsaufnahmen sind Interaktionen mit jeweils zwei Vertretern einer Ethnie dokumentiert.⁴ Es handelt sich also um longitudinal angelegte Sprachaufnahmen von Dialekt (Saarbrücker Mundart) sprechenden Kindern, die nach weitgehend abgeschlossenem Erstspracherwerb nach Deutschland kamen und ohne fremdsprachlichen Unterricht Deutsch lernten. Was die Daten im Blick auf die Spracherwerbsproblematik auszeichnet und auch für gesprächsanalytische Fragestellungen wertvoll macht, ist ihre Natürlichkeit: Alle Aufnahmen entstammen natürlichen Alltagsinteraktionen (Ausflüge, Spiel- und Bastelnachmittage, Kirmesbesuche usw.). Deshalb eignet sich das Material auch für die hier verfolgte Fragestellung, da Kommunikationsstrategien untersucht werden können, wie sie bei rein kommunikativer Annäherung an die Zielsprache (ohne fremdsprachendidaktisches "Training") zum Tragen kommen.

Alle hier verwendeten Beispiele stammen von den beiden türkischen Kindern Aynur und Hasan und von den beiden italienischen Kindern Maria und Domenico (den verschrifteten Aufnahmen im Textband sind jeweils die "Sozialdaten" vorangestellt) sowie gegebenenfalls von anderen Kindern aus ihrem sozialen Umfeld.⁵ Die Transkription der Beispiele folgt der Verschriftung im Textband und ist in Zeilenblöcken angelegt. Jeder Zeilenblock (ZB) besteht aus zwei Transkriptionszeilen: einer Textzeile für die laufende Nummer des Zeilenblocks, die Sprechersigle und alle lautlichen Äußerungen (in Kleinschreibung), und gegebenenfalls einer (kursiv gedruckten) Kommentarzeile für Erläuterungen zur Textzeile (best. = bestätigend, unverst. = unverständlich) und für Aufschlüsselungen dialektaler Ausdrücke. In der Textzeile werden außerdem folgende Zeichen verwendet:

-
- 3 Zur Frage, ob durch den Besuch der Schule noch von einem "reinen" ungesteuerten L₂-Erwerb auszugehen ist, vgl. Müller (1983: 60).
 - 4 Projekt und veröffentlichtes Korpus sind mehrfach ausführlich beschrieben worden; ich verweise deshalb auf den Überblick von Rath (1983a), auf Rath/Immesberger/Schu (1987) und vor allem auf Schu (1994: 15ff.).
 - 5 Für alle Beispiele werden die Fundstellen angegeben mit dem Titel des Textbandes, der Seitenzahl, den Zeilenblöcken und der Textkennzeichnung.

(...)	Auslassungen zu Beginn und am Ende von Beispielen
+	kurze Pause bis 1 Sekunde Dauer
++	mittlere Pause bis ca. 2 Sekunden Dauer
+3+	lange Pause mit Angabe der Dauer zwischen + +
:	gedehnte Aussprache
xxx	unverständliche Äußerungsteile, Lachen
?	Fragen und Frageintonation
!	Aufforderungen und Ausrufe
[]	simultan gesprochene Äußerungsteile (zeilenblockübergreifend)

2. Ersetzungsstrategien

Kommen L₂-sprechende Kinder in ihrer mündlichen Textproduktion an eine Stelle, an der Ausdrucksmittel fehlen, sind sie in vielen Fällen zunächst darum bemüht, die Formulierungsflaute selbst zu bewältigen. Die Daten lassen erkennen, daß die Kinder dazu auf eine Strategie setzen, die eine Ersetzung des fehlenden Wortes vorsieht; was variiert, sind die Ersetzungsmittel.

2.1. Nonverbale Lösung

Im einzigen Fall im gesamten Korpus⁶ bedient sich Maria, die beschreibt, wie sie eine Laterne gebastelt hat, einer nonverbalen Lösung und entscheidet sich dafür, ihre Formulierungsflaute auf nicht-sprachliche Weise zu bewältigen:

Beispiel 1: Kindersprache 153 (Maria 10/83)

114	m	eh was hamma do noch druff xxx? hm ++ hamma no:ch + <i>haben wir drauf unverst.</i>
115		von eh ah jetzt wä:ß ich + wa:t! + wa:t! ich hol ma mo + grad so <i>weiß warte mir mal</i>
116		e ding hamma so rundgemacht [awwer bißje größer + so aber] hm größer best.
117	h	
118	m	zusamme geklebt
119	b	en zylinder gemacht
120	m	hm <i>best.</i>

Der Moment, in dem Maria (m) die Lösung gefunden hat, ist sprachlich exakt bezeichnet:

"ah jetzt wä:ß ich +".

Die weiteren Äußerungsbestandteile

"wa:t! + wa:t! ich hol ma mo + grad so e ding"

6 Nur in den Vergleichstexten der beiden deutschen Probanden Christine und Thorsten finden sich zwei weitere Belege (vgl. Kindersprache 291, ZB 120 und Kindersprache 333, ZB 089).

bereiten die nonverbale Aktion vor. Offensichtlich ist im gemeinsamen Wahrnehmungsraum ein geeignetes Demonstrationsobjekt verfügbar, an dem sich besser zeigen als versprachlichen läßt, wie die Laterne gebastelt wurde. Der äußerst vage sprachliche Hinweis auf den Gegenstand beinhaltet trotz Platzhalterelement ("ding") durch die begleitende nonverbale Handlung kein Verständnishindernis. Mit dem Demonstrationsobjekt kehrt Maria sodann auf die Ebene der sprachlichen Beschreibung zurück und kann mit Bettinas (b) Hilfe das Ausdrucksproblem lösen: Demonstration und weitere Beschreibung liefern ausreichend Informationen, um Bettina die Form der Laterne erschließen zu lassen.

2.2. Wechsel in die Muttersprache

Der Kodewechsel ist als Ersetzungstechnik nur bedingt geeignet, da er an bestimmte Voraussetzungen gebunden und deshalb nur mit Einschränkungen verwendbar ist. Der Hörer muß die Muttersprache des Sprechers beherrschen, und der Sprecher muß davon Kenntnis haben. Dies dürfte der Grund dafür sein, daß von diesem Verfahren im untersuchten Material nur ein einziges Mal Gebrauch gemacht wird - von der Italienerin Silvia (s) gegenüber Berthold (b), von dem Silvia offensichtlich weiß, daß er Italienisch spricht, da sie ihren italienischen Äußerungen keinerlei explizite Ankündigungen vorausschickt:

Beispiel 2: Kindersprache 219f. (Domenico 3/83)

192	s	(...) der singt das tut sch weh	[das]	singt deswegen das is
194	b		[wie?]	
195	s	krank xxx gell Berthold?		
		<i>unverst.</i>		
196	b	nä das versteh ich nit das herz singt		
197	s	[also] il petto ci canta		
		<i>die Brust singt</i>		
198	d	[eh]		
		<i>abfällig</i>		
199	b	hm hm		
		<i>best.</i>		
200	s	xxx fa male il petto		
		<i>unverst. die Brust tut weh</i>		
201	b	hm isses wahr? + tut dirs weh?		
		<i>best. ist das zu d</i>		

Erst die (aus Bertholds Sicht) fremdsprachlichen Äußerungen ermöglichen das Verständnis und helfen Silvia, die Formulierungsflaute zu bewältigen. - Daß der Rückgriff auf die Muttersprache oft unausweichlich ist, aber "nur ein kleiner Teil davon auf der artikulierten sprachlichen Oberfläche beobachtbar ist", betont Königs (1993: 205).

gibt sie zu erkennen, daß sie nicht nur den passenden Ausdruck selbst nicht parat hat, sondern auch, daß sie die Unangemessenheit des Ausdrucks "lampe" begreift; Fatma hält sich fortan aus der Klärungssequenz heraus. Daß Aynur erst jetzt der Problematik ihrer Wortwahl gewahr wird (die in etymologischer Hinsicht so problematisch nicht ist [vgl. die Lemmata "Ampel" und "Lampe" bei Pfeifer 1995: 35 und 762]), verrät die Äußerung

"o leck! ich wä:ß nimme: wie das heißt".

Dem Überraschtheit signalisierenden dialektalen "o leck"⁷ folgt das metasprachliche Eingeständnis, daß Aynur einen falschen Ausdruck verwendet hat und den richtigen nicht aktivieren kann. Erst hier wird der Sprecherin bewußt, daß sie schon etliche Äußerungen zuvor ein Formulierungsproblem hatte, auf das sie nur durch Stefans Rückfragen gestoßen ist. Da Aynur selbst die Lösung nicht liefern kann, kommt ihr Stefan nun zur Hilfe und bringt den gesuchten Ausdruck ein:

"heißt doch ampel".

Gleichsam als Rechtfertigung wiederholt Aynur metasprachlich, daß ihr das gesuchte Wort nicht einfallen wollte. Die Simultanstelle in ZB 100f. macht deutlich, wie unterschiedlich die zurückliegenden Züge beurteilt werden: Stefan unterstreicht durch die vollständige Form "verkehrsampel" sein "pädagogisches" Anliegen, stets um Ausdruckspräzision bemüht zu sein - Aynur dagegen möchte ohne weiteren Kommentar ihre Wegbeschreibung fortsetzen, muß aber auf die Unterbrechung reagieren.

"jo das wollt ich sa:n"

ist als Abschluß der Klärungssequenz zu verstehen und gleichzeitig als nochmaliges Eingeständnis eines Formulierungsproblems. Damit ist der Weg frei zurück zur Wegbeschreibung, für die die letzte Äußerung "warte bis es grün ist" (ZB 083f.) fast wörtlich wiederaufgenommen wird: "do geht wart ma bis grün is".

Das Beispiel läßt eine Lösungsstrategie für Formulierungsprobleme erkennen, von der die Probanden des öfteren Gebrauch machen: Eine fehlende Ausdrucksmöglichkeit wird ersetzt durch ein scheinbar passendes, semantisch verwandtes Lexem, das aus dem Kontext heraus ein Verstehen ermöglicht. Die Schritte, in denen im Beispiel der Hörer einen Ausdruck beanstandet und auf ein Formulierungsproblem aufmerksam macht und in denen schließlich eine Lösung gefunden wird, sind:

- das Festhalten am vermeintlich richtigen Ausdruck (ZB 087)
- die Präzisierung des vermeintlich richtigen Ausdrucks (ZB 089)
- das metasprachliche Eingeständnis, daß der passende Ausdruck fehlt (ZB 091)
- die Lösung durch den Hörer (ZB 092).

Die metasprachliche Äußerung kennzeichnet einen Wechsel im Kommunikationsverhalten: Erst als die Sprecherin ihre eigenen Lösungsversuche als gescheitert zu erkennen gibt und einräumt, daß sie einen Ausdruck nicht aktivieren kann, sieht sich der Hörer aufgefordert, der Sprecherin zur Seite zu springen.

Daß es sich bei dieser Art von Ersetzung durch semantisch verwandte Lexeme, in der Regel Oberbegriffe, nicht um einen Einzelfall handelt, belegen weitere Fundstellen im Korpus: In der gleichen Wegbeschreibung spricht Aynur statt von

7 Braun/Mangold (1984: 189): "ò *legg!* na, so was!", ein feststehender Ausdruck des Erstaunens, gebildet mit einer Form des Verbs "legge" ("lecken") (vgl. ebd., 167).

einem "Geländer" von einem "eise[n]" (Kindersprache 33f., ZB 154ff.); Domenico verwendet den Ausdruck "papier kläwe" für "tapezieren" (Kindersprache 215, ZB 080), und auch Marias Formulierungsvorschlag "gra:we" für "Raben" (vgl. Beispiel 26) kann hierher gerechnet werden, auch wenn es sich bei "gra:we" nicht um ein semantisch verwandtes Lexem handelt, sondern um eine dem gesuchten Ausdruck lautlich nachempfundene Zeichenform.⁸ - Ebenfalls hierher zu rechnen sind ersetzende Wortbildungen, die zwar nach den Regeln der deutschen Wortbildung denkbar wären und semantisch meist das Verständnis ermöglichen, die aber mit lexikalisierten Formen konkurrieren und deshalb als unidiomatisch gelten müssen:

Beispielsweise erwähnt das italienische Mädchen Silvia in einer Erzählung ein "bäckerhaus" (Kindersprache 224, ZB 083f.) und provoziert dadurch eine Rückfrage von Berthold: "was isn e bäckerhaus? z e bäcker meinst du? oder is da ein haus das nur heißt so?" (ebd., ZB 088/090). Obwohl nicht-lexikalische Artikulationen darauf hindeuten, daß Silvia nach dem "richtigen" Wort sucht, läßt sie Bertholds Frage unbeantwortet und setzt kommentarlos ihre Erzählung fort. Die kritische Stelle scheint überstanden, zumal Berthold keinen weiteren Klärungsbedarf anmeldet. Nicht so Silvias Bruder Domenico: Mit einiger Verspätung greift er in das Erzählgeschehen ein, um die noch offene Frage zu beantworten und seine Schwester zu korrigieren: "das heißt eh heißt nit bäckerhaus das is die macht bäcker die is e bäckerei" (ebd., ZB 096f.). Berthold sieht sich in seiner Vermutung bestätigt und Domenico sich sogar veranlaßt, an seine Schwester zu appellieren, sich genauer auszudrücken (Kindersprache 225, ZB 098ff.):

098	b	ah doch also doch en bäcker ne	[bäckerei]	ja
099	d			jo		
100	d	bäckerei	[+]	du mußt e bißjen besser erklären!
101	b		[hm]	
				best.		
102	s		[hmja]	
				stöhnt		

Die Leidtragende der klärenden Sequenzen ist die Erzählerin Silvia, die erneut aus dem Erzählfluß gerissen wird - wegen eines falsch gebildeten Wortes.

8 Dieses Verfahren kommt auch bei deutschen Kindern vor: Christine ersetzt das Wort "Kindermaskenball" durch die Konstruktion "so kinderbasgeball oder was das is" (Kindersprache 248, ZB 016), Thorsten wandelt den Namen des französischen Kaufhauses "prisunic" ab: "im primos odder wie der heischt" (Kindersprache 315, ZB 014) bzw. "em priminic odder wie der heischt" (ebd., ZB 020). Allerdings liegen bei den L₁-Sprechern offensichtlich keine lexikalischen Lücken vor, sondern Schwierigkeiten und Unsicherheiten bei der phonologischen Kodierung, die mit den formelhaften Wendungen gekennzeichnet werden.

2.4. Sonderfall: Platzhalter

Die einfachsten lexikalischen Mittel, Ausdruckslücken aufzufüllen, sind semantisch leere Platzhalter:

Beispiel 4: Kindersprache 38 (Aynur 8/83)

038 a (...) dann
 039 sind sie dort angekommen hat der eh prinz an sein vater ein dings
 040 geschrieben ein brief (...)

Beispiel 5: Kindersprache 61 (Aynur 12/83)

093 a (...) der hat de heino gefang da hat eh dings +
 095 das blauäuglein de den jungen erlöst (...)

"ein dings" und "dings" markieren kurzfristige Formulierungsflauten, die vom Sprecher selbst im Anschluß mit den intendierten Ausdrücken überwunden werden. Der Sprecher verfolgt mit Platzhaltern eine Verzögerungsstrategie, da er seine Konstruktionen jeweils weiterführen kann und sich Zeit verschafft, die gesuchten Ausdrücke zu aktivieren. Platzhalter kommen auch zum Einsatz, wenn der Sprecher weiß, daß ihm das gesuchte Wort *nicht* zur Verfügung steht; in diesen Fällen folgen ihnen Umschreibungen, die den Hörer zur Hilfe animieren:

Beispiel 6: Kindersprache 119 (Maria 6/82)

084 g hm un das das sinn doch so dinger wo ma riwwer springe kann
best. rüber
 085 un alles [so
 086 m [was?] bock?

Neben das Platzhalterelement tritt die Umschreibung des gesuchten Wortes, die ihrerseits durch den formelhaften Unschärfeindikator "un alles so" als nicht ganz zufriedenstellendes Formulierungsergebnis herausgestellt wird. Der Hörer ist aufgefordert, das gesuchte Lexem zu aktivieren, wobei der Sprecher mit der Modalpartikel "doch" an gemeinsam geteilte Wissensbestände appelliert. - Die als Platzhalter verwendeten Ausdrücke tragen Merkmale routinierten Sprachgebrauchs und erscheinen als formelhafte Ausdrucksteile: In nahezu allen Fällen liegen einfache Nominalgruppen vor, mit einer Wortform des Substantivs "Ding" im Zentrum ("das ding", "ein ding(s)", "so dinger"). Syntaktisch gesehen, besetzt ein Sprecher mit ihnen Satzgliedstellen und kann so den Redefluß aufrechterhalten und die jeweilige syntaktische Konstruktion zum Abschluß bringen. Dieser redeorganisatorische Vorteil verdankt sich dem weitgehend automatisierten Einsatz der "dings"-Konstruktion.

Mitunter bleibt allerdings auch trotz gemeinsamer Klärungsversuche offen, wofür genau das Platzhalterelement steht: Im Rahmen der in Beispiel 3 erwähnten Wegbeschreibung bezieht Aynur sich als markanten Orientierungspunkt auf eine als "zoll" (Kindersprache 29, ZB 055ff.) bezeichnete Stelle. Im weiteren Verlauf löst dieser

Orientierungspunkt einen längeren Austausch aus über die Richtigkeit der Wortwahl. Der Hörer Stefan fordert mit seiner Frage

"was essen das für ne fürn zoll?" (Kindersprache 32, ZB 114)

eine genauere Beschreibung der fraglichen Stelle ein und bewirkt, daß Aynur die ursprüngliche Bezeichnung zurücknimmt:

"das is garkän zoll" (ebd., ZB 116).

Im Fokus des Interesses steht jetzt nicht mehr der Fortgang der Schulwegbeschreibung, sondern die gemeinsame Verständigung über die vermeintliche "zoll"-Stelle. Aynurs weitere Beschreibungsansätze münden in die abschließende Feststellung

"wä:ß a:ch nit wä:ß nit ob das es zoll is oder was +" (Kindersprache 33, ZB 136),

an die sich eine Erklärung anschließt für die Wahl des Lexems "zoll", gefolgt von einer (weiteren) Umschreibung:

"sieht awwer so aus sie hann so e dings + ob ma vorbeidarf oder nit" (ebd., ZB 138).

Die vage Umschreibung gewinnt erst durch das Präzisierungsangebot von Stefan

"so ne schranke?" (ebd., ZB 139),

das von Aynur unmittelbar anschließend bestätigt wird, an Klarheit. Stefans Vermutung, daß es sich um eine Firmeneinfahrt handelt, wird von Aynur ebenfalls bestätigt:

"vielleicht das si da s eine große firma" (ebd., ZB 143).

Auffällig an dieser Textstelle ist

- zum einen, daß ein nicht passendes Lexem eingesetzt wird, obwohl die Sprecherin wissen muß, daß die Wortwahl unzutreffend ist und für Verständnisschwierigkeiten sorgen kann - erst die Hörerintervention jedoch führt dazu, daß die Wortwahl zurückgenommen und zu optimieren versucht wird;
- zum anderen, daß die Platzhalter-Konstruktion "so e dings" verwendet wird in Verbindung mit einer Umschreibung, um für mehr Präzision zu sorgen - obwohl erst die hörerseitige Kooperationsbereitschaft zur Verständigung führt.⁹

2.5. Semantische Umschreibungen

Beispiel 7: Kindersprache 140 (Maria 4/83_c)

017 m äni stunn aerobic äni stunn eh + mache se + geräte und äni
eine Stunde

018 stunn mache se danne + dun se uff eh + so + musick danze
dann tun auf tanzen

019 [musick turne] turne (...)

020 h [jazztanz]

Maria (m) gibt Helga (h) einen Überblick über die sportlichen Aktivitäten ihrer Schwester. Konkret geht es darum, außer Aerobic und Geräteturnen "Jazztanz" zu nennen. Die Formulierung des dritten Aufzählungsgliedes beginnt mit

9 Stellt man in Rechnung, daß es sich bei der Wegbeschreibung nicht um eine echte, nämlich ein Wissensdefizit zu beseitigende, sondern um eine "gespielte", nämlich elizitierte, Interaktion handelt, scheinen Aynurs Beschreibungsvermögen und ihre "Strategie", bestimmte Lexeme aufgrund gewisser Ähnlichkeiten mit nicht richtig benennbaren Sachverhalten zu gebrauchen, den Interaktionserfolg zu gefährden; daß es so weit im vorliegenden Gespräch nicht kommt, ist primär dem äußerst kooperativ eingestellten Zuhörer-Betreuer zu verdanken.

"un äni stunn mache se danne"

und endet in einem Anakoluth, weil das Lexem "Jazztanz" nicht parat ist. Was folgt, ist eine Reihe von Entlastungsmitteln, mit denen die Sprecherin über die kritische Stelle hinwegzukommen versucht - bestehend aus

- mehreren gefüllten und ungefüllten Pausen als Verzögerungsmitteln
- und einer semantischen Umschreibung.

Die Konstruktion

"dun se uff eh + so + musick danze"

enthält mit dem Proverb "tun" selbst wiederum ein Platzhalterelement, das anschließend durch "danze" inhaltlich gefüllt wird; die Umschreibung erfüllt ihren kommunikativen Zweck, denn sie versetzt Helga in die Lage, das Gemeinte zu verstehen und das gesuchte Wort einzubringen. Die Umschreibung selbst, die als Auslöser für eine Höreraktivität dient, beinhaltet eine weitere Auffälligkeit, die typisch ist für Umschreibungen von nicht aktivierbaren Lexemen: Sie ist semantisch vage gehalten, läßt unterschiedliche inhaltliche Füllungen zu. Die Vagheit wird angezeigt durch den unmittelbar angeschlossenen Präzisierungsversuch "musick turne", der nicht zu mehr Präzision beiträgt, und vor allem durch das in die Äußerung integrierte Element "so" (vgl. dazu Abschnitt 3.3.2.).

Beispiel 8: Kindersprache 50f. (Aynur 10/83)

038	a	ach is doch egal sagen se du kriegst auch geld von uns eh also	
039		+3+ so die hälfte von dem wa was sie gewinnen kriegen sie auch	
040		+ un da legen sie ihn rinn und da lassen sie den gewinnen	
041		+ da wollen sie s so machen daß der	[rummenigge] gut wär
042	i	[hm]	[ja:]
		best.	
043	t		
044	s	also meinst du die wollen ihn bestechen?	
045	t	[ja]	
046	a	[ja] bestechen	

Die Umschreibungstechnik kommt, wie das Beispiel zeigt, auch zum Einsatz, wenn der Ausdruck für einen Sachverhalt nicht bekannt ist. Die Umschreibung dient nicht primär dazu, eine Lücke zu füllen (um Zeit zu gewinnen und um den Hörer, dem annäherungsweise zu verstehen gegeben werden soll, was gemeint ist, zu einer Formulierungshilfe zu veranlassen), sondern sie leistet eine vollständige Beschreibung dessen, wofür der Sprecherin das adäquate Ausdrucksmittel fehlt. Daß die Umschreibung gelungen ist und Aynur ihr kommunikatives Ziel erreicht, zeigen die Hörerreaktionen: die frühen Hörersignale von Ikbal (i) und Talat (t) sowie die unmittelbar folgende explizite Verständnissicherungssequenz zwischen Aynur und Stefan (s) (ZB 044ff.).

Bleibt die Umschreibung zu unbestimmt, ist eine Lücke mitunter nicht aufzufüllen:

Beispiel 9: Kindersprache 145 (Maria 5/83_b)

023	m	(...) wie heischt der berg noch?
024	b	wo wart denn ihr? +
025	m	eh
026	h	in obertal oder in weiskirchen?
027	m	in weiskirchen + ich wä:ß nimme wie der berg heischt
028	h	de schaumberg nä der is nit dort ne?

Maria (m) kann sich im Rahmen der Schilderung von Ausflugszielen nicht mehr an den Namen eines Berges erinnern. Mehreren gesprächsspezifischen Formeln, mit denen die Erinnerungslücke thematisiert und zugleich zu überbrücken beabsichtigt wird, und Unterstützungsaktivitäten der Hörer folgt eine Äußerung, in der die Lücke erneut explizit gemacht wird und in der Ansätze einer Umschreibung erkennbar sind:

029 m nä mir fehlt der name ganz voll stän sinn + un da druff mußte
Steine drauf
030 ma gehn +

Die Umschreibung trägt nicht zur Klärung bei, so daß Heidi (h) und Maria schließlich aufgeben:

031 h weiß ich nit ++
032 m wo issen eh ich komm jetzt nit uff de name
ist denn auf

Das Beispiel stützt die Annahme, daß die Kinder Erinnerungs-/Gedächtnis- oder Wissenslücken mit den gleichen Mitteln bewältigen wie aufgrund lexikalischer Lücken auftretende Formulierungsflauten.

3. Gesprächsspezifische Formeln als lexikalische Überbrückungsmittel

3.1. Memorieren vs. Konstruieren

Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen und Beispielanalysen ist die Annahme, daß im (Erst- und Zweit-) Spracherwerb nicht nur einzelne Wörter gespeichert werden, sondern auch ganze Syntagmen. Dafür sprechen Befunde aus der Spracherwerbsforschung auf der einen und aus der Phraseologieforschung auf der anderen Seite:¹⁰ In natürlichen Interaktionen in der Zweitsprache, also unter natürlichen Lernbedingungen, lassen sich komplexe Ausdruckseinheiten nachweisen, "die 'eigentlich' nach dem sonstigen Sprachstand nicht vorkommen dürften. Ein Lerner kann nämlich in einem ganzheitlichen Versatzstück durchaus schwierige Wörter und (isoliert gesehen) komplexe grammatische Phänomene verwenden, die er ansonsten nicht beherrscht (virtuelle Kompetenz)" (Müller 1991: 168). Deshalb ist der Spracherwerb nicht ausschließlich als Fortschreiten von einfachen zu komplexen Strukturen zu verstehen, sondern das Memorieren muß als Grundlage für das Konstruieren modelliert werden; Müller (1991), der von "unvergeßlichen Sätzen" (159) spricht, nimmt ein "memorierendes Sprachwissen" an, das "[...] als generalisierte Erinnerung als Formulierungshintergrund zur Verfügung steht" (160). Aus gedächtnispsychologischer Sicht gilt, daß vorgefertigte Syntagmen "nicht jeweils

10 Aufgeworfen ist damit auch die Frage nach der Relevanz gedächtnispsychologischer Erkenntnisse für den Fremdsprachenunterricht. Vgl. dazu den thematischen Teil im Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 17 (1991), aber auch schon z. B. List (1982a) und Zimmer (1988).

durch Zusammenfügen der Konstituenten als minimalen Sprachzeichen produziert werden, sondern im Bewußtsein des Sprechers als fertige und integrale Entitäten des Lexikons bereitstehen" (Hessky 1992: 83); kurz: sie werden verwendet wie Lexeme. Im Gegensatz zu Lexemen aber nehmen Sprachteilhaber mehrgliedrige feste Einheiten nicht "als synthetische Ausdrucksform, sondern als ein auf der formalen Ebene gegliedertes, dennoch integrales Sprachzeichen mit einer ganzheitlichen (integrierten) Bedeutung wahr" (ebd.). Zwar ist die von Hessky gegebene Beschreibung allein auf phraseologische Einheiten gemünzt, sie gilt aber in analoger Weise auch für andere Formen formelhaften Sprachgebrauchs wie Routineformeln, Gemeinplätze usw., wenn man die ganzheitliche Bedeutung nicht eng als semantische Besonderheit versteht, sondern weiter faßt im Sinne von Funktion, die ein feststehender Ausdruck in einem kommunikativen Zusammenhang übernehmen kann. Ist es bei Phraseologismen die ganzheitliche Bedeutung, "die [...] eine PE [= phraseologische Einheit] 'wie ein Lexem' erscheinen läßt und morphosyntaktische Blockierungen [...] motiviert" (Hessky 1992: 83), so ist es bei Routineausdrücken der wiederholte Gebrauch bzw. die Festigkeit im Gebrauch, die einen Wiedererkennungseffekt auslöst und dem Ausdruck lexemartigen Status verleiht.

3.2. Reproduzieren als Textproduktionsstrategie

Vor dem skizzierten Hintergrund sind die Antworten zu sehen auf die Frage, wie Sprecher die Flüssigkeit ihrer Textproduktion sicherstellen (vgl. zur Flüssigkeit in der Zweitsprache Rehbein 1987 und Sajavaara 1987). Schon in den 70er Jahren ist für den Erst- wie für den Zweitspracherwerb auf die Routinisierung syntaktischer Strukturen aufmerksam gemacht worden (vgl. Hakuta 1974 und Krashen/Scarcella 1978).¹¹ Auch die Arbeit von Pawley/Syder (1983) gehört in diesen Zusammenhang. Ihre These, daß flüssiges Sprechen beruht "to a considerable extent on knowledge of a body of 'sentence stems' which are 'institutionalized' or 'lexicalized'" (191), ist insofern von Bedeutung, als sie die in der Phraseologieforschung als "Festigkeit" und als "Reproduzierbarkeit" diskutierten Eigenschaften vorgefertigter sprachlicher Einheiten zum Dreh- und Angelpunkt für die Äußerungsproduktion werden lassen: Verfügt ein Sprecher über ein Inventar *fester* Ausdruckseinheiten, kann er sich einen Vorteil für die Sprachproduktion und die Informationsverarbeitungskapazität verschaffen; denn "[...] he minimizes the amount of clause-internal encoding work to be

11 Nur am Rande sei darauf hingewiesen, daß an der Auffassung, daß im frühen Zweitspracherwerb auf den Einsatz von (syntaktischen) Formeln und Rahmenkonstruktionen als Sprachlernstrategie gesetzt wird, auch Zweifel angemeldet wurden: Bohn (1986) vermutet, "that this assumed strategy is an artifact of the data collection procedure" (185). Seine Daten sprechen dafür, "that learners very rarely rely on formulaic speech in a truly naturalistic environment" (ebd.). - Was sich hinter der scheinbaren Kontroverse versteckt, ist das nach wie vor ungelöste Problem, wie (anhand welcher linguistischen Kriterien) Formeln zuverlässig identifiziert werden können (vgl. dazu auch Raupach 1984: 116ff. und Reuter 1985: 169ff.), um die sprachliche Intuition des Linguisten zu umgehen.

done and frees himself to attend to other tasks in talk-exchange, including the planning of larger units of discourse" (ebd., 192).

Unabhängig von der Frage, ob die von Pawley/Syder für das Englische veranschlagte Zahl lexikalischer Satzstämme mit "several hundreds of thousands" (ebd., 213) nicht etwas zu hoch gegriffen ist, unterstreicht ihre Arbeit die herausragende Rolle, die der Reproduzierbarkeit komplexer Ausdruckseinheiten für den mündlichen Formulierungsprozeß zukommt: Als ganzheitlich gespeicherte und deswegen schnell und ohne Verbrauch von Planungskapazität abrufbare Sequenzen entlasten sie die Konstruktionskomponente und scheinen deshalb prädestiniert zu sein für die Verwendung in kritischen Phasen des Formulierungsprozesses. Die Entlastung ist eine Folge davon, daß sprachliche Routinen als *fertige* und *sozial (in der Sprachgemeinschaft) etablierte* Lösungen für rekurrente kommunikative Probleme aus formulierungstheoretischer Sicht keine Formulierungsleistungen darstellen, da sie nicht als Ergebnis der Anwendung grammatischer Regeln zustande kommen, sondern aufgrund von Wiederholung verfestigt sind und memoriert werden können, ohne analysiert zu werden.¹² Auf eine entlastende Wirkung sprachlicher Fertigteile ist mehrfach hingewiesen worden (vgl. z. B. Coulmas 1981: 105ff., Keller 1981: 94, Burger/Buhofer/Sialm 1982: 129f. oder Coulmas 1985: 60f.), allerdings ohne anhand empirischer Analysen der Frage nachzugehen, unter welchen Bedingungen Sprecher auf Formeln zurückgreifen. Man muß sich an dieser Stelle die Komplexität der simultan zu bewältigenden kognitiven Anforderungen beim Sprechen in Erinnerung rufen, um verständlich zu machen, daß in der mündlichen Textproduktion kritische Stellen zu überwinden sind, wenn sich beispielsweise die gewünschten Lexeme nicht auf Anhieb finden lassen. Der Sprecher muß einerseits am Ball bleiben, da er dem Sprechzwang, der mit der Übernahme der Sprecherrolle verbunden ist, unterliegt; andererseits muß er gleichzeitig auftretende Formulierungsflauten bewältigen. Flauten im Formulierungsprozeß können auf unterschiedliche Art und Weise *überbrückt* werden. Das häufigste und einfachste Mittel sind, als prosodische Verzögerungsphänomene, (stille und gefüllte) Pausen, die aber, vor allem wenn sie gehäuft gebraucht werden, mit der Gefahr verbunden sind, daß die Sprecherrolle abgegeben werden muß. Daneben kommen, als lexikalische Verzögerungsphänomene, Wiederholungen, Selbstkorrekturen, Modalpartikeln und Modalwörter in Betracht, und als besonders vielseitiges lexikalisches Verzögerungsmittel bieten sich gesprächsspezifische Formeln an; gemeint sind komplexe verfestigte und reproduzierbare Ausdrucksmittel, über die als Folge wiederholten Gebrauchs routiniert verfügt wird (für eine ausführliche Diskussion ihrer Eigenschaften verweise ich auf

12 Ein Indikator für die ganzheitliche Verfügbarkeit ist, daß sprachliche Routinen ohne die üblichen gesprochen-sprachlichen Charakteristika (wie Verzögerungspausen, Anakoluthe und Korrekturen, Wiederholungen usw.) artikuliert werden. Den Zusammenhang zwischen Pausen und kognitiver Aktivität hat im übrigen schon Goldman Eisler (1968) erkannt, die vorschlägt, "to use pause behaviour as an indicator in its own rights to sort out which parts of verbal sequences are verbal habits and which are being created at the time of speaking" (43).

Stein 1995: 26ff.). Ihre Verwendung an Stellen, an denen der Formulierungsprozeß ins Stocken gerät, weist gegenüber anderen Überbrückungsmitteln den redeorganisatorischen Vorteil auf, daß der Redefluß nicht abreißt oder stagniert und somit die Sprecherrolle nicht abgesichert werden muß. Es sind insbesondere zwei Eigenschaften formelhafter Ausdrücke, die hier zum Tragen kommen:

- a) Sie sind *metasprachlicher* Natur: Der Sprecher verläßt mit ihnen die propositionale Ebene und gibt dem Hörer einen metasprachlichen Hinweis darauf, daß sich die Äußerungsproduktion vorübergehend im Zustand einer Flaute befindet.¹³
- b) Sie sind *phraseologischer* Natur: Der Sprecher muß formelhafte Ausdrücke nicht nach den Regeln der Grammatik produzieren, sondern er reproduziert sie als komplexe Einheiten.

Indem der Sprecher Formeln gleichsam automatisiert an den entsprechenden Textstellen abrufte und in den Redefluß integriert, setzt er - wie mit stillen und gefüllten Pausen - kognitive Ressourcen frei, d. h. er gewinnt Planungskapazität für den weiteren Sprecherbeitrag und verschafft sich Planungszeit. Von der Freisetzung kognitiver Ressourcen, die darauf beruht, daß die Reproduktion von Formeln keine Formulierungsleistung darstellt, profitiert der Sprecher für die weitere Äußerungsproduktion, d. h. die Konstruktion weiterer propositionaler Äußerungsteile. Daß und wie mit gesprächsspezifischen Formeln die Sprechplanung entlastet und der störungsanfällige freie Formulierungsprozeß erleichtert werden kann, habe ich für (erwachsene) Muttersprachler an authentischen Textbeispielen beschrieben (vgl. Stein 1995: 260ff.). Die folgenden Textanalysen sollen zeigen, daß L₂-Lerner in ähnlicher Weise von formelhaftem Sprachmaterial profitieren, um Formulierungsflauten zu überwinden und eine flüssige Äußerungsproduktion zu erbringen.

3.3. Entlastungsstrategien beim Einsatz gesprächsspezifischer Formeln

3.3.1. Verzögerung durch Formeln

Beispiel 10: Kindersprache 154 (Maria 10/83)

123 m eh das war noch eh + oh was waren das noch? + käseschachtel
war denn

Maria (m) beschreibt, wie sie eine Laterne für einen Martinsumzug gebastelt hat. Das Erinnern der Bastelmaterialien nimmt im zitierten Ausschnitt offenbar so viel kognitive Aktivität in Anspruch, daß die Sprachproduktion darunter leidet: Es entsteht an der entsprechenden Stelle eine Lücke, die durch mehrere Verzögerungsmittel gefüllt wird, bis Maria den Ausdruck "käseschachtel" artikulieren kann. Die Zeit, die zum Überlegen erforderlich ist, verschafft sich Maria durch

13 Als nicht-propositionale Äußerungsteile kann man sie gleichzeitig in vielen Fällen als lexikalische Gliederungssignale verstehen, die der Segmentation der Äußerungskette dienen.

- eine gefüllte Pause ("eh")
- eine kurze stille Pause
- die Ungeduld bekundende Interjektion "oh"
- die an sich selbst gerichtete formelhafte Frage "was waren das noch?"
- und die anschließende kurze stille Pause.

Das Zusammenspiel verschiedener redeverzögernder Mittel läßt Maria die kritische Stelle im Formulierungsprozeß überstehen. Mit "käseschachtel" wird die begonnene Konstruktion "das war noch" zu Ende gebracht, die Überbrückungsmittel führen allerdings dazu, daß der Artikel ausgelassen wird. Es sind aber gerade die Verzögerungsmittel, insbesondere die gesprächsspezifische Formel, die die kleine syntaktische Ungenauigkeit nicht in Erscheinung treten lassen.

Das Beispiel zeigt, daß die Sprecherin trotz sich offenbarender Formulierungsschwierigkeiten in der Lage ist weiterzusprechen. Vor allem der Rückgriff auf vorgefertigtes Sprachmaterial ermöglicht es, den Sprecherbeitrag fortzuführen und sich die erforderliche Planungszeit zu verschaffen.

Beispiel 11: Kindersprache 50 (Aynur 10/83) (vgl. Beispiel 8)

033	a	nein nur die italiener die spielen richtig die lassens die gegen	
034		de rummenigge spielt eh also zum beispiel sagen wir ++ japan	
035		[japan]	da da sa sagen se eh: [du kriegst]
036	i	[hm]	
		<i>best.</i>	
037	t	[japan]	spielt doch garnit
038	a	ach is doch egal sagen se du kriegst auch geld von uns (...)	

Verständlich wird das zitierte Textstück (das ganze Gespräch hat "Fußball" zum Thema, und zwar die Qualifikation zur Europameisterschaft 1984) erst vor dem Hintergrund, daß Aynur (a) - sich auf ihren Lehrer berufend - auszuführen versucht, daß Fußballspieler sich bestechen lassen. Diesen Gedanken entwickelt Aynur, beginnend mit dem zitierten Ausschnitt, exemplarisch weiter, wobei unklar bleibt, ob sie sich auch dabei auf Äußerungen des Lehrers bezieht oder ob sie ihre eigenen Gedanken artikuliert. Aynurs Äußerungen deuten auf erhebliche Formulierungsprobleme hin. Nach einer Reihe von Anakoluthen wird erkennbar, daß ein grundlegender Neuansatz geplant ist. Darauf bereitet den Hörer eine Folge von überwiegend lexikalischen Signalen vor, die

- a) der *Sprecherin* als Verzögerungssignale dienen und ihr die erforderliche Planungszeit sichern,
- b) den *Hörern* zu verstehen geben, daß zum einen die bisherigen Ansätze abgebrochen werden und daß zum anderen die folgenden Äußerungen exemplifizierenden Charakter haben.

Diese Aufgaben übernehmen die lexikalischen Signale, nämlich

- das Gliederungs- und Korrektursignal "also"
- die Formel "zum beispiel"
- und die Formel "sagen wir",

die wie die gefüllte und die etwa zweisekündige stille Pause, von denen sie umrahmt werden, auch im Zeichen des Zeitgewinns stehen. Die Äußerungskette ist für die Dauer der fünf Verzögerungsmittel nicht auf den Transport von Inhalten hin angelegt, sondern die "Pausenfüller" übermitteln die gesprächsorganisatorische Information, daß der Sprecherbeitrag fortgeführt wird, die Sprecherin aber noch Planungszeit benötigt, und die themenorganisatorische Information, daß das Folgende als exemplarische Ausführung zu verstehen ist. Am Ende der Verzö-

gerungsteile steht als Ergebnis der genutzten Planungskapazität "japan". Es zeigt sich aber, daß die Planungszeit allein für die Suche nach einem geeigneten Beispiel, an dem die Bestechungsthese erläutert werden kann, ausgereicht hat; die Planung der weiteren syntaktischen Konstruktion ist noch nicht abgeschlossen. Dafür spricht die Häufung weiterer Planungsindikatoren:

- die beiden Wortwiederholungen "japan japan" und "da da"
- der Wortabbruch "sa" mit anschließender Korrektur "sagen"
- und die gefüllte Pause "eh:".

Gleichzeitig haben die Hörer an dieser Stelle die Möglichkeit, zur Auswahl "japan" Stellung zu nehmen: Die Betreuerin Ikbal (i) gibt schon früh, simultan zum wiederholten "japan", mit dem bestätigenden Hörersignal "hm" grünes Licht, Aynurs Bruder Talat (t) hingegen zeigt sich kritischer: Sein sachlicher Einwand "japan spielt doch garnit" - orientiert am Thema "Europameisterschaft" - kommt spät, an einer Stelle nämlich, an der Aynurs Äußerungsproduktion gerade wieder in Gang gekommen ist. Talats Einwand zwingt Aynur zum Abbruch, der Einwand wird jedoch, da Aynur nur das Thema "Bestechung im Fußball" verfolgt, mit "ach is doch egal" als irrelevant weggewischt. Damit ist der Weg frei, den Gedankengang fortzuführen, indem Aynur das bereits Gesagte wörtlich, jetzt aber ohne Verzögerungspause, wiederholt.

3.3.2. Markierung kritischer Formulierungsleistungen

Beispiel 12: Kindersprache 65 (Hasan 6/82)

002 h (...) u:nd do war ein vo vogel oder hm ++ do
 004 h war so + karte do war vogel we:
 005 l sprichst bißjen lauter
 006 h da war ein vogel oder sowas (...)

Beispiel 13: Kindersprache 118 (Maria 6/82)

057 g un danne gehn die mäde in in e klenneres + saal + dort mache se
kleineres
 058 gummispringe odder so (...)

Beispiel 14: Kindersprache 42 (Aynur 8/83)

146 a (...) dann machen wir häuser und straßen und
 147 so +

Hasan (h), Gaetano (g) und Aynur (a) bringen die drei Äußerungen

- "da war ein vogel"
- "dort mache se gummispringe"
- "dann machen wir häuser und straßen"

ohne Verzögerungsmittel zustande. Ihr Fehlen stellt die Vermutung, daß die Sprecher Ausdrucksprobleme haben und Formulierungsflauten überwinden müssen, in Frage. Daß die zentralen Informationsträger durch die nachgestellten gesprächsspezifischen Formeln "oder sowas", "odder so" und "und so", die als Unschärfeindikatoren (vgl. Müller 1980: 293) wirken, markiert werden, läßt den Schluß zu, daß die markierten Textteile möglicherweise nicht ganz den Vorstellungen des Sprechers gerecht werden und daß der Sprecher dem Hörer gegenüber den provisorischen Charakter seiner Äußerungen einräumt. Dadurch, daß der Sprecher auf die

Unschärfe der verbalen Kodierung hinweist, stellt er die Interpretationsbedürftigkeit der Äußerung heraus. Insofern ist nicht die Formulierung als solche vage, sondern der übermittelte Inhalt: Insbesondere in den Beispielen 13 und 14 wird beim Hörer ein Verstehensprozeß vorausgesetzt, der die als unscharf markierten Textteile als Pars pro toto erkennt ("gummispringe oder so" für "sportliche Betätigung", "häuser und straßen und so" für "Bastelgegenstände") und deshalb aktive Auffüllarbeit erfordert. Daß entsprechende Textstellen markiert werden, entspringt dem Bedürfnis, den Hörer zur Aktivierung seiner Wissensbestände zu veranlassen und ihm implizit eine Rezeptionsanweisung zu geben: Indem der Sprecher von vornherein eine "kritische" Stelle einräumt, wirbt er beim Hörer um Akzeptanz - mit dem Ziel, ihn von Einwänden abzuhalten. Daß die vorsorgliche Absicherung unscharfer oder nicht ganz befriedigender Textstellen vom Hörer erkannt und akzeptiert wird - und insofern kommunikativ erfolgreich ist -, läßt sich ablesen an

Beispiel 15: Kindersprache 48 (Aynur 8/83)

290 a (...) dann
 291 bringen die se ins operationslabor oder wie das [heißt] und
 292 i hm]
 best.
 293 a dann (...)

Der standardsprachlich nicht ganz korrekte Ausdruck "operationslabor" wird mit dem formelhaften Unschärfeindikator "oder wie das heißt" markiert: Aynur wirbt um Akzeptanz für das nicht ganz korrekt gebildete, aber semantisch unproblematische und das Verständnis nicht beeinträchtigende Wort. Das teilweise simultan zur Formel artikulierte bestätigende Hörersignal "hm" der Gesprächspartnerin Ikbal (i) gibt der Sprecherin zu verstehen, daß die Hörerin die Textstelle mitträgt: "hm" beinhaltet die Informationen, daß die Hörerin

- keine Verstehensschwierigkeiten hat
- das nicht-lexikalisierte Wort akzeptiert und keine Einwürfe macht oder Nachfragen stellt
- und die Sprecherin fortfahren läßt.

Die Kommunikation kann unbeschadet weitergehen.

Im Zusammenhang mit der Verwendung von Unschärfeindikatoren ist auf eine Konstruktion hinzuweisen, die die Kinder systematisch in ihren Textproduktionen nutzen und die Züge trägt einer (syntaktischen) Verfestigung bzw. von "prefabricated patterns"¹⁴. Gemeint ist die Konstruktion "'so' plus 'ein' plus Substantiv", die als Unschärfeindikator dienen *kann*; um ihre unterschiedliche Ausdruckskraft zu analysieren, stelle ich zwei Textstellen einander gegenüber:

14 Prefabricated patterns "are partly 'creative' and partly memorized wholes; they consist of sentence frames with an open 'slot' for a word or a phrase [...]" (Krashen/Scarcella 1978: 283) (vgl. auch Hakuta (1974: 288): "[...] segments of sentences which operate in conjunction with a movable component [...]").

Beispiel 16: Kindersprache 127 (Maria 8/82_b)

043	m	[ich hann gesa:t ne? + so e mädē	wie du ne? unmöglich ne?]
044	g		(…)	<i>ein Mädchen</i>	

Beispiel 17: Kindersprache 126 (Maria 8/82_b)

026	h	wer hat dn das gemacht?
		<i>denn</i>
027	g	so e mädē + <i>ein Mädchen</i>

Maria (m) beschließt in Beispiel 16 die umfassende Beschreibung des äußeren Erscheinungsbildes eines anderen Mädchens, in der sich mehrere mißbilligende Bewertungen finden (z. B. "(das) hat doof ausgesiehn", Kindersprache 126, ZB 033 und 127, ZB 040), mit einem letzten Kommentar: Die Konstruktion "so e mädē" referiert auf eine im Text zuvor explizit von Maria eingeführte (namensgleiche) Mitschülerin ("es maria ne?", Kindersprache 126, ZB 028) und läßt eine unmittelbare Identifizierung zu (erkennbar an der Möglichkeit, einen Vergleich anzuschließen ("wie du [eines bist]"), von der Maria auch tatsächlich Gebrauch macht). Damit verweist Maria mit der Konstruktion "so e mädē" auf eine bestimmte Person, auf die die in Rede stehenden Eigenschaften zutreffen. "so ein" läßt sich als "demonstratives Adjektiv" (Duden Grammatik 1995: 275) einordnen bzw. als "Identifikativ-Artikel" (Weinrich 1993: 472), der es dem Hörer ermöglichen soll, "eine Person oder eine Sache durch die Herstellung einer Referenz zu identifizieren" (ebd.). - Gaetano (g), der berichtet, wie Klassenkameraden ihn bei der Wahl zum Klassensprecher hereingelegt haben, verwendet in Beispiel 17 in seiner Antwort auf Helgas (h) Frage ebenfalls die Konstruktion "so e mädē"; sie erlaubt aber, obwohl lexikalisch völlig identisch, keine Identifizierung mit einer genannten oder erschließbaren Repräsentantin der Kategorie "mädē". Die Herstellung einer Referenz ist weder möglich noch beabsichtigt, vielmehr ist davon auszugehen, daß sich das vermittelbare Wissen auf die Kategorienzugehörigkeit beschränkt: "so e mädē" dient Gaetano als (inhaltlich) unbestimmte Ausdrucksform, die keiner Präzisierung bedarf bzw. keine Präzisierung zuläßt. Damit fallen die lexikalisch identischen, aber prosodisch unterschiedlich realisierten Konstruktionen inhaltlich geradezu entgegengesetzt aus:

	Maria - Beispiel 16	Gaetano - Beispiel 17
Kategorie	Identifikativ-Artikel	Unschärfeindikator
Prosodie	betontes "so" - unbetontes "mädē"	unbetontes "so" - betontes "mädē"
Referenzträger	bestimmt: Verweis auf eine konkrete Person, d. h. auf ein erschließbares oder bekanntes Exemplar, das als Vergleichsgröße dient	unbestimmt: Betonung der Kategorienzugehörigkeit, Verweis auf ein nicht näher spezifiziertes oder spezifizierbares Exemplar

Weiteren Aufschluß bringt

Beispiel 18: Kindersprache 201 (Domenico 12/82_a)

140 s (...) das war so e frau [sie] heißt
 141 b hm]
best.
 142 s auch s anna

Silvia (s) kann die von Berthold (b) gewünschte Information, wer ihr geholfen hat, "das s deutsche zu lernen für die straße für draußen" (Kindersprache 200, ZB 130f.), nur in sehr vager Form liefern: Allein das natürliche Geschlecht und indirekt das Alter kann Silvia angeben; daß sie auch den Namen der fraglichen Person parat hat, trägt zum Sachverhalt selbst nichts bei, da es sich nicht um eine relevante Information handelt. Bertholds eigentlicher Intention, etwas über die Qualifikation der betreffenden Person zu erfahren, wird Silvia mit der Angabe "so e frau" nicht gerecht. Geht man davon aus, daß sie Bertholds Anliegen verstanden hat - dafür spricht, daß sie alle ihr verfügbaren Informationen, so auch den Namen, anzugeben bereit und bemüht ist -, läßt sich in der Konstruktion "so e frau" eine gezielte Entlastungsstrategie erkennen: Silvia ist sich im klaren darüber, daß eine Information von ihr gewünscht wird, über die sie nicht verfügt. Als Ausweg bleibt ihr nur, entweder metasprachlich die Wissenslücke einzuräumen (z. B. "das weiß ich nicht (mehr)") und damit möglicherweise Nachfragen auszulösen ("aber du mußt doch wissen ...") oder eine solche Ausdrucksform zu wählen, die implizit die Mitteilung enthält, daß die gewünschte Information eigentlich nicht gegeben werden kann, die aber dennoch als Antwort bzw. Antwortversuch zu akzeptieren ist. Dazu bietet sich eine Konstruktion an, die so unbestimmt bleibt, daß nichts Falsches mitgeteilt wird, und die gleichzeitig den Hörer von weiteren Informationswünschen abhalten soll. Genau diesen Zweck erfüllt "so e frau", mit der Silvia auf ein im Hinblick auf die gewünschte Information nicht weiter spezifizierbares Exemplar der Kategorie "erwachsene weibliche Person" verweist. Die nicht-authentische Konstruktion "das war e[ine] Frau" bürge zwar ebenfalls die inhaltliche Unbestimmtheit, aber sie erweckte den Eindruck, als ob auf Nachfragen weitere Details in Erfahrung gebracht werden könnten.

Auch andere Beispiele (Kindersprache 111, ZB 024: "ja wemma gradaus geht dann is da so berg", Kindersprache 119, ZB 067f.: "do is doch immer so eise so viereckische + an de lamp damits nit kabutt geht", Kindersprache 126, ZB 030f.: "bis ganz owwe hat das so e minirock angehat ne?") belegen,

- daß es sich bei "so ein" mit unbetontem "so" um eine Ausdrucksroutine handelt, die semantische Unbestimmtheit beinhaltet,
- und daß das Anzeigen semantischer Unbestimmtheit als Entlastungsstrategie zu verstehen ist, an Stellen, an denen der Formulierungsvorgang ansonsten ins Stocken geraten würde.

Die L₂-Sprecher nehmen an den betreffenden Stellen semantische Unbestimmtheit in Kauf zugunsten des Fortschreitens des Formulierungsvorganges: Kritische Formulierungsstellen werden gemeistert, wenn "so ein" dazu genutzt wird, sich vom Gesagten zu distanzieren ("so e minirock") oder die Unschärfe des folgenden Lexems ("so e eise", "so berg") anzuzeigen. Damit übernimmt "so ein" Funktionen, die typisch sind für die Unschärfeindikatoren, die die Vagheit der Lexeme, auf die

sie sich beziehen, erhöhen. Der Sprecher macht, wie mit anderen Unschärfeindikatoren ("irgendwie", "praktisch", "quasi" usw.) auch, von der Möglichkeit Gebrauch, die Zugehörigkeit bezeichneter Elemente zu Kategorien (wie "Frau", "Berg") graduell abgestuft anzuzeigen.

Die Probanden besitzen also nachweislich die Fähigkeit, Grade der Unschärfe zu bezeichnen, und zwar um den Formulierungsvorgang aufrechtzuerhalten und die Kommunikation erfolgreich voranzubringen (anstatt sich um größere Genauigkeit im Ausdruck zu bemühen, damit aber möglicherweise den Redefluß zu gefährden). An Stellen, an denen etwas zu Verbalisierendes nicht verfügbar ist oder an denen die passenden Lexeme nicht aktiviert werden können, zeigt der Sprecher punktuell eine erhöhte Vagheit an und - darin liegt der strategische Gewinn - "legt sich *nicht* fest, *reduziert* seine Verantwortlichkeit und *fordert* verstärkte Höreraktivitäten" (Müller 1980: 300; Hervorhebungen dort).¹⁵ Insgesamt "erlangt der Sprecher eine erhöhte Immunisierung seines Beitrags" (ebd.). Daß der Sprecher in den meisten Fällen auf präzisierende Textbildungsverfahren und Reformulierungshandlungen in Gestalt kommunikativer Paraphrasen verzichtet, erklärt sich aus der Beschränktheit der Wissensbestände und Ausdrucksmöglichkeiten, durch die der (Um-) Weg über Paraphrasen von vornherein versperrt ist. Der Sprecher verläßt sich darauf, daß die Wissens- und Informations"lücke" vom Hörer nach dem Prinzip des "Du weißt ja, was ich meine" akzeptiert wird: Insofern wird der Hörer durch Unschärfeindikatoren "dazu gebracht, besonders aktiv Elemente seines zugrundeliegenden Wissens zu aktualisieren" (Müller 1980: 304).¹⁶

Fazit: Die Strategie, Kritisches zu markieren, anders gesagt: auf die Unschärfe der lexikalischen Kodierung zu verweisen - sei es durch bestimmte gesprächsspezifische Formeln, sei es durch die Konstruktion "so ein" -, zeugt von der Fähigkeit der L₂-Lerner, die Rezeption zu steuern. Sie sind in der Lage abzuschätzen, ein Wieviel an aktiver Auffüllarbeit dem Hörer zuzumuten ist. Die Textbeispiele liefern den empirischen Beleg dafür, daß L₂-Sprecher die von Müller (1980: 299; Hervorhebungen dort) für die Verstehenssteuerung formulierte "Indizierte Et-cetera-Annahme" beherzigen:

"Das von mir als Sprecher Gemeinte wird in besonders *unzureichender* Weise durch einen bestimmten festen Begriff abgedeckt. Ich 'meine' etwas in der 'Randzone' der Bedeutung, dessen genaue Bezeichnung mir entweder aufgrund einer Lücke im

15 Daß in Interaktionen mit L₂-sprechenden Kindern angesichts ihrer sprachlichen Schwierigkeiten (aller Art) generell erhöhte Höreraktivitäten erforderlich sind, um zu einer Verständnisbildung zu kommen und den interaktionellen Erfolg zu sichern, arbeitet Rath (1983b: 25ff.) an Textbeispielen heraus.

16 Unter den neueren Grammatiken zur deutschen Gegenwartssprache gibt allein Weinrich einen Hinweis, der auf diese Verwendungsweise von "so ein" paßt, aber lediglich auf die mit dem Morphem "irgend" gebildeten Formen bezogen ist: Sie bilden "insofern ein Grenzphänomen [...], als sie diese Identifikation nicht selber bewirken, sondern sie dem Hörer anheimstellen. Der Sprecher läßt von sich aus die Identität im Ungewissen." (Weinrich 1993: 475) Die semantische Nähe beider Konstruktionstypen (z. B. "dann is da so berg" und "dann is da irgendein Berg") ist offensichtlich.

System oder aufgrund einer momentanen Gedächtnisblockade nicht einfällt. Ich fordere daher - qua Unschärfeindikatoren - die Hörer auf, *besonders* aktiv und selbständig den von mir nur angedeuteten Trend fortzuführen, um so zu einer 'Sinnschließung' zu gelangen."

Mit anderen Worten: Der Sprecher beeinflusst den Partner in seinem kommunikativen Folgeverhalten, wobei er an ihn appelliert, die semantische Unbestimmtheit in Kauf zu nehmen oder aktiv durch Aktivierung von Wissensbeständen auszugleichen.

3.3.3. Explikation von Formulierungsproblemen

Eine dritte Strategie läßt sich beobachten, wenn der Sprecher nicht in der Lage ist, eine im Formulierungsprozeß auftretende Lücke selbst zu schließen. Das ist dann der Fall,

a) wenn gar kein passender Ausdruck aktiviert werden kann und der Sprecher metasprachlich auf das Nicht-Vorhandensein eines Lexems hinweist:

Beispiel 19: Kindersprache 31 (Aynur 12/82) (vgl. Beispiel 3)

091 a o leck! ich wä:ß nimme: wie das heißt
weiß nicht mehr
 092 s heißt doch ampel

Beispiel 20: Kindersprache 74f. (Hasan 2/83_a)

009 h a: schwarze linie eh wenn die das ball habe und der kind werfen
 010 weiß nimmer der is do drinnen in + kreis weiß nimmer wie die
nicht mehr *spricht leiser*
 011 das sa:n ++
sagen
 012 l [wie das] wie das heißt
 013 u [feld?]
 014 h nä e es gibt doch (...)

Die weiteren Gesprächsverläufe zeigen, daß die Hörer sich bemühen, dem Sprecher auszuhelfen: je nach dem Hörer bis an die kritische Stelle vermittelten Informationsstand entweder durch Formulierungsangebote oder durch Rückfragen, die den Sprecher zu Umschreibungen der zu bezeichnenden Sache veranlassen.

b) wenn der Sprecher die entstehende Lücke zwar ansatzweise füllt, den passenden Ausdruck aber nicht findet:

Beispiel 21: Kindersprache 123 (Maria 8/82_a)

033 m (...) un ich bin eh raum wie heischts noch?
 035 muß [uffpasse daß die] klass nit dreckig gebt [++] gut ne?
aufpassen *wird*
 036 g [xxx]
unverst. [xxx]
 037 h [lacht]

Beispiel 22: Kindersprache 112 (Hasan 5/84)

- 056 h wie heißt ehm ehm ehm wie heißen die noch auto eh
 057 l autoscooter?
 058 h ja da war ich gut

Beispiel 23: Kindersprache 102 (Hasan 12/83)

- 023 h was hat der mädchen dem eh mädchen türkin hat gesagt der kommt de
 024 de der is so dümm kommt er in + wie heißt das noch? krankenhaus
 dumm
 025 oder was? +

Sowohl Maria (m) als auch Hasan (h) (in Beispiel 22) kann den gesuchten Ausdruck nach Inanspruchnahme von Verzögerungsmitteln in Teilen realisieren. Mit "raum" und "auto" werden Wortbestandteile artikuliert, die Komponenten von Wortbildungen sind ("Raumwart" und "Autoscooter"). Beide Sprecher haben die vollständigen Formen aber nicht parat, es scheint sich um Ausdrucksprobleme zu handeln, die selbständig, etwa durch weitere Planungszeit, nicht zu bewältigen sind. Unmittelbar nach bzw. vor den Wortabbrüchen werden diese Ausdrucksprobleme expliziert durch die fragende Formel "wie heischts/heißen die noch?". Mit den gesprächsspezifischen Formeln räumen beide Sprecher eine Lücke ein und ziehen sich dann auf verschiedene Weise aus der Affäre: Mit einer neuen Äußerung gibt Maria eine Umschreibung der gemeinten Aufgabe in der Schule und sichert damit, ohne daß der intendierte Ausdruck im Gespräch fällt, das Verständnis. Hasan dagegen profitiert von der in der Explikation implizit enthaltenen Aufforderung an den Hörer, Formulierungshilfe zu leisten: Das Thema "Kirmeserlebnisse" ermöglicht es Helga (l), ihrem Gesprächspartner auf die Sprünge zu helfen; die Frageintonation macht deutlich, daß die Hörerin ihre Vermutung dem Sprecher gleichsam als Angebot unterbreitet.

Beide Beispiele zeigen, daß sich die Hörer an Stellen, an denen der Sprecher eine Formierungsflaute explizit macht, aufgefordert fühlen und bereit zeigen, sich einzuschalten und dem Sprecher bei der Schließung der Lücke behilflich zu sein.

Darauf setzt Hasan (h) auch in Beispiel 23. Wie aus dem weiteren Verlauf hervorgeht, will er sagen, daß seine Lehrerin einer türkischen Mitschülerin den Besuch einer Sonderschule empfohlen hat. Hemmend auf das Verständnis wirken sich zum einen Hasans grammatische Fehler aus (z. B. die Behandlung von "mädchen" als maskulines Substantiv, weshalb sich die Proformen "der" und "er" anaphorisch auf "mädchen" beziehen, oder das Auslassen von Konjunktionen ["der is so dümm [daß] er in ... kommt"]), zum anderen die verwirrende Textorganisation: Der Hörer hat zu erschließen, daß "türkin" eine zusätzliche Information über "mädchen" darstellt und daß die gesamte Konstruktion einer Nominativergänzung bedarf ("dem eh mädchen türkin hat [unsere lehrerin] gesagt"). Hinzu kommt, daß sich an der entscheidenden Stelle eine Formierungsflaute einstellt; Hasan verschafft sich zunächst mit der kurzen stillen Pause und mit der Formel "wie heißt das noch?" Planungszeit und expliziert damit gleichzeitig sein Ausdrucksproblem. Die gewonnene Planungszeit reicht aus, ein Lexem zu aktivieren, das zwar - großzügig interpretiert - aus dem relevanten semantischen Feld stammt, sich aber als unpassend erweist. Syntaktisch bringt Hasan seine Äußerung damit zwar zum Abschluß, semantisch ist aber eine Korrektur erforderlich. Daß "krankenhaus" nicht das gesuchte Wort ist, ist Hasan bewußt, denn er macht, ohne zu zögern, von der Markierungsstrategie Gebrauch: "oder was?" kennzeichnet das in die Äußerung eingepaßte Wort "krankenhaus" als unzutreffend und verstärkt die in der

explizierenden Formel enthaltene Aufforderung an den Hörer, Hilfe zu leisten. Die Pause unterstreicht, daß Hasan eine (kooperative) Höreraktivität erwartet. (Daß die Bitte um Kooperation erfüllt wird - wenn auch nicht so, wie vermutlich von Hasan erhofft -, wird unten unter dem Stichwort "Kooperationsstrategie" diskutiert.)

Festzuhalten bleibt hier, daß sich die Explikation von Formulierungsproblemen in der Regel mit anderen Strategien verbindet und insofern eine neue Stufe in der Bewältigung von Flauten bedeutet, als der Hörer potentiell mit einbezogen wird.

c) Ein Sonderfall der Explikation von Formulierungsproblemen liegt vor, wenn das fehlende Element formal in Form einer Frage thematisiert wird:

Beispiel 24: Kindersprache 145 (Maria 5/83_b) (vgl. Beispiel 9)

- 019 h un was hann ihr noch gemacht?
habt
- 020 m ei mir sinn ins eh + tiergehege gang
wir sind *gegangen*
- 021 h hm ++
best.
- 022 m sinn ma noch hingang? ++ off de ++ wie heischts noch? wie +
wir *auf den*
- 023 wie heischt da noch das ding? + berg wie heischt der berg noch?

Maria (m) berichtet über Ausflugsziele und Unternehmungen während eines Aufenthaltes in einem Schullandheim. Die Frage "sinn ma noch hingang? ++"

dient dazu, sich Planungszeit zu verschaffen. Außerdem gibt sie die inhaltliche Richtung vor für den weiteren Sprecherbeitrag. Da die Frage nicht auf eine Information abzielt, über die der Hörer verfügt, sondern nur an den Sprecher selbst gerichtet sein kann, ist sie gleichsam als Erscheinungsform des "Lauten Denkens" zu verstehen: Maria erlaubt ihren Hörern, kurzfristig Einblick zu nehmen in das, was sie mental gerade beschäftigt und was Gegenstand der nächsten Äußerung sein soll. Daß Maria mehr Zeit benötigt, um ihre Schilderung fortzuführen, wird an dieser Stelle bereits offensichtlich und schlägt sich in einer Folge weiterer Verzögerungs- und Explikationsmittel nieder. Vor allem die lexikalischen Signale zeigen, wie sich Maria gedanklich dem Äußerungsgegenstand annähert: Die Gegenüberstellung der dreimal hintereinander eingesetzten gesprächsspezifischen Formel zur Explikation der kritischen Stelle läßt erkennen, wie das in der Frage thematisierte offene Inhaltselement schrittweise konkretisiert wird:

- "wie heischts noch?"
- "wie heischt da noch das ding? + berg"
- "wie heischt der berg noch?"

Die Formel wird von Maria zur Phraseoschablone umfunktioniert, indem sie an die Stelle des unspezifizierten "(wie heißt) das (noch?)" zunächst ein semantisch leeres Platzhalterelement und schließlich das sprachliche Zeichen setzt, das die Kategorienzugehörigkeit vermittelt. Damit ebnet Maria Schritt für Schritt den Weg für den Hörer, sich an der Klärung zu beteiligen.

Ganz ähnlich verfährt Maria in einem anderen Zusammenhang:

Beispiel 25: Kindersprache 153 (Maria 10/83) (vgl. Beispiel 1)

- 111 h war das e häusje? + die latern was hatten die für form gehat?
 112 m eh + mein das war so: rund + rund ne? $\left[\begin{array}{c} + \\ \\ hm \\ best. \end{array} \right]$ und unne hann +
 113 h $\left[\begin{array}{c} + \\ \\ hm \\ best. \end{array} \right]$ unten
 114 m eh was hamma do noch druff xxx? hm ++ hamma no:ch + (...)
 haben wir *drauf unverst.*

Maria (m) erläutert, wie sie eine Laterne für den Martinsumzug gebastelt hat. Von Heidi (h) wird sie aufgefordert, die Form der Laterne zu beschreiben. Nach zwei Planungspausen gibt Maria einen ersten Hinweis, bricht dann aber die Äußerung ab. Die Formulierungsflaute, die sich hier offenbart, mündet nicht in einen Neuansatz ein, da Maria mehr Überlegenszeit benötigt. Zeitgewinn und Planungsressourcen verschafft sie sich wiederum durch die an sich selbst gerichtete Frage

"was hamma do noch druff xxx?",

die nach zwei weiteren Planungspausen fragmentarisch wiederholt wird. Die Frage entlastet nicht nur Maria als Sprecherin, sondern läßt auch die Hörerin erschließen, daß die Laternenbeschreibung mit der abgebrochenen Äußerung nicht zu Ende geht, sondern daß Maria nach einem geeigneten Weg sucht, die Form angemessen zu beschreiben (vgl. zum Fortgang Beispiel 1).

Die Technik, kritische Stellen dadurch zu überbrücken, daß der Sprecher an sich selbst gerichtete, die fehlenden Elemente thematisierende Fragen stellt, die zum einen der Verzögerung dienen und zum anderen die inhaltliche Richtung der in Planung befindlichen Äußerungen erkennen lassen, gründet sich wiederum auf verfestigte Formen: Die Fragen sind gesprächsspezifischen Formeln des Typs "wie/was war das noch?" oder "wie heißt das noch?" nachempfunden und als feste syntaktische Muster mit variabel zu besetzenden Leerstellen zu verstehen: "(Fragewort) sind/haben wir noch (Partizip II)?".

3.4. Zwischenbilanz

Um sich über Formulierungen klar zu werden und kritische Formulierungsstellen im zu beginnenden oder laufenden Sprecherbeitrag zu bewältigen, stehen verschiedene Strategien zur Verfügung, die oft miteinander kombiniert werden. Die Reproduktion gespeicherter Formeln spielt dabei eine besondere Rolle, denn sie ermöglicht es, weiterzusprechen, ohne inhaltlich etwas zu sagen: Der Sprecher entlastet den Formulierungsprozeß und gewinnt Spielraum für die Sprechplanung, bleibt aber im Besitz der Sprecherrolle; zwar treten an den entsprechenden Stellen, wie die Beispielanalysen gezeigt haben, auch gehäuft stille und gefüllte Pausen, Wiederholungen, Wortabbrüche, Anakoluthe und Neuansätze auf, doch Formeln sind für die gleichzeitige Durchführung von Planung und Formulierung beim Sprechen prädestiniert. Zur Bewältigung von Formulierungsflauten können drei *Entlastungsstrategien* unterschieden werden, an denen Formeln beteiligt sind:

- *die Verzögerungsstrategie*: Der Sprecher versucht, sich durch prosodische und/oder lexikalische Verzögerungsmittel mehr Planungszeit zu verschaffen, um

treffende und seiner Vorstellung entsprechende Ausdrücke oder Formulierungen zu suchen.

Reicht die per Verzögerung erzielte Entlastung nicht aus, kann sich ein Sprachteilhaber weiterhelfen mit

- *der Markierungsstrategie*: Der Sprecher gibt sich zuweilen mit einem für ihn weniger befriedigenden Formulierungsergebnis zufrieden, markiert es aber für den Hörer durch lexikalische Signale als kritisch und problematisch;
- *oder der Explikationsstrategie*: Der Sprecher schiebt eine metasprachliche formelhafte Wendung in die Lautkette ein, mit der die Formulierungsschwierigkeiten explizit gemacht werden.

Das Explizieren von Formulierungsschwierigkeiten bringt dem Sprecher nicht nur einen weiteren Zeitgewinn ein, sondern es kann (wenn sich erahnen oder erschließen läßt, was der Sprecher sagen möchte) auch als Unterstützungsaufforderung an den Hörer interpretiert werden (der - ohne die Absicht eines Sprecherwechsels - aus der Hörerrolle heraus einen Vorschlag machen kann, wie der Sprecher etwas sagen könnte).

Die folgende Übersicht faßt die wesentlichen Charakteristika bei der Strategiewahl zusammen:

	Verzögerungsstrategie	Markierungsstrategie	Explikationsstrategie
Der <i>Sprecher</i> verfolgt das Ziel,	Zeit zu gewinnen für die Planung	nicht ganz zufriedenstellende Ausdrücke zu markieren und auf die Unschärfe der lexikalischen Kodierung hinzuweisen	Zeit zu gewinnen für die Planung und auf eine eigenständig nicht schließbare Lücke im Formulierungsprozeß hinzuweisen
<i>Resultat</i> für die Äußerungsproduktion ist	der gesuchte Ausdruck	ein Ausdruck, der dem intendierten Ausdruck inhaltlich nahekommt (und seine Markierung als optimierbar)	daß sie kurzfristig außer Kraft gesetzt wird, um explizit eine Lücke einzuräumen
Der <i>Hörer</i> soll	die bestehende Sprecher-Hörer-Konstellation nicht in Frage stellen	den markierten Ausdruck akzeptieren (d. h. keine Einwände gegen ihn erheben) und seine Wissensbestände aktivieren	dem Sprecher gegebenenfalls zur Seite springen und Formulierungshilfe leisten

<i>Realisiert</i> wird die Strategie durch	gesprächsspezifische Formeln ("was sagen wir", "sagen wir", "zum Beispiel" u. a.) Pausen Wiederholungen	gesprächsspezifische Formeln als Unschärfeindikatoren ("oder so/sowas", "und so (weiter)", "oder wie das heißt", "was weiß ich", "glaub ich", "so ein ..." u. a.)	gesprächsspezifische Formeln ("wie heißt (denn) das (noch)?", "wie war das (noch)?", "wie sagt man da/noch?", "wie/was soll ich sagen?", "ich weiß nicht mehr, wie das heißt / wie die das sagen" u. a.)
--------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3.5. Analyse eines längeren Beispiels

Beispiel 26: Kindersprache 132f. (Maria 12/82)

- 048 m (...) und do hann die das ware zwei gra:we e wie heische?
Raben *heißen*
- 050 g [+] die das wo mir hann? hm
 051 g [hm?]
- 052 g wasn? wasn? hm ++ ko:b odder so
was denn *Krähe*
- 053 m e e
verneint
- 054 g was issn xxx?
ist denn *unverst.*
- 055 m zwei w wie [feschele wie heißt's? wie feschele]
Vögel
- 056 g [wie siehnt das aus? xxx]
sieht denn *unverst.*
- 057 g a rabe [rabe]
ach Raben
- 058 m [die rabe] zwei ne? die hann sich (...)

Der zitierte Ausschnitt ist Teil einer Nacherzählung: Maria (m) hat das Märchen "Die Schneekönigin" im Theater gesehen und berichtet über das Märchengeschehen. Für die Dauer der Erzählung genießt Maria ein "expansives Rederecht" (Rath 1981: 266), ihre Zuhörer beschränken sich auf die typischen Höreraktivitäten (vgl. dazu Schu 1994: 255ff.). Im wiedergegebenen Ausschnitt nun wird die Erzählung außer Kraft gesetzt und die erzähltypische starre Rollenverteilung vorübergehend aufgebrochen. Auslöser ist eine Formulierungsflaute, die den Erzählfluß nachhaltig hemmt. Die Äußerung "das ware zwei gra:we"

weist eine lexikalische Besonderheit auf: "gra:we" ist für das, was Maria bezeichnen will, weder standardsprachlich noch dialektal die richtige Ausdrucksform.¹⁷ Das

17 Lediglich dialektal wäre eine Lesart denkbar, die dem standardsprachlichen "Graben" entspricht (vgl. den Eintrag "Graawe" bei Braun/Mangold (1984: 129), die lange Vokale durch Doppelschreibung kennzeichnen), doch der vorausgehende Kontext läßt an der problematischen Textstelle nur etwas Belebtes zu.

dialektale Ausdrucksmuster, die dialektale Lautform, für das standardsprachliche "Rabe", nämlich "Raab" mit der Pluralform "Raawe" (vgl. Braun/Mangold 1984: 197), ist Maria nur noch in Teilen präsent; "gra:we" scheint Ergebnis des Versuchs zu sein, das gesuchte Wort lautlich nachzubilden. Die eigene Reaktion

"e wie heische? +"

markiert den Ausstieg aus der Erzählung und verrät, daß Maria mit ihrem Bezeichnungsversuch nicht einverstanden ist: Die Verbindung aus gefüllter Pause und der verkürzten Formel "wie heische [die noch]?" zur Explikation des Formulierungsproblems macht die Formulierungsflaute deutlich und dient mit der anschließenden kurzen stillen Pause dazu, sich Planungszeit zu verschaffen. Daß implizit im formelhaften Entlastungsmittel eine Hilfsaufforderung an die Hörer gerichtet ist, bestätigt Gaetanos (g) in die Pause artikuliertes Hörsignal "hm?": Als aufmerksamer und kooperativer Zuhörer möchte Gaetano seiner Schwester auf die Sprünge helfen, mit dem fragenden Hörsignal gibt er jedoch den Ball zurück, da die verfügbare Information nicht ausreicht, einen Vorschlag zu unterbreiten. Mit der Äußerung

"die das wo mir hann? hm"

liefert Maria eine erste, allerdings semantisch äußerst vage Umschreibung; die Schwierigkeiten beim Versuch zu umschreiben, was Maria bezeichnen möchte, schlagen sich unmittelbar nieder in Form des Anakoluths und der gefüllten Planungspause.¹⁸ Gaetano kann die Information, die auch aufgrund der Frageintonation einen hohen Unsicherheitsgrad besitzt, nicht für die Verständnisbildung verwerten, zunächst jedenfalls nicht. Zwar läßt er Maria mit der wiederholten Frage "wasn? wasn? hm ++"

wissen, daß die Umschreibung zu ungenau ausgefallen ist, er fühlt sich aber offensichtlich erneut verpflichtet, Maria zu unterstützen. Auch daran, daß Maria die Sprecherrolle vorübergehend abgibt, wird deutlich, daß sie "auf die Schnelle" keine Konkretisierungsmöglichkeit sieht und auf einen Hörer-Vorschlag wartet. Nach den beiden Planungspausen wird Gaetano dieser Erwartung gerecht und bietet mit

"ko:b odder so"

eine Lösung an, die er seinerseits mit der nachgestellten Formel "odder so" als unsicher markiert. Zum einen löst er damit den an die Hörer gerichteten Anspruch ein, zum anderen zeigt er, daß er eine Hypothese über den gesuchten Ausdruck aufgebaut hat. Nicht zu entscheiden ist, ob Gaetano dies auf der Grundlage eigener Kenntnis des Märchens gelingt oder auf der Grundlage der bisherigen Sprecherinformationen. Jedenfalls ist Gaetano mit seiner Vermutung (dem dialektalen Ausdruck "Koob" für Krähe, vgl. Braun/Mangold 1984: 161) auf der richtigen Fährte, obwohl Maria mit der kurzen Äußerung

"e e"

den Vorschlag als unzutreffend zurückweist (Braun/Mangold 1984: 93: "e-e nein"), ohne daß sie - trotz der längeren Planungszeit, die ihr zur Verfügung stand - einen neuen eigenen Anlauf machen kann. Gaetanos Reaktion

"was issn xxx?",

die seiner vorherigen Frage sehr ähnelt, obwohl sie teilweise unverständlich ist, unterstreicht erneut, daß Maria selbst noch mehr Informationen liefern muß, wenn die Lücke gemeinsam gefüllt werden soll. Dieser Verpflichtung kann Maria endlich nachkommen:

"zwei w wie feschele wie heißts? wie feschele".

18 Der Anschluß mit "wo" kann als dialektale Variante der standardsprachlichen Konstruktion gewertet werden, nach der Relativsätze nach Bezugswörtern wie "das", "dasselbe", "alles" usw. mit "was" eingeleitet werden (vgl. Duden Grammatik 1995: 736): "das, was wir haben" - "das wo mir hann". Der "wo"-Anschluß ist nicht Folge der Formulierungsprobleme.

Offenbar greift Maria die frühere Konstruktion "zwei (gra:we)" auf, nicht aber, um ein neues bzw. das gesuchte Lexem einzusetzen, sondern um eine zweite Umschreibung anzuschließen; auch dabei sind Marias Schwierigkeiten unverkennbar: Auf den Wortabbruch "w wie" folgt die Besetzung der Leerstelle, wobei sie, was das Vergleichswort anzeigt, nach wie vor den gesuchten Ausdruck nicht parat hat und statt dessen auf das Hyperonym "Vogel" in seiner Saarbrücker Mundartvariante "Voochel" (Pluralform "Veeschel", vgl. Braun/Mangold 1984: 270) zurückgreift. Ansonsten verfolgt Maria die bereits zuvor eingeschlagene Strategie: Erneut expliziert sie mit dem formelhaften Ausdruck "wie heißt's?" ihr Formulierungsproblem und verschafft sich, auch durch die Wiederholung "wie feschele", abermals Zeit zum Überlegen. Gleichzeitig bekräftigt sie die Bitte an die Hörer auszuhelfen. Gaetano wiederholt und untermauert mit seiner im Simultanen zum Teil untergehenden Frage "wie sieh'n das aus? xxx"

die Forderung nach präziserer Umschreibung des gesuchten Ausdrucks. An dieser Stelle erweist sich Marias Umschreibungstechnik als Schlüssel zur Lösung: Der Verweis auf das Hyperonym beinhaltet zwar keine Bedeutungsbeschreibung, die einzelne semantische Merkmale umfaßt¹⁹, sie liefert aber die Kategorienzugehörigkeit und damit die Information, - bildlich gesprochen - in welcher lexikalischen Schublade der gesuchte Ausdruck zu finden ist. Genau dieses Wissen scheint Gaetano auszureichen: Die Partikel

"a"

deutet darauf hin, daß "der Groschen gefallen ist", und tatsächlich kann Gaetano die gesuchte Form

"rabe rabe"

präsentieren. Unvermittelt greift Maria die Lösung auf und steigt wieder in das Erzählgeschehen ein. Der Vergleich der beiden Übergangsstellen,

- "un do hann die das ware zwei gra:we"
- "die rabe zwei ne? die hann sich ...",

macht erst richtig deutlich, daß sich der Anschluß an die letzte Äußerung der Erzählung nahezu bruchlos vollzieht.

Das Beispiel verdeutlicht

- zum einen, daß und wie verschiedene Entlastungsstrategien miteinander kombiniert werden, vor allem daß Sprecher und Hörer gemeinsam nach Lösungen für Ausdrucksschwierigkeiten suchen;
- zum anderen, daß Formulierungsflauten nicht nur den Redefluß, sondern auch die Realisierung der Textsorte beeinflussen: Für die Dauer der (gemeinsamen) Bewältigung der Formulierungsflaute ist die erzähltypische Rollenkonstellation aufgehoben, die Erzählung suspendiert.

19 Etwa im Sinne einer Bedeutungsangabe im Wörterbuch, wie z. B. "großer Vogel mit [...] glänzenschwarzem Gefieder, der krächzende Laute von sich gibt" (Duden Universalwörterbuch 1989: 1206).

4. Kooperationsstrategie: Gemeinsame Bewältigung von Formulierungsflauten

Die bisherigen Beispielanalysen unterstreichen, daß dem Interaktionspartner wichtige Aufgaben für die Verständnisbildung und -sicherung übertragen werden. Die Textproduktionen der L₂-Sprecher erfordern, daß sich der Interaktionspartner besonders stark engagiert und sich aktiv an der Lösung von Formulierungsproblemen beteiligt. Der Partner springt ein, wenn der Sprecher ein Wort oder eine Wortform nicht parat hat und ins Stocken gerät. Die Bewältigung von Formulierungsflauten wird nicht dem Zweitsprachler allein überlassen, sondern sie wird in kooperativ angelegten Sequenzen gemeinsam vorangetrieben (und ist deshalb oft nur gesprächsanalytisch zu erfassen):

Beispiel 27: Kindersprache 201 (Domenico 12/82_a)

154	s	nein ich bin aber als als er ja noch in italien war und wir
155		[nach] hier gekommen sind [hab ich] sofort in deutsch ge ge
156	b	[ja] [hm] best.
157	s	eh +
158	b	hast du geübt
159	s	ja geübt (...)

Der Betreuer Berthold (b) möchte von Domenico und seiner Schwester Silvia (s) wissen, wann und wo sie erste Erfahrungen mit der deutschen Sprache gemacht haben. Silvias Antwort verläuft flüssig, bis sie an den infiniten Prädikatsteil kommt: Das passende Verb ist nicht parat,²⁰ allein die Partizip II-Bildung gelingt, muß aber nach dem Morphem "ge" abgebrochen werden. Mit den beiden Planungspausen verzögert Silvia daraufhin nicht nur den Abschluß der Konstruktion, sondern sie räumt gewissermaßen eine Stelle für eine Höreraktivität ein: Berthold vervollständigt denn auch die Konstruktion und schließt die entstandene Leerstelle, hilft der Sprecherin somit aus der Klemme.

Es ist in solchen Fällen von einer Kooperationsstrategie auszugehen, bei der der Sprecher sich davon weitere Entlastung verspricht, daß der Hörer an kritischen Stellen einspringt. Mitunter werden Ausdrucksprobleme des L₂-Lerners zum Ausgangspunkt für längere Gesprächssequenzen, die allein das Ziel haben, gemeinsam die Lücke zu schließen und das Verständnis zu sichern. Das folgende Beispiel erlaubt einen Einblick in die Bereitschaft und die Anstrengungen aller Hörer, eine Formulierungsflaute der Sprecherin zu bewältigen. Es handelt sich um eine Passage, die der Nacherzählung des Märchens "Die Schneekönigin" (vgl. Beispiel

20 Vorausgehende Äußerungen Silvias zeigen, daß es sich durchaus um nur kurzfristige Ausdrucksprobleme handeln kann, die nicht mit dem Nicht-Vorhandensein eines Wortes im aktiven Wortschatz zu erklären sind, sondern als momentane Abrufschwierigkeiten eingestuft werden müssen: Mehrmals verwendet Silvia zuvor die gleiche Konstruktion - ohne Schwierigkeiten (vgl. Kindersprache 200, ZB 133/135 "[...] und der hat mit uns deutsch geübt" oder Kindersprache 201, ZB 139f. "[...] da hat der auch mit deutsch geübt").

ernst gemeint ist, ist zu bezweifeln, sein Lachen läßt eher vermuten, daß er sich einen Scherz erlaubt. Gaetano scheint ohnehin nur bedingt kompetent für die Beantwortung der im Raum stehenden Frage zu sein, da sich später im Gespräch herausstellt, daß er eine andere Schule besucht und am Theaterbesuch nicht teilgenommen hat (vgl. Kindersprache 134, ZB 084-086). Um so überraschender ist es, daß er mehrfach Marias Rolle zu übernehmen versucht. Nichtsdestotrotz erweist sich Maria für Gaetanos Hilfeleistung dankbar: Sie bestätigt den im Anfangsteil unverständlichen Vorschlag und wirbt mit einem Hörersignal bei Bettina (b) und Heidi um Akzeptanz:

"jo ne?".

Doch damit ist weder die Frage beantwortet noch das Ausdrucksproblem aus der Welt geschafft; denn Heidi hakt nach und bringt ihrerseits eine potentielle Lösung ein:

"das landestheater odder wie? +".

Vermutlich um Maria die Entscheidung zu erleichtern, schiebt sie, da eine Reaktion zunächst ausbleibt, eine Erläuterung nach

"an der saar das?"

und bietet mit der Entscheidungsfrage eine vergleichsweise einfache Reaktionsmöglichkeit an. Hier zeigt sich, daß Heidi, die den Austausch über das Theater ausgelöst hat, darum bemüht ist, Maria, so weit es geht, entgegenzukommen. Doch wieder ist es Gaetano, der auf das Angebot reagiert - und zwar bestätigend:

"hm".

Da es aber Maria ist, die in der Pflicht steht, ist der klärende Austausch - trotz Gaetanos Zustimmung - nicht zu Ende. Ohne auf Heidis Angebot zu reagieren und ohne explizit auf die umschreibende Frage zu antworten, steuert Maria bei, was sie über das gemeinte Theater sagen kann:

"in saarbrücke".

Lediglich Gaetanos simultane Äußerung

"große jo"

scheint in einem Bezug zur vorausgegangenen Frage zu stehen. Während Marias Hinweis offen läßt, ob es sich um das nach ihrer Ansicht einzige Theater in Saarbrücken handelt (im Sinne von "das Theater in Saarbrücken") oder lediglich um eine Ortsangabe (im Sinne von "das Theater war in Saarbrücken"), legt Gaetanos Reaktion - obwohl formal unvollständig ("[das] große") - nahe, daß er die von Heidi geäußerte Vermutung bestätigen möchte, indem er eine weitere Information beiträgt. Deswegen überrascht es nicht, daß Heidi, die mittlerweile die Initiative übernommen hat, Marias mehrdeutigen Hinweis übergeht und Gaetanos zustimmende Antwort erneut zu überprüfen versucht: Das fragende

"ja? ++"

und die anschließende zweisekündige stille Pause fordern sowohl Maria als auch Gaetano dazu auf, die vorläufige Übereinkunft endgültig zu bestätigen. Da von beiden jedoch keine Reaktionen zu vernehmen sind, führt Heidi die in der Partikel komprimierte Frage nochmals explizit aus, wobei sie Gaetanos Hinweis aufgreift und um ein weiteres Merkmal des fraglichen Theaters ergänzt:

"das große runde?".

Wiederum schweigen die beiden Angesprochenen, möglicherweise weil sich im gleichen Moment Bettina (b) einschaltet; die Frage "welches Theater?" steht somit nach wie vor im Raum.²¹ Bettinas Initiative

"xxx mit musik? + das stück odder wie?"

ist in ihrer Zielsetzung nicht eindeutig: Es ist nicht erkennbar, ob sie, die bisherigen Versuche fortführend, das Theater aus einer anderen Richtung eingrenzen möchte und es sich insofern um eine weitere Umschreibung aus Hörerperspektive handelt oder ob sie den Diskurs über das Theater(gebäude) für unergiebig hält und eine Verlagerung des Themenschwerpunktes beabsichtigt, um Genaueres über das Theaterstück in Erfahrung zu bringen. Jedenfalls scheint Maria dankbar zu sein für die Perspektivenverlagerung, denn sie ignoriert Heidis Frage und geht lediglich auf Bettinas Vorstoß ein, indem sie die in der Frage enthaltene Proposition verneint:

"e e + die hann nur geschwätzt".

Die kindlich-unbefangene Art auszudrücken, daß es sich nicht um Musiktheater, sondern um ein Schauspiel gehandelt hat, ist offenbar der Grund dafür, daß Bettina Marias Äußerung wiederholt und mit einem Lachen honoriert

"hann nur geschwätzt (*lacht*)".

Heidi trägt den neuen Themenaspekt mit: Mit ihrer Frage

"un was hann se geschwätzt?"

gibt sie zu verstehen, daß sie die sich abzeichnende Verlagerung des Themenschwerpunktes ratifiziert und nicht auf der Beantwortung ihrer früheren Frage insistiert. Damit verhält sie sich auch unter dem Aspekt der Themenorganisation letztlich kooperativ, das Gespräch kann eine Wende nehmen hin zur Nacherzählung des Theaterstücks.

Das von einem Hörer verursachte Ausdrucksproblem bleibt zwar am Ende trotz aller gemeinsamen Anstrengungen unbewältigt, die kooperativen Züge der Hörer lassen die Kommunikation aber weiterlaufen und tragen zur Entlastung des Sprechers bei. Das Hörerverhalten spielt in kritischen Formulierungsphasen offensichtlich eine wichtige Rolle, da der mit einem Ausdrucksproblem kämpfende L₂-Sprecher oft auf Hörerunterstützungen angewiesen ist. Bleiben sie aus oder bewirken sie eine Verunsicherung des Sprechers, ist eine Bewältigung von Formulierungsflauten in Frage gestellt. Um dies zu dokumentieren, möchte ich auf ein bereits zum Teil besprochenes Textstück (vgl. Beispiel 23) zurückkommen. Hasan verwendet dort mit "krankenhaus" ein unzutreffendes Lexem, trifft aber auch zugleich Vorsorge, um sich vor Einwänden zu schützen: Die Formel "wie heißt das noch?" geht dem kritischen Wort voraus, die Formel "oder was?" ist ihm nachgestellt. Hasan wirbt so bei seinen Hörern um Nachsicht, stößt damit jedoch an Grenzen, und zwar bei seinem Freund Mehmet-Ali (m), der zunächst den problematischen Ausdruck "krankenhaus" zurückweist und dann eine persönlich verletzende Äußerung anfügt:

21 Obwohl Heidis Fragetechnik auf ein zunehmendes Entgegenkommen angelegt ist:

- von "un was war das für theater?" als mehrdeutiger Ergänzungsfrage
- über "das landestheater odder wie?" als offener Entscheidungsfrage mit einer Antwortzuschreibung, die die Befragte kennen muß,
- und "an der saar das?" als Entscheidungsfrage mit einem Beschreibungsmerkmal, das die Befragte entweder kennen oder gesehen haben muß,
- zu "das große runde?" als Entscheidungsfrage mit weiteren Beschreibungsmerkmalen, die die Befragte entweder kennen muß oder gesehen haben kann.

Beispiel 29: Kindersprache 103 (Hasan 12/83) (Fortsetzung von Beispiel 23)

026	m	e e	doch nit	ins krankenhau	[hasch se a:	nimme	all]
		<i>verneint</i>	<i>nicht</i>			<i>hast</i>	<i>auch nicht mehr</i>		
027	h					nä der heißt so			
028	h		dümmschul oder ha	hat ein mädchen		gesagt wie heißt	das noch?		
029	m		wer?						
030	h		die le ehm da is so	ein türkische		mädchen der hat	gesagt die		
031			die lehrerin hat	gesagt du bist ja		dümm du mußt ja	in irgendein		
032			schul wie heißt		[das?]	
033	m				[e:]	
						<i>verneint</i>			

Hasan, zunächst noch um Verteidigung seiner kritischen Formulierung bemüht "nä der heißt so",

sieht sich durch Mehmet-Alis Replik gezwungen, seine erste Formulierung zu korrigieren; seine Korrekturversuche offenbaren jedoch erneut die nicht zu schließende Lücke:

"dümmschul oder ha hat ein mädchen gesagt wie heißt das noch?".

Auch dieser zweite Formulierungsversuch läßt die Ausdrucksschwierigkeiten ans Tageslicht treten: Der Ausdruck "dümmschul" macht sofort eine weitere Wortkorrektur erforderlich, da er stark pejorativ und diskriminierend und deswegen standardsprachlich verpönt ist; die Korrektur muß aber direkt nach dem Korrektursignal "oder" abgebrochen werden. Aufgrund der selbst nicht lösbaren Ausdrucksschwierigkeit wechselt Hasan an dieser Stelle die Taktik: Er wiederholt den früheren Hinweis auf seine Gewährsperson (vgl. Beispiel 23, ZB 023), um sich selbst der Verantwortung für das Gesagte zu entledigen. Mit der Wiederholung der Formel "wie heißt das noch?" macht Hasan ferner erneut deutlich, daß er seine bisherigen Bezeichnungsversuche selbst für nicht zufriedenstellend hält und daß er seine Gesprächspartner um Hilfestellung bittet. Dieser Bitte kommt Mehmet-Ali nach, allerdings nicht auf die erwartbare Weise. Anstatt seinem Freund Formulierungshilfe zu leisten, fordert Mehmet-Ali genauere Informationen über das fragliche Mädchen ein: "wer?".

Die Schwierigkeiten, die Hasan zu Beginn seiner Replik

"die le ehm da is so ein türkische mädchen der hat gesagt die die lehrerin hat gesagt du bist ja dümm du mußt ja in irgendein schul wie heißt das?"

hat (Wortabbruch und gefüllte Verzögerungspause), lassen darauf schließen, daß er von der Nachfrage überrascht wird - dennoch ist er bemüht, seine vagen Angaben zu präzisieren: Die neue Konstruktion dient dazu, "die lehrerin" als Autoritätsperson ins Spiel zu bringen. In dem vermutlich nicht wörtlich wiedergegebenen Zitat "du bist ja dümm du mußt ja in irgendein schul" markiert Hasan die nicht auffüllbare Ausdrucksstelle mit dem Unschärfeindikator "irgend" und expliziert - zum dritten Mal - im Anschluß sein Ausdrucksproblem durch "wie heißt das?", mit der impliziten Bitte an die Hörer um Formulierungshilfe. Die dreimalige Explikation mittels der formelhaften Wendung "wie heißt das (noch)?" und die drei Versuche, das Ausdrucksproblem selbst zu lösen ("krankenhau", "dümmschul", "irgendein schul"), vermitteln zum einen, daß Hasan etwas sagen möchte, was er aus eigener Formulierungskraft aber nicht angemessen bezeichnen kann, und sie sind zum anderen als Aufforderung an die Hörer zu verstehen, dem Sprecher unter die Arme zu greifen. Mehmet-Alis Verhalten wird Hasans Erwartungen nicht gerecht: Weder kommt er Hasan zu Hilfe, indem er seine drastische Formulierung ergänzte um einen passenderen Ausdruck (z. B. "Sonderschule") oder indem er die kritischen Ausdrucksversuche akzeptierte (im Sinne von "nicht ins Krankenhaus, aber ich weiß, was du meinst"), noch teilt er die Ausführungen Hasans insgesamt: Zunächst treibt er ihn - persönlich

verletzend und Präzisierungen einfordernd - in die Enge, schließlich bestreitet er das Gehörte:

"e: e:";

unklar bleibt, worauf sich die dialektale Negationspartikel bezieht: auf die Authentizität des Sachverhaltes (daß ein türkisches Mädchen zu "dümm" sein soll für die reguläre Schule) oder auf die Tatsache, daß Hasan sich auf die Einschätzung der Lehrerin beruft.

Das Beispiel ist deswegen besonders aufschlußreich, weil Mehmet-Ali die von Hasan sprachlich manifestierte Verstehenssteuerung ignoriert: Mit lexikalischen Mitteln ("wie heißt das (noch)?" und "oder was?") bemüht sich Hasan mehrfach, die Formulierungsflaute deutlich zu machen, die Verantwortlichkeit für den unpassenden Ausdruck zu reduzieren und an die Bereitschaft der Hörer zu appellieren, sich entsprechend kooperativ zu zeigen. Das Vertrauen auf kooperative Tätigkeit der Hörer und deren Bereitschaft, den falschen Ausdruck nicht zu beanstanden, wird von Mehmet-Ali entweder nicht erkannt oder bewußt enttäuscht. Insofern fallen nicht Hasans unglückliche Formulierungen, sondern Mehmet-Alis unkooperative Züge aus dem üblichen Rahmen gemeinsamer Verständnisbildung.

Die im Textband "Kindersprache" dokumentierten Interaktionen belegen, daß die L₂-sprechenden Kinder bei ihren Interaktionspartnern grundsätzlich auf große Unterstützungsbereitschaft treffen. Dies gilt ohne Einschränkung für die erwachsenen (zielsprachlich kompetenten) Betreuer, denen vielfach die Rolle einer sprachlichen Autorität zuerkannt wird. Das Verhalten der Interaktionspartner, die aus dem sozialen Umfeld der Probanden kommen, unterliegt indes Schwankungen, obwohl die Schärfe der Hörerreaktion, wie sie von Mehmet-Ali vorgebracht wird, die Ausnahme darstellt. Was man aber sagen kann, ist, daß andere L₂-Sprecher weniger häufig um Formulierungshilfe gebeten werden, vermutlich weil ihre Kompetenz und ihre Fähigkeit, ausgelassene Bedeutungsträger aus den übrigen semantischen Informationen und sonstigen Wissensbeständen zu erschließen, als geringer eingestuft werden. Das Verfahren, im Falle von lexikalischen Lücken den Hörer in die Äußerungsproduktion miteinzubeziehen oder ihm die Auffüllung einer Lücke selbst zu überlassen, entspricht durchaus Verhaltensweisen kompetenter Sprecher.²² Die Kinder zeigen insofern ein als strategisch zu bewertendes Verhalten, als sie semantische Unschärfe in Kauf nehmen zugunsten der Kontinuität des Kommunikationsprozesses.

22 Ob allerdings die Häufigkeit eine Folge des Kompetenzgefälles zwischen Muttersprachler und L₂-Lerner oder zwischen Erwachsenen und Kind ist, läßt sich erst durch Vergleichsuntersuchungen von muttersprachlichen Dialogen zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. unter Erwachsenen beantworten.

5. Bilanz: Formulierungsflauten als Verstöße gegen Konversationsmaximen

Obwohl die Beispielanalysen gezeigt haben, daß Formulierungsflauten in der Regel schnell und in kooperativem Zusammenspiel aller Interaktionspartner bewältigt werden, sind Stellen, an denen die Äußerungsproduktion stagniert, potentielle Kandidaten für Störungen der Gesprächsbasis: Vor allem bei wiederholtem Auftreten kritischer Textpassagen oder bei unglücklichen Ausdrucksersetzungen (z. B. "(gehweg)lampe" oder "bäckerhaus") muß ein Sprecher befürchten, vom Interaktionspartner "gerüffelt" zu werden - wie es das Beispiel mit Hasan und Mehmet-Ali ("hasch se a: nimme all") gezeigt hat. Auch sonst klingt gelegentlich ein vorwurfsvolles Moment von Hörerseite an (z. B. "heißt doch ampel" oder "du mußt e bißjen besser erklären!"). In solchen Reaktionen läßt der Hörer durchschimmern, daß die Formulierungsleistungen des Sprechers eine problemlose Informationsentnahme und Verständnisbildung erschweren oder gar nicht zulassen und daß einzelne Formulierungen den Hörererwartungen nicht entsprechen. Was sich in diesen Fällen in metasprachlichen Kommentaren niederschlägt, läßt sich allgemein so umschreiben: Äußerungen des Sprechers oder Teile von ihnen verstoßen gegen Konversationsmaximen.²³ Formulierungsflauten entpuppen sich als Textstellen, an denen jene Maximen nicht konsequent befolgt werden (können), die Grice (1979) der Kategorie der Modalität zuschlägt und die die sprachliche Verpackung der Äußerungsinhalte betreffen: Gemeint sind die Maximen "Sei klar", "Vermeide Dunkelheit des Ausdrucks" und "Sei kurz (vermeide unnötige Weitschweifigkeit)" (Grice 1979: 250). Gerät der Sprecher in eine Formulierungsflaute, da ihm die passenden lexikalischen Mittel fehlen, ergeben sich meist Konsequenzen für die Informationsentnahme: Der Sprecher muß entweder die Äußerungsproduktion verzögern - ebenso der Hörer die Äußerungsrezeption - oder auf andere Ausdrucksmittel zurückgreifen, die zwar (semantisch, phonetisch usw.) in mehr oder weniger engem Zusammenhang mit den intendierten Ausdrücken stehen, die dem Hörer aber nicht die für eine schnelle und eindeutige Informationsentnahme optimalen Mittel anbieten. Die Äußerung wird nicht nur länger als beabsichtigt, sondern mitunter muß auch die gesprächsthematische Ebene verlassen und müssen diskursive Großformen wie konversationelle Erzählungen oder Wegbeschreibungen vorübergehend suspendiert werden.

In diesem Zusammenhang ist nochmals zu betonen, daß bei interaktionell betriebener (mehrere Züge verschiedener Interaktionspartner umfassender) Bewältigung von Formulierungsflauten der L₂-Sprecher sein (expansives) Rederecht behält und nicht befürchten muß, die Sprecherrolle infolge lexikalischer Lücken zu verlieren: Zwar ist der Hörer - unter dem Gesichtspunkt der Verständnissicherung - berechtigt und aufgefordert, kurzfristig die Sprecherrolle zu übernehmen, um das fehlende Lexem zu liefern, und mitunter kommt es zu längeren Klärungssequenzen, doch das Rederecht fällt, wenn die Lücke geschlossen ist, an den L₂-Sprecher

23 Und zwar, im Unterschied etwa zu Ironie, Humor, Übertreibung usw., ohne Intention.

zurück, der meist naht- und kommentarlos das Gesprächsthema und den unterbrochenen Sprecherbeitrag wiederaufgreift.

Übertrifft das Verstoßen gegen die Maximen ein bestimmtes (sicherlich situations- und partnerabhängiges) Maß, ist der Sprecher darum bemüht und dem Hörer gegenüber "verpflichtet", den vorübergehenden Verstoß kenntlich zu machen. Dabei zeigt sich, daß der Sprecher mit gesprächsspezifischen Formeln besonders leistungsfähige Mittel zur Hand hat:

- Die Unschärfeindikatoren können als implizite Ausdrucksformen interpretiert werden, die auf einen Verstoß gegen die Maximen "Sei klar" und "Vermeide Dunkelheit des Ausdrucks" hindeuten.
- Die an den Interaktionspartner gerichteten formelhaften Kooperationsappelle geben zu verstehen, daß die Maxime "Sei kurz" vorübergehend nicht eingehalten werden kann.

Der Sprecher verfolgt damit mehrere Ziele:

- Zum einen erspart der formelhafte Ausdruck die Explikation, daß eine Maximenverletzung unvermeidlich ist: Der Sprecher räumt implizit einen Maximenverstoß ein (und bekennt sich damit zur prinzipiellen Gültigkeit und Befolgung von Maximen).
- Zum anderen trägt die Markierung kritischer Textstellen - wenn auch nicht in allen Fällen erfolgreich - dazu bei, sich Selbstschutz zu verschaffen: Dadurch, daß der Sprecher Optimierbarkeit von Formulierungen zubilligt, soll der Hörer von Kritik abgehalten werden; mit anderen Worten: Der Sprecher wirbt in kritischen Momenten beim Hörer um Akzeptanz und gesteigerte Kooperationsbereitschaft.
- Außerdem erhält der Hörer eine Art globaler Rezeptionsanweisung, nämlich die interaktive Aufforderung, eine Formulierung nicht auf die Goldwaage zu legen oder die Äußerungsproduktion des Sprechers nicht mit Ungeduld zu verfolgen, sondern ihn gegebenenfalls aktiv zu unterstützen.

Das Hörerverhalten läßt erkennen, daß die Bemühungen des Sprechers in aller Regel erfolgreich sind; dafür sprechen die Hörersignale, die oft an oder unmittelbar nach kritischen Textstellen gesetzt werden, ebenso wie die Formulierungsangebote und Rückfragen, die die Hörer im Interesse gemeinsamer Verständnisbildung vorbringen.

6. Folgerungen

6.1. Überlegungen zum L₂-Erwerb von gesprächsspezifischen Formeln

Der Erwerb von Phraseologismen ist in der Forschung bislang nicht sehr prominent behandelt worden.²⁴ Von besonderer Relevanz im Zusammenhang mit der Erleichterung des Formulierungsprozesses, aber noch nicht zufriedenstellend beantwortet, ist die Frage, welchen psycholinguistischen Status phraseologische Ausdrücke (bei Kindern) haben, insbesondere ob sie psycholinguistisch fest und d. h. als Ganze gespeichert und abrufbar sind (vgl. dazu Burger/Buhofer/Sialm 1982: 170ff.). Die bisherigen Untersuchungen legen es nahe, für den Erwerb phraseologischer Ausdrücke nach Typen, nämlich zumindest nach syntaktisch, semantisch und funktional geprägten festen Ausdruckseinheiten, zu differenzieren. Buhofer (1980) hat primär den Erwerb semantisch geprägter Ausdruckseinheiten in der Muttersprache im Auge; ein grundlegender Befund (1980: 156) gilt aber auch für funktional geprägte Ausdruckseinheiten:

"Die [Vorschul] Kinder brauchen auch in ihren freien Erzählungen spontan Phraseologismen. Es handelt sich dabei vorwiegend um gesprächsspezifische Phraseologismen und 'Bevorzugte Analysen'" (wie z. B. "die Zähne putzen" statt "die Zähne waschen/reinigen/säubern").

Die Beispiele von Buhofer belegen, daß gesprächsspezifische Phraseologismen bereits von Vorschulkindern eingesetzt werden, auch um Aufgaben im Formulierungsprozeß zu übernehmen. Stellvertretend dazu folgende Äußerung des ca. 6jährigen Philipp (Buhofer 1980: 158; Hervorhebungen dort):

"(...) häi go ässe und wüssed si was het si üüs gää, wüssed si Ding wie häisst s Chäässchnitte"

(in die Standardsprache übertragen:

"(...) heim essen und wissen sie was hat sie uns gegeben, wissen sie Ding wie heißt es Käseschnitten")

Buhofers Kommentar zu den Überbrückungssignalen (ebd.):

"*Ding* und *wie häisst s*, das sagen die Kinder häufig, wenn sie etwas sagen wollen, nicht unterbrochen werden wollen, im Moment aber noch Mühe haben mit der Formulierung. Sie sind stärker auf solche Verbalisierungsanzeigen angewiesen als Erwachsene, weil man auf sie weniger Höflichkeitsrücksichten nimmt und sich schneller von ihnen abwendet als von Erwachsenen, bevor sie fertig geredet haben. Für die Situation im Kindergarten kommt hinzu, dass hier 25 Kinder einer erwachsenen Person gegenüberstehen, und die Kinder ihre Sprecherrolle gegenüber der Kindergärtnerin und gegenüber den anderen Kindern zunächst erkämpfen und nachher verteidigen müssen."

24 Ausnahmen sind die ausführliche Studie von Buhofer (1980), das zum Großteil ebenfalls von Buhofer verfaßte Kapitel 6 im Handbuch der Phraseologie von Burger/Buhofer/Sialm (1982) und Krashen/Scarcella (1978). Zum Zweit- und Fremdspracherwerb vgl. u. a. Hakuta (1974), Coulmas (1985), Reuter (1985), Bohn (1986) und Wildner-Bassett (1986b).

Daß in den L₂-Interaktionen die Notwendigkeit, die Sprecherrolle abzusichern, weitaus weniger ins Gewicht fällt, da die Kinder oft ermuntert werden, sich aktiv zu beteiligen, bekräftigt die Ausgangsannahme, daß die gesprächsspezifischen Formeln vorrangig der Erleichterung des Formulierungsprozesses zugute kommen. Die Beobachtung, daß formelhafte Ausdrücke, für die eine bestimmte Funktion (und damit oft auch die Bindung an einen bestimmten Typ von Situation) charakteristisch ist, gegenüber anderen Typen von Phraseologismen, für die eine idiomatische Bedeutung charakteristisch ist, weitaus häufiger belegt sind, läßt vermuten, daß der Erwerb funktional geprägter fester sprachlicher Einheiten früher - und anders - verläuft als der Erwerb semantisch geprägter fester sprachlicher Einheiten. Begünstigt wird der frühe Erwerb sicherlich durch die Möglichkeit, typische Alltagssituationen (Einkaufen gehen, Arztbesuch machen usw.) im Spiel nachzustellen und dabei die jeweilige Phraseologie einzuüben (vgl. dazu das bei Burger/Buhofer/Sialm 1982: 237 dokumentierte Nachspielen der Situation "Zugfahren", in dessen Verlauf Vorschulkinder schon typische Wendungen wie "Achtung an der Bahnsteigkante!" oder "alle[s] aussteigen!" verwenden). Diese Beobachtungen sprechen für eine pragmatisch orientierte Spracherwerbtheorie:

"Ausschlaggebend ist für den Erwerb, ob die Kinder den Phraseologismen eine kommunikative Funktion zuordnen können und sie die Situation identifizieren können, in denen ein Phraseologismus von den Erwachsenen normalerweise gebraucht wird." (Burger/Buhofer/Sialm 1982: 238)

Entscheidend ist also offensichtlich, daß die Kinder eine pragmatische Fähigkeit erwerben und sich zunutze machen wollen und dabei erkennen, daß es für bestimmte Funktionen feste Ausdrucksformen gibt.

Dafür, daß sich dies auf den natürlichen Zweitspracherwerb übertragen läßt, spricht das Material, in dem sich so gut wie keine idiomatischen Wendungen nachweisen lassen (wobei allerdings einzuräumen ist, daß in gesprochener Alltagssprache bekanntlich nur wenig Idiomatisches zu finden ist)²⁵. Erklären könnte man den Formelerwerb damit, daß der Erwerb von Einheiten, die durch eine Funktion (und gegebenenfalls durch situative Faktoren) geprägt sind, leichter fällt als der Erwerb von komplexen Ausdrücken, die insofern kognitiv nachvollzogen werden müssen, als die Kinder sich von der wörtlichen Bedeutung von Lexemen lösen oder neben der wörtlichen eine ganzheitliche phraseologische Bedeutung aufbauen müssen. Gerade bei gesprächsspezifischen Formeln gilt es nicht, semantische Irregularitäten oder Mehrdeutigkeiten, sondern den Zusammenhang zwischen festem Ausdruck und

25 Vgl. dazu die Ergebnisse zur Verteilung phraseologischer Wortverbindungen auf verschiedene (mündliche und schriftliche) Textsorten bei Burger/Buhofer/Sialm (1982: 144ff.). Ins Auge springt die Dominanz "situationsspezifischer Phraseologismen" in den mündlichen Textsorten einerseits (vgl. ebd., 160), andererseits aber auch, daß die mündlichen Textsorten insgesamt am wenigsten Phraseologismen aufweisen (vgl. ebd., 147 und 151).

seiner Funktion zu erkennen.²⁶ Zwei weitere Faktoren dürften den frühen Erwerb funktional geprägter Formeln begünstigen:

- Zum einen handelt es sich um hochgradig routinisierte Ausdrucksmittel, die in Alltagsgesprächen sehr häufig auftreten;
- zum anderen werden Formeln den spontanen Ausdrucks- und Verbalisierungsbedürfnissen von Sprechern deswegen eher gerecht, weil sie sich auf die Routine-Ausdrucksmittel verlassen können, um stark rekurrente kommunikative Anforderungen zu erfüllen.

Es scheint also so zu sein, daß pragmatische Fähigkeiten erworben werden und im gleichen Zuge entsprechende Ausdrucksmöglichkeiten, ohne daß strukturelle oder semantische Besonderheiten durchschaut werden müßten. Daß die Probanden Aynur, Hasan, Maria und Domenico sowie ihre ausländischen Geschwister und Freunde über ein beachtliches Inventar gesprächsspezifischer Ausdrucksmittel (Sprechersignale, Hörersignale, gesprächsspezifische Formeln usw.) verfügen, mit denen sie die Gesprächsorganisation abwickeln, unterstreicht die Vermutung, daß feste sprachliche Einheiten zunächst als funktionale Einheiten erworben werden. Es liegt auf der Hand, daß sich für den Fremdsprachenunterricht eine pragmatisch orientierte Vermittlungsweise anbietet.

6.2. Vermittlung von gesprächsspezifischen Formeln im Fremdsprachenunterricht

Die Beispielanalysen, in denen ein (nur kleiner) Ausschnitt aus der Gruppe der gesprächsspezifischen Formeln thematisiert wurde, untermauern, daß es sich um eine Erscheinungsform formelhafter Sprache handelt, die für die Beherrschung einer Fremdsprache und für den kommunikativen Erfolg in einer Fremdsprache einen sehr hohen Stellenwert besitzt. Die Relevanz für den Fremdsprachenunterricht steht außer Frage, "denn ohne solche Routinen [= Routineformeln bzw. gambits] wirkt der Lerner unbeholfen [...]" (Wildner-Bassett 1986a: 208). Wer in einer Fremdsprache grammatisch korrekt gebildete Ausdrücke verwendet, wo Routineausdrücke gefordert sind, verhält sich sprachlich unidiomatisch (und d. h. abweichend) und gibt zu erkennen, daß die Routine im fremdsprachlichen Diskurs fehlt. Es sind gerade die rekurrenten Gesprächssituationen und sich wiederholende kommunikative Aufgaben, für deren Bewältigung der Fremdsprachler ein Repertoire fertiger Ausdruckseinheiten benötigt: "Ohne diese sprachlichen Fertigteile wäre Verständigung schlichtweg unmöglich" (Lüger 1992: 19). Die Fremdsprachendidaktik konzentriert sich dabei auf solche Ausdrucksmittel, die die Kenntnis kulturspezifischer Konventionen und Verhaltensweisen (wie z.B. das Gruß- und Anredeverhalten) voraussetzen, und nimmt diese zum Anlaß, die Sprachvermittlung um kulturspezifisches

26 Ob man gesprächsspezifischen Formeln überhaupt eine denotative Bedeutung zuordnen kann, ist fraglich, denn in vielen Fällen gehen häufiger Gebrauch und starke Funktionalisierung zu Lasten der (wörtlichen) Bedeutung.

Hintergrundwissen zu ergänzen. Zwar eröffnet sich mit gesprächsspezifischen Formeln, wie sie an formulierungskritischen Stellen und bei Formulierungsflauten zum Einsatz kommen, nicht unmittelbar ein Zugang zur jeweiligen Kultur, aber sie sind für eine flüssige Textproduktion, und damit wiederum für eine reibungslose Kommunikation, ebenfalls unverzichtbar, da sie den Sprecher im Formulierungsprozeß in mehrerer Hinsicht entlasten; die wesentlichen Aspekte seien als Bilanz aus den Beispielanalysen zusammengefaßt:

- a) *die Reproduzierbarkeit*: Gesprächsspezifische Formeln sind als Ganze gespeichert und ohne wesentlichen Verbrauch von Planungsaktivität abrufbar.
- b) *die Sprecherrollenabsicherung*: Das Risiko, bei Formulierungsflauten die Sprecherrolle abgeben zu müssen, kann durch den Einsatz von Formeln im Vergleich zu Pausen, Abbrüchen und anderen Überbrückungsmitteln reduziert werden.
- c) *die Erleichterung der Gleichzeitigkeit von Konzeption und sprachlicher Kodierung von Äußerungen*: Gesprächsspezifische Formeln erlauben es, (weiter) zu sprechen und beim Formulieren entstehende Lücken aufzufüllen, also den Redefluß aufrechtzuerhalten; sie zeigen dem Hörer an, daß der Sprecher einen Beitrag machen bzw. fortsetzen will, ohne daß der sich bereits auf der Inhaltsebene betätigen muß.
- d) *die Freisetzung von Planungsaktivität*: Der Sprecher gewinnt Planungszeit und hat mehr kognitive Ressourcen zur Verfügung, um den folgenden Äußerungsteil zu planen und zu konstruieren.

Für die Vermittlung der entsprechenden Ausdrucksmittel (und der mit ihnen verfolgten Strategien) spricht, daß sich die Sprachlerner damit ein Segment einer umfassenden *Gesprächspraseologie* aneignen, von der sie im Hinblick auf die Erreichung der Lernziele "Dialogfähigkeit" und "flüssiges Sprechen" enorm profitieren.²⁷ Die Beherrschung von Strategien zur Bewältigung von Formulierungsflauten rechne ich zu den gesprächsorganisatorischen Fähigkeiten (Eröffnung und Beendigung von Gesprächen; Regelung des Sprecherwechsels; Einführung, Bearbeitung und Wechsel von Themen; Verständnis- und Aufmerksamkeitssicherung u. a.), die ihrerseits einen Teil der "interaktionalen Kompetenz" (vgl. Oksaar 1983: 13) ausmachen.²⁸ Untermuert wird ihre Relevanz durch die Befunde von Kutsch

27 Auf den ersten Blick im Widerspruch dazu zu stehen scheint die Bewertung von Lüger (1992: 160), der bezweifelt, daß das eigene Sprachvermögen durch den Einsatz satzwertiger Stereotype verbessert wird: "Vorgeprägte Satzmuster finden in der Alltagskommunikation nur relativ selten Verwendung und dann meist an exponierten Stellen oder in abgewandelter Form". Lüger hat dabei allerdings Typen im Auge wie Gemeinplätze, Sprichwörter, Maximen, Geflügelte Worte, Sprüche und Slogans. Insofern ist ihm zuzustimmen, daß für diesen Bereich von Ausdrucksroutinen "die Ausbildung einer *rezeptiven Kompetenz*" (ebd., 161; Hervorhebung dort) ausreicht - in Verbindung mit einer Analyse ihrer Funktionen (Textorganisation, Argumentationsunterstützung, Aufmerksamkeitssteigerung usw.) in typischen Vorkommensbereichen (Literatur, Pressesprache, Werbesprache u. a.).

28 Man kann hier auch von diskursiver Routine reden, die den mündlichen Textproduktionsprozeß in der Fremdsprache dadurch erheblich erleichtert, daß die fertigen Redeteile kognitive Ruhepunkte oder, so der metaphorische Begriff, wie er u. a. von Wildner-Bassett (1986b)

(1988), der den Blick auf die Frage lenkt, inwieweit Techniken zum Ausgleich lexikalischer Lücken und interaktive Klärungssequenzen Möglichkeiten für den L₂-Erwerb bieten. Als Verfahrensweisen für den Ausgleich lexikalischer Defizite in der Zweitsprache unterscheidet Kutsch (1988: 86) zwischen dem "Paraphrasenschema" (der L₂-Lerner paraphrasiert die Bedeutung eines fehlenden Lexems, das vom zielsprachlich kompetenten Interaktionspartner geliefert wird) und dem "Lexemschema" (der L₂-Lerner verwendet ein falsches Lexem, was mit einer "sprachreflexiven Formel" explizit gekennzeichnet wird). Bemerkenswert und an Beispielanalysen belegt (vgl. ebd., 93ff.) ist, daß sich beide Verfahrensweisen als "interaktive Erwerbsschemata" für Bedeutungen oder Lexeme nutzen lassen (vgl. ebd., 131ff.), d. h. der Bedeutungserwerb vollzieht sich "in interaktiv reflexiven Dialogsequenzen" (ebd., 130) und "interaktiv kontrolliert durch einen Muttersprachler" (ebd., 138). Daß der Erwerb von Bedeutungen und Lexemen in der Zweitsprache zum Teil als schemaorientierter interaktioneller Lernprozeß abläuft, kann auch als *interaktionelle Lernstrategie* für den Fremdsprachenunterricht verstanden werden, mit der sich auf der Kenntnis der Überbrückungstechniken und der entsprechenden gesprächsspezifischen Formeln aufbauen läßt. Über die Verwendung authentischer Texte (aus dem ungesteuerten L₂-Erwerb) könnten beim Lerner ein Gefühl und ein Gespür für die Verwendbarkeit und Angemessenheit gesprächsspezifischer Formeln geweckt und könnte ihr Gebrauch nach dem Vorbild natürlicher L₂-Interaktionen als kommunikative Technik eingeübt werden, damit sie in "echten" Interaktionen in der Fremdsprache (außerhalb des Unterrichts) ausprobiert werden können - beides mit dem Ziel, über wiederholte Anwendung eine Routinisierung zu erreichen und das Funktionspotential, das in den meisten gesprächsspezifischen Formeln steckt, aktiv nutzbar zu machen. Vor diesem Hintergrund ist dieser Beitrag als Plädoyer zu verstehen sowohl für die Aneignung und den Einsatz formelhafter Sprache als Sprachlernstrategie im Fremdsprachenerwerb als auch - und hier schließe ich mich List (1982b) an - für die Verwertung von authentischen Daten aus dem natürlichen Zweitspracherwerb für die Fremdsprachenvermittlung.

Literaturverzeichnis

- Antos, G. (1982): Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache. Tübingen.
- Bohn, O.-S. (1986): Formulas, frame structures, and stereotypes in early syntactic development: some new evidence from L2 acquisition. In: Linguistics 24, 185-202.
- Braun, E. / Mangold, M. (1984): Saarbrücker Wörterbuch. Saarbrücken.
- Buhofer, A. (1980): Der Spracherwerb von phraseologischen Wortverbindungen. Eine psycholinguistische Untersuchung an schweizerdeutschem Material. Frauenfeld.

verwendet wird, "Sicherheitsinseln" bedeuten: "eine Sicherheitszone im Redefluß, an der der Sprecher sich festhalten kann, während er sich mit der kreativen/kognitiven Verarbeitung der Äußerung beschäftigt" (ebd., 183).

- Burger, H. / Buhofer, A. / Sialm, A. (1982): Handbuch der Phraseologie. Berlin.
- Coulmas, F. (1981): Routine im Gespräch. Zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik. Wiesbaden.
- Coulmas, F. (1985): Diskursive Routine im Fremdsprachenerwerb. In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht 56, 47-66.
- Dechert, H.W. / Raupach, M. (Hrsg.) (1987): Psycholinguistic models of production. Norwood.
- Duden (²1989): Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim.
- Duden (⁵1995): Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim.
- Edmondson, W. (1989): Discourse production, routines and language learning. In: Kettemann, B. / Bierbaumer, P. / Fill, A. / Karpf, A. (Hrsg.): Englisch als Zweitsprache. Tübingen, 287-302.
- Goethe-Institut (Hrsg.) (1986): Routinen im Fremdsprachenerwerb. München.
- Goldman Eisler, F. (1968): Psycholinguistics. Experiments in spontaneous speech. London.
- Grice, P.H. (1979): Logik und Konversation. In: Meggle, G. (Hrsg.): Handlung, Kommunikation, Bedeutung. Frankfurt am Main, 243-265.
- Hakuta, K. (1974): Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition. In: Language Learning 24, 287-297.
- Hessky, R. (1992): Grundfragen der Phraseologie. In: Agel, V. / Hessky, R. (Hrsg.): Offene Fragen - offene Antworten in der Sprachgermanistik. Tübingen, 77-93.
- Kasper, G. (1986): Kommunikative Inhalte in einem auditiven Sprachlehrprogramm: Sprechhandlungen, Diskursroutinen und Kommunikationsstrategien. In: Goethe-Institut (Hrsg.), 216-261.
- Keller, E. (1981): Gambits: conversational strategy signals. In: Coulmas, F. (Hrsg.): Conversational routine. Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech. The Hague, Paris, New York, 93-113.
- Königs, F.G. (1993): Wie fertig sind wir mit den Fertigkeiten? Psycholinguistische und lernpsychologische Überlegungen. In: Deutsch als Fremdsprache 30, 203-210.
- Krashen, S. / Scarcella, R. (1978): On routines and patterns in language acquisition and performance. In: Language Learning 28, 283-300.
- Kutsch, S. (1988): Kinder über Sprache. Reflexion und Metakommunikation im Zweit- und Erstspracherwerb. Eine vergleichende Untersuchung. Frankfurt am Main.
- Levelt, W.J.M. (1989): Speaking. From intention to articulation. Cambridge.
- List, G. (1982a): Neuropsychologie und das Lernen und Lehren fremder Sprachen. In: Die Neueren Sprachen 81, 149-172.
- List, G. (1982b): Plädoyer für mehr Beschäftigung mit kindlicher Sprachaneignung im Fremdsprachenunterricht. In: Die Neueren Sprachen 81, 563-577.
- Lüger, H.-H. (1992): Sprachliche Routinen und Rituale. Frankfurt am Main.
- Müller, K. (1980): Interaktionssemantik. In: Deutsche Sprache 8, 289-305.
- Müller, K. (1983): Interaktionsstrategien in der Kommunikation von Gastarbeiterkindern: Plädoyer für eine konversationsanalytische Beschreibung des ungesteuerten Zweitsprachenerwerbs. In: Rath, R. (Hrsg.), 57-88.
- Müller, K. (1991): Memorieren und Konstruieren als Sprachlernstrategien. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 17, 149-173.
- Oksaar, E. (1983): Zum Stand der Dialogforschung, insbesondere im Bereich der Kindersprachforschung. In: Boueke, D. / Klein, W. (Hrsg.): Untersuchungen zur Dialogfähigkeit von Kindern. Tübingen, 9-27.

- Pawley, A. / Syder, F.H. (1983): Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency. In: Richards, J.C. / Schmidt, R.W. (Hrsg.): Language and communication. New York, 191-226.
- Pfeifer, W. (1995): Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Erarbeitet im Zentralinstitut für Sprachwissenschaft, Berlin, unter der Leitung von Wolfgang Pfeifer. München.
- Rath, R. (1981): Zur Legitimation und Einbettung von Erzählungen in Alltagsdialogen. In: Schröder, P. / Steger, H. (Hrsg.): Dialogforschung. Düsseldorf, 265-286.
- Rath, R. (1983a): Vorwort: Das Saarbrücker Projekt "Gastarbeiterkommunikation". In: Rath, R. (Hrsg.), 7-17.
- Rath, R. (1983b): Grammatische Abweichung und interaktioneller Erfolg in der Kommunikation mit Gastarbeiterkindern. In: Rath, R. (Hrsg.), 19-40.
- Rath, R. (Hrsg.) (1983): Sprach- und Verständigungsschwierigkeiten bei Ausländerkindern in Deutschland. Aufgaben und Probleme einer interaktionsorientierten Zweitspracherwerbsforschung. Frankfurt am Main.
- Rath, R. / Immesberger, H. / Schu, J. (1987): Anforderungen an Textkorpora und das Saarbrücker Projekt zum ungesteuerten Zweitspracherwerb. In: Rath, R. / Immesberger, H. / Schu, J. (Hrsg.), 340-366.
- Rath, R. / Immesberger, H. / Schu, J. (Hrsg.) (1987): Kindersprache. Texte italienischer und türkischer Kinder zum ungesteuerten Zweitspracherwerb. Mit Vergleichstexten deutscher Kinder. Tübingen.
- Raupach, M. (1984): Formulae in second language speech production. In: Dechert, H.W. / Möhle, D. / Raupach, M. (Hrsg.): Second language productions. Tübingen, 114-137.
- Rehbein, J. (1987): On fluency in second language speech. In: Dechert, H.W. / Raupach, M. (Hrsg.), 97-105.
- Reuter, B. (1985): Die pragmatische Funktion von Formeln im Spracherwerb von Kindern in der Phase der Mittleren Kindheit. In: Kutsch, S. / Desgranges, I. (Hrsg.): Zweitsprache Deutsch - ungesteuerter Erwerb. Interaktionsorientierte Analysen des Projekts Gastarbeiterkommunikation. Tübingen, 165-181.
- Rickheit, G. / Strohner, H. (1993): Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung. Modelle, Methoden, Ergebnisse. Tübingen.
- Sajavaara, K. (1987): Second language speech production: Factors affecting fluency. In: Dechert, H.W. / Raupach, M. (Hrsg.), 45-65.
- Schu, J. (1994): Kinder als Erzähler - Erwachsene als Zuhörer. Frankfurt am Main.
- Schwarz, M. (1992): Einführung in die kognitive Linguistik. Tübingen.
- Stedje, A. (1982): Sprechabsicht und Lückenindikatoren. Zur Problematik der Kommunikationsstrategien. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 10, 156-172.
- Stein, S. (1995): Formelhafte Sprache. Untersuchungen zu ihren pragmatischen und kognitiven Funktionen im gegenwärtigen Deutsch. Frankfurt am Main.
- Weinrich, H. (1993): Textgrammatik der deutschen Sprache. Mannheim.
- Wildner-Bassett, M.E. (1986a): Gesprächsroutinen und -strategien für Deutsch als Alltags- und Wirtschaftssprache. In: Goethe-Institut (Hrsg.), 136-215.
- Wildner-Bassett, M.E. (1986b): Sicherheitsinseln im Kommunikationsfluß. Gesprächsroutinen und -strategien für Deutsch als Fremdsprache. In: Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum (Hrsg.): Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung. Bochumer Beiträge zum Fremdsprachenunterricht in Forschung und Lehre. Frankfurt am Main, 181-195.
- Zimmer, H.D. (1988): Gedächtnispsychologische Aspekte des Lernens und Verarbeitens von Fremdsprache. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 15, 149-163.

IM SPRICHWORT LIEGT DIE WAHRHEIT (?)

Zur spielerischen Verwendung von Sprichwörtern und geflügelten Worten

Erzsébet Forgács

Der Beitrag geht davon aus, daß Sprichwörter in Werbetexten – ähnlich wie Zitate und geflügelte Worte – zur Optimierung des Erinnerungswertes und zum Erwecken eines Vertrautheitsgefühls mit besonderer Vorliebe eingesetzt werden. In diesem Lichte werden an okkasionellen Varianten der genannten festgeprägten Sprachformeln verschiedene Modifikationsverfahren aufgezeigt. Es wird ausgeführt, daß diese Werbetexte auch dazu geeignet sind, Studierende des Deutschen/der Germanistik für Sprachspiele zu sensibilisieren.

Inhalt:

1. Sprichwörter in der Gegenwartssprache
2. Sprichwörter und Sprichwortabwandlungen in der Fremdsprache Deutsch
3. Sprichwörter und Werbesprache
 - 3.1. Nicht abgewandelte Sprichwörter
 - 3.2. Sprichwortabwandlungen
 - 3.3. Sprichwörtliche Slogans
4. Zitate und geflügelte Worte
5. Schlußbemerkungen

1. Sprichwörter in der Gegenwartssprache

Spruchwörter werden im Rahmen der festen Wortverbindungen immer gesondert behandelt, da sie die Form eines Satzes haben, d.h. abgeschlossene Mikrotex te sind (vgl. Häusermann 1977: 41). Ein anderes charakteristisches Merkmal, das in Definitionen meist betont wird, betrifft die Bedeutung: Unter Sprichwörtern wird eine „knapp und treffend formulierte Lebensweisheit“ verstanden, „die bestimmte gesellschaftliche Erfahrungen in hohem Grade verallgemeinert“ (Conrad 1975: 251).¹

Der Wahrheitsanspruch der Inhalte von Sprichwörtern wird im modernen Sprachgebrauch allerdings oft in Frage gestellt. Die Sprichwörter haben an Gültigkeit eingebüßt und ihre erzieherische Kraft ist auch nicht mehr unbestritten. „Die meisten Sprichwörter verkünden Binsenwahrheiten, die noch dazu anfechtbar sind. Machte sich einer daran, eine Ethik der Sprichwörter zu schreiben, aus seinem

1 Zur Definition des Sprichwortes vgl. noch Detje 1995: 97; Mackensen 1979: 86f.; zur Abgrenzung des Sprichwortes von anderen festgeprägten Konstruktionen (Sagwort, Sentenz, Maxime, Aphorismus und sprichwörtlichen Redensarten) vgl. Fleischer 1982: 80ff.; Fleischer u.a. 1983: 314.

Buche sähe das etwas dümmliche Spießergesicht des ewigen Besserwissers auf den Leser.” (Mackensen 1979: 87) Das ist ein vernichtendes Urteil. Um sich nicht als Spießler bloßzustellen, wird diese „sprachliche Fertigung“ (Mieder 1995: 195) oft bewußt vermieden. Es stellt sich also die Frage, von welchen Textproduzenten und mit welchen kommunikativen Absichten Sprichwörter dennoch verwendet werden und was für eine Rolle sie heute überhaupt noch spielen.

Gute Beispiele dafür, daß der allgemeine Wahrheitsanspruch der Sprichwörter von den Sprachbenutzern oft nicht ernstgenommen wird, sind die sog. *Sagwörter* (oder *Wellerismen*), die die Aussage des Sprichwortes karikieren und ironisierend in Frage stellen. Sie sind so etwas wie Sprichwortparodien (vgl. Mieder 1985a: VIIIff.). Hier nur ein Beispiel: „Aller Anfang ist schwer, sagte der Dieb, und stahl zuerst einen Amboß“. Über den Aufbau und den ironischen, komischen Effekt der Sagwörter/Wellerismen heißt es bei Schellbach-Kopra (1980:19): „Ein Wellerismus besteht normalerweise aus drei Teilen: einem zugrundeliegenden Sprichwort, einem Mittelteil, der den Sprecher (die Saggperson) angibt, und dem Schlußteil, der die Situation mitteilt, in der das Sagwort ausgesprochen wird.“

Oft werden Sprichwörter formal und inhaltlich modifiziert oder ihre Bedeutung wird sogar ins Gegenteil verwandelt.² Damit wird deutlich, wie wenig die in den Sprichwörtern formulierte Weisheit gilt. Eine Umkehrung ins Gegenteil stellt z.B. das Gedicht von Josef Reding „Lob den Tag vor dem Abend“ dar.³ Im Gedicht werden acht geläufige Sprichwörter negiert. Die Karikierung ist teilweise ironisch, teilweise witzig, auf jeden Fall sehr originell, und scheint den modernen Zeitgeist viel mehr widerzuspiegeln als die alten traditionellen Volksweisheiten. Hier seien nur zwei von Redings abgewandelten Lebensweisheiten zitiert:

„Viele müssen alles so heiß essen,
wie es gekocht wird,
sonst ist kein Essen mehr da!“

(Vgl. *Es wird nichts so heiß gegessen, wie es gekocht wird* = ‘man stellt sich vieles viel schlimmer vor, als es dann tatsächlich ist’ Duden 1992: 186.)

Die humorvolle Wirkung der umgedrehten sprichwörtlichen Weisheit rührt daher, daß der Verfasser auf die wörtliche Bedeutung hinweist, das Sprichwort literalisiert.⁴ Ebenfalls witzig bzw. sarkastisch wird das Sprichwort im folgenden Beispiel herausgestellt:

2 Zu diesem Thema vgl. Mieder 1975: 65-88; Mieder 1985b: 73-90; 91-100. Es gibt auch Sprichwörter, die ohne Modifikation schon gegensätzliche Bedeutungen haben (vgl. Fleischer 1982: 82 und Detje 1995: 107).

3 Reding 1976: 20. Näheres über dieses Gedicht s. bei Mieder 1985b: 87f.

4 Über die Literalisierung s. Burger u.a. 1982: 93ff.; Fleischer 1982: 218ff.; Földes 1991: 110; Hessky 1992: 90; Koller 1977: 12ff.; Marfurt 1977: 141ff.

„Wer andern eine Grube gräbt,
weiß, wo sie ist und fällt
selten hinein“.

(Vgl. *Wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein* = ‘wer andern zu schaden versucht, schadet sich dadurch oft nur selbst’ Duden 1992: 276.)

Die Binsenwahrheiten der Sprichwörter scheinen also für den heutigen Menschen oftmals nicht mehr zu gelten. Dennoch entstehen neue Lebensweisheiten, die auch in den *Aphorismen*⁵ und in den *Antisprichwörtern* zum Ausdruck kommen. Diese sind in der letzten Zeit sehr beliebt geworden. Den Hauptgrund für die in den Antisprichwörtern erkennbare „Entstellung“, „entblößende Weiterdichtung“, „ernsthafte Widerlegung“ oder „absurde oder groteske Verzerrung“ sieht Mieder (1985a: X) darin, daß „die in den meisten Sprichwörtern zugrunde liegende altväterliche Moral einfach nicht mehr in die gesellschaftliche Wirklichkeit paßt“. In seiner Antisprichwörter-Sammlung weist er darauf hin, daß die „Infragestellung alter Sprichwörterweisheit [...] nichts Neues“ ist und daß es witzige oder satirische Sprichwortbearbeitungen, Sprichwortvariationen und Sprichwörterentfremdungen auch schon früher in verschiedenen Funktionsbereichen der Sprache gegeben hat.

- *Andern keine Grube graben! Die meisten Leute sind die Schaufelei nicht wert.*
- *„Morgenstunde hat Gold im Munde“: der Wunschtraum nachtscheuer Dentisten.*
(Mieder 1985a: 413, 898)

Wie erläutert, ist eine Funktion der Sprichwortabwandlungen in ihrer kritischen, d.h. veraltete Lebenswahrheiten und Moralvorstellungen entlarvenden Funktion zu sehen. Karl Kraus, „ein aggressiver und satirischer Virtuose solcher Sprichwortabwandlungen“, meint, daß „bei der mechanischen Umdrehung von Redensarten mehr herauskommt als bei der mechanischen Wiederholung“ (zitiert nach Mieder 1985b: 54).⁶

Eine andere - den bisherigen Ausführungen scheinbar widersprechende - Funktion erfüllen Sprichwörter und Sprichwortabwandlungen in *Werbetexten*: Sie sollen durch ihren bekannten Klang ein Vertrautheitsgefühl beim potentiellen Konsumenten wecken und sind zugleich auch handlungsrelevant. Sprichwörter - auch ihre spielerischen Abwandlungen - haben einen handlungsanweisenden Charakter, sie können dazu beitragen, Verhalten und Einstellungen zu beeinflussen und zu regulieren (vgl. Detje 1995: 97ff.). Die Funktion der Sprichwörter wird damit erklärt, daß sie in bestimmten Situationen als Wegweiser dienen, indem sie eine Bestätigung oder eine Rechtfertigung für Entscheidungen liefern. Auch wenn das

5 Zum Verhältnis zwischen Aphorismus und Sprichwort vgl. Röhrich/Mieder 1977: 4ff. Zu den Aphorismen s. auch Mieder 1979: 97-115; 1985b: 53-63.

6 Mieder (1985b: 137) sieht das Positive der spielerischen Abwandlung „überlieferter Sprachformeln“ darin, daß „manche engstirnige Sprichwörter oder geflügelte Worte [...] dadurch parodiert und überhaupt in Frage gestellt“ werden.

Sprichwort teilweise die Wegweiser-Funktion eingebüßt hat, kann es weiterhin handlungsbeeinflussend eingesetzt werden (vgl. Detje 1995: 97ff.).⁷

2. Sprichwörter und Sprichwortabwandlungen in der Fremdsprache Deutsch

Ich gehe in meinem Aufsatz von drei Aspekten aus. Zunächst einmal ist festzustellen, daß die Vermittlung von festen Wortverbindungen - Redewendungen, Sprichwörtern usw. - im DaF-Unterricht unerlässlich ist. Sprichwörter treten oft nicht in ihrer kodifizierten, sondern in einer modifizierten Form auf. Wenn Sprichwörter in solchen okkasionellen Varianten vorkommen, kann der Rezipient sie noch schwerer erkennen; dies gilt besonders für den Nichtmuttersprachler. Verkürzungen und Abwandlungen von Sprichwörtern können für den Deutschlerner Kommunikationsbarrieren bedeuten. Um solche Schwierigkeiten möglichst gering zu halten, sollte den Sprichwörtern und den Sprichwortabwandlungen im DaF-Unterricht ein größeres Gewicht zukommen.

Der zweite Aspekt betrifft den Umstand, daß Werbetexte viele vorgeprägte sprachliche Muster - u.a. Sprichwörter - enthalten, auch wenn, wie gezeigt, an die goldenen Lebensregeln der Sprichwörter nicht mehr ernsthaft geglaubt wird und die lehrhafte Tendenz der Sprichwörter (vgl. Seiler 1922: 2) nicht mehr in der gleichen Weise wirksam ist.

Aus den genannten zwei Aspekten folgt drittens: Da Sprichwörter in Werbetexten beliebte Sprachmittel sind, sind diese Texte dazu geeignet, den Studierenden Sprichwörter zu vermitteln, sie anhand entsprechender Textbeispiele für Sprachspiele zu sensibilisieren. Hier nur ein konkretes Beispiel: Die lexikalische Substitution ist eines der am häufigsten vorkommenden Modifikationsverfahren, so läßt sich schnell eine kleine Sammlung für Übungsmaterialien von Werbeslogans mit solchen Sprichwörtern zusammenstellen. Aufgabenvorschlag: Die Lernenden sollen angeben, welche Sprichwörter als Ausgangsbasis fungiert haben; z.B.:

Aller Anfang ist leer. (Markenküche von ALNO)

Vorlage: *Aller Anfang ist schwer.* (vgl. DUW 1989: 107)

Wo ein Wille ist, ist auch ein Jogurella. (Fruchtjoghurt)

Vorlage: *Wo ein Wille ist, ist auch ein Weg.* (vgl. Duden 1992: 805)

Die Klügere liest nach. (das Blatt „Die Woche“)

Vorlage: *Der Klügere gibt nach.* (vgl. Duden 1992: 391).

Mit dem Einsatz von Werbetexten im DaF-Unterricht kann nicht nur sprachliches Wissen vermittelt werden, sondern durch die Aneignung von Sprichwörtern und

7 Vgl. die Definition von Röhrich 1988: 9: „Unter einem Sprichwort verstehen wir also einen festgeprägten Satz, der eine unser Verhalten betreffende Einsicht oder eine Aufforderung zu einem bestimmten Verhalten ausspricht“.

festgeprägten Sprachformeln allgemein auch landeskundliches oder interkulturelles Wissen erworben werden (vgl. die Beispiele in Punkt 4). Denn in den spielerischen Abwandlungen von Sprichwörtern lassen sich vielfach aktuelle Tendenzen und Entwicklungen erkennen.⁸

Im folgenden Aufsatz werde ich mich des weiteren damit befassen, wie und warum Sprichwörter, geflügelte Worte bzw. bekannte Zitate in der Werbung gebraucht werden. Ich behandle die genannten Arten fester Wortverbindungen deshalb zusammen, weil sie besondere morphosyntaktische, semantische und pragmatische Merkmale aufweisen, weil die jeweiligen Modifikationsverfahren viel Gemeinsames haben und ihr Einsatz in Werbetexten gleiche Ziele verfolgt.

3. Sprichwörter und Werbesprache⁹

3.1. Nicht abgewandelte Sprichwörter

Eine besondere Funktion sollen Sprichwörter und vor allem Sprichwortabwandlungen in der Werbung erfüllen. In Werbetexten geht es selbstverständlich nicht um den Wahrheitsanspruch von Sprichwörtern, d.h. es ist vollkommen irrelevant, ob man die Inhalte für Weisheiten oder eben für „allgemein verbreitete Dummheiten, Vorurteile und Ressentiments“ hält (Coulmas 1981: 60). Sprichwörter haben hier das Ziel, durch ihre hohe Bekanntheit beim potentiellen Konsumenten ein Vertrautheitsgefühl zu erwecken:¹⁰

„Wer ein Sprichwort gebraucht, ob im Ernst oder spöttisch, ob vollständig oder nur andeutungsweise, darf darauf rechnen, seiner Aussage einen besonderen Nachdruck zu verleihen.“ (Beyer / Beyer 1987: 5.)

Grassegger (1989: 142) nennt als ein wichtiges (Zwischen-) Ziel der Werbung - neben Produktbenennung, Imagebildung, Produktbeschreibung, Kontakt zum Umworbenen und schließlich natürlich Produktkauf - die Optimierung des Erinnerungswertes. Sprichwörter (und vorgeprägte Sprachformeln überhaupt) kommen somit in Werbeslogans häufig vor, weil sie neben ihrer Bekanntheit durch bestimmte Stilzüge - Einfachheit, Kürze, Wohlklang und Rhythmus - einen besonders hohen Behaltenswert haben;¹¹ sie treten hier meist in modifizierter Form

8 Zu weiteren Gründen für den Einsatz von Werbetexten im DaF-Unterricht vgl. Forgács 1995, Glück 1994 und Luchtenberg 1991.

9 Die von mir zitierten Belege stammen aus Printmedien, zum überwiegenden Teil aus dem SPIEGEL.

10 Vgl. Probst 1982: 49.

11 Über die Stilzüge der Werbeslogans s. Hartwig 1985: 204f.

auf. Es finden sich jedoch auch Beispiele ohne formale Abwandlung.¹² In einer Werbung von Mitsubishi heißt es z.B.:

Eigenlob stinkt. *Haben wir von Mitsubishi auch gar nicht nötig. Denn das erledigen für uns die ADAC-Mitglieder.*

(Vgl. *Eigenlob stinkt* = 'man soll sich nicht selbst loben' Duden 1992: 170.)

Das Sprichwort wird hier durch ein Bild karikiert, auf dem ein Mann zu sehen ist, der auf seiner Nase eine rote Klemme trägt und so die literale Bedeutung veranschaulicht. Am oberen Bildrand steht noch die dazu passende Wendung „Nase vorn im ADAC-Praxistest“, mit der auf die versprochene Qualität verwiesen werden soll (vgl. *die Nase vorn haben* (ugs.) = 'den Sieg, Erfolg davontragen' Duden 1992: 50.) Sowohl das Sprichwort als auch die idiomatische Wendung wurden wörtlich genommen; sie haben dadurch ihren Ernst verloren und ermöglichen mit der bildlichen Darstellung andere Assoziationen.

3.2. Sprichwortabwandlungen

Sprichwörter dienen meist nur als Vorlagen, als Ausgangsbasis und kommen in Werbetexten vielfach in abgewandelter Form vor.¹³ Nach Grassegger (1989: 149) besteht das Ziel der Modifikation darin, „die unmittelbare Einsichtigkeit und den Belehrungscharakter des Sprichwortinhaltes auf die spezifische Werbesituation zu übertragen“. Die Abwandlungen können dabei ganz verschiedener Art sein; recht häufig sind z.B. lexikalische Substitutionen.¹⁴

Was sich liebt, das schützt sich. (AIDS-Werbung) (Vgl. *was sich liebt, das neckt sich* = 'kleinere Streitereien sind bei Verliebten nicht ernst zu nehmen' - Duden 1992: 320.)

Es wurde nur ein einziges Lexem ausgetauscht, so ist der Zusammenhang zwischen Werbeslogan und Sprichwort noch offensichtlich. Eine lexikalische Substitution kombiniert mit einer Erweiterung des Sprichwortes um den Produktnamen enthält das folgende Beispiel:

Aller Anfang ist leicht mit Nixdorf. (Computer)

12 Vgl. Lüger 1983: 37: „Neben Abwandlungen und Anspielungen sind Originalfassungen von Sprichwörtern, Gemeinplätzen oder bekannten Zitaten nicht minder bedeutsam“.

13 Über die verschiedenen Modifikationsverfahren s. Burger u.a. 1982: 68ff.; Dittgen 1989: 121ff.

14 Lexikalische Substitution als Modifikationsverfahren wird natürlich nicht nur bei Sprichwörtern verwendet, sondern auch bei anderen festen Sprachformeln. Eine einfache, zugleich den Werbezweck unterstreichende Möglichkeit besteht darin, statt des eliminierten Wortes den betreffenden Markennamen einzusetzen:

Wer jetzt nicht auf Laserdrucker umsteigt, der tut uns LITE (LBP-4LITE Laserdrucker)

(vgl. *etwas tut jmdm. leid* = 'jmd. bedauert, bereut etwas' Duden 1992: 448)

Zum Verfahren der lexikalischen Substitution vgl. Burger u.a. 1982: 70ff.; Földes 1991: 108f.; Hessky 1989: 290.

Das modifizierte Sprichwort lautet: *Aller Anfang ist schwer* = 'zu Beginn einer Arbeit treten immer Schwierigkeiten auf' (DUW 1989: 107). Die lexikalische Substitution bewirkte die Umkehrung der Bedeutung. Mehrere Modifikationen sind dagegen im nächsten Beispiel zu beobachten:

Der Mensch lenkt, Mercedes denkt.

Die Vorlage für den Werbetext ist die Wendung: *Der Mensch denkt, Gott lenkt* = 'menschliches Planen kann nicht vollkommen sein' (vgl. Duden 1992: 484). Die Verbformen *denkt* und *lenkt* wurden in ihrer Reihenfolge vertauscht. Außerdem fand eine lexikalische Substitution statt: Der Markenname tritt an die Stelle Gottes. Damit wird gleichsam nahegelegt, daß dieser Autoproduzent bestimmte Unfallursachen vermeiden kann (nämlich durch die Fahrdynamikregelung ESR). Die spielerische Abwandlung des Sprichwortes wird auch durch die Polysemie der Verbform *lenkt* unterstützt.

Ein weiteres Beispiel, und zwar von einem Mietwagenanbieter:

WISSEN
MACHT
REICH.

Oder wie Ihr Unternehmen mit Avis bei Geschäftsreisen sparen kann.

Der Slogan wurde nach dem Muster des Sprichwortes gebildet: *Wissen ist Macht* = 'Kenntnisse verhelfen zu Einfluß' (vgl. Duden 1992: 810). Allerdings handelt es sich hier nicht mehr nur um eine lexikalische Substitution, es erinnert eigentlich nur noch die Form, d.h. der Aufbau des Slogans, an das zugrundeliegende Sprichwort. Durch den Gleichklang der Verbform *macht* und des Substantivs *Macht* zeichnet sich der Slogan (bzw. der Werbetexter) zusätzlich als originell aus.

3.3. Sprichwörtliche Slogans

Um das Gefühl der Vertrautheit beim Rezipienten zu wecken, reicht manchmal lediglich eine Anlehnung an die Struktur eines Sprichwortes, denn „eine formale Ähnlichkeit mit dem Sprichwort souffliert dem Umworbene(n) eine Allgemeingültigkeit des Slogans“ (Möckelmann / Zander 1970: 77). Die Slogans, die wie Sprichwörter aufgebaut sind, die also nur die Form eines Sprichwortes nachahmen, nennen Möckelmann und Zander *sprichwörtliche Slogans*. Dafür ein Beispiel:

In der Ruhe liegt die Kraft. (Mazda)

Der Werbeslogan wurde wohl in Analogie zum Sprichwort *Im Wein ist / liegt Wahrheit* konstruiert. Suggestivität wird hier allein durch den sprichwortähnlichen Aufbau bewirkt; die Ausgangsbedeutung 'unter Alkoholeinfluß äußert man sich offener' (vgl. Duden 1992: 792) sollte vom Rezipienten gewiß nicht assoziiert werden.

4. Zitate und geflügelte Worte

Die abgewandelten festen Sprachformeln können auch auf geflügelte Worte oder Zitate zurückgehen, die eine den Sprichwörtern vergleichbare Funktion ausüben. „Die Zitatslogans profitieren vom erhöhten Erinnerungswert der Primärzitate und von der aufmerksamkeitsheischenden (mitunter verfremdenden) Wiederholung oder Abwandlung des Bekannten“ (Sowinski 1979: 84). Es werden natürlich solche Zitate bevorzugt, die sich durch besonders hohen Bekanntheitsgrad auszeichnen, da sie nur so eine „Schrittmacher“-Funktion (Möckelmann / Zander 1970: 86) erfüllen können. Hamlets Worte aus seinem bekannten Monolog („To be, or not to be, that is the question“ - dt. „Sein oder Nichtsein, das ist hier die Frage“) werden z.B. sehr oft als Überschrift in Zeitungen, Zeitschriften und auch in der Werbung in abgewandelter Form verwendet. Nach Mieder (1985b: 125) seien das die wohl „geflügeltesten“ Worte von Shakespeare.¹⁵

Eine der beliebtesten Vorlagen ist die Bibel,¹⁶ weil Bibeltexten „offenbar außer einem hohen Bekanntheitsgrad auch heute noch ein gewisses Maß an Autorität und Glaubwürdigkeit zugebilligt wird“ (Möckelmann / Zander 1970: 85). Nicht nur Zitate, sondern auch sonstige Anspielungen auf die Bibel sind häufig. Auf der Titelseite z.B. der Werbeblätter von Tretford Interland-Naturteppich sieht man ein Stück eines Teppichs, auf dessen Rippen einen angebissenen Apfel. Dieser nimmt Bezug auf die biblische Versuchung im Paradies. Nach dem Werbetext ist nun der Versuchung des Teppichs nur schwer zu widerstehen:

***Die erfolgreichste
Rippe der Welt
seit Adam und Eva.***

Wem also der Apfel als Assoziationsanstoß nicht ausreicht, bekommt durch den Text noch eine zusätzliche Interpretationshilfe. *Rippe* assoziiert nicht nur die Rippe des Teppichs, sondern auch die Schaffung Evas (vgl. 1. Buch Mose 2, 21-22); die Schöpfung Gottes und die Herstellung des erwähnten Naturteppichs werden miteinander in Beziehung gesetzt. Neben der Bibel ist in der Werbesprache Julius Cäsar „ein weiterer Favorit“ (so Möckelmann / Zander 1970: 85):

Er kam, sah und kaufte. (KODAK)

Der Werbeslogan ist offensichtlich eine Anspielung auf Cäsars *Veni, vidi, vici!* nach dem Sieg bei Zela 47 v. Chr. (vgl. Mackensen 1985: 744.). Dieselbe Vorlage finden wir im folgenden Beispiel:

Er kam, sah und zahlte. (Eurocard Gold der Postbank)

15 Vgl. auch Bebermeyer / Bebermeyer 1977: 1-42.

16 Es sei darauf hingewiesen, daß viele LehnSprichwörter aus der Bibel stammen (vgl. Fleischer 1982: 82 und Mieder 1975: 65).

Denen, die hier die berühmten Worte Cäsars nicht kennen sollten, hilft das Bild: der Kopf eines Mannes mit Lorbeerkranz. - Neben den Werken Shakespeares sind auch Zitate Goethes eine unerschöpfliche Quelle für die Werbesprache. Es erscheint sinnvoll, im folgenden einen größeren Textzusammenhang wiederzugeben, da das Zitat hier als textstrukturierendes Mittel¹⁷ dient:

Der Umwelt*gipfel* in Berlin: Außer Spesen sei nichts gewesen,¹⁸ meint die Presse. Kein Durchbruch im Treibhaus-Klima. Ganz anders in Frankfurt, am 28. 3. 95 - auf der internationalen Messe für Sanitär und Heizung. [...] Mag ja sein, daß *auf den Gipfeln Ruh' ist*. Im Heizungskeller findet jedenfalls eine technische Revolution statt. (Viessmann RotriX-Ölbrenner)

Im Werbetext finden wir eine Anspielung auf eine Zeile aus Goethes Gedicht „Wanderers Nachtlied“: *Über allen Gipfeln ist Ruh'*. Auch die Schreibweise von *Ruh'* (mit Apostroph) im Werbetext zeigt, daß es sich tatsächlich um eine Anspielung handelt.

5. Schlußbemerkungen

Zum Schluß sei noch einmal wiederholt, daß Sprichwörter „keine Universalwahrheiten, sondern nur fragwürdige Verallgemeinerungen und Beobachtungen“ darstellen (Mieder 1985a: VII). Außerdem sind Sprichwörter keine starren vorgeprägten Sprachformeln - sie können spielerisch abgewandelt werden, damit sie der jeweiligen Werbeaussage und den speziellen Wirkungszielen gerecht werden. Aufgrund ihrer Modifizierbarkeit sind solche Wortverbindungen geradezu dafür prädestiniert, neben geflügelten Worten und Zitaten zu beliebten Sprachmitteln der Werbung zu werden.

Wie einleitend betont, stellen Sprichwörter eigene Mikrotexte dar; sie werden beim Gebrauch gewissermaßen zitiert und sind hierin den geflügelten Worten vergleichbar (vgl. Häusermann 1977: 41, 113ff.). Einige Sprichwörter sind auch literarischer Herkunft, d.h. sie sind ursprünglich Zitate oder eben geflügelte Worte. Bei ihrer Verwendung haben die genannten Sprachformeln eines gemeinsam: Durch ihren bekannten Wortlaut können sie mitunter positive Gefühle auslösen und damit möglicherweise ebenfalls eine positive Einstellung zum jeweiligen Produkt bewirken.¹⁹ Ihre Wirkung basiert also einerseits darauf, daß sie aufgrund ihrer allgemeinen Bekanntheit einen hohen Erinnerungswert haben; andererseits sind solche vorgeformten „Fertigteile“, obwohl keine lexikalischen Einheiten, leicht in

17 Zu diesem Verfahren als „Grenz- und Extremfall der Modifikation“ s. Burger u.a. 1982: 90f.; Földes 1991: 110; Hessky 1989: 291f.

18 Vgl. Duden 1992: 672: *außer Spesen nichts gewesen* (ugs.) = 'der ganze Aufwand hat sich nicht gelohnt, das gewünschte Ergebnis wurde nicht erreicht'.

19 Vgl. Röhrich 1959: 67: "Sprichwort und Redensart sind allgemein bekannt und allgemeingültig und darum eben sehr geeignet, ein noch unbekanntes [und auch bekanntes] Fabrikat mit dem Schein der Gebräuchlichkeit zu umgeben."

Texte einzubauen, d.h. sie sind leicht handhabbar und können außerdem für den Werbetexter als Formulierungshilfe fungieren sowie dem Rezipienten das Verstehen erleichtern. Es gilt auch in diesem Bereich: „Sprichwörtliches ‚kommt an‘“ (Beyer / Beyer 1987: 5).

Literaturverzeichnis

- Bebermeyer, G./Bebermeyer, R. (1977): Abgewandelte Formeln - sprachlicher Ausdruck unserer Zeit. In: Muttersprache 87, 1-42.
- Beyer, H./Beyer, A. (1987): Sprichwörterlexikon. Sprichwörter und sprichwörtliche Ausdrücke aus den deutschen Sammlungen vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Leipzig.
- Burger, H./Buhofer, A./Sialm, A. (1982): Handbuch der Phraseologie. Berlin.
- Conrad, R. (Hrsg.) (1975): Kleines Wörterbuch sprachwissenschaftlicher Termini. Leipzig.
- Coulmas, F. (1981): Routine im Gespräch. Zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik. Wiesbaden.
- Detje, F. (1995): Die Bedeutung der Sprichwörter für das menschliche Handeln. In: Proverbium 12, 97-118.
- Dittgen, A. M. (1989): Regeln für Abweichungen. Frankfurt am Main.
- Der Duden, Bd. 11 (1992): Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. Hrsg. und bearb. von G. Drosdowski und W. Scholze-Stubenrecht. Mannheim.
- DUW = Duden Deutsches Universalwörterbuch (1989): Hrsg. u. bearb. vom Wiss. Rat u.d. Mitarb. d. Dudenred. unter Leitung von G. Drosdowski. Mannheim.
- Fleischer, W. (1982): Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig.
- Fleischer, W./Hartung, W./Schildt, J./Suchsland, P. (Hrsg.) (1983): Kleine Enzyklopädie „Deutsche Sprache“. Leipzig.
- Földes, Cs. (1991): Zu den „phraseologischen Spielen“ mit Eigennamenkomponenten. In: Deutsch-Ungarische Beiträge zur Germanistik, 10, 104-113.
- Forgács, E. (1995): Überlegungen zum Einsatz von Werbetexten im DaF-Unterricht. In: Deutschunterricht für Ungarn 2, 56-62.
- Glück, H. (1994): Reklamedeutsch im DaF-Unterricht. In: Heringer, H. J. u.a. (Hrsg.): Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen, 265-284.
- Grassegger, H. (1989): Redensarten in der Fernsehwerbung. In: Gréciano, G. (ed.): Europhras 88. Phraséologie contrastive. Strasbourg, 141-154.
- Häusermann, J. (1977): Phraseologie. Hauptprobleme der deutschen Phraseologie auf der Basis sowjetischer Forschungsergebnisse. Tübingen.
- Hartwig, H. (1985): Wirksames Werbetexten. München.
- Hessky, R. (1989): Die Phraseologismen als Ausdrucksmittel der Pressesprache. In: DAAD-Dokumentationen und JATE Materialien. Beiträge der Fachtagung von Germanisten aus Ungarn und der Bundesrepublik Deutschland. Szeged/Bonn, 287-295.
- Hessky, R. (1992): Grundfragen der Phraseologie. In: Agel, V./Hessky, R. (Hrsg.): Offene Fragen - offene Antworten in der Sprachgermanistik. Tübingen, 77-93.
- Koller, W. (1977): Redensarten. Tübingen.
- Luchtenberg, S. (1991): Die Textsorte Plakatwerbung. Lernproblem und Lernanreiz für ausländische Deutschlerner und -lernerinnen. In: Zielsprache Deutsch 22, 160-167.
- Lüger, H.-H. (1983): Pressesprache. Tübingen.
- Mackensen, L. (1979): Gutes Deutsch in Schrift und Rede. München.
- Mackensen, L. (1985): Zitate - Redensarten - Sprichwörter. Stuttgart.
- Marfurt, B. (1977): Textsorte Witz. Möglichkeiten einer sprachwissenschaftlichen Textsorten-Bestimmung. Tübingen.
- Mieder, W. (1973): Verwendungsmöglichkeiten und Funktionswerte des Sprichwortes in der Wochenzeitung. In: Muttersprache 83, 89-119.

- Mieder, W. (1975): Sprichwörter im modernen Sprachgebrauch. In: Muttersprache 85, 65-88.
- Mieder, W. (1979): Karl Kraus und der sprichwörtliche Aphorismus. In: Muttersprache 89, 97-115.
- Mieder, W. (1985a): Antisprichwörter, Bd. 1. Wiesbaden.
- Mieder, W. (1985b): Sprichwort, Redensart, Zitat. Tradierte Formelsprache in der Moderne. Bern.
- Mieder, W. (1995): „Ein Sprichwort sagt mehr als tausend Worte.“ Zur sprichwörtlichen Sprache der Massenmedien. In: Proverbium 12, 195-238.
- Möckelmann, J./Zander, S. (1970): Form und Funktion der Werbeslogans. Göppingen.
- Probst, W. (1982): Sprache als Mittel der Manipulation. Kissing.
- Reding, J. (1976): Ach und Krach Texte. Balve.
- Röhrich, L. (1988): Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten. Freiburg/Basel/Wien.
- Röhrich, L. (1959): Sprichwörtliche Redensarten in bildlichen Zeugnissen. In: Bayerisches Jahrbuch für Volkskunde, 67-79.
- Röhrich, L./Mieder, W. (1977): Sprichwort. Stuttgart.
- Schellbach-Kopra, I. (1980): Finnisch-Deutsches Sprichwörterbuch. Suomalais-saksalainen sananlaskukirja. Helsinki/Bonn.
- Seiler, F. (1922): Deutsche Sprichwörterkunde. München.
- Sowinski, B.(1979): Werbeanzeigen und Werbesendungen. München.

DIE REZENSION:

ZUR BESCHREIBUNG EINER KOMPLEXEN TEXTSORTE

Gernot Stegert

Die Rezension ist eine komplexe und äußerst variationsreiche Textsorte. Eine Bestimmung, die begrifflich präzise ist und dennoch der empirischen Vielfalt gerecht wird, stellt eine besondere Herausforderung dar. Der größte Teil der Literatur weicht der Aufgabe entweder ganz aus oder löst sie unzureichend. Brauchbare Ansätze finden sich in der handlungstheoretisch fundierten Linguistik. Sie werden hier auf der empirischen Basis von fast 800 Rezensionen weitergeführt. Zentral ist die Beschreibung von sprachlichen Handlungsmustern als konstitutive Bestandteile, von denen immer nur eine Teilmenge realisiert werden muß. Darüberhinaus definieren situative Voraussetzungen und thematische Restriktionen die Rezension. Dagegen haben ein ausgeprägter Stil oder die „Vermischung“ von Information und Bewertung nur den Status von Charakteristika. Die Bestimmung der Textsorte bewährt sich in der Beschreibung von Spielarten und der Unterscheidung von verwandten Beitragsformen.

Inhalt:

1. Die Aufgabenstellung
 - 1.1 Vier Texte, eine Frage
 - 1.2 Forschungsdesiderata
2. Was ist eine Rezension?
 - 2.1 Kann man auf der Straße rezensieren? - Situative Voraussetzungen
 - 2.2 Kann man eine Pressekonferenz rezensieren? - Thematische Restriktionen
 - 2.3 Was tut ein Rezensent? - Konstitutive Handlungen
3. Präzisierungen und Profilierungen
 - 3.1 Was ist eine Kritik? - Eine Spezifizierung
 - 3.2 Welche Spielarten kommen vor? - Subformen der Rezension
 - 3.3 Was unterscheidet die Rezension von verwandten Textsorten? - Differentia specifica
4. Fazit und Ausblick
5. Literaturverzeichnis

1. Die Aufgabenstellung

1.1. Vier Texte, eine Frage

Ausgangspunkt sollen konkrete Texte sein. Ausgewählt wurden vier Beiträge zu einem Ereignis: Peter Greenaways Kinofilm „Das Wunder von Mâcon“. Das erlaubt Vergleiche, die jeweilige Eigenschaften deutlich hervortreten lassen. Die Wahl fiel auf einen Film, weil durch den bundesweit einheitlichen Starttermin eines Kinofilms die Medien wie bei kaum einem anderen Kulturereignis synchron darüber berichten. Dokumentiert wird jeweils der vollständige Text mit Überschrift, aber ohne Fotos (T1-4).

Es klingt nach einer einfachen Frage: Welchen Textsorten¹ sind die Texte T1-T4 zuzuordnen? Die Antwort jedoch wird vielen schwerfallen. Je nach Muster oder Präzedenzfall „im Hinterkopf“ erscheint dieser oder jener Text als „Grenzfall“ oder „Mischtyp“. Zuweilen wird dieses Ungenügen rationalisiert mit einer grundsätzlichen Ablehnung von Klassifikationen, die „ja doch nur alles in Schubladen stecken“ oder „in ein Prokrustesbett der Begriffe zwängen“. Andere wiederum werden „richtig“ antworten, können aber auf Nachfrage keine Kriterien ihrer Zuordnungen geben. Intuition ist eben solipsistisch und genügt allenfalls einem einzelnen. In der Kommunikation aber müssen die Klassifikationen intersubjektiv nachvollziehbar und begründbar sein. Das gilt für alle drei Hauptverwendungszusammenhänge: für redaktionelle Instruktionen („Schreiben Sie darüber eine Rezension!“) oder Rechtfertigungen („Ich wollte ja gar keine Rezension schreiben, sondern lediglich einen Tip.“), für Lehr-Lern-Kommunikationen (in Schulen, an Universitäten, bei der Volontärsausbildung etc.) und für wissenschaftliche Analysen (bei der Kategorienbildung für qualitative wie quantitative Untersuchungen). Für diese Zwecke haben Definitionen den Sinn, einen möglichst verbreiteten und konsistenten Sprachgebrauch zu beschreiben. Es geht also nicht um sprachpflegerisch oder anders motivierte Normierungen.

1.2. Forschungsdesiderata

Die vorliegende Literatur hilft bei der Zuordnung der obigen Texte zu Textsorten wenig. Im Gegensatz zu Tradition und Bedeutung kulturjournalistischer Beitragsformen steht die wissenschaftliche Beschäftigung mit ihnen. Das gilt vor allem für die Rezension. Definitionen, Funktionsbeschreibungen und empirische Befunde finden sich fast nur am Rande, im Zusammenhang mit anderen journalistischen Textsorten, meistens in wenigen Zeilen abgehandelt. Die Liste der Forschungsdesiderata ist lang. Reichlich liegen dagegen flott geschriebene Zeitungsartikel, pointierte Reflexionen von prominenten Rezensenten und dergleichen vor; schon Zeitschriftenaufsätze sind selten.

Am häufigsten beschrieben sind die Anfänge. Eine kultursparten- und beitragsformenübergreifende Geschichte des Feuilletonressorts haben zahlreiche Zeitungskundler bis Mitte des 20. Jahrhunderts gewagt (Eckstein 1876, Kellen 1909, Meunier 1914, Meunier/Jessen 1931, Haacke 1951-1953). Ihnen sind wichtige Hinweise auch zur Rezension zu verdanken. Doch sind die Darstellungen methodisch unzureichend und selbst bereits historisch. Ihre empirische Basis ist zu

1 Ich ziehe den linguistischen Ausdruck „Textsorte“ dem literaturwissenschaftlichen der „Gattung“ oder des „Genres“ und dem zeitungskundlichen der „Darstellungs-“ oder „Stilform“ vor, weil der Theoriezusammenhang ein sprachwissenschaftlicher ist. An einigen Stellen ist synonym auch von „Beitragsform“ die Rede. Der Ausdruck hat den Vorteil, daß er auch auf Radio- und Fernsehbeiträge angewendet werden kann, ohne den Textbegriff zu strapazieren.

schmal und meist beschränkt auf die Geschichte bedeutender Persönlichkeiten. Die Zeitungskundler zitieren und verarbeiten eine Fülle von Quellenmaterial, aber wenig wissenschaftlich-systematisch. Am weitesten erforscht ist die Geschichte der Kritik in und außerhalb von Rezensionen (zur Unterscheidung von Kritik und Rezension siehe Abschnitt 3.1). Auf diesem Feld wurden nicht nur die meisten öffentlichen Diskussionen geführt, sondern haben vor allem Literaturwissenschaftler wichtige Ergebnisse vorgelegt (vgl. Barner 1990, Carlsson 1969, Hohendahl 1985, Wellek 1977). Im Mittelpunkt stehen - geleitet vom fachspezifischen Erkenntnisinteresse - die Kriterien und Normen des Wertens, eingebettet in ästhetische und allgemeinhistorische Zusammenhänge. Damit ist jedoch nur ein Teilaspekt erhellt. Eine Geschichte der Rezension steht ebenso aus wie die des Kulturjournalismus insgesamt. Wichtige Schritte dahin sind empirische Einzelanalysen (vgl. Döpfner 1991, Glotz 1968, Hauschild 1934, Jacoby 1988, Lesle 1981, Rollka 1985, Schenk-Güllich 1972, Schmitt-Thomas 1969, Tadday 1993) und kulturspartenspezifische Längsschnitte (vgl. Diederichs 1986, Dresdner 1968, Hohendahl 1985, Kirchmeyer 1967, Krome 1896, Michael 1918, Venturi 1979).

Ebenso rar wie empirische Befunde zu Geschichte und Gegenwart der Rezension sind Definitionen dieser Beitragsform. Ob aufgeregte Debatte über Sinn und Zweck oder nüchterne Inhaltsanalyse, fast immer scheint fraglos, was eine Rezension überhaupt ist. Lang dauert die Suche nach Definitionen, die mehr umfassen als die Aussage, daß beim Rezensieren zugleich informiert und bewertet wird. Und selbst das, was wie eine Binse aussieht, ist als Kriterium nicht nur nicht hinreichend, sondern noch nicht einmal zutreffend, wie Text 3 belegt: Der längste und komplexeste Beitrag enthält keine einzige Bewertung. Selbst scheinbar Selbstverständliches ist also kein verlässliches Fundament. Dieses muß erst durch systematisches, an der Empirie orientiertes Vorgehen geschaffen werden. Dann können den Texten T1-T4 auch begründet Textsorten zugeordnet werden.

Am häufigsten finden sich Definitionen der Beitragsform Rezension bzw. Kritik noch in journalistischen Lehrbüchern für die Ausbildung und Praxis. Immer wieder zitiert wird die Bestimmung von Emil Dovifat: „Kunstkritik ist die subjektive, aber sachlich und künstlerisch verantwortliche Beurteilung des Kunstwerks, dem der Kritiker verpflichtet ist. Er berät den Künstler, vermittelt das Kunstwerk der Öffentlichkeit, scheidet überzeugend die Werte und Unwerte, bricht dem Wahrhaftigen Bahn und soll zur Höherentwicklung der Kunst beitragen.“ (Dovifat/Wilke 1976 II: 84f.). Weniger pathetisch formulierte Walther von La Roche in seinem Standardbuch (1991: 157): „Kritiken und Rezensionen verquicken in aller Regel Unterrichtung und Beurteilung. [...] Die Trennung von Bericht und Meinung gilt im Kulturteil für alle jene Ereignisse nicht, über die Kritiken bzw. Rezensionen erscheinen.“ (La Roche 1991: 157). Problematisch an solchen Lehrbuchdefinitionen ist, daß sie aus naheliegender pädagogischer Interesse Definitions- und Qualitätsmerkmale vermengen. Formulierungen wie „sachlich und künstlerisch verantwortlich“ oder

„überzeugend“ sind Maßstäbe, Tätigkeiten wie Beraten, Vermitteln, Werte unterscheiden etc. sind Aufgaben. Vor allem bei Dovifat wird das *soll* mit dem *ist* identifiziert und somit ein Kategorienfehler begangen, nach dem jeder schlechten Rezension abgesprochen werden müßte, daß sie überhaupt eine ist. Im Kern bleibt von den vorgestellten Definitionen übrig, daß die Rezension eine „Beurteilung“ (Dovifat) oder „Unterrichtung und Beurteilung“ (La Roche) ist (so auch Mast 1994, Reumann 1989). Demnach wäre T3 keine Rezension, weil Bewertungen fehlen. Und was heißt „Unterrichtung“? Wird der Ausdruck nur verwendet, wenn der Beitrag ein Mindestmaß an Zeilen oder Informationen aufweist? Und wie wäre solch eine Grenzziehung zu begründen? Oder wird mit allen vier Texten „unterrichtet“? Und wie ließen sich dann die Unterschiede benennen? Auch neueste Handbücher zum Kulturjournalismus (Heß 1994, Reus 1995) helfen in diesen Fragen nicht weiter. Sie kritisieren zwar ausführlich die Rezensionspraxis, legen Aufgaben fest und machen konkrete Verbesserungsvorschläge, doch eine Definition dessen, worüber sie ausführlich schreiben, suchen ihre Leser vergebens.

Am weitesten führen bisher linguistische Ansätze. Auf sprechakttheoretischer Grundlage hat Werner Zillig die Textsorte Rezension durch bestimmte „situative Voraussetzungen“ und „konstitutive Textakte“ definiert (Zillig 1982). Zur typischen Situation gehöre, daß der Rezensent einen veröffentlichten Text eines Autors als Leser mit besonderen Aufgaben seinen Lesern zu vermitteln habe. Dies geschehe durch „einfache konstitutive Textakte“ wie das Informieren und Urteilen sowie durch „komplexe konstitutive Textakte“ wie die Urteilsverknüpfung oder Urteilsbegründung. Damit sind grundlegende und nützliche Kriterien genannt, doch reichen sie nicht aus. Zilligs Versuch leidet darunter, daß er auf empirisch allzu schmaler und spezifischer Basis (fünfzig Fachrezensionen sprachwissenschaftlicher Bücher) steht. Die Situationen und Aufgaben der Zeitungsrezensenten sind vielfältiger und die konstitutiven Akte zahlreicher (vgl. 2.3). Den „Textakten“ Zilligs ähneln die an Intentionen gebundenen sprachlichen Handlungen in der Textklassifikation Lügers, der darüberhinaus grundsätzlich „weitere konstitutive Faktoren wie Zeitbezug, Textthema u.ä.“ nennt (Lüger 1995: 74). Über das Ziel hinaus schießt Klauser, die als konstitutiv für die Rezension nicht nur eine Reihe von Handlungen anführt, die zum Teil nicht einmal typisch sind, sondern auch sprachliche Spezifika (Klauser 1991: 113-147). Sie setzt unzulässig die an ebenfalls fünfzig Rezensionen aus dem englischen „Times Literary Supplement“ beobachteten Regelmäßigkeiten ineins mit konstitutiven Regeln einer Textsorte. Dieser empirische Fehlschluß zeigt, daß bei der Beschreibung von Textsorten zwischen konstitutiven, typischen, fakultativen und ausgeschlossenen Elementen zu unterscheiden ist.

2. Was ist eine Rezension?

Eine umfassende, präzise und brauchbare Bestimmung einer Textsorte muß die Fülle kommunikationsrelevanter Aspekte berücksichtigen und möglichst breit empirisch fundiert sein. Dem genügt die Literatur für die Bestimmung der Rezension bisher nicht. Auch meine Untersuchung von 289 Filmrezensionen², die dem kleinen Handbuch „Filme rezensieren in Presse, Radio und Fernsehen“ (Stegert 1993) zugrunde liegt, konnte nur einen ersten Versuch darstellen. Einen Schritt weiter führt die Auswertung von Rezensionen, die ich im Rahmen einer umfassenden Analyse des Kulturjournalismus der deutschen Presse vorgenommen habe³. Die Ergebnisse sind Basis für die nachfolgenden Ausführungen. Die wiederum sind durch künftige empirische Analysen zu sichern oder zu modifizieren sowie nach Presstypen und historisch zu spezifizieren.

Was nachfolgend als Definition präsentiert wird, ist Ergebnis eines Vorgehens in drei Schritten: Zunächst wurde der redaktionelle Sprachgebrauch in Hinweisen, Überschriften, Rubriktiteln etc. angeschaut. Was dort als „Rezension“ oder „Kritik“ bezeichnet wird, wurde dann - mit handlungstheoretischem Instrumentarium - auf Regelmäßigkeiten und Regeln hin analysiert⁴. Was diesen wiederum entspricht, zählt drittens auch ohne explizite Kennzeichnung als Rezension. Auf diese Weise fanden sich unter 3187 erfaßten Beiträgen 789 Rezensionen. Bei der Analyse fielen drei Phänomene auf, die den Status von Regeln haben und konstitutiv für eine Rezension sind. Sie definieren die Textsorte und werden in drei Unterabschnitten vorgestellt. Von ihnen zu unterscheiden waren fakultative Phänomene, die unregelmäßig zu beobachten sind, und typische oder charakteristische, die regelmäßig, aber nicht regelhaft vorkommen, deren Fehlen also nicht die Zuordnung zur Textsorte Rezension infrage stellt.

2.1. Kann man auf der Straße rezensieren? - Situative Voraussetzungen

2 Das Analysekorpus bestand aus den 289 Filmrezensionen in zwei überregionalen Tageszeitungen, einer Stadtilustrierten und einer Filmfachzeitschrift im ersten Halbjahr 1987.

3 Stegert (in Vorb.). Ausgewählt wurden je sechs Ausgaben von 19 Printmedien im November 1993: fünf überregionale und sechs regionale Tageszeitungen sowie jeweils zwei Boulevardzeitungen, Wochenzeitungen, Nachrichtenmagazine und Illustrierte.

4 Dieser Hinweis macht deutlich, daß das empirisch-induktive Vorgehen sich nicht in der Bestandsaufnahme oft divergierender Bezeichnungen erschöpft und erst recht keine positivistische Selbstaufgabe des Analytikers bedeutet.

Wer im Gespräch mit einem Bekannten auf der Straße nach dem zuletzt gelesenen Roman gefragt wird, nennt Autor, Titel und vielleicht noch das Hauptthema. Will der auf solche Weise kurz Informierte mehr wissen, wird der Befragte voraussichtlich den Inhalt zusammenfassen, zumindest den Plot skizzieren, den Schreibstil mit einem Schlagwort kennzeichnen und das Gelesene mit zwei, drei Adjektiven bewerten. Würde das Gespräch in einem Café fortgesetzt, wären wohl noch ein paar Angaben zum Autor, Charakterisierungen von Figuren, Beschreibungen oder gar Nacherzählungen von zentralen Szenen und Begründungen von Lob oder Kritik zu hören.

Damit sind bereits eine Reihe von konstitutiven Elementen des Rezensierens (siehe 2.3) genannt, und doch würde niemand das Gespräch auf der Straße oder im Café als Rezension bezeichnen, selbst wenn der Buchleser alles nicht dialogisch im Wechselspiel von Frage und Antwort, sondern monologisch ohne Pause sagen würde, wenn er ohne Satzabbrüche flüssig in wohlformuliertem Schriftdeutsch spräche, wenn er sich nicht mündlich, sondern auf einem Blatt Papier äußerte, sogar wenn er von Beruf Rezensent wäre. Denn das Gespräch ist ein *privates*, mit einem einzigen Adressaten und findet *face to face* statt. Das Rezensieren dagegen ist eine öffentliche und mediale Kommunikationsform: Es ist an ein allgemeines Publikum (in der Fachpresse an Sondergruppen) gerichtet und immer über Medien wie Zeitung, Zeitschrift, Hörfunk und Fernsehen vermittelt. Auch die Statements von Rezensenten bei Veranstaltungen wie dem Ingeborg-Bachmann-Wettbewerb sind keine Rezensionen. Sie sind zwar öffentlich, aber primär für das in Klagenfurt anwesende Publikum, selbst wenn das Fernsehen live überträgt. Es handelt sich trotz aller Schaufensterreden um Stellungnahmen von Mitgliedern einer Preisjury.

Neben dem Öffentlichen und Medialen gehört zum kommunikativen Rahmen der Rezension eine spezifische Situation, die sich wie folgt kennzeichnen läßt: Der Rezensent hat ein Buch gelesen, ein Konzert gehört, einen Film gesehen o.ä. und schreibt darüber für die Leser seiner Zeitung mit bestimmten Zielen. Das impliziert erstens konstitutive thematische und temporale Restriktionen (siehe 2.2), zweitens charakteristische Modifikationen je nach Presstyp und -organ: Rezensionen in lokalen, regionalen und überregionalen Zeitungen, in Wochen- und Boulevardzeitungen unterscheiden sich voneinander und meistens auch untereinander nach Stil und Aufmachung, Inhalt und funktionalen Bestandteilen. Denn sie haben jeweils andere Adressaten und kommunikative Funktionen.

2.2. Kann man eine Pressekonferenz rezensieren? - Thematische Restriktionen

Der Gebrauch des Ausdrucks „Rezension“ ist beschränkt auf den Gegenstand „kulturelle Ereignisse“. Wirtschaftliche, politische oder sportliche Geschehnisse werden nach den Regeln unserer Sprache nicht rezensiert. Zwar erscheinen zu

diesen Themenbereichen Beiträge, die sehr viele typische Rezensionshandlungen enthalten, doch heißen sie in diesen Ressorts Kommentar, Spielbericht etc. Das zeigt die Gegenprobe: Sätze wie „Sie hat den Besuch des Kanzlers in Moskau rezensiert“ oder „Er hat das Fußballspiel Bayern München gegen Borussia Dortmund rezensiert“ klingen in unseren Ohren komisch, weil abweichend vom Sprachgebrauch. Die thematische Restriktion läßt sich präzisieren auf Kulturprodukte wie Buch und CD oder Kulturveranstaltungen wie Lesung und Konzert. Nicht dazu gehören kulturelle Trends, Personen oder Ereignisse des Kulturbetriebs. Über sie erscheinen keine Rezensionen, sondern Kommentare, Essays, Glossen, Porträts oder einfach nur Berichte. Man kann weder einen Künstler noch eine Kunstfigur, weder eine Entwicklung noch eine Preisverleihung oder Pressekonferenz rezensieren. Erfolgreiche Versuche würden allenfalls als Parodien verstanden werden. Auch dies ist eine Aussage über den Sprachgebrauch.

Sachlich motiviert ist dagegen eine Restriktion im Zeitbezug: Rezensionen werden immer erst *nach* dem kulturellen Ereignis geschrieben; genauer: nach der Rezeption durch die Rezensenten. Die kann vor der frühestmöglichen durch Leser liegen (etwa bei einer Pressevorführung eines Films vor dem offiziellen Kinostart), parallel (bei einer Theaterpremiere) oder sogar danach (bei Büchern oder CDs). Zwar gibt es auch Kulturjournalisten, die Texte anhand des vorliegenden PR-Materials „kalt“ schreiben, doch sind dies keine Rezensionen, weil die zentralen Handlungen nicht als Beschreiben und Berichten usw. (siehe 2.3) interpretiert werden können, sondern allenfalls als Abschreiben und Vermuten.

Die bekannte Unterscheidung zwischen Vorher- und Nachher-Rezension beruht auf einem dritten Zeitverhältnis. Nach den Relationen Rezensenten-Kulturrezeption und Rezensionsproduktion sowie Rezensenten-Kulturrezeption und Leser-Kulturrezeption spielt hierbei die Beziehung von Rezensionspublikation und Leser-Kulturrezeption eine Rolle. Eine Vorher-Rezension erscheint, bevor ein Zeitungsleser das Kulturereignis rezipiert haben kann, eine Nachher-Rezension nach der ersten möglichen Leser-Kulturrezeption (z.B. einer Premiere).

Eine weitere inhaltliche Restriktion betrifft einzelne sprachliche Handlungen. So kann bei einem Bild keine Exposition skizziert oder Aktion zusammengefaßt werden. Spiegelbildlich zu solchen Einschränkungen zeigen sich für einzelne Kultursparten jeweils charakteristische Häufigkeiten bestimmter Handlungen. Das muß hier als Hinweis genügen.

2.3. Was tut ein Rezensent? - Konstitutive Handlungen

Die Beschränkung der vorfindlichen Definitionen auf die Handlungen Information und Bewertung genügt in doppelter Hinsicht nicht: Zum einen wird auch in anderen Textsorten informiert und bewertet (Tips, Kommentare, Kolumnen und Glossen),

zum anderen sind für Rezensionen sehr viel mehr sprachliche Handlungen als diese beiden konstitutiv und gibt es auch Rezensionen ohne Bewertung. Die herkömmlichen Definitionen vermögen also erstens nicht die Rezension von Tip oder Kommentar hinreichend zu unterscheiden, und sie grenzen zweitens in der Praxis zweifelsfrei als Rezensionen zählende Texte aus.

Die empirische Analyse ergab, daß von einer Rezension gesprochen wird, wenn mindestens zwei komplexe sprachliche Handlungen (H_1 und H_2) ausgeführt werden. Das sind solche, die ihrerseits wiederum aus mindestens zwei Handlungen (H_{11} und H_{12}) zusammengesetzt sind. Diese können einfach oder wiederum komplex sein und müssen nicht in einer festen Abfolge stehen (das wäre eine Sequenz). Das Grundmuster des Rezensierens (REZ) ist also:

REZ indem H_1 (indem H_{11} und H_{12}) und H_2 (indem H_{21} und H_{22}).

Einfache Handlungen (H_{11}) sind beispielsweise das *Nennen* des Namens einer Person und das *Angeben* ihres Berufs bzw. ihrer Funktion (geschlossen im sogenannten Datenblock am Anfang von T1 und Ende von T3). Beide zusammen können Teil der komplexen Handlung des *Vorstellens* einer Person (H_1) sein; auch einfache Kennzeichnungen (wie „Britanniens genialer Chef-Manierist auf europäisch-internationalem Kinoplan“ in T4). Die Komplexität kann in mehreren Stufen zunehmen. Denn das Vorstellen einer Person kann Teil sein des Skizzierens der Exposition (z.B. eines Romans oder Spielfilms) und dieses wiederum des Zusammenfassens des Inhalts.

Als konstitutiv für das Rezensieren erwiesen sich folgende komplexe Handlungen (vgl. Stegert 1993: 57-86):

- das *Berichten* als komplexe Form des Mitteilens, *daß* sich etwas so und so verhält, im Unterschied zum einfachen Melden, Angeben oder Nennen. Das Wie bleibt dem Beschreiben und Schildern vorbehalten, auch fehlt die Dramaturgie des Erzählens. Rezensionstypische Spezifizierungen des Berichtens sind: das *Vorstellen einer Person* (Künstler oder Figur im Kunstwerk), das *Skizzieren einer Exposition* (bei Roman, Theater oder Spielfilm, wie im zweiten Absatz von T1) und das *Zusammenfassen des Inhalts* (einer Handlung bei Romanen oder Spielfilmen, wie im siebten Absatz von T3) im Unterschied zur einfachen Nennung des Plots (wie im ersten Satz von T2);
- das *Beschreiben* als Mitteilen, *wie* sich etwas verhält. Man kann bei einem Film etwa beschreiben, wie die Kamera sich bewegt, wie ein Schauspieler aussieht, wie der Protagonist agiert, wie die Töne klingen und vieles mehr. Mit dem Beschreiben läßt sich ein Kulturereignis sinnlich vermitteln. Typisch ist die Verwendung von anschaulichen Adjektiven;

- das *Schildern* als szenisches Darstellen, das leicht mit dem Berichten, Beschreiben und Erzählen verwechselt wird. Dem abstrakten Berichten hat es die anschauliche Verortung in Raum und Zeit voraus; zum Beschreiben fehlt die Detailgenauigkeit, zum Erzählen die Dramaturgie (Beispiel ist der Einstiegsabsatz in T3.);
- das *Erzählen*, das mehr ist als das Berichten einer Abfolge von Ereignissen; oft wird fälschlich vom Nacherzählen gesprochen, wo nur das Zusammenfassen der Handlung eines Romans oder Films gemeint ist. Erzählen ist eine komplexe Handlung, die sich durch eine Dramaturgie auszeichnet, die Spannung erzeugt, indem sie zielgerichtet andere Handlungen (z.B. Tempo durch das Berichten, Retardierung durch das Beschreiben) verknüpft, das relevante Wissen (über Motive der handelnden Personen, Beziehungen, Situationen (z.B. Gefahr), Ereignisse etc.) spannungsfördernd verteilt und sprachliche Mittel (z.B. Rhythmus, Tempus, Stil etc.) dem entsprechend verwendet;
- das *Erläutern* von unklaren Ausdrücken, Titeln, Sachverhalten, Zusammenhängen etc. Synonyme in diesem Sinne sind „darlegen“, „erhellen“, „verdeutlichen“, „jemandem zeigen“, „klarmachen“, nicht aber „erklären“. Das Erläutern zielt auf ein besseres Verständnis (z.B. der Filmhandlung durch den Satz „Laut Gesetz darf eine Jungfrau nicht hingerichtet werden“ in T3);
- das *Erklären* einzelner Aspekte eines Kunstwerks im Gegensatz zum bloßen schlagwortartigen Nennen der jeweiligen Fachausdrücke. Für das Verb „erklären“ sind im Deutschen zumindest vier Gebrauchsweisen etabliert: das mehr oder minder feierliche Erklären, *daß* etwas der Fall ist, das dem Erläutern verwandte modale Erklären, *wie* etwas gemacht ist oder funktioniert, das dem Begründen verwandte kausale Erklären, *warum* etwas der Fall ist⁵, und das finale Erklären, *wozu* etwas der Fall ist. Die erste Bedeutung ist die eines bloßen redenkennzeichnenden Verbs wie „bekanntgeben“ und soll daher an dieser Stelle ausgeklammert werden; die anderen drei haben den hier gemeinten explikativen Sinn. Auf den ersten Blick verwirrende Verwandtschaften lassen sich als Indem-Zusammenhänge beschreiben, z.B. von kausalem Begründen und explanativem Erklären: „Man kann einen Grund dafür angeben, warum man eine bestimmte Handlung gemacht hat, und damit jemandem, dem diese Handlung unverständlich war, erklären, warum man sie gemacht hat“ (Fritz 1982: 53). Oder man kann das Wie erklären, indem man Einzelheiten berichtet, Abläufe beschreibt oder ein Beispiel erzählt (ebd.: 302) (Beispiel ist folgender Satz aus T3: „Greenaways

5 Ursache für Verwechslungen ist die Offenheit der grammatischen Antwortform: Mit weil-Sätzen auf warum-Fragen kann man sowohl erklären als auch begründen.

Illusionismus kippt schockhaft ins Reale, nicht indem er die Illusion überschreitet, sondern indem er sie ins Extrem treibt.“);

- das *Vergleichen* mit anderen Kunstwerken (der Zeit, des Landes, der Person, wie im neunten Absatz von T3). Ein Rezensent kann Aspekte eines Kulturprodukts oder das ganze mit etwas vergleichen und dabei einen Unterschied herausarbeiten oder Gemeinsames betonen. Vergleiche werden stets in Hinsicht auf etwas, unter einem bestimmten Aspekt angestellt;
- das *Einordnen* in unterschiedlichste Zusammenhänge, beispielsweise in das Werk des Künstlers, in die Tradition des Genres, die Behandlung des Themas oder der Vorlage, in politische oder wirtschaftliche Zusammenhänge, in Modeströmungen und Trends. (Beispiel ist die Einordnung in die „Debatte über Gewalt in den Medien“ im fünften Absatz von T3.) Sind diese nicht bekannt, sind Exkurse nötig, die das Zusammenhangs-Wissen erst einmal vermitteln;
- das *Deuten* als Interpretieren, Auslegen, Herstellen eines Zusammenhangs zwischen einem beobachteten Sachverhalt und dessen Sinn, zwischen einem Einzelfall und einem Deutungsmuster oder zwischen einem ersten und einem zweiten Verständnis. Im Gegensatz zum Zustand des Verstehens (als unmittelbares oder als Ergebnis einer Interpretation) ist das Deuten eine Handlung, oft in mehreren Ableitungsschritten. Deutungen können einfache Handlungen sein (so beim letzten Absatz von T1) oder komplexe (so mehrfach in T3, am deutlichsten in der zweiten Hälfte des neunten Absatzes). Nur diese sind konstitutiv für Rezensionen;
- das *Analysieren* im Sinne von: den Dingen auf den Grund gehen, sie durchschaubar und bewußt machen, Aspekte unterscheiden und ihren Zusammenhang erklären. So kann man etwa die Wirkung erzählerischer Mittel ergründen, die Struktur eines Kunstwerks aufzeigen, die Quintessenz herausdestillieren, Motive entziffern oder die Psychologie von Figuren beschreiben (Beispiele finden sich vor allem in T3, etwa die Absätze vier und sechs);
- das *Argumentieren*, das sich zusammensetzt aus einfachen Handlungen des Behauptens, Bestreitens, Begründens, Folgerns und/oder Belegens. Die Behauptung ist meistens eine Deutung oder Bewertung. Vgl. Interpretation und Beleg durch Beispiele im achten Absatz von T3; Interpretation und Folgerung („Seine Botschaft: Mißtraut den Bildern“) in der zweiten Hälfte des neunten Absatzes von T3; als Begründung und Beleg der Bewertung des ersten Satzes ist der ganze Text 4 zu lesen - worauf auch der letzte Satz, der mit dem ersten einen Rahmen bildet, hinweist;

- komplexe Formen des *Bewertens* im Unterschied zu einfachen Handlungen wie Loben und Tadeln/Kritisieren, Bemängeln, Empfehlen und Abraten, Begrüßen und Bedauern. Dazu gehören vor allem das *Messen* an etwas (einer Vorlage, den Erwartungen des Rezensenten oder der Zuschauer, den Absichten des Künstlers, anderen Kunstwerken, bestimmten ästhetischen oder politischen Idealen etc.) und das *Abwägen* oder *Erörtern* (H_1). Es besteht stets aus zwei sprachlichen Handlungen: dem Bewerten (H_{11}) und dem Einräumen der gegenteiligen Meinung (H_{12}).

Typisch für die Rezension ist, daß all diese funktionalen Bestandteile als einzelne auch in anderen Beitragsformen vorkommen können: das Berichten, Erläutern, Schildern in einem Bericht, das Beschreiben, Schildern und Erzählen in einer Reportage, das Erklären, Erläutern, Einordnen, Interpretieren, Argumentieren in einer Analyse, das Einordnen, Erklären, Interpretieren, Bewerten in einem Kommentar und fast alles in einer Kolumne. Konstitutiv für eine Rezension sind also nicht die ausgewählten funktionalen Bausteine als einzelne, sondern ist deren Auswahl (mindestens zwei komplexe Handlungen). Noch nicht einmal eine prototypische Kollektion als Kernbereich der Rezension kann bestimmt werden. Das entsprechende Textsortenmodell (Heinemann/Viehweiger 1991: 170; Lüger 1995: 152f) ist zwar flexibler als andere, jedoch für die Rezension immer noch zu starr. Festzustellen ist vielmehr eine Vielzahl von gleichwertigen Spielarten des Rezensierens.

Charakteristisch ist ferner, daß die Rezension wie nur wenige Formen offen ist für weitere, in der Regel als unjournalistisch geltende Bausteine: etwa das *Abraten* oder *Empfehlen*, *Vorwerfen* oder *Danken*, *Fluchen* oder *Jubeln*, *Höhnern*, *Spotten*, sogar *Beleidigen*, außerdem *Ironisieren*, *Fiktionalisieren* und vieles mehr. Diese Elemente gelten als fakultativ, weil sie zwar immer wieder in Rezensionen vorkommen (im Gegensatz etwa zu Berichten), diese aber nicht definieren. Und typisch ist schließlich, daß keine Handlung ausgeschlossen ist. Nichts ist in einer Rezension undenkbar.

3. Präzisierungen und Profilierungen

3.1. Was ist eine Kritik? - Eine Spezifizierung

Eine grundlegende Differenzierung ist die zwischen Rezension und Kritik. Viele Laien und Journalisten verwenden die beiden Ausdrücke synonym, doch führt dies oft zu Unklarheiten. Die Rezension ist eine Beitragsform, die Kritik zunächst einmal eine sprachliche Handlung, die Teil des Rezensierens sein kann, aber auch in alltäglichen Gesprächen (siehe 2.1), Büchern, Interviews etc. ihren Platz hat. Die Rezension ist nur ein möglicher „Ort“ der Kritik. Zur Veranschaulichung lassen sich

zwei Mengen unterscheiden: die aller kritischen Äußerungen zu einem Kulturprodukt oder -ereignis und die aller Rezensionen. Die Schnittmenge sind alle kritischen Rezensionen. Für sie kann der Ausdruck „Kritik“ ohne Komplikationen gebraucht werden. Wer aber Rezension und Kritik miteinander identifiziert, kann den Unterschied zwischen Beitrag und Bewertung sowie zwischen bewertendem und nichtbewertendem Beitrag nicht benennen. Zudem gibt es auch unkritische Rezensionen: Beiträge ohne Bewertung. Im englischsprachigen Raum ist dafür der Ausdruck „review“ gebräuchlich. Im wissenschaftlichen Kontext wird im Deutschen von „Referat“ gesprochen. Man könnte dieses terminologisch von der Rezension abgrenzen, doch sind solche Normierungen m.E. unnötig und zudem selten erfolgreich.

3.2. Welche Spielarten kommen vor? - Subformen der Rezension

Nach Dominanz einzelner Handlungen werden die meisten Subformen der Rezension unterschieden. Das bereits erwähnte *Referat* kennzeichnet vor allem das Berichten und Einordnen und verzichtet auf Kritik. Steht diese dagegen im Vordergrund und werden die sogenannten unsachlichen Wertungsarten Feiern und Spotten verwendet, so wird von einer *Hymne* oder einem *Verriß* gesprochen.

Als *Kurzrezension* werden meist nur Texte bezeichnet, die nicht mehr als 40 bis 50 Zeilen auf 40 Anschlägen haben. Eine festgelegte Obergrenze gibt es jedoch nicht. Die Kürze führt zu Einschränkungen bei der Wahl der Handlungen: Besonders komplexe Formen wie das Erzählen oder Abwägen haben in Kurzrezensionen kaum Platz. Gleichwohl sind komplexe Handlungen konstitutiv. Eine Variante ist die *Bildrezension*, die in der Form einer langen Bildunterschrift aufgemacht ist und zunehmend häufiger verwendet wird.

Zunächst einmal thematisch bestimmt ist die *Sammelrezension*, bei der zwei oder mehr Kulturereignisse in einem Beitrag rezensiert werden. Allerdings ist der redaktionelle Sprachgebrauch nicht allzu streng: Werden beispielsweise zwei kurz hintereinander erschienene Bücher eines Autors besprochen, dann ist selten von einer Sammelrezension die Rede. Gleiches gilt, wenn ein Roman eines Schriftstellers und ein Buch über ihn (Biographie oder wissenschaftliche Monographie über sein Werk) gleichzeitig auf den Markt kommen. Werden dagegen zwei thematisch verwandte Bücher von zwei verschiedenen Autoren rezensiert, wird fast immer von einer Sammelrezension gesprochen. Auch das Charakteristische dieser Subform spiegelt sich in der Auswahl funktionaler Bausteine wider: In Sammelrezensionen wird besonders viel verglichen, eingeordnet und aneinander gemessen.

3.3. Was unterscheidet die Rezension von verwandten Textsorten? - *Differentia specifica*

Die *Meldung* ist eine Mitteilung darüber, was sich wo und wann mit oder durch wen ereignet hat oder ereignen wird. So wird im Kulturjournalismus beispielsweise gemeldet, daß der Künstler K von der Institution I den P-Preis verliehen bekommen hat oder daß die Stadt S dem Theater T den Zuschuß um die Geldsumme G gekürzt hat. Die *Ankündigung* ist eine Meldung zu einem bevorstehenden Ereignis; meistens zu einer kulturellen Veranstaltung: einem Konzert, einer Theateraufführung, einer Lesung, einer Filmvorführung etc., oft aber auch zu anderen Ereignistypen wie einer Preisverleihung. Zuweilen ist der Unterschied sehr fein: So wird gemeldet, daß der Musiker M seine Teilnahme am Konzert K wegen Krankheit abgesagt hat, aber angekündigt, daß das Konzert K ohne den Musiker M stattfinden wird. Ankündigungen sind also Spezifizierungen von Meldungen. Konstitutiv ist die temporale Restriktion, daß das Gemeldete in der Zukunft liegt.⁶ Sie unterscheiden sich wie alle Meldungen von anderen Textsorten durch eine Restriktion der funktionalen Bausteine: Komplexe Formen kommen nicht vor. Konstitutiv sind elementare Handlungen: das Nennen (von Künstler, Kultursparte, Titel der Veranstaltung, Ort und Zeit), bei ausreichendem Platz auch kurze Inhaltsangaben (wie der zweite Absatz in T1), Kennzeichnungen oder Kurz-Einordnungen von Personen („der Maler X Y wird zu den Neuen Wilden gerechnet“) und auch Kurz-Deutungen (wie der letzte Satz in T1). Nicht konstitutiv, aber typisch ist, daß der Aufbau fast immer streng nachrichtlich ist und daß im Unterschied zu Meldungen im Ressort Politik viele Ankündigungen kultureller Veranstaltungen sprachlich originell sind (hier sind Elemente der „weichen Nachricht“ aufgenommen, vgl. Lüger 1995: 103-108).

Der *Tip* ist im einfachsten Fall kurz wie die Ankündigung, enthält jedoch neben informierenden auch wertende Bausteine und nennt oft mögliche Adressaten. Die Kürze schließt mehr als eine komplexe Handlung des Rezensierens aus. Das gilt auch für etwas längere Tips. Der Prototyp ist auf die einfachen Informations- und Bewertungsbausteine beschränkt, während in der Kurzrezension alle in 2.3 genannten Handlungen vertreten sein können. Damit ist eine sinnvolle Unterscheidung für die Analysepraxis getroffen. Der redaktionelle Sprachgebrauch allerdings ist sehr viel ungenauer. Nach den Eigenkennzeichnungen der Medien (z.B. in Rubriktiteln) zählen auch Kurzrezensionen als Tips, sofern sie vor dem Kultureignis bzw. der möglichen Rezeption durch die Adressaten erscheinen. „Tip“ in

6 Theoretisch wären auch Meldungen über den Vollzug eines kulturellen Ereignisses möglich. Sie kommen jedoch nie vor, weil sie funktionslos wären. Die Meldung, daß der Musiker am Vortag ein Konzert gegeben hat, hätte allenfalls parodistischen Sinn.

diesem Sinne ist eine funktionale Bezeichnung wie „Vorschau“ und in seinen längeren Formen eine Spielart der Kurzrezension.

Die *Vorschau* erscheint vor dem Kulturereignis (z.B. dem Kinostart eines Films) und ist eine Spielart des Berichts. Davon unterscheiden sich Vor(aus)rezensionen (die bei Filmen durch sogenannte „Previews“ für Journalisten möglich sind) durch die Kenntnis ihres Gegenstands und das daraus folgende Spektrum funktionaler Bausteine. Eine Vorschau wird (z.B. vor dem Sehen eines Films) „kalt“ geschrieben, anhand des Presse-Materials, und kann daher - verantwortbar und ohne Spekulationen - nur Rede wiedergeben (aus dem Presseheft die Daten und Namen zum Film, die Exposition und vielleicht sogar die komplette Filmhandlung; aus dem Presseheft oder eigenen Interviews die Zielsetzungen und Meinungen von Regisseur, Schauspielern etc.). Beschreibungen, Deutungen und Wertungen jedoch setzen die eigene Wahrnehmung des zu Besprechenden voraus und sind folglich Rezensionen vorbehalten. Insofern ist die Vorschau nicht mehr als eine erweiterte Ankündigung.

Der *Festivalbericht* kann einer Sammelrezension ähneln und auch Bewertungen enthalten (wie der Korrespondentenbericht im Politik- und der Spielbericht im Sportressort), doch stets bleibt der Anlaß, die Veranstaltung, als Rahmen, erkennbar. Das einzelne Kulturereignis wird in das Festivalprogramm eingeordnet. Vergleiche erhellen das Ganze, nicht das Einzelne.

Meistens, aber keineswegs immer eindeutig ist die Abgrenzung der Rezension vom *Porträt* eines Künstlers. Gemeinsam sind die funktionalen Bausteine des Vorstellens der Person, des Beschreibens der Eigenheiten, des Einordnens eines Einzelwerks in das Lebenswerk etc. Besonders schwer fällt die Unterscheidung der Textsorten, wenn Anlaß das Erscheinen einer Gesamtausgabe ist (alle Bücher eines Schriftstellers, alle Aufnahmen eines Musikers oder Dirigenten etc.). Hier bedarf es oft einer genauen Textanalyse, um die Themenhierarchie zu beurteilen. Bei einer Rezension dienen die Angaben über den Künstler der Information über dessen Kunst. Bei einem Porträt wird umgekehrt über den Künstler informiert, indem seine Kunst beschrieben wird.

Wer Zeit für eine *Analyse* hat, beschreibt Themen, Inhalte und Formen eines Kunstwerks, untersucht deren Funktion und setzt sie zueinander in Beziehung (vgl. Lüger 1995: 118-122, zur „Problemdarstellung“). Er nimmt zum Beispiel die Strategie des Filmregisseurs auseinander, deckt die Erzählstruktur des Films auf und entziffert ein Bildmotiv. Der oder die Analysierende beantwortet die Fragen nach dem Wie, Warum und Wozu, erklärt, erläutert und deutet, geht ins Detail und stellt (ästhetische, historische, politische, soziale, psychologische etc.) Zusammenhänge her. Zur Rezension gehört weniger als Analyse (an Detailliertheit und Differenzierung, an Ausführlichkeit und Zusammenhang, Reflexivität und

Argumentation), aber auch mehr, nämlich das Wagnis zu pointierten Formulierungen und schnellem Urteil ohne langes Überprüfen, Abwägen und Begründen.

Kommentar und Rezension haben die meisten funktionalen Bausteine gemein, nicht nur das Bewerten, sondern auch das Einordnen, Vergleichen, Erklären, Deuten und alle Argumentationshandlungen. Beide Textsorten kommen auch in Spielarten ohne Bewertungshandlungen vor. Der Unterschied besteht in der Textfunktion und ihrer lokalen Ausgestaltung. Weil Kommentare immer in Konstellationen mit Berichten oder zumindest Meldungen stehen, verteilen sich die Aufgaben des Informierens und Bewertens auf zwei Texte und haben Informationen im Kommentar stets nur subsidiären Stellenwert, etwa zum Stützen von Behauptungen. Eine Hauptfunktion der Rezension ist dagegen das Informieren, in welcher Weise auch immer. Deshalb gehören die Berichtshandlungen (siehe 2.3) im Gegensatz zum Kommentar konstitutiv zur Rezension.

4. Fazit und Ausblick

„Rezension“ heißt der Beitrag in einem öffentlichen Medium (siehe 2.1), mit dem ein Journalist für möglichst viele Leser ein rezipiertes Kulturereignis (siehe 2.2) unter anderem beschreibt, erklärt, einordnet, deutet und/oder bewertet (siehe 2.3). Denn dies sind konstitutive Handlungen des Rezensierens. Auswahl und Anordnung sind weder regelhaft noch prototypisch. Nicht konstitutiv, aber charakteristisch für die Rezension ist, daß sie offen ist für vielfältige sprachliche Handlungen (fakultative Bausteine), auch für solche, die in anderen journalistischen Textsorten unüblich oder sogar ausgeschlossen sind, etwa das Empfehlen oder Abraten (siehe 2.3). Diese Bestimmung der Rezension ist Ergebnis der qualitativen Analyse eines umfassenden Samples (siehe 1.2) und hat sich für dessen quantitative Auswertung als brauchbar erwiesen. Sie wird der Vielfalt und Offenheit der redaktionellen Praxis gerecht und ist dennoch trennscharf (siehe 3.3). Demnach ist T1 eine Ankündigung, wengleich mit ungewöhnlich ausführlichem Datenblock (sogenannten Credits). Die Expositionsskizze im mittleren Absatz und auch die Kurzdeutung am Schluß sind jedoch nicht komplex und dürften „kalt“, allein anhand des Pressematerials, geschrieben worden sein. Die Wertungen (vor allem mit den Adjektiven) in T2 setzen dagegen die Kenntnis des Films voraus. Das Beispiel ist ein typischer Tip. T3 ist ein Musterexemplar einer analytisch-deskriptiven Rezension ohne Wertung. T4 ist ein lustvoller Verriß.

Der nächste Schritt wäre, für die Rezension neben den Konstitutiva die Charakteristika systematisch zu beschreiben, also jene Phänomene, die viele Exemplare auszeichnen, aber nicht die Textsorte definieren. Dazu gehört beispielsweise das Befolgen der Prinzipien Originalität und Unterhaltsamkeit in der Sprache. Dazu zählt auch die große Offenheit für nichtjournalistische Handlungen

wie Danken, Verhöhnern etc. (vgl. 2.3). Typisch für Rezensionen sind ferner bestimmte Handlungszusammenhänge. So werden Berichts- und Beschreibungshandlungen sehr oft illustrativ (als Beispiel subsidiär in Bezug auf das Verstehen einer übergeordneten Information) oder argumentativ (als Beleg subsidiär in Bezug auf das Akzeptieren) eingebettet in dominierende Sachverhaltsbehauptungen, Deutungen und/oder Bewertungen. Oder zwei Handlungen werden gleichzeitig vollzogen, ohne denselben Rang zu haben und ohne in einem hierarchischen Verhältnis von Dominanz und Subsidiarität zu stehen. In Rezensionen sind dies vor allem Handlungen des Informierens und des Bewertens, wobei die Rollen wechseln können. Ein Rezensent kann informieren und dabei bewerten. Und er kann bewerten und dabei informieren. Beides ist üblich. Für eine konkrete Äußerung paßt aber nur entweder die eine oder die andere Beschreibung. Typische Beispiele finden sich bereits in T2: Dort wird der Leser darüber informiert, daß der Film die Form eines stilisierten Mysterienspiels hat, und dabei kritisiert, daß die Stilisierung übertrieben oder unangemessen ist, indem geschrieben wird: „Das Ganze findet als hochstilisiertes Mysterienspiel statt“. Würde nicht als Zusatzhandlung kritisiert, wäre nur „stilisiert“ - ohne „hoch“ - geschrieben worden. Und für ein Lob wäre als Adjektiv wohl eher „stilvolles“ gewählt worden. Im selben Text findet sich auch das umgekehrte Verhältnis von Haupt- und Zusatzhandlung: Dort wird kritisiert, daß die prächtigen Bilder nicht den ganzen Film lang überzeugen, und gleichzeitig darüber informiert, daß die Bilder prächtig sind, indem geschrieben wird: „Das Werk besticht nur die ersten zehn Minuten durch seine visuelle Opulenz“. Mit den Begriffen der Gleichzeitighandlung, Haupt- und Zusatzhandlung läßt sich präzise beschreiben, was in der Literatur oft als „Verquickung“ oder „Vermischung“ bezeichnet wurde. Die Gleichzeitighandlungen des Informierens und Bewertens, ob mit oder ohne Gleichrangigkeit, sind als lokale Ausgestaltungen der globalen Textfunktionen Information und Bewertung zu verstehen (siehe 3.3). Als Zusatzhandlungen lassen sich auch Muster beschreiben wie: sich durch Fachwissen profilieren, sich durch Stil profilieren und zum Lesen motivieren; es sei denn, die Selbstprofilierung des Schreibers dominiert. Bei einer Beschreibung der Charakteristika dürfen schließlich bestimmte thematische Zusammenhänge nicht fehlen. Typisch sind etwa bestimmte Abfolgen, die aber nicht den Status von regelgeleiteten Sequenzen haben: etwa Exposition-Handlungsverlauf-Ende eines Films (chronologischer Aufbau) oder Inhalt-Form oder Gesamtwerk-Detailaspekt (thematisch-systematischer Aufbau). - Damit sind einige Charakteristika der Rezension nur angedeutet. Sie ausführlich zu beschreiben und von Ausnahmen zu unterscheiden, stellt eine wichtige Aufgabe für die Zukunft dar. Ihre Erfüllung erfordert allerdings eine Differenzierung nach Presstypen und sogar einzelnen Blattprofilen.

5. Literaturverzeichnis

- Barner, W. (Hrsg.) (1990): Literaturkritik . Stuttgart.
- Bucher, H.-J. (1986): Pressekommunikation. Tübingen.
- Carlsson, A. (1969): Die deutsche Buchkritik von der Reformation bis zur Gegenwart. Bern/München.
- Diederichs, H. H. (1986): Anfänge deutscher Filmkritik. Stuttgart.
- Döpfner, M. (1991): Musikkritik in Deutschland nach 1945. Inhaltliche und formale Tendenzen. Frankfurt a.M.
- Dovifat, E./Wilke, J. (⁶1976): Zeitungslehre, 2 Bde. Berlin/New York.
- Dresdner, A. (1915): Die Entstehung der Kunstkritik. München.
- Eckstein, E. (1876): Beiträge zur Geschichte des Feuilletons, 2 Bde. Leipzig.
- Fritz, G. (1982): Kohärenz. Grundfragen der linguistischen Kommunikationsanalyse. Tübingen.
- Glötz, P. (1968): Buchkritik in deutschen Zeitungen. Hamburg.
- Haacke, W. (1951-53): Handbuch des Feuilletons, 3 Bde. Emsdetten.
- Hauschild, F. (1934): Anfänge und Entwicklung des Feuilletons in der Münchener Nachrichten-Presse (1628-1848). Ein Beitrag zur Entwicklungsgeschichte des deutschen Feuilletons. München.
- Heinemann, W./Viehweger, D. (1991): Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen.
- Heß, D. (Hrsg.) (1992): Kulturjournalismus. München/Leipzig.
- Hohendahl, P. U. (Hrsg.) (1985): Geschichte der deutschen Literaturkritik (1730-1980). Stuttgart.
- Huber, M./Strohschneider, P./Vögel, H. (1993): Rezension und Rezensionswesen. Am Beispiel der Germanistik. In: Brenner, P. J. (Hrsg.): Geist, Geld und Wissenschaft. Frankfurt a.M., 271-295.
- Jacoby, R. (1988): Das Feuilleton des Journal des Débats von 1814-1830. Ein Beitrag zur Literaturrediskussion der Restauration. Tübingen.
- Kellen, T. (1909): Aus der Geschichte des Feuilletons. Essen.
- Kirchmeyer, H. (1967ff.): Situationsgeschichte der Musikkritik und des musikalischen Pressewesens in Deutschland, vom Ausgange des 18. bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts, 6 Bde. Regensburg.
- Klauser, R. (1992): Die Fachsprache der Literaturkritik. Dargestellt an den Textsorten Essay und Rezension. Frankfurt a.M.
- Krome, F. (1896): Die Anfänge des musikalischen Journalismus in Deutschland. Leipzig.
- La Roche, W. von (¹²1991): Einführung in den praktischen Journalismus. München.
- Lesle, L. (1981): Notfall Musikkritik. Wiesbaden.
- Lesle, L. (1984): Der Musikkritiker, Gutachter oder Animateur? Aspekte einer publikumspädagogischen Handlungstheorie der Musikpublizistik. Hamburg.
- Lüger, H.-H. (²1995): Pressesprache. Tübingen.

- Mast, C. (Hrsg.) (1994): ABC des Journalismus. Ein Leitfaden für die Redaktionsarbeit. Konstanz.
- Meunier, F. E. (1914): Die Entwicklung des Feuilletons der großen Presse. Heidelberg/Nürnberg.
- Meunier, F. E./Jessen, H. (1931): Das deutsche Feuilleton. Ein Beitrag zur Zeitungskunde. Berlin.
- Michael, F. (1918): Die Anfänge der Theaterkritik in Deutschland. Leipzig.
- Reumann, K. (1989): Journalistische Darstellungsformen. In: Noelle-Neumann, E./Reumann, K./ Wilke, J. (Hrsg.): Publizistik – Massenkommunikation. Frankfurt a.M., 69-83.
- Reus, G. (1995): Ressort: Feuilleton. Kulturjournalismus für Massenmedien. Konstanz.
- Rollka, B. (1985): Die Belletristik in der Berliner Presse des 19. Jahrhunderts. Untersuchungen zur Sozialisationsfunktion unterhaltender Beiträge in der Nachrichtenpresse. Berlin.
- Schenk-Güllich, D. (1972): Anfänge der Musikkritik in frühen Periodica. Erlangen/Nürnberg.
- Schmitt-Thomas, R. (1969): Die Entwicklung der deutschen Konzertkritik im Spiegel der Leipziger Allgemeinen Musikalischen Zeitung (1798-1848). Frankfurt a.M.
- Stegert, G. (1993): Filme rezensieren in Presse, Radio und Fernsehen. München.
- Stegert, G. (in Vorb.): Strategien im Kulturjournalismus der Presse. Qualitative und quantitative Analysen.
- Tadday, U. (1993): Die Anfänge des Musikfeuilletons. Der kommunikative Gebrauchswert musikalischer Bildung in Deutschland um 1800. Stuttgart/Weimar.
- Venturi, L. (1972): Geschichte der Kunstkritik. München.
- Wellek, R. (1977): Geschichte der Literaturkritik (1750-1950), 4 Bde. Darmstadt.
- Zillig, W. (1982): Textsorte „Rezension“. In: K. Detering/J. Schmidt-Radefeldt/W. Sucharowski (Hrsg.): Sprache erkennen und verstehen. Tübingen, 197-208.

ZWEISPRACHIGKEIT HOCH ZWEI

Eine Replik auf Ignaz Benders Sprachenpakt-Konzept

Diemo Marx

Anm. d. Red.: Im letzten Heft dieser Zeitschrift wurde unter dem Titel „Wenn alle Welt Englisch lernt, dann sollten auch die englischen Muttersprachler eine Fremdsprache erlernen“ ein Interview abgedruckt, in dem Ignaz Bender, Kanzler der Universität Trier, seine Vorstellungen eines sog. „Sprachenpakts“ darlegte.¹ Um eine kritische Analyse dieses Vorschlags, insbesondere der auf diese Weise verfestigten Prädominanz des Englischen, geht es nun Diemo Marx in dem folgenden Beitrag.

Inhalt:

1. Einsprachigkeit und Zweisprachigkeit vs. Mehrsprachigkeit
2. Die Verlockung des *Global Village*
3. Sprachenpolitische Konsequenzen der Globalisierung
4. *Global Village* vs. *Global Cities*
5. Mehrsprachigkeit und Sprachprestige
6. Fazit

1. Einsprachigkeit und Zweisprachigkeit vs. Mehrsprachigkeit

Jedem weltgewandten Deutschen ist die folgende Situation hinlänglich bekannt: Ihm, der sich auf den Straßen der Welt auskennt, begegnet auf der Düsseldorfer Kö ein weltläufiger amerikanischer Geschäftsmann und fragt ihn auf Englisch nach dem Weg. Hochbeglückt gibt jener bereitwillig Auskunft: selbstverständlich auf Englisch.

Jedem Frankreich-Touristen ist die folgende Situation hinlänglich bekannt: Ihm, der sich mit französischer Kultur und Sprache zumindest rudimentär befaßt hat und also versucht, sich auf Französisch zu verständigen, wird von der Angestellten in jedem Laden und an jedem Schalter in den touristischen Hochburgen kategorisch beschieden: ich habe Dich als Touristen erkannt und deshalb spreche ich automatisch Englisch mit Dir.

Dieses Verhalten ist m.E. die Folge eines bestimmten, in der Sozialisation erlernten Zugangs zum Fremden: der Amerikaner erwartet einfach von seinem Ansprechpartner, daß dieser wie er als Weltbürger die Weltsprache Englisch als selbstverständliches Verständigungsmittel beherrscht. Eine zwischenmenschliche Dimension kommt nicht in Betracht. Ähnlich im zweiten Fall: Meine Muttersprache enthalte ich Dir vor, denn Du interessierst mich nicht als Mensch, sondern nur als Kunde. Zur Wahrung der Distanz zum Kunden kommt das Englische gerade recht. In jedem Fall wird das Gegenüber instrumentalisiert.

Ignaz Bender weiß als Tourist Ähnliches aus der Mongolei oder aus China zu berichten. Wenn er als international gefragter Wissenschaftler schließlich seine Forschungsergebnisse auf internationalen Kongressen und in international beach-

1 Vgl. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 30 (1996), 104-109.

teten Fachzeitschriften wegen der größeren Verbreitung lieber auf Englisch vorträgt, ist ihm nur zuzustimmen. Aus diesen kosmopolitischen Erfahrungen leitet er ein Sprachenkonzept ab, das auf einer weltweiten Vereinbarung zwischen anglophonen Ländern und nicht anglophonen Ländern beruht, nach der sich die anglophonen Länder verpflichten, ebenfalls eine Fremdsprache zu lehren, weil alle Welt deren Muttersprache, d.i. Englisch, als *lingua franca* ohne Pakt schon benutzt. Das ist nichts anderes als ein weiterer Versuch, die aufgrund der wachsenden Globalisierung immer weiter zunehmende Zweisprachigkeit (Muttersprache + Englisch) durch die erst noch selbst einzulösende Verpflichtung der englischen Muttersprachler zu legitimieren, auch eine Fremdsprache zu lernen (Muttersprache Englisch + 1 Fremdsprache; welche, läßt er im Unklaren - s.u.) .

Das nenne ich *Zweisprachigkeit hoch zwei*. Doch Zweisprachigkeit mit Zweisprachigkeit "multipliziert" führt eben nicht zur *Mehrsprachigkeit*, die in der Europäischen Union politisch verankert ist, sondern verharrt im dualen Denken des Chorismus von Subjekt und Objekt, d.h. in der Haltung, nach der für sich und unter Seinesgleichen die Mutter- und Landessprache, für die anderen und Fremden aber die *lingua franca* Anwendung findet. Begegnung und Austausch mit dem Ziel des Verstehens des Anderen finden eben nicht statt. Genau das aber führt Ignaz Bender als Hauptargument für seinen Sprachenpakt an:

"Mit Englisch können sich viele Menschen in einer *lingua franca* verständigen. Das ist ein Riesengewinn. Wenn sich alle an einem Tisch verständigen können, hat das eine wichtige friedensstiftende Rolle! [...] Ohne *lingua franca* ist ein friedliches Zusammenleben auf diesem Planeten nicht zu erreichen." (S.109)

2. Die Verlockungen des *Global Village*

Der eine Hauptfehler in seinem Denkansatz liegt in der mangelnden Unterscheidung der verschiedenen Verwendungsarten von Sprache. Wie im Beispiel des deutschen Frankreichtouristen anklingt, versucht er, sich des Französischen zu bedienen, um vitale Bedürfnisse zu befriedigen. Ebenso wie dem Flugzeugkapitän, der mit dem nächsten Tower auf Englisch Kontakt aufnimmt, ist ihm an zwischenmenschlichen Beziehungen nicht gelegen: wir sprechen hier vom *operationalen Gebrauch der Sprache*, im Falle des Flugkapitäns auch von einer Verständigung in Englisch als *Verkehrssprache*.

Der Wissenschaftler, der sich auf einem internationalen Fachkongreß oder in einer international verbreiteten Fachzeitschrift äußert, bedient sich des Englischen zwecks *Metakommunikation* über einen wissenschaftlichen Gegenstand, der unabhängig von der gegebenen Situation und unabhängig von der sprachlichen Form ein Element der Forschung in der betreffenden wissenschaftlichen Disziplin ist. In den genannten Bereichen hat sich das Englische weltweit durchgesetzt und es bedarf keiner weiteren Rechtfertigung, sich des Englischen in diesen Bereichen zu bedienen. Die Marktgesetze der Wirtschaft entscheiden über die Verbreitung des am meisten gebrauchten Idioms, wie schon Florian Coulmas nachgewiesen hat.²

Ignaz Bender steht mit seinem Vorschlag eines globalen Sprachenpaktes in der Reihe derer, die die Globalisierung der Märkte als Auflösung nationaler und urbaner Grenzen verstehen. Es heißt, Raum spiele auf den neuen Weltmärkten keine Rolle mehr: in der Beliebigkeit des *Global Village* sei alles ortlos. Dieser Prozeß werde

2 Coulmas, F. (1992): Die Wirtschaft mit der Sprache. Frankfurt/M.

ohnehin durch den Fortschritt der Informationstechnologien vorangetrieben. Alle Daten sind im Internet zu jeder Zeit an jedem Ort abrufbar. Dazu paßt die weltweit verbreitete Einheitssprache. Es ist Ignaz Bender insofern auch zuzustimmen, als das Englische als Verkehrssprache die unterschiedlichsten Menschen zwecks der friedlichen Aushandlung von Abkommen in Handel, Wirtschaft oder Politik an einen Tisch bringen kann. Doch ob eine Verkehrssprache zum tieferen Verständnis zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft jenseits der Ebene von internationalen Handelsabkommen beiträgt, muß nach einschlägigen Erfahrungen allein in Europa bezweifelt werden. Erst recht muß bezweifelt werden, ob sich unter dem Aspekt der "Wirtschaft mit der Sprache" (F. Coulmas) überhaupt ein Anglophoner allein aus Gründen der ausgleichenden Gerechtigkeit bereit erklären sollte, ebenfalls eine Fremdsprache zu erlernen, es sei denn, sie dient seinem beruflichen Fortkommen. Er wird vielmehr versuchen, diesen wirtschaftlichen Vorteil gegenüber den Mitbewerbern zu stabilisieren oder gar weiter auszubauen.

So geschehen im Mai 1989, als Margaret Thatcher als einzige Teilnehmerin gegen eine britische Finanzbeteiligung für das europäische Bildungsprogramm LINGUA stimmte, das zwecks Förderung der europäischen Sprachen von der Europäischen Union ins Leben gerufen worden ist. Wie gering die Neigung der Briten ist, ihrem Nachwuchs Fremdsprachen zu vermitteln, läßt sich auch daran ablesen, daß sich Großbritannien Ende der achtziger Jahre aus dem europäischen Programm des Fremdsprachenfrühbeginns ausgeklinkt hat, und daran, daß im englischen Abiturfächerkatalog eine Fremdsprache nicht zwingend vorgeschrieben ist (nach: "Education Re-formed", 3rd ed., London, 1992).

3. Sprachenpolitische Konsequenzen der Globalisierung

Dennoch lohnt es sich, den Motiven nachzugehen, die Ignaz Bender zu seinem Konzept des Sprachenpaktes gebracht haben. Denn Bender nimmt ja eine unverhohlenen imperialistische Haltung zwecks Rechtfertigung für die weitere Verbreitung des Englischen insbesondere im asiatischen Raum ein:

„Die bevölkerungsmäßige Überlegenheit Asiens im Rahmen einer künftigen weltweiten Ordnung könnten wir in anderen Dingen - z.B. durch Englisch als *lingua franca* - konterkarikieren. Zum Beispiel durch das ökonomische Übergewicht der entwickelten Länder, z.B. durch die auf absehbare Zeit westlich beherrschte Medienmacht, z.B. durch die Stabilität westlicher Währungen.“ (S.107)

Diesen Sprachimperialismus lastet der Sprachsoziologe Joshua Fishman, der in früheren Publikationen das Englische noch als "neutrales, ethnisch und ideologisch unbelastetes Werkzeug der nicht-anglophonen Welt " bezeichnet hatte, nun dem Englischen als *lingua franca* gerade an:

„The relative unrelatedness of English to ideological issues in much of the Third World today must not be viewed as a phenomenon that requires no further qualification. Westernization, modernization, the spread of international youth culture, popular technology and consumerism are all ideologically encumbered and have ideological as well as behavioral and econo-technical consequences.“³

Wenn Englisch in der Vergangenheit als Sprache der wirtschaftlichen Entwicklung, der Modernität und des wissenschaftlichen und technologischen Fortschritts galt, so häufen sich heute die Stimmen, die einen Zusammenhang herstellen zwischen der

3 Zitiert nach: Phillipson, R. (1992): Linguistic Imperialism. Oxford, 10.

trotz aller Entwicklungshilfe sich weiter öffnenden Schere zwischen Arm und Reich bzw. zwischen Nord und Süd einerseits und der ideologisch belasteten englischen Sprache als einzigem Verständigungsmittel in diesem Prozeß andererseits. Es werden Zweifel darüber laut, ob das Englische auf dem Weg zur Modernisierung dieser Länder einen gewinnbringenden Bonus darstelle oder ob es als einzige globale *lingua franca* eher das sich heimlich ausbreitende Krebsgeschwür der Moderne sei (Phillipson 1992: 11).

Realistische Einschätzungen der weltweiten Schwerpunktverschiebungen in den nächsten Jahrzehnten gehen davon aus, daß China, dessen wachsende Rolle auch Ignaz Bender umtreibt, schon im Jahre 2010 drittgrößte Macht sein werde und im Jahre 2030 gar die allergrößte. Jetzt schon ist der asiatische Wirtschaftsraum die unangefochten vornliegende Wachstumsregion der Welt (Asean-Länder 7,9%, China 9,9%, Südkorea 10,0%, Japan aber nur 0,5% gegenüber EU 2,6%; nach F.A.Z., 4.3.1996, S.2). Die Verschiebung der Entwicklungsschwerpunkte nach Osten - von den USA aus gesehen nach Westen - in den pazifischen Raum führt die in den G 7 zusammengefaßten Nationen zu verstärkten Aktivitäten in diesem Raum. In diesem Zusammenhang ist auch Benders "Sprachenpakt" zu sehen: Es geht wie immer um die Wahrnehmung politischer, wirtschaftlicher und kultureller Interessen durch die entwickelten Länder in den sog. Schwellenländern.

4. Global Village vs. Global Cities

Anfang März 1996 fand denn auch eine Zusammenkunft zwischen EU-Vertretern und der in der Asean zusammengefaßten Staaten (und China und Japan) statt. Es wurde schnell deutlich, daß in Anbetracht der Wachstumsraten dieses Wirtschaftsraums Europa wirtschaftlich nur eine Chance hat, wenn es mehr Gemeinsamkeiten im Inneren entwickelt, die es den Europäern ermöglichen, es mit der ungeheueren Motivation der Asiaten in Sachen Aus- und Weiterbildung und Innovationen betreffend aufzunehmen. So haben erst kürzlich alle japanischen Automobilhersteller beschlossen, zwecks abermaliger Kostensenkung ein gemeinsames Entwicklungszentrum zu gründen. Was die europäische Automobilindustrie angeht, so ist sie von einem gemeinsamen Entwicklungszentrum noch weit entfernt, doch Einzelteile werden für viele Marken schon europaweit gemeinsam hergestellt.

Dennoch setzt, um nur ein Beispiel zu nennen, die neuerliche Unfähigkeit der europäischen Außenminister, den Streit zwischen Griechen und Türken, um eine öde, unbewohnte Felseninsel in der östlichen Ägäis beizulegen, die lange Kette von Unzulänglichkeiten, Fehleinschätzungen und selbstverschuldeten Lähmungen in der europäischen Außenpolitik fort. Diese Unzulänglichkeiten auf dem Weg zum weiteren Ausbau der Europäischen Union sind jedoch kein Grund, wie Ignaz Bender in den Protektionismus eines Sprachenpaktes zu verfallen, der eine moderne Form des Imperialismus ist. Zum einen würden die Dritte-Welt-Länder diesen Sprachimperialismus durchschauen und ablehnen. Zum anderen verhindert dieser als der Ermöglicher von Kommunikation getarnte Protektionismus westlicher Werte geradezu den "echten" Dialog zwischen den Kulturen.

Der Weltmarkt ist eben nicht ortlos. Räume spielen eben doch eine Rolle, wie schon der bekannte Harvard-Professor für Internationale Beziehungen Samuel P. Huntington nachwies. Er stellte die These auf, daß die beständige Verleugnung kultureller Partikularismen im Namen eines imaginären globalen Universalismus der Werte und Einstellungen gerade zur Konfrontation der Zivilisationen führen und

Ursache zukünftiger Weltkriege sein könnte. Deshalb lassen sich auf Dauer die Rollen zwischen Anbieter und Abnehmer nicht festlegen. Derjenige Anbieter wird auf Dauer in China erfolgreich sein, der die chinesische Mentalität und damit auch die Sprache kennt, weil erst der darauf basierende Dialog die Entwicklung von gemeinsamen Projekten ohne imperialistischen Protektionismus ermöglicht. Man spricht deshalb auch von *Entwicklungszusammenarbeit*.

Das gilt auch für Europa. Erst wenn vor allem die großen Länder Europas Deutschland, Frankreich und Großbritannien ihre eigenen Wege verlassen und das gemeinsame Interesse suchen, kann eine Gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik langsam Gestalt annehmen, können gemeinsame Entwicklungen in Forschung und Industrie in ganz Europa zur Regel werden. Doch sprachlich hat Europa ein von vielen als Handicap angesehenes Charakteristikum aufzuweisen: seine *Vielsprachigkeit*. Es läge nun nahe, wie die europäischen Institutionen und die europäische Währung auch die Sprache zu vereinheitlichen. Doch innerhalb von Europa ist diesem Handicap nicht mit der gemeinsamen Sprache Englisch beizukommen, obwohl zugegebenermaßen in den meisten Mitgliedsländern immer noch Englisch erste und damit meist einzige Fremdsprache ist. Vielmehr kann das europäische Modell der Mehrsprachigkeit, das ja gerade auch den kleinen und somit schwachen Sprachen ein Recht einräumt, Modell für die Welt sein, wie unterschiedliche Kulturen miteinander umgehen sollten.

Nach neueren Auffassungen der Wirtschaftsgeographie widerspricht die zunehmende Bedeutung der neuen Metropolen des Weltmarktes, d.h. der lokal begrenzten Wirtschaftsräume, in denen sich eine hohe Konzentration von Finanzaktivitäten und unternehmensorientierter Dienstleistungen zeigt, allen Globalisierungstheorien des *global village*, wie sie auch Ignaz Bender vertritt.⁴ Entgegen der allgemeinen Auffassung von der Dezentralisierung der Märkte, die mit der Vormachtstellung des Englischen als Weltsprache einhergeht, konzentrierte sich wirtschaftliche Macht heute mehr denn je in den Metropolen wie New York, Tokyo, Sydney, London, Paris etc..

Der Wirtschaftsraum, der gleich mehrere dieser *Global Cities* umfaßt, nämlich London, Amsterdam, Paris, Frankfurt, Zürich, Mailand, wird wegen seiner Form inzwischen "*Blaue Banane*" genannt. Es handelt sich um den dynamischsten europäischen Wirtschaftsraum. Er erstreckt sich zwischen Südengland, über die Benelux-Länder, Nordfrankreich, Nordrhein-Westfalen, die Rheinschiene, die Schweiz bis nach Oberitalien. In diesem Raum sind die Menschen seit jeher von Grenzen geprägt worden. Heute aber schicken sie sich an, Ländergrenzen zu überschreiten und Konkurrenzdenken zu überwinden. Sprachliche Defizite verhindern dies noch allzu häufig: So finden die in der von Arbeitslosigkeit geplagten deutschen Grenzregion lebenden Arbeitnehmer nur deshalb keine Anstellung in der prosperierenden, benachbarten niederländischen Wirtschaftsregion Limburg, weil sie nicht über Niederländisch-Kenntnisse verfügen. Mentalitätsunterschiede führen zu schmerzlichen Verzögerungen: Die dringend benötigte Infrastruktur zur Verbindung dieser Metropolen läßt weniger aus finanziellen, denn aus Verständigungsgründen auf sich warten. Dennoch ist es höchst unwahrscheinlich, daß die fünf Sprachen, die innerhalb der "Blauen Banane" gesprochen werden, jemals durch Englisch als einziges Verständigungsmittel ersetzt werden.

4 Siehe zum Beispiel: Sassen, S. (1996): Metropolen des Weltmarktes. Die neue Rolle der Global Cities. Frankfurt/M.

5. Mehrsprachigkeit und Sprachprestige

Die Bewohner dieses gemeinsamen "Grenzraums" müssen deshalb zwecks Herausbildung einer gemeinsamen europäischen Identität mehr als bisher in die Lage versetzt werden, sich als Arbeitskräfte flexibel und mobil in ihm zu bewegen. Zur Überwindung der sprachlichen Schwierigkeiten in diesem Wirtschaftsraum kann m.E. nur das *europäische Konzept der Mehrsprachigkeit*, das in den Verträgen festgelegt ist, beitragen. Ein wesentlicher Schritt auf dem Wege von der Zweisprachigkeit zur Mehrsprachigkeit aber ist die Änderung der von Ignaz Bender ebenfalls propagierten Sprachenfolge (Muttersprache + Englisch + evtl. eine weitere Fremdsprache in Grenzräumen): *Der allgemeine Beginn des Fremdsprachenunterrichts mit Englisch muß ersetzt werden durch die Setzung der in einem Wirtschaftsraum jeweils weniger gesprochenen Sprache(n) an die erste Stelle, da Englisch außerschulisch in der Jugendkultur des Sports, der Pop-Musik und der Mode schon genügend gestützt wird, in Westeuropa also das Französische, Italienische, Niederländische oder Deutsche vor dem Englischen.*

Dies ist das europäische Gegenmodell zum Konzept der Einheitsweltsprache: Die Muttersprache zur Verständigung innerhalb der eigenen Gemeinschaft, die Nachbarsprache(n) für die gemeinschaftliche Zusammenarbeit innerhalb einer grenzüberschreitenden Großregion und an dritter Stelle das Englische zur operationalen und metasprachlichen Kommunikation zwischen den großen Weltwirtschaftsregionen und - nicht zuletzt - zur Aufrechterhaltung der gemeinsamen Sicherheitsinteressen des Westens mit den Amerikanern. Die Anglophonen erlernen zwecks Mobilität in diesem Raum möglichst zwei der genannten Sprachen.

Die Lernziele der zukünftigen ersten Fremdsprache in dem hier als Modell dienenden Wirtschaftsraum der "Blauen Banane" müssen deshalb neben dem operationalen Sprachgebrauch und dem Gebrauch von Sprache zur Metakommunikation ergänzt werden um das eines Sprachgebrauchs zwecks Begegnung mit dem Fremden, zwecks Austauschs zwischen dem Eigenem und dem Anderen und zwecks Verstehens der Alterität. Diese erste Fremdsprache sollte möglichst *bilingual* unterrichtet werden (d.h. mit verstärkter Wochenstundenzahl und ab Klasse 7 dazu mit einem in der Fremdsprache unterrichteten Sachfach). Der Grenzraum der "Blauen Banane" ist eine hervorragende Voraussetzung für diese Auseinandersetzung mit dem Fremden, weil sich die historisch gewachsene kulturelle Verwandtschaft auch im Wortschatz und in wichtigen syntaktischen Strukturen widerspiegeln. Man vergleiche nur im Bereich der Regierungsform *démocratie - democracy, économie - economy, parlement - parliament, jurisdiction - jurisdiction* etc. bzw. *s'il fait beau, je vais aller à la piscine* mit *if it's fine I will go to the swimming-pool* etc.. Den sich daraus ergebenden Lernvorteil schöpft aus motivations-psychologischen Gründen allerdings nur derjenige aus, der mit der weniger verbreiteten Sprache anfängt. Der Schüler, der mit Englisch beginnt, ist in der Regel hinsichtlich seiner Öffnungsbereitschaft gegenüber dem Fremden, seiner Mentalität und seiner Sprache verloren.

In der fehlenden Klarheit über die von Anglophonen zu lernende Fremdsprache liegt die andere Schwachstelle in Ignaz Benders Sprachenpakt-Konzept. So wie er keinen Unterschied macht zwischen den verschiedenen Verwendungsmöglichkeiten von Sprache, so macht er keinen Unterschied zwischen dem unterschiedlich hohen *Prestige* der Sprachen, das für deren Erlernen ausschlaggebend ist. Für die USA z.B. schlägt er zwecks Realisierung seines Pakt-Konzepts vor, daß im Süden Spanisch die Drittsprache sein könnte und Französisch, Deutsch, Italienisch und

Polnisch im Osten. Er hat recht mit dem Spanischen, weil die USA als Einwanderungsland über eine noch weiter zunehmende hispano-amerikanische Bevölkerung verfügen. Auch der Handel mit den lateinamerikanischen Ländern ist groß, so daß man zu Recht von einem panamerikanischen Wirtschaftsraum spricht (mit Miami als *Global City*). Bender stützt damit ungewollt die Auffassung von der Bedeutung der *Global Cities* für die Weltwirtschaft.

Dies gilt jedoch nicht mehr für die im Osten der USA befindlichen "alten" Einwanderungsgruppen der Deutschen, Italiener und Polen. Die Amerikanisierung, beschleunigt durch den Zweiten Weltkrieg, ist hier längst abgeschlossen. Das Französische gar ist dort in erster Linie Bildungssprache einer rapide abnehmenden Elite (WASP : White Anglo-Saxon Protestant). Was die Nachbarschaft des Ostens mit Québec angeht, so wird deutlich, daß das Prestige einer Sprache wesentlich von der wirtschaftlichen Stärke ihrer Sprecher abhängt, so daß sich die kanadischen Frankophonen schon lange in der Rolle der Verteidiger einer Regionalsprache gegenüber dem übermächtigen Amerikanischen (mit Toronto als *Global City*) sehen. Daraus folgt, daß die Zahl der Amerikaner, die überhaupt eine Fremdsprache lernen, sehr gering bleiben wird, solange sie weltweit auf Gesprächspartner treffen, die bereitwillig auf Englisch Auskunft geben. Nicht zuletzt durch dieses Auftreten weltweit befinden sie sich auch weiterhin in der überlegenen Position, da Englisch für sie ja Muttersprache ist. In diffizilen geschäftlichen Verhandlungen gibt dieses Prä oft genug den Ausschlag zum Schaden der Nicht-Muttersprachler.

Wenn sich die wirtschaftliche Schwerpunktverschiebung nach Ostasien und in den pazifischen Raum fortsetzt, so werden die Amerikaner asiatischer Herkunft die Kommunikation gewährleisten (mit Los Angeles / San Francisco als *Global Cities*). Sie haben größtenteils ihre asiatische Identität und Sprache innerhalb ihrer Ethnie bewahrt. An der grundsätzlichen Einstellung gegenüber dem Erlernen von Fremdsprachen ändert sich dadurch aber nichts im universalistisch eingestellten Amerika. Anders als in Europa gäbe es zwar praktisch für jeden außeramerikanischen Kommunikationsbedarf eine in den USA ansässige Ethnie, die die Verständigung herstellen könnte. Aber genau dieser Partikularismus ist den Amerikanern fremd. Gegenüber einem Land mit mehr als einer Milliarde Menschen allerdings kann sich diese Einstellung in Zukunft ändern.

6. Fazit

Anders als Ignaz Bender argumentiert, können m.E. Europa und der Westen nicht mittels eines überholten Sprachimperialismus ihren wirtschaftlichen und moralischen Einfluß in der asiatischen Wachstumsregion verlängern, sondern nur aufgrund einer Überwindung der Fixierung auf die eigenen nationalen Interessen und einer Änderung der Sprachpolitik im Inneren, aber in Anbetracht etwa der Gefahr der frühkapitalistischen Ausbeutung der Arbeitskraft in Asien nur durch ein behutsames Eintreten für Menschenrechte nach außen. Denn sie bilden zwar die Grundlage der eigenen staatlichen Verfassung, sie können aber nicht mittels Englischunterricht und der mit ihm vermittelten westlichen Werte anderen Kulturen aufoktroziert werden.

CONTROL IS CONTROL

Once upon a time Danish computers spoke Danish, yet computing in the mother tongue never took root in Denmark

Jacob Kornbeck¹

Look at a German computer keyboard: That button on the far left, in the bottom row, which in English you know by the name "control", here it is called "Steuerung". Now turn to a Danish computer. It will say "control", even though the computer is equipped with the three odd-looking Danish letters æ, ø and å. The dominance of English is obvious, and the keyboard is not the only example.

Control is Control.

Linguist Pia Jarvad, of the Council for Danish Language (Dansk Sprognævn), calls for a differentiated view of the problem: In scholarly books on literature there may be only 0.01% English words, while titles on marketing may fetch 1.1%. And some commercials contain 25% English and "only" 75% Danish! The English words are almost always nouns, so the structure of a sentence is Danish but: "What people speak about is English!"

Danish will not cease to be spoken, but in some areas of life it is being abandoned by those who were born with it. The problematic of the Information Society is a most illustrative example: New products, new working processes and new lifestyles are imported. And so are the English words they are known by - they quite simply aren't translated! Are there any initiatives to counterbalance this? The most common user programmes exist today in Danish versions, states Mr Finn Bejer-Andersen, Managing Director of Borland Development Centre in Værløse. But generally speaking, rather the reverse seems true. "In the seventies we thought we were going to speak Danish," says Mrs Kirsten Graversen, International Officer of Roskilde Business College (Roskilde Handelsskole) with a sigh: "It didn't work." She shows a 1970s computing textbook.

That was the time when computers were slowly moving out of the professional milieus of programmers and engineers, starting to serve a wider public of users. On realising this, it was thought that the all-English terminology would need to be replaced by one in the national language. A glance in Mrs Graversen's old textbook reveals that the diligent student was required to learn both English and Danish

1 This essay does not pretend to be entirely scientific. Readers disinclined towards its author's polemics may turn towards: Kornbeck, J. (1995): *A qualitative appreciation of the future of the Danish language in the information society*, Luxembourg: European Parliament, PE 165.541 - Kornbeck, J. (in print): "Linguistic hybris in the realm of English? Some remarks on the information society debate in Denmark", in: Kornbeck, J. (ed.), *Sprachpolitik und Interkulturalität*, Trier.

words: A computer could be termed *anlæg*, *datamat* or *EDB-maskine*, *EDB* being the Danish translation of computing: "Elektronisk databehandling".

The word list continues: Input was called *inddata* and output *uddata*. Instead of hardware Danes would have to speak of *maskinel*, and software was *programmell*. (On occasions the latter may still be used today.) A modem must be named *signalomsætter*, your keyboard is a *tangentbord*, and don't say printer - that's a *skriveenhed*!

The Danes have preserved a few of their peculiar words, but most have gone. It is certainly no coincidence that the word *datalogi* is still in use: Meaning informatics, it is the official denomination at Danish learned institutions. There is no substitute to "datalogi" - to be understood one has to use the official word. It is what French linguists call a "statalism", denoting a word closely connected to one particular country's public sector. Incidentally or not, our case story has much in common with the debate on the use of English words in France: Without an element of legislative coercion, initiatives of this kind have no future.

Sadly or not, most Danish neologisms have have gone out of use. They may be preferred by language-conscious scholars, but they will almost certainly not be the choice of our days' teenage computer amateurs - those who live with the new technologies.

Control is Control.

REZENSIONEN

Salvatore Attardo: Linguistic Theories of Humor. Berlin/New York: Mouton, de Gruyter, 1994, 426 S., 188,- DM.

Salvatore Attardos Buch "Linguistic Theories of Humor" repräsentiert zweifellos auf dem derzeitigen akademischen Buchmarkt eine der umfangreichsten Auseinandersetzungen mit Humorthorien, die für die Linguistik bedeutsam sind bzw. gemacht werden können. In meiner Besprechung halte ich mich an eine grobe Drei-Teilung, die Attardo selbst in seinem Vorwort dem Buch unterlegt: "The beginning of the book clearly tends towards a survey, the middle towards the critique, and the end towards original work" (S. xvii).

Schon zu Beginn des Buches stellt die Leserin erfreut fest, daß mit Attardos Werk im amerikanischen Kontext ein Buch entstanden ist, das deutlich europäische Forschung zur Kenntnis nimmt (der Autor ist Italiener). Gerade in der heutigen amerikanischen Linguistik ist dies vom Selbstverständlichen weit entfernt.

Das erste Kapitel ist einer umfangreichen Aufarbeitung der klassischen Literatur gewidmet, von Platon und Aristoteles über Quintilianus, Cicero und Horaz bis zu Freud und Bergson. Dabei geht es auch um Ansätze, die selten gewürdigt werden, z.B. die der italienischen Renaissance. Wir erfahren, daß die in der Linguistik so populäre Inkongruenz-Theorie des Humoristischen dort bereits ausgearbeitet wurde; Quintilianus kann als ihr Begründer angesehen werden. Attardo geht sowohl darauf ein, was die Gelehrten als Essenz (z.B. Inkongruenz) und Mechanismus (z.B. Übertreibung, Ambiguität oder Überraschung) des Humoristischen definiert haben, als auch, welche Funktionen ihm zugeschrieben wurden (z.B. Aggressionsablaß oder Entspannung).

Das zweite, dritte und vierte Kapitel stellen verschiedene strukturalistische Studien zum Witzaufbau und zur Pointenstruktur dar, so beispielsweise das Isotopenmodell von Greimas und andere taxonomische Herangehensweisen. Diese Studien liegen klar im Bereich der Inkongruenztheorien des Humoristischen. Mit unterschiedlichem Vokabular bringen sie zum Ausdruck, daß im Humor ein aufgebauter Rahmen so gebrochen wird, daß von den Hörern ein zweiter, unerwarteter Sinn erschlossen werden kann und muß.

Auch das fünfte Kapitel über semiotische Theorien und Texttheorien dient noch der Literaturlaufarbeitung. Hier finden wir Koestlers Theorie der Bisoziation dargestellt, S. J. Schmidts und Ecos pragmatische Komik-Theorien, Fonagys psychopragmatische Herangehensweise und Norricks frame-Ansatz. Allen wirft Attardo vor, daß sie nicht an die formale Definition des Script-Ansatzes von Victor Raskin heranreichen, den er selbst favorisiert. Keiner der genannten Autoren stelle eine Liste von Script-Oppositionen auf, wie Raskin es tue (S. 178). Keiner liefere ein formales Modell des Humors (S. 190). Hier wird sehr deutlich, worum es Attardo geht: um die Formalisierbarkeit von Humor. Es sei aber hier schon gesagt, daß diese Theorien bereits die wesentlichen Elemente dessen enthalten, was von Raskins Script-Modell übrig bleibt, wenn sich der formale Anspruch als unhaltbar erweist (was er meiner Meinung nach tut).

Ab dem sechsten Kapitel wird deutlich Kurs genommen auf die eigene Theorieentwicklung. Dieses Kapitel ist das wichtigste. Attardo referiert die "semantic scripts theory of humor" von Victor Raskin, auf welcher seine eigene fußt. Diese erarbeite ein Kompetenz-Modell des Humors. So wie der kompetente Sprecher sich zur Grammatikalität eines Satzes äußern kann, so könne er auch Witzigkeit beurteilen. Performanz wird ganz im Sinne Chomskys zur Nebensache erklärt. Die Bereitstellung einer formalen Humorthorie soll zweierlei erlauben: die Generierung und Erkennung eines humoristischen Textes aus seinen Elementen (S. 198). Attardo stellt sich mit V. Raskin zusammen in eine generative Tradition.

Im Humor überlappen sich Scripts, die in Opposition zueinander stehen. Raskin definiert drei Oppositionsklassen: aktuell vs. nicht-aktuell, normal vs. unnormale und möglich vs. unmöglich. In diesen drei Oppositionsklassen finden sich konkretere: z.B. lebend vs. tot, obszön vs. nicht-obszön.

Typikalität gilt theorieübergreifend als Grundlage von Scripts. Bei Raskin sind Scripts zudem an Lexeme gebunden, haben aber auch enzyklopädische Dimensionen.

Mulkey (1988) kritisierte diesen starken Entwurf einer Inkongruenztheorie binärer Oppositionen zu Recht als willkürlich und beliebig.¹ Attardo bezieht sich zwar verschiedentlich auf Mulkays Buch, geht aber auf seine Kritik am Ansatz von Raskin nicht ein. Raskin schreibt, daß die Dichotomien "usually involve some basic, quintessential categories of human existence" (Raskin 1985: 114). Welche Oppositionen sind denn nun "basic" und "quintessential"? Raskin stellt anhand eines bescheidenen Arztgattinnenwitzes die Opposition von "Doktorscript" und "Verführungsscript" in diese Gegenüberstellung. Warum soll eine Opposition von Doktorskript und Verführungsskript grundlegender ("basic" und "quintessential") sein als z.B. diejenige von Doktorskript und Freizeitskript oder Genußskript oder Scharlatanerieskript? Diese formalisierbaren Oppositionen machen insgesamt wenig Sinn. Vor allem die Opposition von möglich und unmöglich liefert überhaupt keine Hinweise auf die Pointenstruktur, da viele Witze von vornherein gar nicht in realen Welten spielen, sondern die Leserin oder Hörerin unmittelbar in eine mögliche Textwelt versetzen. Mit einem gewissen Schmunzeln liest man bei Attardo, daß Raskins Versuche der maschinellen Generierung von Witzen nicht erfolgreich waren (S. 218).

Vor allem unterschätzt auch Attardo den Überraschungseffekt der Pointe. Ein wesentlicher Kritikpunkt an Raskins und Attardos Humorthorie besteht darin, daß der für Witze zentrale Überraschungseffekt mit dem Gedanken einer Opposition von Skripts, die in der Regel grundlegende Kategorien der menschlichen Existenz betrifft, nicht kompatibel ist. Wenn man nur Oppositionen verfolgen müßte, die basale Kategorien der menschlichen Existenz betreffen, könnte man die Pointe beim Hören des Witzes leicht konstruieren. Der Witz wäre langweilig, der Genuß dahin. Zum Erwartungsbruch, der für den Genuß des Witzes so bedeutend ist, gehört aber gerade, daß der Hörer bei aller Mühe selbst nicht auf die Pointe kommen kann.

Wie zentral dieser Überraschungseffekt in der Witzrezeption zu veranschlagen ist, wurde z.B. von Preisendanz (1970) gezeigt, der von einem "Kollaps des

1 Brock 1996: 36 kommt in seiner Analyse von Kongruenz in Monty Python's Flying Circus auch zu dem Schluß, daß die Abstraktionsgrade bei Raskin viel zu hoch sind; man komme zu einer Trivialverkettung vom Typ „x vs. nicht x“.

Erwartungsschemas" spricht, der sehr unterschiedlich sein kann. Dolitsky (1986) betont auch, daß es in der Regel nicht zu einer Skript-Überlappung komme, da auf das zweite Skript (wenn man es schon so nennen will) nur angespielt werde. Die Hörer/innen müssen dies selbst aktivieren. Anspielungen sind im Humor zentral. Auch auf diese Kritik an Raskins Buch geht Attardo nicht ein.

Attardo geht einerseits mit Victor Raskin davon aus, daß im Humor die Griceschen Maximen der Kooperation verletzt werden und konzedierte andererseits, daß aber doch Sinn im Unsinn hergestellt werden könne, die Sprecher/innen somit kooperieren. In den meisten Witzen wird von den Hörenden selbstständig die Relevanz für das in der Pointe Mitgeteilte konstruiert. Attardo nimmt dies als Beweis dafür, daß Weiterentwicklungen der Griceschen Theorie, wie z.B. die Relevanz-Theorie von Sperber und Wilson (1986) das Funktionieren von Witzen erklären können.

Es ist erfreulich, daß Attardo den Fehler vermeidet, für den Humor-Diskurs Extra-Maximen anzunehmen. Leider übernimmt er trotzdem von Raskin die Unterscheidung von Bona-fide-Kommunikation und Non-Bona-Fide-Kommunikation. Der Hörer müsse zuallererst schließen, daß die humoristische Kommunikation im Bereich des Non-Bona-Fide liege. Ich sehe hier ein problematisches Verständnis von Kommunikation am Werk und auch eine falsche Lesart der Griceschen Maximen, die ja nicht als Handlungsanweisungen zu lesen sind. Die Hauptannahme des Kooperationsprinzips von Grice besagt: Keine Abweichung von rationaler Effizienz ohne Grund. Höflichkeitsprinzipien stellen z.B. einen prinzipiellen Abweichungsgrund dar (Brown/Levinson 1987: 5); witzige Unterhaltungsabsicht ebenfalls. Sie sind beide omnirelevant. Brown und Levinson argumentieren gegen Theorien, die für Höflichkeit Extra-Maximen formuliert haben. Ihre Argumentation gilt auch im Humorbereich. Die Omnirelevanz von Humor und Höflichkeit verleiht ihnen trotzdem nicht den indizierenden Charakter des Kooperationsprinzips: Höflichkeit muß kommuniziert werden; ihre Abwesenheit deutet schlicht auf Nicht-Höflichkeit hin und nicht auf eine Höflichkeit auf einer tieferen Ebene. Die Abwesenheit von Humor deutet auch auf nichts weiteres hin. Das heißt nicht, daß Unhöflichkeit oder Humorlosigkeit nichts zum Ausdruck brächten. Der indizierende Charakter der Abwesenheit von Höflichkeit und Humor ist aber zutiefst kontextverflochten. Er widersetzt sich der Allgemeingültigkeit einer Implikatur. Inferenzen bzgl. der Persönlichkeit des unhöflichen oder humorlosen Sprechers werden zwar sehr wohl gezogen, aber keine solchen, die man Implikaturen nennen sollte.

Attardo (1994: 222) bekennt sich zur gemeinsam mit Raskin entwickelten "generellen Theorie verbalen Humors" (GTVH), welche über die frühere semantische Humorthorie von Raskin hinausgehe. Fünf andere Wissensressourcen wurden Raskins Semantik hinzugefügt; man müsse diese zusätzlich zur semantischen Script-Opposition abarbeiten, um einen Witz zu generieren. Diese "knowledge resources" sind: 1. script opposition, 2. the logical mechanism, 3. the target, 4. the narrative strategy, 5. the language, and 6. the situation. Die Wissensressource "language" betrifft die Formulierung, Position der Pointe usw. Die Ressource "narrative strategy" betrifft die spez. Textualität (Frage-Antwort, Erzählung, Gattung usw.) Die Wissensressource "Ziel" dreht sich um die spezielle Besetzung von Witzzielscheiben. Die Ressource "Situation" hat nichts mit der Situation zu tun, in der der Witz gemacht wird, sondern mit der Situation, die er thematisch enthält (Polen wechseln eine Glühbirne). Der logische Mechanismus ist

der Parameter der Verknüpfung der Scripts (direkte Opposition, falsche Fährten....) Diese GTVH liefere einen Mechanismus, der fähig sei, eine infinite Anzahl an Witzen zu generieren und deren Ähnlichkeitsrelation zu bestimmen.

Mir ist unklar, welchen Wert dergleichen haben könnte. Attardo geht es um die kontextfreie Bestimmung von Witzigkeit. Der erste Punkt in der Hierarchie wird weiterhin von der Notwendigkeit einer grundlegenden Script-Opposition besetzt. Das Zentrum von Scripts bildet sprachbezogenes Wissen, welches von anderen Wissens-elementen umringt wird. Ich habe die Theorie der grundlegenden Script-Opposition versucht, an Witzen zu überprüfen (Kotthoff 1996, 1997). Keiner der Witze meines eigenen Witz-Korpus, die ich im Lichte dieser Theorie betrachtet habe, zeigte eine grundlegende Opposition von lexikosemantischen Scripts in der Pointe. Alle arbeiteten mit unerwarteten Anspielungen auf gänzlich nebensächliche Bedeutungskomponenten (gerade nicht auf grundlegende), auf die die Hörer/innen nicht selbst gekommen wären.

Das siebte Kapitel "Register-based Humor" bemüht sich darum, die Analyse von Humor nicht auf die Textsorte Witz einzuschränken. Zur Klärung dessen, was "register-based humor" ausmacht, zieht Attardo ein in Alexander (1984: 58-62) diskutiertes Beispiel aus dem Buch "Side Effects" von Woody Allen (1981) heran (S. 235):

"He was creating an Ethics, based on his theory that "good and just behavior is not only more moral but could be done by phone." Also, he was halfway through a new study of semantics, proving (as he violently insisted) that sentence structure is innate but that whining is acquired."

Attardo zitiert Alexander auf Seite 236:

"Allen builds up expectations of a particular level of style and even of field of discourse - Ethics (with a large E) and good and just behavior - only to deflate them by introducing done by phone. Similarly he introduces incongruity in following up a new study of semantics and phrase structure with whining (Alexander 1984: 60)."

Derartige Analysen bezeichnet Attardo als "impressionistic," da sie keine Theorie des Register-Humors liefern würden. Für die Analyse von Register-Humor bedürfe es einer polythetischen Theorie, welche mit dem Wittgensteinschen Konzept der Familienähnlichkeit arbeitet (S. 243). Diese Theorie wird dann auf die Script-Theorie bezogen. Register (situationelle Varietäten) kreieren Konnotationen, welche letztlich als weit entfernt liegende Scripts aufgefaßt werden können. So kommt er schließlich wieder auf die Haupthypothese zurück, daß Humoristisches auf einer grundlegenden Script-Opposition beruht. Somit wird Humor auch weiterhin auf Pointenhaftigkeit reduziert.

Da Register-Humor im Sinne eines Spielens mit fremden Stimmen und im Sinne des Evozierens eines Theaterrahmens im Alltag omnipräsent ist, begrüße ich es sehr, daß er innerhalb einer Humortheorie Berücksichtigung findet. Allerdings wird die humoristische Potenz von Register-Humor zu stark zurückgeschraubt auf eine grundlegende Script-Opposition. Damit wird man der Komik von Register-Humor nicht gerecht. Er funktioniert ja nicht über Pointen, sondern eher über verschiedene Perspektiven, die gleichzeitig aktiviert werden. Diese müssen keinesfalls in grundlegender Opposition (was immer das überhaupt sei) stehen.

Im zehnten Kapitel geht es dann um Humor im Kontext. Arbeiten der Konversationsanalyse werden referiert: z.B. Sacks' Analysen des Erzählens eines schmutzigen Witzes, Jeffersons Arbeiten zum Lachen in Gesprächen, Drews Studien zum "teasing" und Tannen's Analysen von Scherzformen während eines Essens unter guten Bekannten. Anhand von Tannens Untersuchung kommt Attardo auf den Register-Humor zurück. Er zitiert auf S. 317 eine Passage aus Tannens Buch "Conversational style":

"In his role as host, Steve is frequently in the position of giving orders to people and offering them food. He frequently mocks his own behavior in this role by affecting a stereotypical Jewish speech pattern. For example, when someone offers to help him, he replies, 'You should sit and relax dahlink!' His use of the modal 'should' exaggerated intonation, and stylized voice quality and pronunciation are all patterned on the speech of Steve's grandmother, who immigrated to the United States from Poland. thus, he is mocking his own impulse to pattern his hosting behavior on her model." (Tannen 1984: 132-133).

Attardo schreibt, daß die Studien, die im Rahmen der Konversationsanalyse angestellt worden sind, für die Humorforschung sehr fruchtbar seien, zeigten sie doch die prinzipielle Reichweite des Humoristischen. Er dringt sogar zu der Frage vor: How Bona-Fide is Bona-Fide? (S. 318) Die Erkenntnis (stark befördert durch die Arbeiten von Jefferson und Mulkay), daß man mittels Einfügung von Lachpartikeln in beliebige Äußerungen beinahe jede Bedeutung zwischen Spaß und Ernst changieren lassen kann, bringt ihn leider nicht dazu, den Unterschied zwischen Bona-Fide-Kommunikation und Non-Bona-Fide-Kommunikation fallen zu lassen zugunsten einer gesprächsanalytischen Behandlung des Problems, wie Sprecher/innen tatsächlich zusammen den Wahrheits- oder Spielwert von Äußerungen aushandeln. Das Herunterspielen von Verantwortung für die eigene Äußerung ist tatsächlich zentral im Humor. Durch zitathafte Theatralisierung der Rede kann man entfernte Kontexte mit evozieren, welche den aktuellen Kontext entfremden und dadurch komisieren. Sicher überlappen sich dabei Scripts oder spielen zumindest aufeinander an, aber sie stehen nicht in einer formalisierbaren Opposition zueinander. Attardo stellt sich hier nicht mehr die Frage, ob nicht die viel beschworene "conceptual clarity" verlorengelht, wenn man sich konsequent auf das Studium von allen Arten der Scherzkommunikation im Alltag einläßt.

Attardo entwickelt in seinem Buch eine textintrinsische Theorie des Humoristischen. Er diskutiert Beispiele, deren Witzpotential sich auf der Textebene erschöpft. Unter den Gattungen der Scherzrede leisten Witze dies am ehesten. Er hält den Witz nicht von ungefähr für den Prototypen des Humoristischen. Meine eigenen Interaktionsanalysen bestätigen dies nicht; andere Gattungen und Aktivitätstypen wie gemeinsame Phantasiekonstruktionen, Aufwertungen von Banalem und Nichtigem, witzige Ironie und Sarkasmus, Neckereien, Frotzeleien, Veräppelungen, Anekdoten und vieles mehr spielen im Alltag eine bedeutsamere Rolle. Standardisierte Witze sind nur die am stärksten dekontextualisierte Gattung des Humoristischen. Sie sind vielleicht der Prototyp des schriftlichen Humors.

Für viele mündliche Scherzaktivitäten des Alltags fehlen metasprachliche Begriffe, mit welchen man pointiert auf sie referieren könnte. Solche Aktivitäten, wie z.B. Spiele mit dem Ernstnehmen von Trivialem oder witzige Fiktionalisierungen sind in der Alltagssprache nicht knapp etikettierbar. Im weitesten Sinne lassen sie sich als

Witzeln charakterisieren. Verschiedene Forscher/innen haben betont, daß unser Bewußtsein für das, was wir tun, abhängig ist von unserer Metasprache (Lucy 1992). Domänen der Kommunikation, für welche keine Bezeichnungen zur Verfügung stehen, entgehen eher der alltäglichen und wissenschaftlichen Beachtung als solche Domänen, die leicht kategorisierbar erscheinen. Im Bereich der Scherzkommunikation sind viele Aktivitäten nur umschreibend benennbar; entweder fehlt eine treffende Alltagskategorie oder es sind zu unterschiedliche Aktivitäten unter diese subsumierbar (z.B. Blödeln, Witzeln, Scherzen). Damit mag es zu tun haben, daß sie auch von der Linguistik so wenig erforscht sind.

Attardos Buch stellt einen wichtigen Beitrag zur Humorforschung dar und sollte in keinem Seminar über Humor fehlen. Er diskutiert eine große Menge an Studien und geht auch in seiner Kritik fair mit ihnen um. Seine sog. "linguistische Theorie des Humors" halte ich nicht für überzeugend. Ich bin absolut einverstanden mit der Richtung, die er abschließend in seinem Buch anvisiert: Wir brauchen mehr gute deskriptive Studien von Scherzkommunikation im Kontext. Neo-Griceanische Herangehensweisen sind und werden weiterhin bedeutsam sein für die Bestimmung von scherzhaften Bedeutungspotentialen.

Nicht im Buch genannte Literatur:

Brock, A. (1996): Wissensmuster im humoristischen Diskurs. Ein Beitrag zur Inkongruenztheorie anhand von Monty Python's Flying Circus. In: Kotthoff, H. (Hrsg.): Scherzkommunikation. Beiträge aus der empirischen Gesprächsfo(r)schung. Opladen, 21- 48.

Kotthoff, H. (1996) Erzählstile in mündlichen Witzen. Zur Erzielung von Komikeffekten durch Dialoginszenierungen und die Stilisierung sozialer Typen im Witz. In: Sandig, B./Selting, M. (Hrsg.): Rede-und Gesprächsstile. Berlin/New York (erscheint). Auch als Arbeitspapier Nr. 68 der Fachgruppe Sprachwissenschaft der Universität Konstanz erhältlich.

Kotthoff, H. (1997): Spaß Verstehen. Zur Pragmatik von konversationellem Humor. (erscheint)

Lucy, J. (1992): Reflexive Language and the Human Disciplines. In: Lucy J. (ed.): Reflexive Language. Cambridge, 1-33.

Helga Kotthoff

Wolfgang Mieder (Hrsg.): Wise Words. Essays on the Proverb. New York: Garland Publishing (=Garland folklore casebooks, vol. 6), 1994, 608 S., \$75.

Die Sprichwörterforschung erlebte in den letzten Jahrzehnten einen großen Aufschwung. Davon zeugt die vorliegende Sammlung zwanzig englischsprachiger Beiträge, die von bekannten Parömiologen und anderen Wissenschaftlern zwischen 1973 und 1993 geschrieben wurden. Wie im ersten Band¹ werden auch in den Arbeiten dieser Sammlung die verschiedensten Aspekte der modernen Sprichwortforschung behandelt, so sind linguistische, psychologische, historische und literarische Artikel enthalten. Der Herausgeber des Bandes, Wolfgang Mieder, fügt jedem Beitrag eine kurze Einleitung bei, in der er andere Artikel als Anregung zum weiteren Studium nennt. Am Ende des Bandes werden weitere Quellen (Bibliographien, Zeitschriften, Sammlungen, Studien) zur Parömiologie empfohlen.

Im ersten Beitrag behandelt *Shirley L. Arora* theoretische Fragen ("The Perception of Proverbiality"). Sie sucht nach den Charakteristika der Sprichwörtlichkeit und stellt fest, daß die Sprichwörter u.a. folgende Merkmale aufweisen: Tradiertheit, hohe Frequenz und Wiederholung. Es sind bestimmte Besonderheiten im Bereich der Syntax, Semantik (Parallelismus, Paradoxon, Ironie), Lexik (archaische Wörter) und Phonetik (Reim, Metrik, Alliteration), die die Sprichwörter von den nicht-sprichwörtlichen Äußerungen abheben. Diese These wird durch Ergebnisse einer Feldforschung unter Spanisch sprechenden Bewohnern von Los Angeles bestätigt.

Der semiotische Aspekt der Sprichwortforschung wird im Beitrag von *Peter Grzybek* hervorgehoben ("Foundations of Semiotic Proverb Study"). Die Suche nach Definition und Bedeutung der Sprichwörter bestimmen den theoretischen Rahmen. Mit der historischen Beschreibung der semiotischen Sprichwortforschung will der Verfasser den Leser auf die kontextuellen Gegebenheiten aufmerksam machen. In dieser Hinsicht werden drei Merkmale der Sprichwörter (Polyfunktionalität, Polysemantizität und Heterosituativität) hervorgehoben. Besonders beachtenswert ist die Schilderung des Dreiersystems der Situationen nach Seitel: die Interaktionssituation, in der ein Sprichwort tatsächlich geäußert wird; die Kontextsituation, auf die das Sprichwort sich bezieht und die Sprichwortsituation, die im Sprichwort selbst enthalten ist. Grzybek diskutiert außerdem die von Permjakov vertretene These der Modellierbarkeit der Sprichwörter und beschreibt das Klassifikationssystem nach verschiedenen Situationstypen.

Vier Beiträge befassen sich mit linguistischen Aspekten von Sprichwörter. *David Cram* ("The Linguistic Status of the Proverb") betrachtet Sprichwörter als Einheiten, die ein logisches System bilden. Er analysiert sie wie Idiome als lexikalische Einheiten. Nach einer kurzen Beschreibung der Idiomatizität unterscheidet er zwischen idiomatischen und nicht-idiomatischen Sprichwörtern. Sprichwörter seien spezielle zitierte Sätze und könnten im Rahmen der Sprechakttheorie als Sprechakte aufgefaßt werden. Die Gegenüberstellung von sprichwörtlichen und

¹ Auf eine ähnliche Sammlung von früheren parömiologischen Arbeiten (Mieder, W./Dundes, A. (Hrsg.) 1981: *The Wisdom of Many. Essays on the Proverb.*) ist hier noch hinzuweisen, die als erster Band der Reihe „Garland folklore casebooks“ erschienen ist.

nicht-sprichwörtlichen Äußerungen ist der Ausgangspunkt bei dieser Untersuchung. Ähnlichkeiten und Unterschiede der Sprichwörter im Vergleich zu konstativen und performativen Sprechakten schildert Cram anhand von anschaulichen Beispielsätzen. Die logischen Regeln, die bei Sprichwörtern gültig sind, sind nicht die der Satzsemantik, sondern nach Cram die der lexikalischen Semantik. Kontradiktorische Sprichwörter können ohne Konflikte innerhalb desselben Systems existieren. Das Sprichwort hat den Status eines quasi-tautologischen Axioms, das nicht zu widerlegen ist. *Michael D. Lieber* setzt sich mit der Ambiguität auseinander ("Analogic Ambiguity: A Paradox of Proverb Usage"). Er behauptet, Sprichwörter desambiguierten komplexe Situationen. Als Mittel der Desambiguierung sind sie selbst mehrdeutig, so hat der Sprichwortgebrauch die Struktur der Analogie. Der Sprichworttext enthält analoge Paare, wobei gleiche Beziehungen zwischen diesen analogen Paaren gleiche Kontextkategorien bedeuten. Das Sprichwort hat dementsprechend mehrere Bedeutungskategorien, und diese analoge Ambiguität rekontextualisiert die Bedeutung des Sprichworts. In seinem Beitrag "Do Proverbs Contradict?" untersucht *Kwesi Yankah* die Existenz von Widersprüchen zwischen Sprichwörtern. Die Unterscheidung zwischen einem isolierten und einem kontextualisierten Sprichwort ist grundlegend. Verschiedene Situationen ermöglichen mehrere Bedeutungen bei der Verwendung. Yankah behandelt die mögliche Kontradiktion, indem er sich mit einigen in früheren Arbeiten erwähnten gegensätzlichen Sprichwortpaaren kritisch auseinandersetzt. Er lehnt die Existenz von kontradiktorischen Sprichwörtern schließlich ab; dies sei nur eine wissenschaftliche Konstruktion. Die Beziehung zwischen Sprichwörtern und Sprechakttheorie ist das Thema der Arbeit von *Neal R. Norrick* ("Proverbial Perlocutions: How to Do Things with Proverbs"). Sprichwörter sind im Searlschen Sinne indirekte Sprechakte, so daß sie ihre literale Bedeutung im Text idiomatisch erweitern. Als Implikaturen verletzen sie die Konversationsmaximen von Grice. Zitiert man ein Sprichwort, so wird der Hörer veranlaßt, zusätzliche Bedeutungen oder Implikaturen zu suchen. Die Sprichwörter haben also perlokutionäre Effekte. Diese perlokutionären Sprechakte können sowohl beabsichtigt als auch unbeabsichtigt sein. Die besonderen sprichwörtlichen Perlokutionen sind immer beabsichtigt, die Wirkungen dabei unmittelbar oder langfristig. Norrick zeigt dies am Beispiel "You can't win 'em all". Dieser Phraseologismus hat beim Hörer – dem 'Verlierer' also – eine unmittelbare, ermutigende Wirkung, so daß er nicht feindlich reagiert. Längerfristig gesehen kann dieser Phraseologismus beim Hörer bewirken, daß er seine Einstellung zum Sieg generell ändert.

Tim B. Rogers faßt psychologische Aspekte der Sprichwörter zusammen ("Psychological Approaches to Proverbs: A Treatise on the Import of Context"). Im Gegensatz zu den Folkloristen untersuchen die Psychologen die Sprichwörter ohne Kontext. Psychiater entwickeln Sprichworttests zur Feststellung von Geistesstörungen wie Schizophrenie, und Sozialpsychologen benutzen die Sprichwörter bei Alkohol- oder Rauschgiftsüchtigen. *Alan Dundes* ("Slurs International: Folk Comparisons of Ethnicity and National Character") stellt die Sprichwörter als Ausdrucksformen der Stereotype, des Ethnozentrismus und der Vorurteile dar. Internationale "slurs" können Wörter, Phraseme, Sprichwörter, Rätsel oder auch Witze sein. Geschichtliche und soziale Aspekte der Sprichwörter bestimmen die folgenden Beiträge. *James Obelkevich* ("Proverbs and Social History") untersucht Sprichwörter in ihrem sozialen und historischen Kontext. Er betont den Sprichwortgebrauch in der Literatur. Die Kunsthistorikerin *Margaret A. Sullivan* analysiert in ihrem Beitrag ("Bruegel's Proverb Painting: Renaissance Art for

a Humanist Audience") die Beziehung des humanistischen Publikums zu Bruegels Gemälde "Die niederländischen Sprichwörter". Der Maler wurde nicht nur durch niederländische, sondern auch durch klassische Sprichwörter aus dem Griechischen und Lateinischen beeinflusst. *Wolfgang Mieder* behandelt das Thema des parömisches Minimums ("Paremiological Minimum and Cultural Literacy"). Dabei sind der hohe Bekanntheitsgrad sowie die hohe Frequenz ausschlaggebend. Er vergleicht mehrere Sprichwortlisten, die entweder als kulturelles oder als parömisches Minimum veröffentlicht wurden. Mieder macht deutlich, daß die Feststellung dieser Minima unbedingt auf wissenschaftlichen Erhebungen beruhen solle und einer Zusammenarbeit von Wissenschaftlern verschiedener Disziplinen bedürfe. Diese Listen sollten auch für Lexikographen und Fremdsprachenlehrer zur Verfügung stehen.

Die anthropologischen Artikel beruhen auf Feldforschungen. *Charles L. Briggs* ("The Pragmatics of Proverb Performances in New Mexican Spanish") beschreibt den Sprichwortgebrauch in einem kleinen Dorf in New Mexico (USA). Die wichtigsten Merkmale beim Gebrauch der Sprichwörter sind dort die metasprachliche Kommentierung (mit anderen Bezeichnungen), die Identität des "Sprichwortbesitzers", der Sprichworttext, die allgemeine Bedeutung und der Kontext. *Gary H. Gossen* ("Chamula Trotzil Proverbs: Neither Fish nor Fowl") analysiert Gebrauch, Funktion und Bedeutung von zwölf Sprichwörtern der Maya in Mexiko.

Die folgenden Artikel zeugen von der wichtigen literarischen Rolle der Sprichwörter. *Carole R. Fontaine* untersucht theoretische und historische Aspekte der Sprichwörter in der Bibel ("Proverb Performance in the Hebrew Bible"). Anhand von Beispielen werden Fragen der Definition, Struktur, Semantik und Funktion behandelt. Dieser Artikel ist ein eindeutiger Beweis, für die große Zahl von Sprichwörtern und sprichwortartige Texte in der Bibel. *Roger D. Abrahams* und *Barbara A. Babcock* schreiben in ihrem Artikel ("The Literary Use of Proverbs") über Sprichwörter in der Literatur. Die Beispiele zeigen, daß die Bedeutung der Sprichwörter nur im Kontext klar werden kann. Sie untersuchen die Verwendung der Sprichwörter unter anderem in den Werken von Miguel de Servantes Saavedra, Jonathan Swift und Henry David Thoreau. *Daniel R. Barnes* interpretiert die sprichwörtliche Sprache eines literarischen Autors ("Telling It Slant: Emily Dickinson and the Proverb"). Er stellt fest, daß Emily Dickinson die traditionelle Sprichwortform aufgibt. Sie verwendet oft sprichwörtliche Anspielungen, stellt die Wahrheit der Sprichwörter aber in Frage und manipuliert ältere Sprichwörter. *Pack Carnes* beschäftigt sich mit der Beziehung zwischen Fabeln und Sprichwörtern ("The Fable and the Proverb: Intertexts and Reception"). Diese zwei Gattungen haben viele Gemeinsamkeiten, die anhand der Fabeln von Aesop, La Fontaine und James Thurber dargestellt werden. Carnes betont außerdem die Bedeutung des Kontextes.

Studien über den Ursprung von Sprichwörtern runden den Band ab. *Albert B. Friedman* bringt viele Beispiele zur Geschichte des Sprichworts "Als Adam grub und Eva spann, / wo war denn da der Edelmann?" ("When Adam Delved ...': Contexts of an Historic Proverb"). Seit dem Mittelalter war dieses Sprichwort in mehreren variierten Formen bis zum 20. Jahrhundert weit verbreitet. Die Herausbildung eines neuen amerikanischen Sprichworts wird von *Wolfgang Mieder* dargestellt ("The Grass Is Always Greener on the Other Side of the Fence': An American Proverb of

Discontent"). Mieder zitiert verschiedene Verwendungen aus Sammlungen, aus der Literatur und aus der Presse. Die verschiedenen bildlichen Darstellungen beweisen darüberhinaus die Beliebtheit dieses Sprichwortes in den USA.

Der Artikel von *Jess Nierenberg* ("Proverbs in Graffiti: Taunting Traditional Wisdom") präsentiert die Verwendung von Sprichwörtern in Graffiti. Die amerikanischen und deutschen Beispiele stammen einerseits aus gedruckten Graffiti-Sammlungen, andererseits aus einer eigenen Sammlung des Verfassers. Nierenberg weist darauf hin, daß die meisten Graffiti im Kreise von Studenten in Form von Wortspielen, Redewendungen und Sprichwortparodien vorkommen. Das Sprichwort "Der Krug geht so lange zum Brunnen, bis er bricht" ist heute auch in der abgewandelten Form "Der Student geht so lange zur Mensa, bis er bricht" bekannt. Es gibt verschiedene Typen von Graffiti: städtische, ländliche, politische, Graffiti von Männern, Frauen, usw. Der Kontext kann auch hier wichtig sein. "Not kennt keine Gesetze", ein Graffito in einer Zugtoilette über dem Schild mit dem Verbot der WC-Verwendung auf Bahnhöfen. Mit Hilfe der freudianischen Psychologie kommentiert Nierenberg die Bedeutung dieser oft abgewandelten Sprichwörter, die nach Wolfgang Mieder auch Antisprichwörter genannt werden.

Die Beiträge des Bandes – so ließe sich zusammenfassen – stellen die Ergebnisse der modernen Parömiologie so dar, daß dieses Buch nicht nur Sprachwissenschaftlern, sondern generell all denjenigen empfohlen werden kann, die sich für die Überlieferung, die Abwandlung und die heutige Verwendung von Sprichwörtern interessieren.

Tamás Kispál

Csaba Földes: Deutsche Phraseologie kontrastiv. Intra- und interlinguale Zugänge. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1996, 222 S., 42,- DM.

In seiner Untersuchung beschäftigt sich Földes mit der kontrastiven Phraseologie am Beispiel des Ungarischen und des Deutschen. Mit einem rein interlingualen Vergleich gibt sich der Autor allerdings nicht zufrieden, sondern er ergänzt diesen Kontrast durch die Dimension des intralingualen Vergleichs.

Darunter versteht Földes folgendes:

1. die Gegenüberstellung der dialektalen mit den standardsprachlichen Phraseologismen;
2. die Gegenüberstellung der Phraseologismen der nationalen Varietäten der deutschen Sprache: Das Deutsche ist im Gegensatz zum Ungarischen eine plurinationale (plurizentrische) Sprache, die mehrere Varietäten kennt. So existiert neben dem Deutsch der Bundesrepublik Deutschland - Földes verwendet hierfür den Terminus „Binnendeutsch“ - noch das Schweizerdeutsch und das österreichische Deutsch;
3. die Gegenüberstellung des Binnendeutschen mit dem Ungarndeutschen, das als Minderheitensprache eine Sprachinsel innerhalb des Ungarischen bildet.

Die Erweiterung des interlingualen Vergleichs durch die Dimension des intralingualen Aspekts ist das Innovative dieser Arbeit. Földes' Ziel ist die Integration beider Dimensionen in ein „Mehrebenenmodell“, um Beziehungen und Hierarchien zwischen den zu untersuchenden Sprachen aufzeigen zu können.

Als Materialgrundlage seiner Untersuchung verwendet Földes in Ermangelung geeigneter gesprochener Texte ausschließlich schriftliche Quellen. Die Phraseologismen entnimmt er dabei vor allem Presstexten, Wörterbüchern, Sachbüchern und belletristischen Werken. Als Grundlage für das österreichische Deutsch bedient er sich des Datenmaterials aus dem „Zettelkatalog der Österreichischen Akademie der Wissenschaften“ (S.21). Sein so gewonnenes Korpus umfaßt insgesamt mehrere hundert Phraseologismen.¹

Das Buch gliedert Földes in 9 Kapitel. In den beiden ersten Kapiteln (S.9-23) klärt der Autor seinen Phraeologiebegriff, beschreibt die Arbeitsmethode und die Zielsetzung der Untersuchung. In Kapitel 3 (S.24-31), 4 (S.32-58) und 5 (S.59-85) werden die drei verschiedenen Arten des intralingualen Vergleichs (Dialekt, Varietät und Minderheitensprache des Deutschen) besprochen, klassifiziert und mit Beispielen illustriert, um dann in Kapitel 6 (S.86-95), 7 (S.96-136) und 8 (S.137-184) auf interlingualer Ebene das Deutsche mit dem Ungarischen vergleichen zu können. Im letzten Kapitel (S.185-193) faßt Földes seine Ergebnisse zusammen, bilanziert diese und entwirft einen Ausblick für zukünftige Forschungen.

Földes legt in seiner Arbeit den Phraseologiebegriff von Burger/Buhofer/Sialm zugrunde, wie er im Handbuch der Phraseologie beschrieben ist.² In seiner

1 Das „österreichspezifische Untersuchungsmaterial“ besteht aus 990 verschiedenen Phraseologismen (S.34), das ungarndeutsche Untersuchungsmaterial aus 792 Einheiten (S.62).

2 Burger,H./Buhofer,A./Sialm, A. (1982): Handbuch der Phraseologie. Berlin/New York.

Untersuchung werden außerdem nur „feste Wortgruppen, die sich unterhalb der Satzebene befinden“ berücksichtigt. Diese satzgliedwertigen Phraseologismen tragen die Merkmale der vollständigen oder teilweisen Idiomatizität, sie weisen lexikalisch-semantische Stabilität auf und müssen reproduzierbar sein.

Im dritten Kapitel, das die Überschrift trägt „Kontrastive Phraseologie im Spannungsfeld von Dialekt und Standardsprache“, gibt Földes den aktuellen wissenschaftlichen Forschungsstand auf diesem Gebiet wieder. Er verweist auf die Arbeiten von Burger/Buhofer/Sialm, Hünert-Hofmann³, Korhonen⁴, Piirainen⁵ und Dobrovolskij/Piirainen⁶. Vor allem die beiden letztgenannten Autoren werden von Földes hinsichtlich ihrer gewonnenen Ergebnisse gewürdigt. Er selbst liefert zu diesem Thema leider kein neues und eigenes empirisches Material.

Anders hingegen in Kapitel 4. Dort vergleicht Földes, basierend auf den gewonnenen 990 verschiedenen Phraseologismen, das österreichische Deutsch mit dem Binnendeutschen. Mehrere Male weist der Autor darauf hin, daß den Phraseologismen im österreichischen Deutsch „bislang zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde“ (S.32) und daß sie in der deutschen Sprachwissenschaft bisher eher stiefmütterlich behandelt wurden.

Beim Vergleich der Phraseologismen des österreichischen Deutsch und des Binnendeutsch stellt Földes erwartungsgemäß Differenzen fest. Die relevantesten Unterschiede teilt er in sechs Klassen ein; so liegen Unterschiede vor in der Phonetik/Prosodie, in der Wortbildung, in der Morphosyntax (Genus, Präpositionen, interne und externe Valenz, Verbflexion, Kasus- und Deklinationsunterschiede), in der lexikalischen Füllung, in der Bedeutung und in der Rechtschreibung. Zur Illustration dieser Kategorien dienen Földes meist mehrere Beispiele aus seinem Korpus. Eines davon möchte ich hier zur Illustration wiedergeben. Es handelt sich dabei um einen Phraseologismus, der sowohl im Binnendeutschen als auch im österreichischen Deutsch vorhanden ist, jedoch eine andere lexikalische Füllung aufweist: *einen Kloß im Hals haben* entspricht *einen Knödel im Hals haben* (S.42). Földes stellt bei seinen Beispielen fest, daß trotz der vorhandenen Differenzen, die Gemeinsamkeiten überwiegen. Den Grund dieser Gemeinsamkeiten führt er zurück auf den engen und intensiven Sprachkontakt, den Österreich mit dem Binnendeutschen, insbesondere durch die Medien, unterhält. In diesem Sprachkontakt kommt es zu einer langsamen Annäherung beider Sprachen, wovon das Binnendeutsche im Entlehnungsprozeß als Gebersprache fungiert.

3 Hünert-Hofmann, E. (1991): Phraseologismen in Dialekt und Umgangssprache. Marburg.

4 Korhonen, J. (1992): Besonderheiten der Verbidiomatik in der gesprochenen Sprache. In: Große, R./ Lerchner, G./ Schröder, M. (Hrsg.)(1992): Beiträge zur Phraseologie, Wortbildung und Lexikologie. Frankfurt a.M., 51-62.

5 Piirainen, E. (1991): Zur Phraseologie des Niederdeutschen. Überlegungen zu einer kontrastiven Darstellung von Hochsprache und Mundart (am Beispiel des Westmünsterländischen). In: Iwasaki, E. (Hrsg.) (1991): Begegnung mit dem „Fremden“: Grenzen - Traditionen - Vergleiche. Akten des VIII. Internationalen Germanisten-Kongresses, Tokyo 1990, Bd.4. München. 370-379. Sowie in:
Piirainen, E. (1991): Phraseologismen im Westmünsterländischen. Einige Unterschiede der westmünsterländischen Phraseologie im Vergleich zum Hochdeutschen. In: Niederdeutsches Wort 31, 33-76.

6 Dobrovolskij, D./Piirainen, E. (1992): Zum Weltmodell einer niederdeutschen Mundart im Spiegel der Phraseologie. In: Niederdeutsches Wort 32, 137-169.

Die Besonderheiten der österreichischen Phraseologismen lassen sich nach Ansicht des Autors an zwei Punkten festmachen. Zum einen stellen die untersuchten Phraseologismen in den überwiegenden Fällen eine Variante der binnendeutschen Phraseologie (Sonderphraseologie) dar und zum anderen existieren darüber hinaus eigenständige österreichspezifische Phraseologismen (Austriazismen, die keine Entsprechungen im Binnendeutschen aufweisen). Gravierendere Unterschiede konnte der Autor nicht festzustellen; so ist vielleicht verständlich, weshalb dieses Thema bisher wissenschaftliches Neuland darstellte, denn das Ergebnis ist nicht besonders spektakulär.

In Kapitel 5 vergleicht Földes als letzten intralingualen Kontrast das Ungarndeutsche mit dem Binnendeutschen. Wie bereits bei den Phraseologismen des österreichischen Deutschen untersucht der Autor auch hier die strukturellen und semantischen Unterschiede des Sprachmaterials. Földes stellt fest, „daß in ungarndeutschen Texten mit Vorliebe auf solche deutschen Phraseologismen zurückgegriffen wird, die mehr oder weniger gleichartige Parallelen im Ungarischen haben“ (S.72f.). In welchem Grad nun aber das Ungarische, das österreichische Deutsch oder das Binnendeutsch die ungarndeutschen Phraseologismen beeinflussen bzw. beeinflussten, kann nicht gesagt werden, da Sprachkontaktphänomene und damit die Interferenzphänomene hochkomplex sind. Mit diesem Kapitel beendet Földes die kontrastiv-intralinguale Phraseologieuntersuchung und behandelt im folgenden den interlingualen Vergleich Standarddeutsch - Ungarisch.

Bevor Földes jedoch die beiden Sprachen mit einem methodischen Vergleichsraster, ähnlich dem intralingualen Vergleich, überzieht, untersucht er in Kapitel 6 Phraseologismen des Deutschen und des Ungarischen, die in ihrem Lexembestand landeskundliche bzw. kulturelle Besonderheiten aufweisen (z.B. im Deutschen: *rangehen wie Blücher*). Die Unterschiede der deutschen und der ungarischen Phraseologismen sind allerdings nicht sehr ausgeprägt, so Földes, da beide Sprachen demselben Kulturkreis angehören und Ungarn jahrhundertlang engen politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Kontakt mit deutschsprachigen Sprechergemeinschaften hatte. Diese Ausführungen sind zwar äußerst interessant, auch im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht, jedoch fällt dieses Kapitel aus dem Rahmen der Gliederung des gesamten Buches. Wenn der Autor diesen landeskundlichen Aspekt bei seiner kontrastiven Untersuchung mit berücksichtigen will, dann hätte er konsequenterweise diesen Bereich bereits bei der vorherigen Untersuchung auf intralingualer Ebene ausführlich behandeln müssen. So aber wirkt das Kapitel wie ein längerer Exkurs.

In Kapitel 7 vergleicht der Autor die deutschen und die ungarischen Phraseologismen. Er stellt fest, daß es sehr viele Ähnlichkeiten und Entsprechungen gibt. Dies ist umso erstaunlicher, „wenn man bedenkt, daß es sich um genetisch überhaupt nicht verwandte und typologisch ganz verschiedene Sprachen handelt“ (S.96f.). Drei Ursachen sind für Földes zu unterscheiden:

1. Es gibt phraseologische Internationalismen, die „in der Mehrheit der Sprachen mit ähnlichem kulturellem Hintergrund anzutreffen sind“, z.B. geflügelte Worte wie Bibelzitate, mythologische Überlieferungen der Antike, Zitate aus der Weltliteratur (z.B. *jmdm. ein Dorn im Auge sein*)

2. Phraseologismen, die auf übereinstimmenden Beobachtungen und Erfahrungen beruhen, z.B. Volkstraditionen, Naturerscheinungen Alltagserfahrungen, Erfahrungen mit den Mitmenschen, (z.B. *vor jmdm. auf dem Bauch kriechen*)
3. als dritte Ursache nennt Földes die Entlehnungen bzw. die Kalkierung.

Die Schlußfolgerung, die der Autor aus dem Sprachenvergleich Deutsch - Ungarisch zieht, ist, daß der Vergleich einer monozentristische Sprache (Ungarisch) mit einer plurizentristischen Sprache (Deutsch) nur dann zufriedenstellend ausfallen kann, wenn man die Varietäten der plurizentrischen Sprache mit berücksichtigt. Die Konsequenz, die Földes daraus ableitet, ist die Idee eines Mehrebenenmodells. Gemeint ist damit ein Modell, daß bei einem interlingualen Vergleich, ebenso die intralinguale Perspektive mit berücksichtigt. Der praktischen Umsetzung hätte Földes in dieser Arbeit gleich gerecht werden können, indem er einen einheitlichen Korpus von Phraseologismen verwendet hätte, die dann auf allen zu untersuchenden Ebenen hätten verglichen werden können. Seine Phraseologismen, die er in den einzelnen Buchkapiteln beispielhaft heranzieht, sind jedoch immer andere. So allerdings kann meines Erachtens kein Mehrebenenmodell funktionieren.

In Kapitel 8 „Fallstudie zum interlingualen phraseologischen Vergleich: am Material der onymischen Phraseologismen“ untersucht Földes die Eigennamen in deutschen und ungarischen Phraseologismen. zwei Hauptgruppen lassen sich dabei unterscheiden:

1. Phraseologische Wendungen, in denen das onymische Element auf ein bestimmtes (reales oder fiktives) Denotat zurückzuführen ist (z.B. *eine wahre Sisyphusarbeit*)
2. Phraseologismen, die etymologisch von keinem konkreten Denotat herrühren (z.B. *grüne Minna*).

Hinsichtlich der Herkunft unterscheidet Földes verschiedene Gruppen, wie z.B. biblische Eigennamen, geschichtliche Ereignisse, exponierte Persönlichkeiten, etc. Die wichtigste Gruppe der onymischen phraseologischen Bestandteile stellen sowohl im Ungarischen als auch im Deutschen die Vornamen dar, insbesondere die männlichen. Im Deutschen beispielsweise erscheint der Vorname *Hans* in sehr vielen phraseologischen Wendungen (*Hans im Glück, Hans Dampf in allen Gassen*, etc.), dagegen fehlen neuere Vornamen fast gänzlich im phraseologischen Sprachschatz des Deutschen und Ungarischen. Ein Kennzeichen der onymischen Phraseologismen ist, daß sie in beiden Sprachen sehr gern spielerisch abgewandelt und variiert werden. Lexikalische Substitution (z.B. *Leben wie Gott in England*) und Hinzufügung eines oder mehrerer Adjektive (z.B. *ostdeutscher Michel*) sind nach Földes die häufigsten Varianten.

Für den Leser bietet dieses Buch einen guten Überblick über das Problem der kontrastiven Phraseologie. Besonders diejenigen, die sich speziell mit ungarischen und österreichischen satzgliedwertigen Phraseologismen beschäftigen möchten, werden sich über die große Zahl der aufgeführten Beispiele freuen. Földes legt in seiner Arbeit, wie er selbst einräumt, eine „Vielfalt an Untersuchungsebenen, -zielen und -richtungen“ dar (S.192). Durch diese Vielfalt allerdings, könnte der Leser den sprichwörtlichen roten Faden aus den Augen verlieren.

Jochen Staudacher

Gernot Stegert: Filme rezensieren in Presse, Radio und Fernsehen. München: TR-Verlagsunion, 1993, 245 S., 19,80 DM.

Der Autor hat sich zum Ziel gesetzt, die schwer zu fassende und bisher wenig beachtete Textsorte „Filmrezension“¹ genau zu beschreiben, gegenüber verwandten Textsorten abzugrenzen, Kriterien für ihre Bestimmung aufzuzeigen, und darüber hinaus in die Praxis des Rezensierens von Filmen einzuführen. (Er geht davon aus, daß rezensieren weitgehend erlernbar ist).

Im ersten Teil des Buches „Grundlagen des Rezensierens“ (S. 12 - 56) versucht der Autor, eine vorläufige Antwort auf die Frage zu geben, was „rezensieren“ überhaupt ist: „eine öffentliche Kommunikationsform, die definiert ist durch bestimmte funktionale und formale Bausteine“ (S.12) - von denen im Folgenden noch ausführlich die Rede sein wird -. Sodann macht er deutlich, daß eine Rezension nur eine der zahlreichen filmorientierten Beitrags- und Kommunikationsformen wie „Filmankündigung“, „Filmvorschau“, „Filmtip“, „Filmkolumne“ ist. Um eine Rezension gegen andere Beitrags- und Kommunikationsformen abzugrenzen, ist es nötig, aufzuzeigen, welche Funktionen eine Filmrezension übernehmen kann. Das Spektrum reicht von der Informations- und Servicefunktion über die Kritikfunktion, die Bildungs-, Sprach- und Meinungsbildungsfunktion bis hin zur Unterhaltungs- und Werbefunktion und der Profilierungsfunktion, um nur die wichtigsten zu nennen.

Zum Rezensieren gehören aber auch immer Prinzipien - gleich, ob sie einem Verfasser von Rezensionen bewußt sind, oder nicht. Ihre Gewichtung unterliegt einem ständigen Wechselspiel zwischen Journalisten und ihrem Hörer-, Leser- oder Zuschauerkreis. Obligatorische „informationsspezifische Maximen“ sind Wahrheit, Verständlichkeit, Relevanz, Informativität, Aktualität und Transparenz; dazu kommen noch die zwar erwünschten, aber nicht unbedingt notwendigen Feuilleton-Prinzipien Kritik, Stil und Unterhaltung.

Jedes der drei Medien, in denen Filme rezensiert werden, hat seine spezifischen Präsentationsformen: der Presse steht die Schrift und das Standbild zur Verfügung, dem Hörfunk das Sprechen, das Geräusch und die Musik (also nur akustische Mittel), während das Fernsehen über alle genannten hinaus auch noch über das bewegte Bild verfügt. Es macht jedoch häufig zu wenig von den Möglichkeiten, die das geschriebene oder gesprochene Wort bietet, Gebrauch, und präsentiert seinen Zuschauern weitgehend unkommentierte Filmausschnitte; dadurch bleibt es oft hinter dem, was Presse und Hörfunk tatsächlich bieten, zurück.

Nachdem der Autor die Grundlagen des Rezensierens angesprochen hat, geht er in Kapitel 2 (S. 57 - 116) auf die „Bausteine einer Filmrezension“ ein. Er unterscheidet zwischen *funktionalen* Bausteinen (diese gelten gleichermaßen für Presse, Hörfunk und Fernsehen) wie informieren, veranschaulichen, orientieren, argumentieren, bewerten - um nur die Oberbegriffe zu nennen -, und *formalen* Bausteinen wie Text und Bild für die Presse, O-Ton und Radiotext im Hörfunk, Filmausschnitt, Off-, und On-Text im Fernsehen.

Funktionale Bausteine sind die kleinsten Sinneinheiten eines Beitrags. Sie werden durch Verben wie aufzählen, berichten, erklären, behaupten, loben, kritisieren, empfehlen, um nur eine kleine Auswahl aus dem langen Register vorzustellen, charakterisiert. Dabei geht es manchmal um subtile Differenzierungen zwischen Verben mit fast gleicher Aussage, die nicht in allen Fällen einleuchten. Durch diese Vielzahl funktionaler Bausteine wird dem Leser vor Augen geführt, daß Rezensionen

1 Filmrezensenten stehen bis heute im Schatten ihrer angeseheneren Kollegen, der Literatur-, Musik- oder Kunstkritiker.

mehr leisten, als nur zu informieren, ihre Meinung zu äußern, zu unterhalten oder zu kritisieren, wovon man bisher weitgehend ausgegangen ist.

Demgegenüber sind die *formalen* Bausteine keine *Sinneinheiten*, sondern *Mittel* des Rezensierens; sie sind auch nicht, wie die funktionalen Bausteine, ineinander verschachtelt, sondern kommen nach- und nebeneinander vor. Häufig sind sie für ein Medium spezifisch; sie können sich aber auch auf zwei, sogar auf alle drei hier untersuchten Medien beziehen.

In dem Abschnitt über formale Bausteine finden sich zwar manche Begriffe aus dem Presse-, Radio- oder Fernsehjargon wie Lead, Insert, Datenblock (was ist „Grund-, Fließ-, Body- oder Petittext“? was „rechtsbündige Stellung im Spaltensatz und Fettung“?), jedoch bleibt er insgesamt für einen Leser ohne besonderes Fachwissen verständlich.

Nach den formalen Bausteinen behandelt der Autor nun in Kapitel 3 (S. 117 - 143) die möglichen Themen und Inhalte einer Filmrezension. Sie werden von ihm auch „inhaltliche Bausteine“ genannt, und in Beziehung zum Abschnitt 2.1 (Funktionale Bausteine) gesetzt.

Die Liste der inhaltlichen Bausteine reicht von den Filmdaten und dem Filmthema über Personen, Inhalt, Handlung, die Form des Films (Inszenierung, Bilder, Montage); bis zur Produktion, Distribution und Rezeption eines Films.

Auch hier werden kleinste Einheiten aneinandergereiht, wodurch die Aufmerksamkeit zukünftiger Rezensenten geschult wird, so daß sie später keines der Details, über das sie informieren könnten, außer Acht lassen.

Als Beispiel möchte ich die „Bausteine“, die unter dem Stichwort „Montage“ aufgeführt sind, wiedergeben (S.137):

„Zu den wichtigsten Informationen einer Rezension gehört,

- 1) wie die (Buch-)Vorlage filmisch umgesetzt wurde (Realisierung),
- 2) aus welchen Filmsequenzen der Film besteht (Filmsequenzen),
- 3) wie der Film (nicht zu verwechseln mit der Filmhandlung...) anfängt (Anfangssequenz),
- 4) wie der Film aufhört (Schlußsequenz),
- 5) wie die Filmsequenzen zusammenhängen (Filmsequenzzusammenhänge),
- 6) wie Bilder und Töne zusammenhängen (Ton-Bild-Montage),
- 7) welchen Rhythmus die Montage der Bilder und Töne ergibt (Rhythmus),
- 8) welche Montageformen vorkommen (Montageformen),
- 9) nach welchem Prinzip die Filmsequenzen gedreht und montiert wurden (Dramaturgie),
- 10) welchen etablierten Formen der Film zuzuordnen ist (Genre).“

Mit Kapitel 3 hat der Autor die „Vorarbeiten“ abgeschlossen; er hat, um bei dem verwendeten Bild zu bleiben, funktionale, formale und inhaltliche Bausteine in großer Zahl zusammengetragen; nun können sie „zu einem sinnvollen Ganzen zusammengefügt“ werden.

In Kapitel 4 (S. 144 - 155) werden Empfehlungen zum Aufbau einer Filmrezension gegeben. Es wird dazu geraten, sich an einem der folgenden Strukturierungsprinzipien zu orientieren: chronologischer Aufbau - thematischer Aufbau - funktionaler Aufbau. In der Subgliederung wird dann das übergeordnete Prinzip mit einem der beiden anderen kombiniert, so daß Mischformen entstehen.

Zur Veranschaulichung dieses Sachverhalts werden mehrere Beispiele aus der deutschen Presse herangezogen - sie machen 4 Seiten des insgesamt 12 Seiten umfassenden Abschnitts aus.

Das 5. Kapitel (S. 156 - 182) ist, wie schon der Titel „Schritte des Rezensierens“ verrät, als praktische Anleitung zum Schreiben gedacht. Dem Anfänger wird empfohlen, zunächst einmal *auszuwählen*, wobei dieses Verb sowohl auf den Film als auch auf die Kommunikationsform bezogen werden soll. Letzteres bedeutet, daß

manche Filme dem Publikum ebenso gut oder besser über Interviews, Reportagen oder Berichte vorgestellt werden können.

Ist dieser „Schritt“ getan, muß der Rezensent *recherchieren*, indem er sich auf verschiedene Weise informiert, angefangen bei dem Material der Verleihfirma (Pressemappe; Videokassetten für Ton- und Fernsehrezensenten), über „heimliche Quellen“ in Form von Rezensionen zum gleichen Film in überregionalen Zeitungen, bis hin zu Filmlexika, Almanachen und Jahrbüchern.

Als nächstes wird „*wahrnehmen*“ empfohlen, worunter zwar keine eigentliche Handlung verstanden wird, was sich jedoch schulen läßt. Wer darin erfahren ist, „nimmt nicht nur den Inhalt wahr, sondern sieht auch die Bilder, erkennt die Kamerabewegungen, Perspektiven, Einstellungsgrößen etc., und vor allem ihr Zusammenwirken (S.162).

Dann muß ein Rezensent *planen*, er muß sich Ziele setzen (was soll Priorität erhalten: Information oder Unterhaltung?), er muß Themen auswählen und gewichten (je nach Film - z.B. ein Vergleich der filmischen Realisierung mit der Vorlage oder mit zugrundegelegten historischen Fakten, Zuordnung eines Films zu seinem Genre und seiner Tradition...), dann muß er gliedern, d.h. einen geeigneten Aufbau, einen guten Einstieg und einen passenden Schluß finden.

Der fünfte und letzte Schritt heißt *realisieren*. Der Rezensent darf beim Abfassen seiner Rezension die Forderungen nach Informativität, Verständlichkeit und gutem Stil nie aus den Augen verlieren.

Auf das 6. Kapitel dieses Buches, „Die Filmrezension als Filmkritik“ (S.183-231), ist der Leser zu recht gespannt - es antwortet auf Fragen, die bei der voraufgehenden Lektüre offen geblieben sind.

Zunächst wird die Feststellung wiederholt, daß jede Kritik Kriterien und Normen voraussetzt, insofern also nicht „subjektiv“ ist. „Subjektivität“ entsteht erst dadurch, daß die Meinungen darüber, wann solche Kriterien und Normen erfüllt sind und wann nicht, weit auseinandergehen.

Sodann wendet sich der Autor der Geschichte der deutschen Filmkritik zu; sie dient ihm hier zu dem Zweck, vier Grundpositionen, die nach-, teilweise auch nebeneinander im Laufe der letzten Jahrzehnte im Vordergrund gestanden haben, aufzuzeigen: die formal-ästhetische (vor allem in den 20er Jahren), die wirkungspsychologische (vertreten durch Willy Haas, der jedoch eine Ausnahme darstellte - ebenfalls in der 20er Jahren), die ideologie- und gesellschaftskritische (seit Beginn der 30er Jahre, allen voran Siegfried Kracauer) und die ethische (in der Weimarer Zeit). In der Gegenwart sind sie nebeneinander anzutreffen; zwischen den verschiedenen Richtungen und Schulen hat es endlose Auseinandersetzungen gegeben.

Es folgen Ausführungen über die Sprache des Bewertens. Urteile wie „Die Bilder sind mitreißend“ oder „meisterhaft“ oder Begriffe wie „gut“ und „schlecht“ sind ungeeignet, solange der Leser oder Zuhörer nicht erfährt, inwiefern oder warum das so ist. Er hat unbedingt Anspruch auf die Einhaltung der Prinzipien der Informativität und Transparenz.

Ferner gilt, daß ein Kritiker leicht mißverstanden wird, wenn er sich nicht an den konventionellen Wortgebrauch hält, oder „zwischen den Zeilen“ schreibt. Der Autor unterscheidet zwischen explizitem und implizitem Bewerten. Letzteres ist bei weitem häufiger anzutreffen; es entsteht dadurch, daß zwar berichtet, gekennzeichnet oder beschrieben wird, aber eben auf eine ganz bestimmte Weise, z.B. durch bewußt archaisierenden Sprachgebrauch, durch Ironie, usw. Solange impliziertes Bewerten nicht mißverstanden werden kann, „nicht zur Verschleierung eingesetzt wird, ist dagegen nichts eizuwenden, es ist sogar „platzökonomisch.“

Nun werden vom Autor die gängigsten Bewertungskriterien der zuvor erwähnten vier Hauptströmungen der deutschen Filmkritik eingehender beschrieben.

Der Verfechter formal-ästhetischer Kriterien und Normen erwartet, daß ein Film die spezifischen Möglichkeiten des Mediums voll ausschöpft, daß er in sich schlüssig und glaubwürdig ist, Übertreibungen und nur Angedeutetes vermeidet, also „maßvoll“ bleibt, und schließlich, daß der Film im Sinne handwerklicher Perfektion „gut gemacht“ ist. Er wird dem Neuen zugetan sein, künstlerischen Fortschritt und Avantgarde sicher befürworten, zumindest aber „bewußte Gestaltung“ einfordern.

Der Liebhaber psychologischer Kriterien und Normen legt ganz andere Bewertungsmaßstäbe zugrunde. Er beachtet Phänomene wie Vergnügen, Zerstreuung, Rührung, „Traumreise“, Spannung und Erotik. Wie er sie im Einzelfall bewertet, ob positiv oder negativ, liegt ganz beim Einzelnen.

Die Befürworter ideologie- und gesellschaftskritischer Kriterien und Normen (meist in der Tradition von Siegfried Kracauer und Theodor W. Adorno) erwarten, daß der Film gesellschaftliche, politische und soziale Funktionen übernimmt, daß er realistisch ist, Klischees vermeidet, vor allem, daß er aufklärt.

Die Verfechter des vierten, des gängigsten Bewertungskriteriums, nämlich ethischer Kriterien und Normen, rücken die Forderung nach Humanität und den Respekt vor dem Zuschauer in den Mittelpunkt ihres Interesses. Der moralische Rigorismus der 50er Jahre, wie er etwa beim Katholischen Filmdienst jener Zeit in Erscheinung getreten ist, gehört jedoch der Vergangenheit an.

In seiner Schlußbetrachtung „Zur Subjektivität von Kritik und Rezension - ein Fazit“ versucht der Autor, vor dem Hintergrund des bisher Gesagten, zu präzisieren, inwieweit eine Rezension an objektiven Maßstäben gemessen werden muß, und inwieweit sie subjektiv bleibt.

Zunächst einmal stellt der Autor fest, daß „Bewertungskriterien und -normen selbst da auszumachen sind, wo ihre Anwender sie leugnen“. Andererseits gibt es keine allgemein verbindlichen Kriterien. Aus diesen beiden Tatsachen folgt, daß es „Inter-subjektivität“ gibt, worunter der Autor versteht: „Nachvollziehbarkeit und Begründbarkeit einer Bewertung, gewährleistet durch die Befolgung der journalistischen Prinzipien Verständlichkeit, Informativität und Transparenz.“ Oder, anders ausgedrückt: „Subjektiv sind weniger die Kriterien selbst, als vielmehr die Beurteilung dessen, was als Erfüllung einer bestimmten Norm aufgefaßt wird.“

Es verdient Anerkennung, daß der Verfasser eine Lücke geschlossen hat, indem er die vor ihm nur unzureichend beschriebene, komplexe Kommunikationsform der Filmrezension systematisch dargestellt und gegen andere Textsorten abgegrenzt hat. Nach der Lektüre, die in den ersten Kapiteln („Bausteine“) wegen der detaillierten, minutiösen Begriffserklärungen und -abgrenzungen Geduld verlangt, dann aber angenehmer wird, weiß der Leser über das Handwerk des Rezensierens Bescheid; er wird in Zukunft Filmrezensionen mit anderen Augen lesen, Vieles bei der Lektüre wahrnehmen, was vorher seiner Aufmerksamkeit entgangen wäre. Sollte der Leser darüber hinaus die Absicht haben, selbst Filmrezensionen zu schreiben, müßte ihm das gelingen - vorausgesetzt, er beherzigt alle in dem Buch enthaltenen Hinweise und Ratschläge.

Den Umschlag des Buches zielt der Kopf eines Mannes, dessen Brille von Filmspulen verdeckt ist; dahinter sieht man eine größere Anzahl von Personen, die alle dunkle Brillen tragen - offensichtlich Filmkritiker. Sie alle richten den Blick auf die gleiche Leinwand, sehen den gleichen Film, doch jeder durch *seine Brille*; jeder hat *seine* Vorstellungen von dem, was er „als Erfüllung einer Norm empfindet und begreift“ (S.231).

Ganz am Ende bliebe noch das umfangreiche Literaturverzeichnis (Kapitel 7, S. 232 - 245) - es umfaßt 14 volle Seiten! - zu erwähnen - es reicht von Werken über wissenschaftliche Grundlagen über die Erwähnung journalistischer Handbücher und Veröffentlichungen zu den Prinzipien des Rezensierens bis hin zu Literatur zu Filmrezensionen.

Ernst Ulrich Grosse / Ernst Seibold (Hrsg.): Panorama de la presse parisienne. Histoire et actualité, genres et langages. Frankfurt/M.: Lang, überarb. u. aktual. 2. Auflage 1996, 265 S., 74,-DM

Das unter der Leitung von Ernst Ulrich Grosse und Ernst Seibold herausgegebene Buch: „Panorama de la presse parisienne“ enthält eine Reihe interessanter und origineller Beiträge (acht in französischer, zwei in deutscher Sprache), die den Leser in die Lage versetzen sollen, Inhalt und Aufmachung der bedeutendsten Zeitungen der Pariser Nationalpresse (und einiger lokaler Presseorgane) zu eruieren. Es handelt sich um eine sowohl wissenschaftliche als auch didaktische Forschungsarbeit, die im „Franreich-Zentrum“ der Universität Freiburg im Breisgau entstanden ist.¹

Der Besprechung der einzelnen Presseorgane wird eine umfassende Analyse der Struktur der Zeitungen vorangestellt. Die Autoren befassen sich ausführlich mit Titeln und Schlagzeilen, Spalten, Typographie, Illustrationen, Textsorten und Gattungen, Übermittlung der Informationen und ihrer Wirkung auf den Leser. Folgenden Zeitungen wird ein eigenes Kapitel gewidmet: Le Parisien, Le Figaro, Le Monde, L'Equipe, Libération, L' Humanité, während weniger bedeutende Vertreter der Pariser Nationalpresse summarisch abgehandelt werden.

Die Untersuchung beginnt mit der auflagenstärksten Zeitung in der Region Ile de France, die wohl auch den zweiten Platz in Paris einnimmt: LE PARISIEN. Sie bietet hauptsächlich „Soft News“ und „Berichte“ an, wobei Kriminalität und Sport eine überragende Rolle spielen und Politik nur am Rande Beachtung findet. Ganz anders LE FIGARO: die erste überregionale Zeitung zeichnet sich aus durch Konservatismus und Seriosität, bemüht sich um maßvolle und ausgewogene Information und konfrontiert seine Leser niemals mit schockierenden Photos. LE MONDE geht in den Ansprüchen noch weiter. Der Verfasser porträtiert sie als „seriöse Zeitung“ und wirft dabei fast automatisch die Frage auf, ob die Realität dem Ruf entspricht. Diese unabhängige informative Zeitung will ganz besonders objektiv sein, was allerdings wohl ein Mythos bleibt. L'EQUIPE, der einzige der 1946 gegründeten französischen Sport- und Automobilzeitschriften, die sich hat behaupten können, wird attestiert, daß sie, trotz zahlreicher Metaphern aus der Soldaten- und Jägersprache und einer Neigung zu Superlativen, den „journaux sérieux“ zugeordnet werden kann. LIBERATION nimmt insofern eine Sonderstellung ein, als sie permanent „ihr Gesicht ändert“, sozusagen den „désordre“ zu ihrem Prinzip erhoben hat. Sie versucht den Leser zu beeinflussen, indem sie journalistische Textsorten vermischt, den Autor Stellung beziehen läßt, Werturteile einfließen läßt, auf Kosten einer objektiven Information, wie abschließend kritisch bemerkt wird. L'HUMANITE dagegen hat sich von einer ideologisch geprägten Parteizeitung zu einer Zeitung gewandelt, die Information und Kommentar zu trennen weiß, was Anerkennung verdient.

Die 1996 erschienene zweite Auflage von „Panorama de la presse parisienne“ enthält, abgesehen von der Aktualisierung des Zahlenmaterials, einige wesentliche Ergänzungen gegenüber der ersten Auflage aus dem Jahr 1994. So werden im Beitrag über die Gattungen die „genres journalistiques“ stärker berücksichtigt, und die Mischgattungen zwischen „redaktionellem Teil“ und Anzeigenwerbung unter die Lupe genommen. Zur Unterscheidung zwischen „texte d'information“ et „texte

¹ Vgl. die Besprechung der 1. Auflage in: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 29 (1995), 138-149.

d'opinion“ werden präzisere Kriterien ausgearbeitet. Das Kapitel über LE PARISIENIST neu gestaltet worden, und die Textsorte „Interview“, ein Charakteristikum dieser Zeitung, ist Gegenstand einer eingehenden Untersuchung. Besondere Beachtung findet das Auf und Ab um das letztlich gescheiterte Projekt „LIBE III“ in den Jahren 1994/95.

Nach der ausführlichen Beschäftigung mit den genannten Zeitungen wird der Leser vielleicht eine detaillierte Besprechung anderer Zeitungen wie FRANCE SOIR, LE QUOTIDIEN DE PARIS oder LA CROIX L'ÉVÉNEMENT vermissen. Dieser Umstand beeinträchtigt jedoch in keiner Weise die Qualität und Genauigkeit der Analysen des „Panorama de la presse parisienne“.

Nicole Gellrich-Nicaise / Gerhard Schmidt

Wilhelm Franke: Einführung in die Sprachwissenschaft in 100 Fragen und Antworten. Hamburg: Helmut Buske Verlag, 1996, 80 S., 26,80 DM

... und noch eine Einführung. Doch keine im üblichen Stil. Frankes *Einführung in die Sprachwissenschaft in 100 Fragen und Antworten* bedient sich, wie der Titel schon sagt, einer neuen Herangehensweise an das Thema. Zu 22 sprachwissenschaftlichen Themenbereichen werden im ersten Teil der *Einführung* Fragen formuliert, deren Beantwortung dem Benutzer der *Einführung* entweder zur Wiederholung von bereits Bekanntem oder Kennenlernen von Neuem dienen kann. Im zweiten Teil werden vom Autor Lösungsansätze vorskizziert, die durch den dritten Teil, einem selektiven Literaturverzeichnis, ergänzt werden sollen.

Die behandelten Themen reichen von „Reflexionen der Sprachwissenschaft“ über z.B. „Grundbegriffe der strukturalistischen Phonologie“ oder der „x-bar Syntax“ bis hin zur „Textlinguistik“ und der „Linguistische(n) Dialogforschung“. Franke faßt die von ihm ausgewählten Themen als zum „Kernbereich der Sprachwissenschaft“ (VII) auf und verweist gleichzeitig darauf, daß im Rahmen seiner Einführung die sogenannten „Bindestrich-Disziplinen“ [wie Sozio-Linguistik und Psycho-Linguistik] (VII) nicht miteinbezogen werden konnten. Begründet wird diese Auslassung damit, daß „ihre Behandlung [...] die Beherrschung linguistischer Elementarkenntnisse voraus[setzt], die mit dieser [Frankes, D.H.] Einführung, erst vermittelt werden sollen“ (VII).

Die Besprechung von Frankes *Einführung* muß darauf bedacht sein, die Publikation in ihrer Besonderheit als didaktisch konzipierte Einführung in die Sprachwissenschaft zu sehen. Als „noch eine“ Einführung wäre sie wohl eher abzulehnen, ist der Markt doch überflutet mit Einführungen jeglicher Couleur und Qualität.

Zum Fragenkomplex, dem ersten Teil der Einführung, läßt sich sagen, daß er keine durchgängige Struktur (die thematische ausgenommen) aufweist. Mal fokussiert das Interesse auf die Kenntnis „großer“ Namen, dann wiederum werden komplexe Theoriegebäude schemenhaft angerissen, dann wieder konkrete Anwendungsübungen dem Benutzer abverlangt. Auch die Art und Weise der Fragestellung ist nicht einheitlich. Klare Fragen mischen sich mit vagen Formulierungen. Dies muß nicht unbedingt zum Nachteil gereichen, hat doch jeder Prüfling darauf gefaßt zu sein, einem Prüfer gegenüber zu sitzen, der seine Frageperspektive ebenso abrupt ändern kann wie die Präzision seiner Formulierung.

Der Antwort-Teil kann, wie der Autor selbst einräumt, nur Hinweise für die tiefere Auseinandersetzung mit den jeweiligen Themen bieten. Zu bedauern ist allerdings, daß weder hier noch in der nach Themen bzw. Fragen aufgeschlüsselten Bibliographie jene Titel gekennzeichnet sind, die sich zur Bearbeitung und Lösung der Problemstellungen am besten eignen. Demnach ist dem Leser auch nicht ersichtlich, bei welcher Literatur es sich um weiterführende handelt und welche er bereits verarbeitet haben muß, um die Fragen überhaupt beantworten zu können. Wer z.B. Grewendorf/Hamm/Sternefeld (1987) gelesen und verstanden hat, der braucht sich aller Wahrscheinlichkeit nach nicht mehr mit den Fragen dieser oder anderer Einführungen befassen. Überhaupt ist es bedauerlich, daß Franke auf sämtliche „Bindestrich-Disziplinen“ verzichtet. Daß Autoren wie beispielsweise Goffman oder Sacks/Schegloff/Jefferson völlig fehlen, ließe sich nur dami ent-

schuldigen, daß der Autor sie wohl der Sozio-Linguistik und nicht der Konversationsanalyse zurechnet. Doch auch bei Themen wie dem Spracherwerb fehlen (zumindest) bibliographische Hinweise auf die grundlegenden Autoren und Theoretiker wie Skinner oder Piaget. Es stellt sich auch die Frage, welches Verständnis der Autor von Kernbereichen bzw. „Bindestrich-Disziplinen“ hat, wenn auch Gebiete wie „Prosodie“ überhaupt nicht berücksichtigt werden.

Daß eine Einführung selektiv vorgehen muß, ist keine Frage. Doch wenn ein Autor sich schon die Mühe macht, einen anderen, neuen und vielleicht sogar rezipientenfreundlicheren Weg der Wissensvermittlung zu gehen, dann sollten auch die Bedürfnisse jener berücksichtigt werden, die nicht vor Ort Informationen und Hilfestellungen einholen können. Denn genau hier liegt das Problem, von dem sich beinahe alle Kritikpunkte ableiten lassen: Die *Einführung* basiert auf Kursen, die der Autor an Universitäten durchgeführt hat, und zu denen auch ein Reader erstellt wurde. Besucher dieser Kurse und Besitzer des Readers können somit viel mehr von der *Einführung* profitieren, als dies anderen Nutzern möglich ist. Doch auch die Bedürfnisse jener Benutzer der *Einführung*, die diesen „Vor-Ort-Bonus“ nicht haben, könnten bei einer Neuauflage teilweise ohne größeren Aufwand befriedigt werden, würden beispielsweise klare Arbeitsanweisung und Kennzeichnungen der Basisliteratur bzw. der weiterführenden Literatur hinzugefügt.

Es bleibt die Frage nach der allgemeinen Nutzbarkeit der *Einführung in die Sprachwissenschaft in 100 Fragen und Antworten*. Als generelle Einführung in die Sprachwissenschaft ist sie sicherlich nicht hundertprozentig geeignet. Vielmehr kann sie ein gutes Hilfsmittel zur Wissensüberprüfung und Auffrischung sein. In jedem Fall erscheint ein selektives Bearbeiten des Bandes sinnvoller als eine durchgehende Lektüre (Seminarbesucher Frankes sind hier natürlich ausgenommen, da zu erwarten steht, daß eine abschließende Klausur sich nach dem Schema der *Einführung* richtet). Das didaktische Konzept der Einführung ist mit Sicherheit ein gutes und ausbaufähiges. Daß dies nicht unbedingt beim ersten Schritt aus dem Seminarraum vor ein größeres „Publikum“ durchgängig gelingen kann, versteht sich von selbst; und drucktechnische bzw. urheberrechtliche Hindernisse, die den Abdruck der Basistexte verhindern, sind keinesfalls dem Autor anzulasten. Weiteren Auflagen ist zu wünschen, daß der Autor sein Konzept noch weiter ausbauen und verfeinern kann: Hierzu gehören ein Inventar von Basisbegriffen ebenso wie eine detailliertere Bibliographie. Angenehm wäre auch ein größeres Format, da die Idee, den Lesern Raum für eigene Notizen zuzugestehen nur dadurch in ihrer Anwenderfreundlichkeit geschmälert wird, daß zu wenig Platz ist, um diesen Freiraum optimal nutzen zu können.

Insgesamt zeigt Frankes Band deutlich, daß Publikationen mit dem Ziel der Einführung in eine Disziplin oder der Bereitstellung von Repetitionsstoff keineswegs immer nach dem Schema F verfahren müssen, sondern neue Wege durchaus vorhanden und auch sinnvoll begehbar sind.

Daniela Hartmann

Josef Bessen / Adelheid Schumann (Hrsg.) : Avec L'Algérie, De la France et du tiers monde IV, Les rapports franco-algériens actuels, La deuxième génération d'origine nord-africaine (=Ambos 39), Bielefeld 1995, 193 S., DM 15,00.

Le recueil publié à l'usage des classes terminales des lycées et des étudiants de premier cycle des universités, sous la direction de Josef Bessen et de Adelheid Schumann est une contribution didactique à l'étude des rapports franco-algériens, un sujet de civilisation brûlant s'il en est, à une époque où la France vit toujours sous la menace du terrorisme islamiste, où les journaux radiodiffusés ou télévisés se voient, en raison de l'actualité, contraints d'annoncer et de commenter les événements tragiques qui se déroulent sans répit en Algérie même, et où les rapports franco-algériens, par la force et la nature des choses ainsi que les problèmes de l'immigration se trouvent si souvent à la une de l'information.

Ce recueil qui se doit d'apporter une documentation et de faciliter la communication se présente sous la forme d'un très riche ensemble de textes authentiques et actuels (seule une toute petite minorité de ces textes a été remaniée à des fins didactiques) parfois accompagnés d'un mini-glossaire (sous forme de commentaires-explications unilingues ou sous forme de traduction français-allemand), issus de revues, de journaux, de brochures, de livres très récents et de diverses publications de fraîche date sur l'Algérie et la France de la fin des années 80 et des années 90.

Il faut souligner ici l'extrême richesse et la grande actualité des documents choisis aussi bien sur le plan de leur origine que sur celui de leur thématique (la grande majorité d'entre eux ont été publiés après 1990), d'autant plus qu'il n'est évident ni de les découvrir, ni de se les procurer, un problème très pratique et très réel, auquel est confronté l'enseignant qui a l'intention de réunir une documentation sérieuse sur le sujet et qui constate avec horreur que les meilleures bibliothèques ne contiennent rien de bien neuf et surtout absolument rien sur l'Algérie postérieure à l'interruption du processus électoral de l'hiver 1991/92.

C'est ainsi que l'on trouve par exemple dans la première partie du recueil, celle qui traite de l'Algérie d'aujourd'hui et qui est, de ce fait, de loin la plus originale, des documents sur la vie des jeunes Algériens à Alger même, sur la question berbère, sur le kidnapping d'un jeune chanteur kabyle, le dernier écrit absolument bouleversant du journaliste Said Mekbel à la veille de son assassinat, des témoignages sur la vie des femmes algériennes et parmi eux un texte particulièrement important et comportant quelques extraits du fameux code de la famille.

La seconde partie du volume, après une sorte de petite transition consacrée au caractère multiforme des rapports franco-algériens, propose un ensemble de textes aux thèmes beaucoup plus traditionnels mais non moins bien documentés: les Algériens de la deuxième génération et leur intégration en France, soit: les beurs, les questions spécifiques de leur comportement à l'école (et bien évidemment l'inévitable polémique autour du voile islamique), de leurs structures familiales, de leurs traditions, de leurs aspirations et finalement de leur culture.

Entre ces contributions très diverses qui fournissent à la fois une information de base, nécessaire à l'approche du problème et à la compréhension de l'arrière-plan historique, et une information ponctuelle sur un thème particulier, nous trouvons quelques textes poétiques, souvent le cri de douleur de jeunes Algériens ou de

jeunes beurs, et bon nombre d'illustrations telles que des reproductions de gros-titres de journaux, des photos publiées à la première page de magazines ou en tête d'un dossier pour attirer l'attention sur ce thème particulier, ainsi que des caricatures très percutantes en tous genres.

Ces illustrations et ces caricatures allègent la présentation du recueil et permettent au lecteur de ne pas avoir l'impression d'être débordé par la quantité et l'opacité de l'information. Elles remplissent bien évidemment la fonction très didactique de provoquer le lecteur, de le pousser à l'analyse et à la discussion, donc de fournir un support aux échanges et à la communication pendant les heures d'enseignement. A cela s'ajoutent quelques exercices d'approfondissement sous forme d'encadrés à compléter, de questions de compréhension, de propositions pour mieux sélectionner les informations et les organiser par thèmes systématiques.

Voilà donc au total un recueil qui propose une assez extraordinaire quantité de documents et de thèmes de travail et par là même une bibliographie très soignée. La présentation, grâce aux encadrés, aux reproductions et aux illustrations diverses fait l'effet d'une invitation à la lecture et au débat. Et même si dans la conclusion on ne peut éviter de remarquer que certains thèmes également primordiaux et intéressants et concernant surtout l'aspect institutionnel tels que: les institutions et les personnalités politiques algériennes de ces dernières années (gouvernement et opposition, personnalités religieuses), les lois françaises sur l'immigration algérienne, n'apparaissent pas et que d'autres tels que: les courants politiques actuels en Algérie, le statut et la place de l'Islam dans ce pays, ne trouvent qu'une place un peu exiguë par rapport à d'autres, force est de reconnaître que toute sélection quelle qu'elle soit est toujours arbitraire et que ces remarques n'enlèvent rien à la très grande qualité de ce recueil. Pour l'élève et pour l'étudiant il s'agit donc d'une proposition très attrayante qui leur permettra d'acquérir une connaissance sérieuse et fondée du sujet et pour l'enseignant et l'étudiant de niveau avancé d'un outil de travail et d'un choix bienvenu de matériel à sélectionner et à adapter selon ses propres besoins et intérêts ou selon ceux du groupe. Le seul danger possible serait peut-être de baisser les bras et d'oublier que la recherche et la sélection personnelles de documents restent indispensables, non pour combler de possibles lacunes, mais parce qu'il s'agit là d'un travail créatif qui permet de développer son propre intérêt pour le sujet, de se passionner et de provoquer de nouvelles formes de réflexion.

Nicole Gellrich-Nicaise

RESOLUTION

zur Fremdsprachenausbildung an den Hochschulen

Die natürlichen Sprachen sind auch im Zeitalter technisierter Kommunikation das zentrale Interaktionsmedium zwischen den Völkern Europas und der Welt und der Schlüssel zu wirtschaftlicher Zusammenarbeit und internationaler Verständigung.

Angesichts der zunehmenden europäischen Integration bei gleichzeitiger Erweiterung der Zahl der Mitgliedsstaaten der EU kommt den vertieften Kenntnissen der *europäischen Sprachen* eine immer größere Bedeutung zu. Die Fremdsprachenvermittlung an Hochschulen – besonders in den Fachsprachen – gehört zum Ausbildungsauftrag der Hochschulen im engeren Sinne, weil sie die unerläßliche Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium und für die dringend notwendige Verbesserung der Mobilität von Studierenden ist. Diese entspricht den Empfehlungen der HRK „Zur Vermittlung berufsbezogener interkultureller Qualifikation in den Hochschulen“ und den „Richtlinien für den Erwerb eines Zertifikates Fachsprache Wirtschaft“ vom 11.12. bzw. 07.07.1995.

Das Fremdsprachenangebot an den deutschen Hochschulen muß daher gerade auch in ökonomisch schwierigen Zeiten quantitativ und qualitativ ausgebaut werden, wenn den Bedürfnissen des Studiums, der Wirtschaft, der Politik, der Kultur und der Humanität Rechnung getragen werden soll.

Der AKS, der sich seit der Gründung der ersten Fremdspracheninstitute und Sprachenzentren vor mehr als 25 Jahren um eine Professionalisierung der universitären Fremdsprachenausbildung bemüht, fordert Kultus- und Wissenschaftsministerien, Bildungspolitiker aller Parteien und Fremdsprachenverbände auf, gemeinsam mit ihm gegen den mit Sparmaßnahmen begründeten Abbau der universitären Fremdsprachenausbildung durch Schließung von Sprachenzentren an den Hochschulen und Auslagerung von Sprachkursangeboten in außeruniversitäre Institutionen zu protestieren und damit ein Zeichen dafür zu setzen, daß die Fremdsprachenausbildung – studienbegleitend und als Fachstudium – für die Qualifizierung von Lernenden und Lehrenden an den deutschen Hochschulen und Fachhochschulen eine genuine universitäre Aufgabe ist, für die auch eigene Ressourcen zur Verfügung zu stellen sind.

Wir fordern daher:

1. *Angesichts des politisch, kulturell und wirtschaftlich zusammenwachsenden Europa und der zu internationaler Kommunikation verpflichteten Wissenschaften ist die Konzeption einer Fremdsprachenausbildung als eine allgemein hoch-*

schulgemäße Ausbildungsaufgabe unbedingt weiterhin zu realisieren, ja auszubauen.

2. *Der hochschulgemäße Sprachunterricht ist von Einrichtungen der Hochschule insbesondere von universitären Sprachenzentren zu erteilen mit den bewährten professionellen Organisations- und Leitungsstrukturen und einem effektiven Management.*
3. *Die enge Verflechtung des Fremdsprachenangebots an den Hochschulen mit den Erfordernissen des Fachstudiums einerseits und von Theorie und Praxis im Bereich der Sprachlehrforschung andererseits muß auch in Zukunft gewährleistet sein.*
4. *Das Lehrpersonal muß aus qualifizierten, an den Hochschulen ausgebildeten Fachkräften bestehen, für die die Zahl der Dauerstellen erhöht, nicht reduziert werden muß. Fremdsprachenunterricht darf nicht zur Konfektionsware werden, sondern muß den Besonderheiten der Hochschule Rechnung tragen. Daher muß neben der Vermittlungskompetenz von Fremdsprachen eine der Wissenschaft, Forschung und Lehre der Hochschule adäquate Fach- und Sprachkompetenz verlangt werden. Dieses kann von den Kulturinstituten oder der VHS nicht gewährleistet werden.*
5. *Für die Fremdsprachenausbildung an der Hochschule müssen eine rationale Ausbildungsstruktur und überregional vergleichbare Abschlußprofile conditions sine qua non bleiben.*

Nur wenn die Fremdsprachenvermittlung als genuine Hochschulaufgabe begriffen wird, wenn professionelle Organisationsstrukturen und vergleichbare, aussagekräftige Abschlußprofile von den Hochschulen bereitgestellt werden, dann kann den Studierenden das geboten werden, was Europa und die berufliche Zukunft ihnen abverlangen werden, nämlich: Die Beherrschung von Fremdsprachen in Wort und Tat als Folge eines hochschulgemäßen, zielstrebigem und praktisch verwertbaren Fremdsprachenunterrichts.

(Diese Resolution wurde am 9. März 1996 vom Plenum der Jahrestagung des AKS in Bayreuth beschlossen.)

Autorenverzeichnis

Erzsébet FORGÁCS, Pädagogische Hochschule "Gyula Juhász" Szeged, Fachbereich Germanistik, Hattyas sor 10, Pf. 396, H - 6701 Szeged

Nicole GELLRICH-NICAISE, Sprachlehrinstitut der Universität Konstanz

Daniela HARTMANN, Sprachlehrinstitut der Universität Konstanz

Ralph A. HARTMANN, Sprachlehrinstitut der Universität Konstanz

Stanislava HŘEBÍČKOVÁ, Sprachenzentrum der Karlsuniversität Prag, Celetná 20, CS - 11000 Praha

Tamás KISPÁL, József-Attila-Universität, Institut für Germanische Philologie, Egyetem u. 2, H - 6722 Szeged

K. Jacob KORNBECK, Val des Bons-Malades 29, L - 2121 Luxembourg

Helga KOTTHOFF, Fachgruppe Sprachwissenschaft der Universität Konstanz

Diemo MARX, Von-Gahlen-Str. 20, 40625 Düsseldorf

Gerhard SCHMIDT, Sprachlehrinstitut der Universität Konstanz

Jochen STAUDACHER, Sprachlehrinstitut der Universität Konstanz

Gernot STEGERT, Albrecht-Dürer-Str. 3, 72076 Tübingen

Stephan STEIN, Fachbereich 8 der Universität des Saarlandes, Germanistik, Postfach 151150, 66041 Saarbrücken