

## **Sprache in Wissenschaft und Unterricht**

Als Beihefte zum *Orbis Linguarum* erschienen bisher:

*Phänomene im syntaktisch-semantischen Grenzbereich. Materialien der internationalen Linguistenkonferenz Karpacz 27.-29.09.2004*, hrsg. von Lesław Cirko, Martin Grimberg, Band 47, 2006.

*Sprachlust – Norm – Kreativität. Materialien der internationalen Linguistenkonferenz Karpacz 12.-14.09.2005*, hrsg. von Lesław Cirko, Martin Grimberg, Band 62, 2007.

*Zwischen Lob und Kritik: sechs Jahre Erfahrung mit der Deutsch-polnischen Grammatik (dpg). Materialien der internationalen Linguistenkonferenz Karpacz 11.-13.09.2006*, hrsg. von Lesław Cirko, Martin Grimberg, Band 63, 2008.

*DPG im Kreuzfeuer: Akten der internationalen Linguistenkonferenz Karpacz 10.-12.09.2007*, hrsg. von Lesław Cirko, Martin Grimberg, Artur Tworek, Band 77, 2009.

*Phänomene im pragmatisch-semantischen Grenzbereich. Akten der 19. internationalen Linguistenkonferenz Karpacz 19.-21.05.2008*, hrsg. von Edyta Błachut, Adam Gołębiowski, Artur Tworek, Band 94, 2010.

*Grammatik und Kommunikation: Ideen – Defizite – Deskription*, hrsg. von Edyta Błachut, Adam Gołębiowski, Artur Tworek, Band 103, 2011.

Weitere Sammelbände erscheinen in der Serie *Beiträge zur allgemeinen und vergleichenden Sprachwissenschaft*, bisher:

*Motoren der heutigen (germanistischen) Linguistik*, hrsg. von Edyta Błachut, Adam Gołębiowski, Band 1, 2012.

*Sprache in Wissenschaft und Unterricht*, hrsg. von Edyta Błachut, Adam Gołębiowski, Band 2, 2013.

*Gesprochenes, Geschriebenes: (Kon)Texte – Methoden – Didaktik*, hrsg. von Edyta Błachut, Adam Gołębiowski, Band 3, (in Vorbereitung).

# Sprache in Wissenschaft und Unterricht

herausgegeben von  
Edyta Błachut · Adam Gołębiowski

Beiträge zur allgemeinen und vergleichenden Sprachwissenschaft  
Herausgegeben von Edyta Błachut und Adam Gołębiowski  
Band 2

## **Sprache in Wissenschaft und Unterricht**

Wissenschaftlicher Beirat und Gutachterkollegium:  
Lesław Cirko · Ulrich Engel · †Eugeniusz Tomiczek

Sprachliche Redaktion: Julia Nesswetha

Umschlagentwurf: Przemysław Włodarczyk

DTP-Gestaltung: Paweł Wójcik

Der Band enthält Referate der internationalen Linguistenkonferenz  
Karpacz 14.-16.05.2012.

Niniejszy tom ukazał się dzięki wsparciu finansowemu Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego.

Der Sammelband ist dank einer finanziellen Unterstützung des Instituts für Germanische Philologie der Universität Wrocław erschienen.

Copyright © by Oficyna Wydawnicza ATUT  
– Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2013

ISBN 978-83-7977-013-7

ISBN 978-3-86276-122-7

ISSN 2299-4122

Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe  
ul. Kościuszki 51a, 50-011 Wrocław, Tel. (71) 342 20 56, Tel./Fax (71) 341 32 04  
[www.atut.ig.pl](http://www.atut.ig.pl), [oficyna@atut.ig.pl](mailto:oficyna@atut.ig.pl)

Neisse Verlag Silvia und Detlef Krell GbR  
Strehleener Straße 14, 01069 Dresden, Tel. 0351 810 70 90, Fax 0351 810 73 46  
[www.neisseverlag.de](http://www.neisseverlag.de), [mail@neisseverlag.de](mailto:mail@neisseverlag.de)

# Inhaltsverzeichnis

## **Jacek Barański**

Zur Relevanz *freier Dative* in Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik... 7

## **Maria Biskup**

Zu Besonderheiten der Rechtssprache Deutschlands ..... 17

## **Zofia Chłopek**

Sprache und Denken, und der Begriffstransfer:  
Zur Perzeption des Geschlechts von geschlechtslosen Objekten durch  
Mehrsprachler ..... 29

## **Małgorzata Czarnecka**

Zur Rolle des Vorwissens beim Fremdsprachenlernen ..... 45

## **Zuzanna Czerwonka**

(Aus)Sprache im Unterricht: Die prädorsalen ungerundeten  
Vokale des Niederländischen als Ausspracheproblem für polnische  
Muttersprachler – eine Signaluntersuchung..... 57

## **Justyna Duch-Adamczyk**

Die Vermittlung deutscher Abtönungspartikeln unter dem Aspekt des  
didaktischen Erfolgs der Nutzung einiger theoretischer Ansätze ..... 69

## **Ireneusz Gaworski**

Zum sprachlichen Potenzial der Textsorten im DaF-Unterricht.  
Eine Lehrwerkanalyse..... 77

## **Agnieszka Poźlewicz**

Vermittlung expositiver und logischer Partikeln in DaF-Lehrwerken.... 93

## **Tomasz Rojek**

Status der Formalisierung in der Linguistik..... 105

## **Klaus Thiele**

Anthropomorphismen in der Computerfachsprache am Beispiel von  
Blogs und Foren..... 117

**Artur Tworek**

Subjekt-„Intonation“ vs. Objekt-„Intonation“? ..... 149

**Magdalena Urbaniak-Elkholy**

Erweiterte adnominale Attribute als Problem des DaF-Unterrichts ..... 159

## Zur Relevanz *freier Dative* in Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik

### 1. Einleitung

Um dem formulierten Thema gerecht zu werden, erweist es sich als angebracht, den vorliegenden Beitrag in zwei hauptsächliche Teile zu untergliedern, und zwar in den rein wissenschaftlichen und den didaktischen. Im ersten Teil wird das Wesen *freier Dative* dargestellt, es werden die Beschreibungsmöglichkeiten dieser in der Fachliteratur geschildert und es wird auf Diskrepanzen bei deren Klassifizierung hingewiesen. Obwohl der Beitrag eigentlich nicht kontrastiv ausgerichtet ist, werden nichtsdestoweniger neben germanistischen auch einige polonistische Quellen zur Analyse herangezogen. Der zweite Teil behandelt, ganz allgemein gefasst, didaktische Implikationen, die mit dem besprochenen Problem verbunden sind, bzw. verbunden sein können.

### 2. Zum Wesen *freier Dative*

Die Kategorie *freier Dativ* scheint in der germanistischen sowie in der polonistischen Linguistik nicht einheitlich beschrieben worden zu sein. Zu dieser These berechtigen die folgenden, ausgewählten Beispiele: Die DPG<sup>1</sup> (1999:239f., 363) unterscheidet, größtenteils der Engelschen Fassung folgend (vgl. Engel 1994:156-159, 1996:193, 2004:99f.), nur drei Elemente solcher Art: den *Dativus commodi* (*Dativus sympathicus*) den *Dativus incommodi* und den *Dativus ethicus* – diese werden bei Engel und in der DPG (1999:239f., 363) aber nicht als *freie Dative*, sondern als *Dativergänzungen* eingestuft; bei Polański (2003:108) sind auch nur drei *freie Dative* berücksichtigt, deren Klassifizierung jedoch von der Unterscheidung in der DPG abweicht, und zwar: der *Dativus absolutus*, der *Dativus ethicus* und der *Dativus possessivus*; Nagórko (1998:277, 2006:291)

---

<sup>1</sup> DPG = Deutsch-polnische kontrastive Grammatik, s. Engel, Ulrich et al. (1999) im Literaturverzeichnis.

differenziert im Polnischen nur den *Dativus commodi* und den *Dativus incommodi*, wobei zumindest eines der Beispiele<sup>2</sup> zur Veranschaulichung dieser Kategorie als strittig betrachtet werden kann.

Deswegen sei an dieser Stelle die Existenz der genannten Kategorie in der Forschung präsentiert und untersucht. Die Untersuchung könnte bezwecken, sich mit der Frage nach Möglichkeiten der Kategorisierung *freier Dative* umfangreicher auseinanderzusetzen, weil diese bei Helbig/Buscha (2001:42-44) als *sekundäre Satzglieder* bezeichnet werden.

### 3. Klassifizierung *freier Dative* zum Satz

„Sekundäre Satzglieder sind [...] solche, die nicht direkt vom Prädikat des Satzes (dessen Valenz) determiniert, vielmehr von einer anderen Grundstruktur ableitbar und deshalb nur lose mit dem finiten Verb verbunden sind“ (Helbig/Buscha 2001:462). *Sekundäre Satzglieder* werden in zwei Gruppen unterteilt: *sekundäre Satzglieder zum Satz* und *sekundäre Satzglieder zu einzelnen Satzgliedern* (vgl. Helbig/Buscha 2001:463f.).

*Freie Dative* seien „frei“, d.h. nicht im Stellenplan des Verbs verankert und deswegen unbeschränkt reduzierbar (Helbig/Buscha 2001:264). Sie können nach Helbig/Buscha (2001:463) durch Substantive (z.B. *seiner Mutter*) und/oder substantivische Pronomina (z.B. *ihr*) morphologisch repräsentiert werden, während die Verbindung von einer Präposition und einem Substantiv (*für seine Mutter*) oder einer Präposition und einem substantivischen Pronomen (*für sie*) als Paraphrasen der *freien Dative* fungieren (vgl. Helbig/Buscha 2001:463f.). Unter den *freien Dativen* werden bei Helbig/Buscha (2001:263, 463f.) folgende Subklassen unterschieden: *Dativus commodi*, *Dativus incommodi*, *Dativ des Zustands-trägers*, *Dativ des Maßstabs (Dativ des Standpunktes)*, *ethischer Dativ*, *Modalwort*.<sup>3</sup> Die Analyse erfolgt in erster Linie unter Anlehnung an die obige Einteilung.

<sup>2</sup> Janek *oddal nauczycielowi zadania*. (Nagórko 2006:291) [„Janek hat dem **Lehrer** die Aufgaben abgegeben“ – übers. von J.B.]. Das fettmarkierte Element gilt bei Nagórko als *Dativus commodi*, also *freier Dativ*. Einige Valenzwörterbücher dagegen klassifizieren dieses Element als *Dativobjekt*: vgl. bei Helbig/Schenkel (1991:313) das Verb *abgeben*, bei Morciniec et. al (1995:15) entspricht dem Verb *abgeben* das Verbpaar *oddać – oddawać*.

<sup>3</sup> Aus Platzknappheit wird hier auf die Analyse unter Berücksichtigung des *Modalwortes* verzichtet.

### 3.1. *Dativus commodi* (=C)<sup>4</sup>/*Dativus sympathicus*<sup>5</sup>

Dieser drückt eine Größe aus, zu deren Gunsten das Geschehen im Satz verläuft. Der Nutznießer des Geschehens wird auch als *Benefaktiv* (vgl. Eroms 2000:195) bezeichnet.

Der *Dativus commodi* ist „in der Regel bei Akkusativobjekten und teilweise auch bei Präpositionalobjekten hinzufüßbar, wenn das Subjekt AGENS ist [...] Der Dativ commodi verhält sich wie ein regulär valenzgeforderter: Er hat die gleichen Platzforderungen, und er kann ohne Restriktionen der Dativpassivierung mit bekommen/kriegen/erhalten unterworfen werden [...]“ (Eroms 2000:195). Der *Dativus commodi* kann mit folgenden Beispielen belegt werden:

(1) *Er trägt seiner Mutter das Gepäck.*

(2) *Er wäscht seiner Mutter den Wagen* (vgl. Helbig/Buscha 2001:463).

Die Paraphrasen des *Dativus commodi* stellen sich wie folgt dar: durch die Verbindung von einer Präposition und einem Substantiv (1a) bzw. einer Präposition und einem substantivischen Pronomen (1b):

(1a) *Er trägt für seine Mutter das Gepäck.*

(1b) *Er trägt für sie das Gepäck* (ebd.).

Der Umfang des Beitrages lässt auf den Valenzstatus *freier Dative* leider nicht ausführlicher eingehen, deswegen sei diese Problematik an einigen Stellen zumindest angedeutet. Die unterschiedlichen Stellungnahmen betreffen den Valenzstatus *freier Dative*.

In der Duden-Grammatik (2005:827f.) wird er als *Dativobjekt* bezeichnet und semantisch als Aktant. Dies ist aber umstritten: Geht es um eine *Ergänzung* (wenn der *Dativ* den Valenzrahmen zu bilden vermag) oder eine *Angabe* (wenn er das Verb modifiziert). Ganz „frei“ sei er übrigens nicht, denn er könne gar nicht bei Verben stehen, die nach einem *Genitivobjekt* verlangen, und nur sehr eingeschränkt bei Verben mit einem Präpositionalobjekt (vgl. Duden-Grammatik 2005:828). Bei Engel (2004:99f.) ist dieser eine *Dativergänzung*, bei Eroms (2000:194-196) ein *Dativobjekt*.

<sup>4</sup> *Dativ des Interesses, der Gefälligkeit* (Helbig/Buscha 2001:263); *Vorteilsdativ* (Wahrig 2002:145).

<sup>5</sup> „Der *Dativus sympathicus* (auch *Dativus commodi*) kommt nur bei Verben vor, die ein willentlich gesteuertes Handeln bezeichnen. Sie bezeichnen dann das begünstigte Lebewesen [...]“ (Engel 2004:99).

### 3.2. *Dativus incommodi* (=DI)<sup>6</sup>

Er bezeichnet eine Größe, zu deren Ungunsten das Geschehen im Satz abläuft. „Der *Dativus incommodi* kommt bei Vorgangsverben vor. Er bezeichnet [...] einen Menschen, der einen unerwünschten Vorgang zugelassen oder nicht verhindert hat, damit für diesen Vorgang verantwortlich ist [...]“ Engel (2004:99). Beim *Dativus incommodi* gelten dieselben Bedingungen bezüglich der morphologischen Formen wie im Falle des *Dativus commodi*. Der grundsätzliche Unterschied bezieht sich auf die Paraphrasierung mit der Präposition *für*. Im Falle des *Dativus incommodi* entfällt nämlich diese Möglichkeit.

(3) *Das Kind zerbrach den Eltern die Vase.*

(3a) \**Das hat es für die Eltern getan/gemacht* (Helbig/Buscha 2001:263).

Dies wird noch sichtbarer in folgendem Beispielsatz:

(4) *Ein Dieb hat dem Nachbarn den Wagen gestohlen.*

(4a) \**Ein Dieb hat für den Nachbarn den Wagen gestohlen.*

Die Paraphrasierung (wie bei 4a) wäre zwar möglich, aber nur unter der Voraussetzung, dass der Dieb im Auftrag des Nachbarn (also für den Nachbarn) gehandelt hat. Dann müsste *der Nachbar* im Satz als *Dativus commodi* fungieren.

### 3.3. *Dativ des Zustandsträgers* (=DZ)

Dieser bezeichnet eine Größe, die sich in einem bestimmten, zeitweiligen Zustand befindet. Beispiele:

(5) *Dieser Erfolg ist dem Sportler eine Freude* (vgl. Helbig/Buscha 2001:263).

(6) *Das war ihm eine große Enttäuschung.*

### 3.4. *Dativ des Maßstabs* (=DM)/*Dativ des Standpunktes*

Er bezeichnet die Einschätzung, die Stellungnahme, das Urteil der im Dativ ausgedrückten Größe. Beispiele:

<sup>6</sup> *Dativ des Desinteresses, der Ungefälligkeit, des Misslingens, der Verantwortlichkeit* (Helbig/Buscha 2001:263); *Nachteilsdativ* (Wahrig 2002:145); „der Schadensdativ, [...] die genaue Umkehrung des *Dativ commodi*“ (Eroms 2000:195).

(7) *Er arbeitet mir zu langsam* (vgl. Helbig/Buscha 2001:463f.).

(8) *Das ist mir zu schrecklich.*

Als eine alternative Bezeichnung gilt *Dativus Judicantis*. „Wenn die Gradpartikeln *zu*, *allzu* und *genug* bei einem Adjektiv stehen, kann von ihnen ein Dativobjekt abhängen, das die wahrnehmende oder beurteilende Person (bzw. die Person, auf die Beurteilung zutrifft) nennt; man spricht hier von einem Dativus Judicantis: [...] Anna fuhr [ihrem Freund] viel zu schnell“ (Duden 2005:826).

### 3.5. *Ethischer Dativ* (=DE)

Er bezeichnet eine emotionale Anteilnahme der im Dativ ausgedrückten Größe:

(9) *Falle mir nicht! Es liegt mir sehr daran, dass du nicht fällst.*

„Der Dativus ethicus kann bei sehr vielen Verben vorkommen, aber immer nur als Pronomen (meist der 1. oder der 2. Person). Er drückt dann aus, dass der ausgedrückte Vorgang dem Sprecher oder dem Hörer oder einer dritten Person besonders nahe geht, diese Person besonders berührt [...]“ (Engel 2004:100).

### 3.6. *Finaler Dativ* (wird nur in Wahrig 2002:145 berücksichtigt)

Er bezeichnet einen Zweck. Das ist der *Dativ des Zweckes*, „der aber nur in der geschriebenen Sprache erscheint und in der gesprochenen Sprache durch ein Präpositionalgefüge mit *für* ersetzt wird:

(10) Sie lebte nur *ihren Kindern* (= für ihre Kinder)“ (Wahrig 2002:147).

## 4. Klassifizierung *freier Satzglieder* zu einzelnen Satzgliedern

Diese Satzglieder sind weder vom Verb abhängig noch von einer anderen Grundstruktur ableitbar, sondern beziehen sich auf ein anderes Satzglied. Je nach syntaktischer Funktion unterscheidet die Grammatik von Helbig/Buscha (2001:462-468) drei Subklassen: das *prädikative Attribut*, den *possessiven Dativ* und den *Träger-Dativ*.

#### 4.1. *Possessiver Dativ* (=DP)<sup>7</sup>

Dieser sei „auch immer frei“ (Helbig/Buscha 2001:463) und bezeichne ein possessives Verhältnis zwischen der im *Dativ* ausgedrückten Größe in Begleitung mit *Subjekt*, *Objekt* oder *Adverbialbestimmung*. Was jedoch dessen Valenzstatus betrifft, so ist sich darüber die Forschung nicht einig (mehr dazu vgl. außer Helbig/Buscha 2001, z.B. auch Duden-Grammatik 2005:827f., Engel 2004:303f.).

Je nach dem oben genannten Bezug des *Dativs* (auf *Subjekt*, *Objekt* oder *Adverbialbestimmung*) wird unterschieden zwischen:

- possessivem Dativ zum Subjekt:  
(11) *Dem Patienten tut der Kopf weh.*
- possessivem Dativ zum Objekt:  
(12) *Der Arzt reinigte dem Patienten die Wunde.*
- possessivem Dativ zur Adverbialbestimmung:  
(13) *Der Chef klopfte dem Angestellten auf die Schulter* (Helbig/Buscha 2001:467f.).

Die *possessiven Dative* sind „eine besonders für das Deutsche – im Unterschied zu vielen anderen Sprachen – typologisch charakteristische Konstruktion.“ (Helbig/Buscha 2001:467).

#### 4.2. *Träger-Dativ* (DT)<sup>8</sup>

Je nach dem Bezug des *Dativs* (auf *Subjekt*, *Objekt* oder *Adverbialbestimmung*) wird unterschieden zwischen:

- Träger-Dativ zum Subjekt:  
(14) *Dem Jungen rutscht die Hose.*
- Träger-Dativ zum Objekt:  
(15) *Er zieht ihr den Mantel an.*
- Träger-Dativ zur Adverbialbestimmung:  
(16) *Sie trat ihm auf den Schuh.*

<sup>7</sup> Alternative Bezeichnungen: *Pertinenzdativ* (Engel 2004:100), *Zugehörigkeitsdativ* (Wahrig 2002:145).

<sup>8</sup> *Träger eines Kleidungsstückes* (Helbig/Buscha 2001:263).

## 5. Zum Problem der Didaktisierung *freier Dative*

Die oben genannten, wissenschaftlichen Beschreibungskriterien können berechtigt zu Überlegungen führen, wie groß die Relevanz *freier Dative* für Lerner auf unterschiedlichen Stufen des DaF-Unterrichts ist. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass diese Problematik eigentlich nur Germanistikstudenten betreffen darf. Jedoch müssen auch für diese Gruppe einige Fragen in Erwägung gezogen werden, ob alle Problemfälle bezüglich der dargestellten *freien Dative* für eine germanistische Ausbildung von Belang sind. Mit Sicherheit muss danach gefragt werden, ob auch in Veranstaltungen zur beschreibenden Grammatik *freie Dative* besprochen werden sollten; wenn ja, dann nach welchem grammatischen Modell sie beigebracht werden könnten. Ist es nämlich sinnvoll, alle bei Helbig/Buscha (2001) ausführlich differenzierten *freien Dative* in Überlegungen mit einzubeziehen, zumal andere hervorragende Linguisten deren Existenz nicht berücksichtigen oder überhaupt diese als „frei“ in Frage stellen? Soll man nur ein Modell wählen oder darf man eklektisch verfahren, wobei alternative Varianten auch in Frage kämen? Zweifelsohne hängt es vom Niveau der Studentengruppe und ihrem Interesse am Thema ab. Problematisch ist auch, ob alle Nuancen, die in verschiedenen Grammatiken vorkommen, aus Sicht der Studenten interessant wären. Schließlich muss auch das Problem behandelt werden, inwieweit die Kenntnis dieser theoretischen Ansätze die Beherrschung der deutschen Sprache erleichtern kann und die Sprachfertigkeiten erweitert. Es ist auch fraglich, ob Studenten, die sich mit anderen Fachgebieten (z.B. Literatur) befassen (wollen), auch zwischen den Subklassen der *freien Dative* unterscheiden können sollten. Im Folgenden wird ein Versuch unternommen, zu den gestellten Fragen Stellung zu nehmen.

Wenn jemand über eine philologische Ausbildung verfügen will, ist er vom Amt wegen verpflichtet, zumindest minimal mit dieser Problematik vertraut zu sein. Deswegen dürfte im Unterrichtsfach „Beschreibende Grammatik“ diese Erscheinung besprochen werden, aber bestimmt nicht auf eine solche Art und Weise, dass den Studenten alle Nuancen detailliert erörtert werden müssen. Man kann den Zweifel äußern, was sie für Erkenntnisse gewinnen, wenn sie sich mit dem *finalen Dativ* auskennen, der gar nicht mehr verwendet wird, oder den *Träger-Dativ* erkennen, der nur in der Grammatik von Helbig/Buscha (z.B. 2001) erscheint. Die Studenten sollten nur im Stande sein zu beweisen, dass sie als Philologen diesbezüglich über mehr Informationen verfügen als diejenigen, die Deutsch können, aber im Grunde genommen über keine philologische Ausbildung

verfügen. Ein bisschen anders vermag sich das Problem im Falle solcher Studenten darzustellen, die eine Vorliebe für Grammatik und Linguistik haben. Diese besuchen Magisterseminare, Wahlfächer, Spezialisierungsfächer in der Linguistik, und eben in solchen Unterrichtsveranstaltungen könnten die besprochenen Differenzierungsprobleme im Falle der *freien Dative* zur Debatte gestellt werden. In Veranstaltungen dieser Art besteht die Möglichkeit, sich mit der Forschung auseinanderzusetzen und einige Entscheidungen einer kritischen Analyse zu unterziehen. Als Ergebnis solcher Analysen könnten Diplomarbeiten entstehen, in denen eine begründete Kritik natürlich zulässig ist, die sich jedoch auf einen untersuchten Stoff stützen und auf eigenen Analysen und Überlegungen basieren muss.

Die Didaktisierung *freier Dative* könnte am besten in der Prüfungsphase erfolgen, wo die Lerner erstens *Dativobjekte* von *freien Dativen* zu unterscheiden, zweitens *freie Dative* zu bestimmen hätten. Dazu sei als Beispiel der folgende Übungsvorschlag unterbreitet:

### **Bestimmen Sie die Dative!**

- *Sie hat ihm die Leviten gelesen.*
- *Er hat der Frau die Tür geöffnet.*
- *Dieser Mantel war ihr zu kurz.*
- *Das Unentschieden bedeutete unserer Mannschaft eine Niederlage.*
- *Dieser Stürmer spielte dem Trainer heute zu schwach.*
- *Die Halbstarke haben meiner Nachbarin die Fensterscheibe eingeschlagen.*
- *Das Theaterstück hat dem Publikum sehr gut gefallen.*
- *Spielen mir heute sehr gut.*
- *Sei mir nicht böse.*
- *Der Fürst hat seinem Knecht den Kopf abgeschlagen.*
- *Die verliebte Frau spuckte ihrem Freund ins Gesicht.*
- *Der Enkel hat seiner Großmutter einen Brief geschrieben.*
- *Willst du nicht mein Bruder sein, so schlage ich dir den Schädel ein.*
- *Hilf mir beim Kochen!*
- *Machen wir uns auf die Socken!*

## **6. Resümee**

Im Folgenden sollen dargestellte Thesen zur Relevanz *freier Dative* in Wissenschaft und Sprachdidaktik zusammengefasst werden. Was die Sprachwissenschaft betrifft, so hat sie eben die Aufgabe, sprachliche Phä-

nomene zu untersuchen und zu erfassen. Daher scheint diese Problematik für die Sprachwissenschaft relevant zu sein. Die Unterschiede unter den Forschern können bzw. sollen zur Debatte im Rahmen einer linguistischen Polemik gestellt werden. Dieser Beitrag hatte u.a. zum Ziel, auf Unterschiede bezüglich der Auffassung dieses Problems aufmerksam zu machen, ohne den Anspruch erheben zu wollen, wessen Betrachtung dieses Phänomens richtig sei. Ansatzweise kann festgestellt werden, dass die Darstellung von Helbig/Buscha (2001), im Gegensatz zu den übrigen Autoren, die größte Anzahl *freier Dative* enthält. Dies bewegt zur Überlegung, welche Versionen aus sprachdidaktischer Sicht am nützlichsten sind und sich für die Didaktisierung überhaupt eignen. Aus didaktischer Sicht vermag die Relevanz der genannten Problematik vom Niveau und Interesse der Lerner sowie von den Unterrichtszielen abhängig zu sein. Es ist aber hervorzuheben, dass die Vermittlung *freier Dative* rein theoretisch ist, weil diese für die praktische Beherrschung des Deutschen nur im geringeren Ausmaß relevant sind. Dabei soll sowohl im praktisch als auch theoretisch konzipierten Unterricht erwogen werden, wieviel *Zeit freien Dativen* gewidmet werden sollte, so dass sich dies nicht negativ auf Erwerb anderer Sprachfertigkeiten auswirkt. Damit ist gemeint, dass es bestimmt andere sprachliche Fertigkeiten gibt, auf deren Kosten *freie Dative* nicht überschätzt werden sollten, zumal sie nicht einheitlich beschrieben sind und deren Aneignung nicht von solcher Bedeutung ist, wie z.B. Wortstellung, breit gefasste Verbalphrase oder Artikelgebrauch.

## Literatur

Duden, <sup>7</sup>2005, Bd. 4: Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.

Engel Ulrich, <sup>3</sup>1994, Syntax der deutschen Gegenwartssprache, Berlin.

Engel Ulrich, <sup>3</sup>1996, Deutsche Grammatik, Heidelberg.

Engel Ulrich, 2004, Deutsche Grammatik – Neubearbeitung, München.

Engel Ulrich / Rytel-Kuc Danuta / Cirko Lesław / Dębski Antoni / Gaca Alicja / Jurasz Alina / Kątny Andrzej / Mecner Paweł / Prokop Izabela / Sadziński Roman / Schatte Christoph / Schatte Czesława / Tomiczek Eugeniusz / Weiss Daniel (unter beratend. Mitw. von Czochralski Jan, Pisarkowa Krystyna, de Vincenz Andrzej.), 1999, Deutsch-polnische kontrastive Grammatik, Heidelberg.

Eroms Hans-Werner, 2000, Syntax der deutschen Sprache, Berlin/New York.

- Helbig Gerhard / Buscha Joachim, <sup>15</sup>2001, <sup>14</sup>1991, <sup>1</sup>1970, Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht, Berlin.
- Helbig Gerhard / Schenkel Wolfgang, <sup>8</sup>1991, <sup>1</sup>1969, Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben, Tübingen.
- Morciniec Norbert / Cirko Lesław / Ziobro Ryszard, 1995, Słownik walencyjny czasowników niemieckich i polskich. Wörterbuch zur Valenz deutscher und polnischer Verben, Wrocław.
- Nagórko Alicja, <sup>7</sup>2006, <sup>1</sup>1998, Zarys gramatyki polskiej, Warszawa.
- Polański Kazimierz (Hrsg.), <sup>3</sup>2003, <sup>1</sup>1993, Encyklopedia językoznawstwa ogólnego, Wrocław/Warszawa/Kraków.
- Wahrig, Bd. 4, <sup>3</sup>2002, vollständig neu bearbeitete und aktualisierte Auflage; 1999, <sup>1</sup>1989: Grammatik der deutschen Sprache. Sprachsystem und Sprachgebrauch, Gütersloh/München.

## Zu Besonderheiten der Rechtssprache Deutschlands

### **Einführung**

Das Recht, verstanden als die Rechtsordnung beziehungsweise die Gesamtheit aller Rechtsvorschriften, ist eng an die Sprache gebunden; ohne Sprache gäbe es kein Recht, keine Gesetze und keine Vorschriften. Ohne Sprache wäre es auch nicht möglich, das Recht durchzusetzen. Jeder Staat schafft, in Übereinstimmung mit den vorherrschenden Wertvorstellungen und unter Berücksichtigung der Bedürfnisse seiner Bürger, eigene Regeln und Vorschriften, welche im Laufe der Zeit der sich ständig wandelnden Wirklichkeit angepasst werden.

Die Sprache des Rechts ist wie alle anderen Fachsprachen aus der Gemeinsprache heraus entstanden, wobei unter der Gemeinsprache „eine usuelle oder präskribierte Varietät“ verstanden wird, die „in einer Sprachgemeinschaft überregional und transsozial als allgemeines Verständigungsmedium dient“ (Stolze 2009:43). Da sich das Recht auf bestimmte Lebenszusammenhänge der eigenen oder ausländischen Bürger bezieht, knüpft es häufig an die Allgemeinsprache an. Um die Rechtssicherheit zu gewährleisten, braucht das Recht jedoch möglichst eindeutige Begriffe, deshalb werden oft „die ‚natürlichen‘ Begriffe der Gemeinsprache in ihrer Bedeutung durch Legal-Definitionen eingeengt“ (Fuchs-Khakhhar 1987:39).

Die Rechtssprache ist eine sehr spezifische Fachsprache, weil sie im Gegensatz zu den technischen und naturwissenschaftlichen Fachsprachen in der im jeweiligen Staat geltenden Rechtsordnung fest verwurzelt ist (vgl. Rathert 2006:85); die Divergenzen in einzelsprachlichen Fachterminologien, Textsortenkonventionen und Argumentationsstrukturen lassen sich auf die unterschiedlichen nationalen Rechtssysteme zurückführen, die wiederum sehr stark kulturell geprägt sind.

Den Gegenstand des vorliegenden Aufsatzes bildet die Rechtssprache der Bundesrepublik Deutschland, die im Folgenden im Hinblick auf ihre Besonderheiten beschrieben wird.

## **Gebundenheit an die nationale Rechtsordnung**

Wie bereits oben erwähnt wurde, steht die Rechtssprache mit der vorherrschenden Rechtsordnung im engen Zusammenhang. Die nationale Rechtsordnung bedingt nämlich nicht nur die Rechtsvorschriften an sich, sondern auch die Form der schriftlichen Fixierung der eigenständigen rechtlichen Inhalte, darunter die Wahl einer konkreten Textsorte und die Differenziertheit der verwendeten Fachausdrücke. Auch innerhalb des deutschsprachigen Raums darf nicht von einer einheitlichen deutschen Rechtssprache ausgegangen werden, sondern es gibt eine Rechtssprache Deutschlands, eine Rechtssprache Österreichs und eine Rechtssprache der Schweiz (vgl. de Groot 1999:12). Die juristische Fachkommunikation erfolgt immer im Rahmen einer konkreten Rechtsordnung, die auch alle kommunikativen Parameter bestimmt. Obwohl die einzelnen nationalen Rechtsordnungen grundsätzlich eigenständig und dadurch auch verschieden sind, bleiben sie doch von Entwicklungen auf der internationalen Ebene nicht unberührt: „In jüngerer Zeit haben sich viele Staaten durch internationale und regionale Verträge einer weitgehenden Beschränkung ihrer politischen, militärischen und wirtschaftlichen Hoheitsgewalt unterworfen, wodurch sich die einzelnen Rechtsordnungen immer weiter annähern: Das beste Beispiel dafür bietet die europäische Integration, aber auch NATO, UNO oder wirtschaftliche Abkommen wie WTO und NAFTA“ (Sandrini 1999:10). Die europäischen Integrationsprozesse einerseits und die internationale Zusammenarbeit in vielen diversen Bereichen andererseits tragen indirekt dazu bei, dass die Rechtssprachen der einzelnen Staaten entsprechend bereichert und modifiziert werden.

Im Rahmen der nationalen Rechtssprache lassen sich nach der pragmatisch-funktionalen Einteilung folgende Bereiche aussondern (vgl. Fuchs-Khakhar 1987):

- Gesetzessprache und andere normative Texte (z.B. Gesetze, Satzungen, Verträge),
- Rechtspflege und Rechtsanwendung (z.B. Urteile, Gutachten, Prozessschriften),
- Rechtswissenschaft (z.B. Monographien, Aufsätze),
- Behördensprache und institutioneller Schriftverkehr (z.B. amtliche Schriftstücke und Dokumente).

Eine Sonderstellung unter den Rechtstexten genießen aufgrund ihres normativen Charakters die rechtsetzenden Texte. Den höchsten Abstraktionsgrad weisen die wissenschaftlichen Darstellungen auf, die im Bereich der

---

Rechtswissenschaft und Rechtsdogmatik entstehen. Die Texte des institutionellen Schriftverkehrs sind hingegen nicht mehr so fachspezifisch; sie beziehen sich zwar auf rechtliche Inhalte, doch besteht ihr Adressatenkreis hauptsächlich aus Laien, was auch die Wahl der sprachlichen Mittel wesentlich beeinflusst (vgl. Sandrini 1999:13).

### **Rechtssprache als Fachsprache**

Es unterliegt keinem Zweifel, dass die Rechtssprache zu den Fachsprachen gehört, da sie alle an die Fachkommunikation gestellten Anforderungen erfüllt (vgl. Stolze 2009:22ff.). In den vorliegenden Ausführungen wird die Fachsprache nach Hoffmann als „die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten“ (Hoffmann 1985:53) definiert.

Im Gegensatz zu anderen Fachsprachen, die sich grundsätzlich auf ihr Fachgebiet beschränken, ist die Rechtssprache transdisziplinär; sie durchdringt alle Fachgebiete und erstreckt sich auf alle Lebensbereiche.

Wie bei allen anderen Fachsprachen ist für die Rechtssprache die Fachterminologie ausschlaggebend. Unter einem Fachwort wird hier nach Roelcke „die kleinste bedeutungstragende und zugleich frei verwendbare sprachliche Einheit eines fachlichen Sprachsystems, die innerhalb der Kommunikation eines bestimmten menschlichen Tätigkeitsbereichs im Rahmen geäußerter Texte gebraucht wird“ und unter dem Fachwortschatz „die Menge solcher kleinster bedeutungstragender und zugleich frei verwendbarer sprachlicher Einheiten eines fachlichen Sprachsystems, die innerhalb der Kommunikation eines bestimmten menschlichen Tätigkeitsbereichs im Rahmen geäußerter Texte gebraucht werden“ (Roelcke 1999: 51-52) verstanden.

Zu den wichtigsten Merkmalen der juristischen Fachterminologie gehört ihre Exaktheit, unter der man den möglichst eindeutigen Bezug eines Fachwortes auf sein Denotat versteht. Da aber die meisten Fachausdrücke doch einen gewissen Grad an Vagheit aufweisen, ist für die richtige Auslegung der entsprechende Kontext ausschlaggebend; im Textzusammenhang wird der Fachausdruck disambiguiert und erhält somit die gewünschte Exaktheit.

Die Besonderheit der juristischen Fachbegriffe besteht darin, dass ihre sprachlichen Repräsentationsformen von einer konkreten nationalen Ord-

nung bestimmt sind; es gibt keine einheitliche deutsche Rechtsterminologie, sondern die Terminologie der deutschen Rechtsordnung, die Terminologie der österreichischen Rechtsordnung und die Terminologie der schweizerischen Rechtsordnung (vgl. Sandrini 1999:30). In Anbetracht dessen dürfen die gleichlautenden Fachwörter aus unterschiedlichen Rechtsordnungen nicht auf Anhieb gleichgesetzt werden, da sie möglicherweise begrifflich nicht identisch sind.

### **Deontische Modalität**

In normativen Rechtstexten werden verschiedene Rechtsregeln fixiert, die einem Rechtssubjekt bestimmte Rechte und Pflichten auferlegen. Die Bürger werden auf diese Weise verpflichtet, in bestimmten Situationen gewisse Handlungen auszuführen beziehungsweise diese zu unterlassen. Die Rechtsregeln können Normen enthalten, die sich an ein bestimmtes Rechtssubjekt richten (individuelle Normen), oder auch Normen, die sich an alle Bürger oder eine bestimmte Gruppe von Adressaten richten (allgemeine Normen). Bei Nichtbefolgung oder Verletzung von Rechtsnormen droht dem Bürger eine bestimmte Rechtsfolge (vgl. Šarčević 1999:106).

Die deontische Modalität drückt vom Gesichtspunkt der juristischen Logik Normen aus, die sich auf ein bestimmtes menschliches Verhalten beziehen. Sie kann im gewissen Sinne als eine rechtliche Wertung eines bestimmten menschlichen Verhaltens aufgefasst werden.

Im juristischen Bereich werden grundsätzlich drei verschiedene Modalitäten unterschieden:

- Eine Handlung ist geboten.
- Eine Handlung ist verboten.
- Eine Handlung ist erlaubt.

Jede Rechtsnorm hat zwei Subjekte: das rechtsetzende Subjekt (den Gesetzgeber) und den Adressaten der Rechtsnorm. Dies bedeutet, dass jede deontische Modalität entweder vom Gesichtspunkt des Gesetzgebers oder des Adressaten betrachtet werden kann. Im vorliegenden Aufsatz wird die deontische Modalität im ersten Sinne behandelt, da sie dem objektiven Recht entspricht.

Die deontische Modalität kann mithilfe verschiedener sprachlicher Mittel realisiert werden, die im Folgenden anhand von Beispielen ausführlicher behandelt werden.

## a) Modalverben

Grundsätzlich werden zum Ausdruck der deontischen Modalität vier Modalverben verwendet: *müssen*, *sollen*, *dürfen* und *können*. Handelt es sich um eine Handlung, die geboten bzw. nicht geboten ist, so werden die ersten zwei Verben eingesetzt:

*Wenn mit Eintritt der Führungsaufsicht eine bereits bestehende Führungsaufsicht nach § 68e Abs. 1 Satz 1 Nr. 3 endet, muss das Gericht auch die Weisungen in seine Entscheidung einbeziehen, die im Rahmen der früheren Führungsaufsicht erteilt worden sind (StGB § 68b Abs.4).*

*Der Widerruf muss keine Begründung enthalten und ist in Textform oder durch Rücksendung der Sache innerhalb der Widerrufsfrist gegenüber dem Unternehmer zu erklären; zur Fristwahrung genügt die rechtzeitige Absendung (BGB § 353 Abs.1).*

*Die Satzung soll von mindestens sieben Mitgliedern unterzeichnet sein und die Angabe des Tages der Errichtung enthalten (BGB § 59 Abs.3).*

Wenn eine bestimmte Handlung verboten ist, wird in normativen Rechtstexten häufig entweder *dürfen* oder *sollen* verneint, z.B.:

*Die Gesamtstrafe darf die Summe der Einzelstrafen nicht erreichen. Sie darf bei zeitigen Freiheitsstrafen fünfzehn Jahre, bei Vermögensstrafen den Wert des Vermögens des Täters und bei Geldstrafe siebenhundertzwanzig Tagessätze nicht übersteigen; § 43a Abs. 1 Satz 3 gilt entsprechend (StGB § 54 Abs.2).*

*Eine Ehe soll nicht geschlossen werden zwischen Personen, deren Verwandtschaft im Sinne des § 1307 durch Annahme als Kind begründet worden ist (BGB § 1308 Abs.1).*

Um eine erlaubte oder unerlaubte Handlung auszudrücken, bedient sich die Rechtsprache der Modalverben *können* und *dürfen*:

*Das Gericht kann dem Verurteilten Auflagen erteilen, die der Genugtuung für das begangene Unrecht dienen (StGB § 56B Abs.1).*

*Wer geschäftsunfähig oder in der Geschäftsfähigkeit beschränkt ist, kann ohne den Willen seines gesetzlichen Vertreters einen Wohnsitz weder begründen noch aufheben (BGB § 8 Abs.1).*

*Jeder Ehegatte darf das Gesamtgut in derselben Weise wie vor der Beendigung der Gütergemeinschaft verwalten, bis er von der Beendigung Kenntnis erlangt oder sie kennen muss (BGB § 1472 Abs.2).*

### **b) *haben (...)* zu + Infinitiv und *sein (...)* zu + Infinitiv**

Eine andere Möglichkeit, die deontische Modalität in juristischen Texten auszudrücken, stellen die Infinitivkonstruktionen mit *haben (...)* zu und *sein (...)* zu dar. Beide Konstruktionen treten immer im Präsens auf, in der dritten Person Singular oder Plural:

*Wer eine Sache in den Geschäftsräumen oder den Beförderungsmitteln einer öffentlichen Behörde oder einer dem öffentlichen Verkehr dienenden Verkehrsanstalt findet und an sich nimmt, hat die Sache unverzüglich an die Behörde oder die Verkehrsanstalt oder an einen ihrer Angestellten abzuliefern (BGB § 978 Abs.1).*

*Die Eltern haben die elterliche Sorge in eigener Verantwortung und in gegenseitigem Einvernehmen zum Wohl des Kindes auszuüben (BGB § 1627).*

*In minder schweren Fällen des Absatzes 2 ist auf Freiheitsstrafe von sechs Monaten bis zu fünf Jahren, in minder schweren Fällen des Absatzes 3 auf Freiheitsstrafe von einem Jahr bis zu zehn Jahren zu erkennen (StGB § 221 Abs.4).*

*In den Fällen des § 181a Abs. 1 Nr. 2 sind die §§ 43a, 73d anzuwenden, wenn der Täter als Mitglied einer Bande handelt, die sich zur fortgesetzten Begehung solcher Taten verbunden hat (StGB § 181c).*

### **c) *berechtigt sein, befugt sein, verpflichtet sein, zulässig sein, unzulässig sein***

Eine Alternative zu den unter a) erwähnten Modalverben und unter b) genannten Konstruktionen ist die Verbindung des Hilfsverbs *sein* mit einem die deontische Modalität ausdrückenden Adverb bzw. Partizip II. Im untersuchten Textmaterial<sup>1</sup> wurde am häufigsten *verpflichtet* und an zweiter Stelle *zulässig* bzw. *unzulässig* mit *sein* verzeichnet:

*Betreibt der Gläubiger die Zwangsvollstreckung in einen dem Schuldner gehörenden Gegenstand, so ist jeder, der Gefahr läuft, durch die Zwangsvollstreckung ein Recht an dem Gegenstand zu verlieren, berechtigt, den Gläubiger zu befriedigen (BGB § 268 Abs.1).*

*Jeder Teilhaber ist zum Gebrauch des gemeinschaftlichen Gegenstands insoweit befugt, als nicht der Mitgebrauch der übrigen Teilhaber beeinträchtigt wird (BGB § 743 Abs.2).*

<sup>1</sup> Strafgesetzbuch (StGB) und Bürgerliches Gesetzbuch (BGB).

*Wer unbefugt ein fremdes Geheimnis, namentlich ein Betriebs- oder Geschäftsgeheimnis, zu dessen Geheimhaltung er nach § 203 verpflichtet ist, verwertet, wird mit Freiheitsstrafe bis zu zwei Jahren oder mit Geldstrafe bestraft (StGB § 204 Abs.1).*

*Der Verkauf einer gemeinschaftlichen Forderung ist nur zulässig, wenn sie noch nicht eingezogen werden kann (BGB § 754).*

*Das Gericht kann Fristen von höchstens sechs Monaten festsetzen, vor deren Ablauf ein Antrag der verurteilten Person, den Strafreis zur Bewährung auszusetzen, unzulässig ist (StGB § 57 Abs.7).*

#### **d) geboten sein, verboten sein, möglich sein, unmöglich sein**

Die explizit performativen Ausdrücke wie *etwas ist geboten/verboten/möglich/unmöglich* kommen in untersuchten Rechtsvorschriften relativ selten vor:

*Hängt die Fälligkeit von einer Kündigung ab, so kann jeder Teil die Mitwirkung des anderen zur Kündigung verlangen, wenn die Einziehung der Forderung wegen Gefährdung ihrer Sicherheit nach den Regeln einer ordnungsmäßigen Vermögensverwaltung geboten ist (BGB § 1078).*

*War dem Täter die Ausübung des Berufs, Berufszweiges, Gewerbes oder Gewerbegebietes vorläufig verboten (§ 132a der Strafprozessordnung), so verkürzt sich das Mindestmaß der Verbotsfrist um die Zeit, in der das vorläufige Berufsverbot wirksam war (StGB § 70 Abs.2).*

*Der Unternehmer kann die Nacherfüllung unbeschadet des § 275 Abs. 2 und 3 verweigern, wenn sie nur mit unverhältnismäßigen Kosten möglich ist (BGB § 635 Abs.3).*

*Ist die Erfüllung des Stiftungszwecks unmöglich geworden oder gefährdet sie das Gemeinwohl, so kann die zuständige Behörde der Stiftung eine andere Zweckbestimmung geben oder sie aufheben (BGB § 87 Abs.1).*

### **Grammatische und stilistische Besonderheiten**

#### **a) das „kategorische Präsens“**

Rechtsvorschriften werden oft im Präsens formuliert, das die Allgemeingültigkeit der jeweiligen Regulierung unter den in der Vorschrift genannten Umständen hervorheben soll. Der Gebrauch der Präsensform vereinfacht

in vieler Hinsicht die syntaktische Struktur des Satzes bzw. Satzgefüges und trägt somit zum besseren Verständnis des Textes bei:

*Über Höhe und Fälligkeit der Zinsen und über Art und Umfang der Sicherheitsleistung entscheidet das Familiengericht nach billigem Ermessen (BGB § 1382 Abs.4).*

*Der Verkäufer eines Grundstücks haftet nicht für die Freiheit des Grundstücks von anderen öffentlichen Abgaben und von anderen öffentlichen Lasten, die zur Eintragung in das Grundbuch nicht geeignet sind (BGB § 436 Abs.2).*

*Nach dem Ablauf der Frist gilt die Schenkung als angenommen, wenn nicht der andere sie vorher abgelehnt hat (BGB § 516).*

*Die Ausgleichsforderung entsteht mit der Beendigung des Güterstands und ist von diesem Zeitpunkt an vererblich und übertragbar (BGB § 1378 Abs.3).*

*Soweit dies zur Abwendung einer erheblichen Gefahr für die Person oder das Vermögen des Betreuten erforderlich ist, ordnet das Betreuungsgericht an, dass der Betreute zu einer Willenserklärung, die den Aufgabenkreis des Betreuers betrifft, dessen Einwilligung bedarf (Einwilligungsvorbehalt) (BGB § 1903 Abs.1).*

*Das Amt des Testamentsvollstreckers beginnt mit dem Zeitpunkt, in welchem der Ernannte das Amt annimmt (BGB § 2202 Abs.1).*

## **b) Konditionalsätze**

Für die Gesetzessprache und andere normative Texte ist es charakteristisch, dass sie zahlreiche, meist komplexe und vielschichtige Konditionalsätze enthalten. Wird der Nebensatz durch eine Subjunktion eingeleitet, so befindet er sich meistens nicht am Anfang, sondern an einer anderen Stelle im Satzgefüge:

*Wer eine Körperverletzung mit Einwilligung der verletzten Person vornimmt, handelt nur dann rechtswidrig, wenn die Tat trotz der Einwilligung gegen die guten Sitten verstößt (StGB § 228).*

Die konditionalen Subjunktionalsätze stehen nur ganz selten am Anfang des Satzgefüges:

*Wenn eine der in den §§ 154 bis 156 bezeichneten Handlungen aus Fahrlässigkeit begangen worden ist, so tritt Freiheitsstrafe bis zu einem Jahr oder Geldstrafe ein (StGB § 161 Abs.1).*

Die gängigste Form des Ausdrucks einer Bedingung in juristischen Texten ist der uneingeleitete Nebensatz, der das ganze Satzgefüge eröffnet. Der Nebensatz fängt entweder mit einem Hilfsverb oder Vollverb an:

*Wird jemand wegen einer Straftat, die er bei oder im Zusammenhang mit dem Führen eines Kraftfahrzeugs oder unter Verletzung der Pflichten eines Kraftfahrzeugführers begangen hat, zu einer Freiheitsstrafe oder einer Geldstrafe verurteilt, so kann ihm das Gericht für die Dauer von einem Monat bis zu drei Monaten verbieten, im Straßenverkehr Kraftfahrzeuge jeder oder einer bestimmten Art zu führen (StGB § 44).*

*Hat der Täter aus grobem Unverstand verkannt, dass der Versuch nach der Art des Gegenstandes, an dem, oder des Mittels, mit dem die Tat begangen werden sollte, überhaupt nicht zur Vollendung führen konnte, so kann das Gericht von Strafe absehen oder die Strafe nach seinem Ermessen mildern (§ 49 Abs. 2) (StGB § 23 Abs.3).*

*Darf das Gericht nach einem Gesetz, das auf diese Vorschrift verweist, die Strafe nach seinem Ermessen mildern, so kann es bis zum gesetzlichen Mindestmaß der angedrohten Strafe herabgehen oder statt auf Freiheitsstrafe auf Geldstrafe erkennen (StGB § 49 Abs.2).*

*Verweist das Gesetz auf diese Vorschrift, so kann das Gericht neben einer lebenslangen oder einer zeitigen Freiheitsstrafe von mehr als zwei Jahren auf Zahlung eines Geldbetrages erkennen, dessen Höhe durch den Wert des Vermögens des Täters begrenzt ist (Vermögensstrafe) (StGB § 43a Abs.1).*

### c) Passivkonstruktionen

Passivkonstruktionen sind in der Sprache des Rechts so gut wie selbstverständlich; sie werden zahlreich und nicht selten auch direkt nebeneinander verwendet:

*Der Verein wird durch die Eröffnung des Insolvenzverfahrens und mit Rechtskraft des Beschlusses, durch den die Eröffnung des Insolvenzverfahrens mangels Masse abgewiesen worden ist, aufgelöst (BGB § 42 Abs.1).*

*Haben sich Umstände, die zur Grundlage des Vertrags geworden sind, nach Vertragsschluss schwerwiegend verändert und hätten die Parteien den Vertrag nicht oder mit anderem Inhalt geschlossen, wenn sie diese Veränderung vorausgesehen hätten, so kann Anpassung des Vertrags verlangt werden, soweit einem Teil unter Berücksichtigung aller Umstände des Einzelfalls, insbesondere der vertraglichen oder gesetzlichen Risikoverteilung, das Festhalten am unveränderten Vertrag nicht zugemutet werden kann (BGB § 313 Abs.1).*

#### **d) erweiterte Attribute, komplexe Konstruktionen**

Da man in der Rechtssprache einen großen Wert auf präzise Ausdrucksweise legt, damit die Rechtsnormen nur auf eine konkrete Weise ausgelegt werden können, werden viele erweiterte Attribute und komplexe Konstruktionen gebraucht, die der Präzisierung der Regelung dienen. Einerseits sorgen sie für die Einschränkung des Auslegungsspielraums und somit für die Eindeutigkeit der Vorschrift, andererseits beeinträchtigen sie jedoch oft das Verständnis des Textes:

*Der mit Einwilligung der Schwangeren von einem Arzt vorgenommene Schwangerschaftsabbruch ist nicht rechtswidrig, wenn der Abbruch der Schwangerschaft unter Berücksichtigung der gegenwärtigen und zukünftigen Lebensverhältnisse der Schwangeren nach ärztlicher Erkenntnis angezeigt ist, um eine Gefahr für das Leben oder die Gefahr einer schwerwiegenden Beeinträchtigung des körperlichen oder seelischen Gesundheitszustandes der Schwangeren abzuwenden, und die Gefahr nicht auf eine andere für sie zumutbare Weise abgewendet werden kann (StGB § 218a Abs.2).*

#### **Zusammenfassung**

Der vorliegende Aufsatz verfolgte das Ziel, die wichtigsten Eigenschaften der deutschen Sprache des Rechts zu beschreiben, wobei der Untersuchungsgegenstand die Rechtssprache der Bundesrepublik Deutschland war.

Im ersten Teil der Darstellung wurde der Aspekt der Gebundenheit der Rechtssprache an die nationale Rechtsordnung behandelt, die die Form der schriftlichen Fixierung der rechtlichen Inhalte, die Differenziertheit der Fachausdrücke sowie die Konventionen bezüglich der Textsortenwahl bestimmt. Im nächsten Abschnitt wurde die Rechtssprache als Fachsprache charakterisiert; wie in allen anderen Fachsprachen ist in der Rechtssprache eine präzise Ausdrucksweise von größter Bedeutung, deshalb spielt auch hier die einschlägige, an die nationale Rechtsordnung gebundene Terminologie die wichtigste Rolle. In den weiteren Ausführungen wurden die deontische Modalität besprochen und die Möglichkeiten ihres Ausdrucks an zahlreichen Beispielen veranschaulicht. Der Aufsatz wird abgeschlossen durch Bemerkungen zu grammatischen und stilistischen Besonderheiten der Rechtssprache, die in ihrem Streben nach Eindeutigkeit häufig komplexe, vielschichtige und dadurch auch etwas undurchsichtige sprachliche Strukturen schafft.

---

## Literatur

- De Groot Gerard-René, 1999, Das Übersetzen juristischer Terminologie, in: Recht und Übersetzen, Baden-Baden, S.11-46.
- Fuchs-Khakhar Christine, 1987, Die Verwaltungssprache zwischen dem Anspruch auf Fachsprachlichkeit und Verständlichkeit, Tübingen.
- Hoffmann Lothar, 1985, Kommunikationsmittel Fachsprache: eine Einführung, Berlin.
- Rathert Monika, 2006, Sprache und Recht, Heidelberg.
- Roelcke Thorsten, 1999, Fachsprachen, Berlin.
- Šarčević Susan, 1999, Das Übersetzen normativer Rechtstexte, in: Übersetzen von Rechtstexten. Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache, Tübingen, S.103-118.
- Sandrini Peter, 1999, Translation zwischen Kultur und Kommunikation: Der Sonderfall Recht, in: Übersetzen von Rechtstexten. Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache, Tübingen, S. 9-43.
- Stolze Radegundis, 2009, Fachübersetzen – Ein Lehrbuch für Theorie und Praxis, Berlin.



## **Sprache und Denken, und der Begriffstransfer: Zur Perzeption des Geschlechts von geschlechtslosen Objekten durch Mehrsprachler**

### **Theoretischer Hintergrund**

Wie neurolinguistische Forschungsstudien zeigen, enthält das menschliche Gehirn mehrere neurofunktionelle Systeme, die für verschiedene kognitive und affektive Funktionen verantwortlich sind. Zwei wichtige neurofunktionelle Systeme sind das begriffliche System und das sprachliche System.

Das Sprachsystem ist ein Netzwerk sprachlicher (morpho-syntaktischer, lexikalischer, phonologischer usw.) Repräsentationen, die im prozeduralen und deklarativen Gedächtnis gespeichert werden. Das sprachliche System eines bi-/multilingualen Menschen enthält zwei oder mehrere Subsysteme, die miteinander interagieren können, was sowohl neurolinguistische (z. B. Fabbro 1999; Paradis 2004) als auch psycholinguistische (z. B. De Angelis 2007; Chłopek 2011:Kap.4) Forschungsstudien bestätigen. Jedes sprachliche Subsystem ist mit einem, gemeinsamen System der begrifflichen Repräsentationen verbunden (Perani et al. 1998; Paradis 2004, i.E.; s. auch Chłopek 2012:Kap.1.1-1.2).

Das Begriffssystem ist ein Netzwerk von nicht-sprachlichen mentalen Repräsentationen der (äußeren und inneren) Wirklichkeit. Begriffliche Repräsentationen (oder Begriffe<sup>1</sup>) können als „Ideen“, „Vorstellungen“ oder „mentale Abbildungen der Wirklichkeit“ verstanden werden, obwohl keiner dieser Termini eigentlich zutrifft. Normalerweise werden sie in Kategorien geordnet (z. B. Murphy 2002/2004; Barsalou 2008). Die meisten Begriffe sind komplexe Strukturen, die aus einzelnen somatosensorischen, kognitiven und affektiven Eigenschaften bestehen. Je nach dem sprachlichen und außersprachlichen Kontext werden ausgewählte Eigenschaften aktiviert. Begriffliche Repräsentationen derselben Einheit variieren in ho-

---

<sup>1</sup> In manchen neurolinguistischen Studien wird ein Unterschied zwischen den begrifflichen Repräsentationen und den Begriffen gemacht. Weil sich dieser Artikel mit den neuronalen Strukturen nicht eingehend beschäftigt, werden die beiden Termini als Synonyme betrachtet.

hem Maße zwischen (sogar monolingualen) Muttersprachlern (Damasio 1989; Paradis 2004:195-203, i.E.; Jarvis/Pavlenko 2008:117; Kiefer/Pulvermüller 2012).

Im Prozess der ontogenetischen Entwicklung werden die begrifflichen Repräsentationen zunächst durch individuelle (oft kulturspezifische) Erfahrungen, aber danach durch die Semantik der Muttersprache geprägt. Mit jeder neuen Sprache wird das Begriffssystem restrukturiert und erweitert (z. B. Paradis 2004; Pavlenko 1999, 2009). Es gibt jedoch keine eins-zu-eins Relationen zwischen den begrifflichen und den semantischen Repräsentationen. Vor allem gibt es mehr begriffliche als sprachliche Repräsentationen; außerdem können manche Begriffe mit Repräsentationen in nur einer Sprache verbunden werden und manche können (teilweise) gemeinsam für zwei oder mehr Sprachen sein (Paradis 2004; Pavlenko 2009).

Verschiedene Forschungsstudien zeigen, dass die Struktur des Begriffssystems und seine Verbindungen mit den sprachlichen Subsystemen von solchen Faktoren abhängig sind, wie das Leistungsniveau jeder Sprache, die Methoden und Kontexte des Spracherwerbs und der Sprachverwendung und das Alter des ersten Kontakts mit jeder Sprache. Die meisten Begriffe entwickeln sich für die (dominierende) Muttersprache, d. h. es gibt am meisten L1-spezifische begriffliche Repräsentationen. Eine Nicht-Muttersprache kann die begrifflichen Repräsentationen auch beeinflussen, besonders wenn sie seit frühen Lebensjahren in authentischen kommunikativen Situationen benutzt wird und wenn sie ein relativ hohes Kompetenzniveau erreicht (Chen/Leung 1989; Kroll/de Groot 1997; Paradis 2004:192-195, i.E.; Bowers/Kennison 2011).

Die Relationen zwischen dem begrifflichen System und den sprachlichen Systemen werden seit längerer Zeit erforscht (z. B. Weinreich 1953; Kroll/Stewart 1994; Pavlenko 2009). Eigentlich beschäftigen sich die ForscherInnen nicht mit den ganzen Sprachen, sondern nur mit den mentalen Lexika. Das letzte Modell, von Pavlenko (2009) vorgeschlagen, stellt eine nützliche Kompilation der früheren Modelle dar (de Groot 1992; Kroll/Stewart 1994; Dong/Gui/MacWhinney 2005). Vor allem berücksichtigt die Forscherin unterschiedliche Leistungsniveaus der L1 und der L2 und die mit ihnen verbundenen asymmetrischen Verbindungen zwischen den Lexika und dem Begriffssystem. Die Asymmetrie der Interaktionen zwischen den sprachlichen Systemen bedeutet, dass es hauptsächlich direkte lexikalische L2-L1-Verbindungen und indirekte begriffliche L1-L2-Verbindungen gibt.

---

Außerdem setzt ihr Modell solche begriffliche Repräsentationen voraus, die spezifisch für nur eine Sprache (L1 oder L2) sind (die also typisch für die monolingualen Benutzer dieser Sprachen sind), als auch (teilweise) gemeinsame begriffliche Repräsentationen. Die Forscherin berücksichtigt auch die Möglichkeit des begrifflichen Transfers (d. h. der Aktivierung der begrifflichen Repräsentationen, die für eine Sprache charakteristisch sind, während der Kommunikation in einer anderen Sprache). Bedeutsam ist auch, dass Pavlenko den Prozess der Sprachentwicklung hauptsächlich als eine Restrukturierung und Entwicklung des Begriffssystems versteht.

Eine wichtige Konsequenz der engen Zusammenarbeit des Begriffssystems und des Sprachsystems ist die Einwirkung der sprachlichen Merkmale auf die Prozesse der Perzeption, des Verstehens, der Interpretation und der Kategorisierung der Welt. Diese Einwirkung, unter dem Terminus „linguistische Relativität“ bekannt, taucht schon seit Langem in linguistischen und philosophischen Diskussionen auf (vgl. Penn 1972; Pütz/Verspoor 2000), aber die zwei Namen, die in diesem Kontext am häufigsten erwähnt werden, sind die von Sapir (1921/1949, 1929/1949) und Whorf (1940/1956). Seit ihren Zeiten wurde die Hypothese der linguistischen Relativität heftig negiert oder bejaht. Erst seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden aber mehrere empirische Untersuchungen durchgeführt, die einige sprachliche Einflüsse auf die Denkweisen der monolingualen Menschen bestätigen, und zwar in solchen Bereichen, wie die Perzeption der Farben, der räumlichen Verhältnisse, der Zeit, der Bewegungsmodi, der Gestalten und Substanzen, der Quantität und (was von besonderem Interesse für die vorliegende Studie ist) des Geschlechts von Objekten – obwohl es solche Studien gibt, die Einflüsse solcher Art negieren (vgl. Gumperz/Levinson 1996; Gentner/Goldin-Meadow 2003; Cook/Bassetti 2011; Chłopek 2012:Kap.1.3).

Wenn die Muttersprache gewisse Einflüsse auf die Denkweisen ihrer Muttersprachler haben kann, ergibt sich die Frage, ob solche Einflüsse auch durch eine Nicht-Muttersprache ausgeübt werden können. Wie erwähnt, können sich Verbindungen zwischen dem Begriffssystem und einer fließend beherrschten Nicht-Muttersprache entwickeln, besonders wenn diese seit frühem Alter in kommunikativen Situationen erworben und benutzt wurde. Es besteht aber die Möglichkeit, dass die Verwendung einer Nicht-Muttersprache die (teilweise) L1-spezifischen begrifflichen Repräsentationen aktiviert. Die Aktivierung der durch eine Nicht-Zielsprache geprägten begrifflichen Repräsentationen während der Verwendung einer Zielsprache wird als Begriffstransfer bezeichnet (Jarvis/Pavlenko 2008:Kap.4; Pavlenko 2009;

Chłopek 2011:Kap.4.6, 2012:Kap.1.3-1.4). Es wurden Forschungsstudien durchgeführt, die den Begriffstransfer in verschiedenen Bereichen bestätigen, wie beispielsweise die Perzeption der Farben (Athanasopoulos 2011), der Gestalte, Mengen und Substanzen (Athanasopoulos/Kasai 2008), der Zeit und zeitlicher Sequenzen (Chen/Su 2011), der räumlichen Lage (Coventry/Guijarro-Fuentes/Valdés 2011) und der Bewegung (Brown/Gullberg 2011), und die Kategorisierung von Objekten (Pavlenko/Malt 2011) (vgl. auch Jarvis/Pavlenko 2008:Kap.4; Chłopek 2012:Kap.1.3).

Einige interessante Studien wurden im Bereich der Wahrnehmung des Geschlechts von geschlechtslosen Objekten durchgeführt. Die ForscherInnen weisen nämlich darauf hin, dass das grammatische Geschlecht (Genus) des Substantivs die Perzeption seines Denotats beeinflussen kann. Diese ForscherInnen arbeiten vor allem im Kontext der L1 (z. B. Jakobson 1959; Konishi 1993; Sera/Berge/Castillo Pintado 1994; Flaherty 2001; Boroditsky/Schmidt/Phillips 2003:65-66; Bassetti 2007; Belacchi/Cubelli 2011). Es wurden aber Untersuchungen auch im Kontext der L2 (Boroditsky/Schmidt/Phillips 2003; Phillips/Boroditsky 2003; Bassetti 2007, 2011; Forbes et al. 2008) und der L3 (Phillips/Boroditsky 2003; Chłopek 2007, 2012) durchgeführt, die auf den Begriffstransfer hindeuten. Manche ForscherInnen haben auch Resultate erhalten, die den Begriffstransfer nur teilweise bestätigen (Koch/Zimmermann/Garcia-Retamero 2007), und manche negieren den Begriffstransfer (Vigliocco et al. 2005; Cubelli et al. 2011; Ramos/Roberson 2011). Wenn man alle diese Ergebnisse zusammenbringt, muss man die Folgerung ziehen, dass das grammatische Geschlecht wahrscheinlich einige Einflüsse auf die Wahrnehmung der Welt hat; diese Einflüsse sind aber nicht sehr stark und betreffen vielleicht nur manche Domänen der Realität und nur einige Substantiv-Denotat-Paare.

Warum sollte das grammatische Geschlecht überhaupt einen Einfluss auf die Wahrnehmung geschlechtsloser Einheiten ausüben? Wie bereits erwähnt wurde, werden die begrifflichen Repräsentationen durch die Semantik der Sprachen geprägt. Grammatisches Geschlecht ist aber ein formales System von Substantiv-Klassen, das über die morpho-syntaktischen Eigenschaften des Substantivs entscheidet und das mit dem biologischen Geschlecht wenig gemeinsam hat. Das Genus und die semantischen Eigenschaften der Substantive stimmen nur in wenigen Fällen überein (vor allem im Falle der Menschen und der höherentwickelten Tiere). Trotzdem besteht die Möglichkeit, dass dieses formale Merkmal zum semantischen Merkmal wird, das wiederum die begrifflichen Repräsentationen beeinflussen kann. Wie Boroditsky/Schmidt/Phillips (2003:64-65) erklären: „Since

many other grammatical distinctions reflect differences that are observable in the world (the plural inflection, for example), children learning to speak a language with a grammatical gender system have no a priori reason to believe that grammatical gender doesn't indicate a meaningful distinction between types of objects. [...] Further, since most children grow up learning only one language, they have no opportunity to perform the comparative linguistics necessary to discover the seemingly arbitrary nature of grammatical gender assignment“.

Manche ForscherInnen weisen darauf hin, dass monolinguale Kinder, im Vergleich zu gleichaltrigen bilingualen Kindern, durch niedrigeres metalinguistisches Bewusstsein charakterisiert sind, was bedeutet, dass sie die sprachliche Form als eng verbunden mit dem Denotat betrachten (Peal/Lambert 1962; Ianco-Worrall 1972).

## Die Untersuchung

Der Frage des Begriffstransfers im Bereich der Geschlechtsperzeptionen wurde in der vorhandenen Studie auf den Grund gegangen. Insbesondere wurde nachgeforscht, ob polnischsprachige Personen mit Deutsch als L2 und Englisch als L3 solche Perzeptionen unter dem Einfluss ihrer L2 ändern können. Substantive des Deutschen und des Polnischen werden durch das grammatische Geschlecht charakterisiert, wobei es drei Substantiv-Klassen gibt: Maskulinum, Femininum und Neutrum. Substantive des Englischen dagegen haben (mit wenigen Ausnahmen) kein grammatisches, sondern ein natürliches Geschlecht.

Die ProbandInnen waren 80 GermanistikstudentInnen der Breslauer Universität im Alter von 20 bis 39 Jahren. Außer der deutschen Sprache (L2) kannten alle zusätzlich die englische Sprache (L3) (s. Tabelle 1). Personen mit anderen Sprachen wurden aus der Probe ausgeschlossen.

Tab. 1: Informationen über die ProbandInnen (L2 – Deutsch, L3 – Englisch, *N* – Anzahl, *SD* – Standardabweichung)

<i>N</i> der ProbandInnen (Frauen/Männer)	80 (68/12)
Durchschnittsalter (in Jahren)	23,3 ( <i>SD</i> = 3,4) (20–39)
Gesteuerter/Ungesteuerter L2 Unterricht ( <i>N</i> der ProbandInnen)	62/18
Alter des ersten Kontakts mit der L2 (in Jahren)	8,5 ( <i>SD</i> = 3,3) (0–16)
Aufenthalt im deutschsprachigen Raum (in Jahren)	2,1 ( <i>SD</i> =4,2) (0–18)
Selbstbewertete Leistungsniveau der L2 (Skala von 1 bis 7)	5,7 ( <i>SD</i> = 0,9) (4–7)
Alter des ersten Kontakts mit der L3 (in Jahren)	12,4 ( <i>SD</i> =3,7) (3–22)
Aufenthalt im englischsprachigen Raum (in Jahren)	0,1 ( <i>SD</i> =0,3) (0–2)
Selbstbewertete Leistungsniveau der L3 (Skala von 1 bis 7)	3,8 ( <i>SD</i> = 1,3) (1–7)

Die ProbandInnen haben eine experimentelle Aufgabe gelöst und danach haben sie einen Fragebogen beantwortet. Im Fragebogen wurden wichtige Informationen über die Faktoren gesammelt, die einen Einfluss auf die Entwicklung der sprachspezifischen Begriffe ausüben. Diese Faktoren sind: ein hohes Leistungsniveau einer Sprache, ein frühes Alter des ersten Kontakts mit dieser Sprache, die ungesteuerte Art des Erwerbs und die natürliche Art der Verwendung dieser Sprache und ein längerer Aufenthalt in einem Gebiet, in dem diese Sprache gesprochen wird.

Die experimentelle Aufgabe bestand darin, dass die ProbandInnen sieben verschiedene Objekte auf der Grundlage von vorgelegten Skizzen zu Ende zeichnen und jedem einen englischen Namen geben sollten. Sie sollten sich vorstellen, dass sie an einem Zeichentrickfilm arbeiten, in dem die sieben Objekte auftreten. Da jedes Objekt eine Persönlichkeit haben sollte, mussten sie wichtige Details jeder Skizze anfügen und einen angebrachten Namen wählen (s. auch Flaherty 2001; Chłopek 2012: Kap.3)<sup>2</sup>. Die Objekte hatten unterschiedliche Genera in den drei Sprachen der ProbandInnen (Tabelle 2). Die Lösungen der Aufgabe sollten über das perzipierte Geschlecht der Objekte Auskunft geben.

Tab. 2: Die Namen der in der experimentellen Aufgabe benutzten Objekte (M – Maskulinum, F – Femininum, N – Neutrum)

<b>Polnisch (L1) – M oder F</b>	<b>Deutsch (L2) – M oder F</b>	<b>Englisch (L3) – N</b>
<i>ślimak</i> (M)	<i>Schnecke</i> (F)	<i>snail</i>
<i>kość</i> (F)	<i>Knochen</i> (M)	<i>bone</i>
<i>widelec</i> (M)	<i>Gabel</i> (F)	<i>fork</i>
<i>choinka</i> (F)	<i>Tannenbaum</i> (M)	<i>Christmas tree</i>
<i>łyżka</i> (F)	<i>Löffel</i> (M)	<i>spoon</i>
<i>wieża</i> (F)	<i>Turm</i> (M)	<i>tower</i>
<i>zegar</i> (M)	<i>Uhr</i> (F)	<i>clock</i>

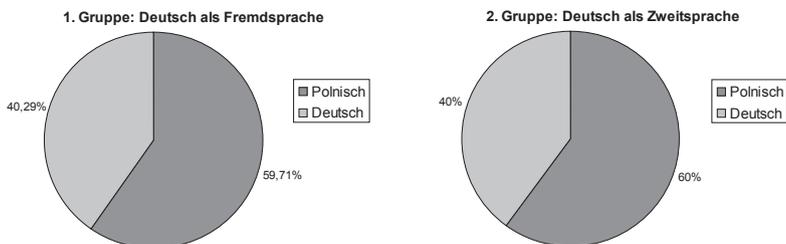
Die Aufgabe wurde in der englischen Sprache durchgeführt, was die Aktivierung des L3-Systems in den Köpfen der ProbandInnen erhöhen sollte. Darüber hinaus wurde sie nach einem deutschsprachigen Unterricht durchgeführt, was zur Aktivierung der L2 beitragen sollte. Auf diese Weise wurde die Aktivierung der L1 gesenkt, was wiederum die Wahrscheinlichkeit des direkten Einflusses des Genus der L1-Substantive auf die Antworten reduzieren sollte.

<sup>2</sup> Die Zeichnungen wurden einigen gebührenfreien Internetseiten entnommen und mithilfe des Microsoft-Office-Picture-Manager-Programms bearbeitet. Nur englischsprachige Internetseiten wurden benutzt, um kulturelle Einflüsse auf die visuellen Repräsentationen zu vermeiden.

Folgende Hypothesen wurden aufgestellt:

1. Begriffliche Kategorien der Objekte werden vor allem durch die L1 geprägt. Diese Kategorien werden auch während der Benutzung einer weiteren Sprache (L3) aktiviert. Deswegen erwartete man, dass die meisten Antworten dem Genus in der polnischen Sprache entsprechen würden.
2. Eine Fremdsprache kann die begrifflichen Repräsentationen auch beeinflussen, besonders wenn sie eine fließend beherrschte Sprache ist, die im frühen Alter und auf ungesteuerte Weise erworben und benutzt wurde. Besonders dank der Aktivierung der L2 können manche L2-spezifische Repräsentationen zum Vorschein kommen. Also erwartete man einige Antworten in Übereinstimmung mit dem deutschen Genus.
3. Die Aktivierung der englischen L3, die durch das natürliche Geschlecht charakterisiert ist, während der experimentellen Aufgabe kann zu einigen unvorhersehbaren Resultaten führen. Außerdem, weil die begrifflichen Repräsentationen nicht nur durch Sprachen geprägt werden, nehmen die Menschen die Objekte der Wirklichkeit auf verschiedene unvorhersehbare Weisen wahr. Eindeutige Untersuchungsergebnisse wurden also nicht erwartet.

Die ProbandInnen haben die Aufgabe vor allem in Übereinstimmung mit der polnischen Sprache gelöst – 59,77% der Antworten waren im Einklang mit dem polnischen und 40,23% mit dem deutschen Genus. Überraschenderweise gibt es keinen Unterschied zwischen den ProbandInnen, die Deutsch im gesteuerten Unterricht erworben hatten und denen, die sich diese Sprache in echten Kommunikationssituationen angeeignet hatten (Graphik 1). Dieses Ergebnis stimmt mit den Resultaten einer anderen



Graph. 1: Lösungen der experimentellen Aufgabe von den ProbandInnen, die Deutsch im gesteuerten Unterricht (1. Gruppe) und auf ungesteuerte Weise (2. Gruppe) erworben hatten (Polnisch = in Übereinstimmung mit dem polnischen Genus; Deutsch = in Übereinstimmung mit dem deutschen Genus)

Studie überein (Chłopek 2012), die mit ähnlichen ProbandInnen durchgeführt wurde, obwohl sie die deutsche Sprache ausschließlich im gesteuerten Unterricht erlernt hatten und ihre Deutschkenntnisse vor der Aufgabe nicht aktiviert wurden. Die L2 spielt offensichtlich eine geringe Rolle für die Entwicklung der begrifflichen Repräsentationen, gleichgültig wie sie erworben und verwendet wurde.

Es wurde eine statistische Analyse durchgeführt, um die verschiedenen (oben erwähnten) Faktoren zu erkennen, die den erhaltenen Resultaten zugrunde liegen könnten<sup>3</sup>. Das Modell der logistischen Regression wurde gewählt, in dem die  $\beta$ -Parameter im folgenden Verhältnis geschätzt wurden:

$$\ln \frac{p_i}{1-p_i} = \beta_0 + \beta_1 LD_i + \beta_2 LE_i + \beta_3 AD_i + \beta_4 AE_i + \beta_5 ED_i + \beta_6 EE_i + \beta_7 VD_i + \beta_8 VE_i + \beta_9 GD_i + \beta_{10} GE_i$$

wo:  $p_i$  – die Wahrscheinlichkeit der Antwort in Übereinstimmung mit dem polnischen Genus, gegeben von einer  $i$ -ten Person;  $LD_i$  und  $LE_i$  – der  $i$ -ten Person Leistungsniveau des Deutschen und des Englischen;  $AD_i$  und  $AE_i$  – der  $i$ -ten Person Alter des ersten Kontakts mit Deutsch/Englisch;  $ED_i$  und  $EE_i$  – der  $i$ -ten Person Art des Erwerbs des Deutschen/Englischen;  $VD_i$  und  $VE_i$  – der  $i$ -ten Person Art der Verwendung des Deutschen/Englischen;  $GD_i$  und  $GE_i$  – Dauer des Aufenthalts der  $i$ -ten Person auf einem deutsch-/englischsprachigen Gebiet. Ein negativer Wert des  $\beta$ -Parameters würde einen gewissen Einfluss eines Faktors auf die Antworten bedeuten; ein Wert nahe an Null würde auf einen geringen oder keinen solchen Einfluss hinweisen.

Tab. 3: Die Ergebnisse der statistischen Analyse (SE – Standardfehler,  $p$  – statistische Wahrscheinlichkeit)

	Koeffizient	Geschätzter Wert	SE	$p$
Interzept	$\beta_0$	1,286	1,115	0,246
Deutsch – Leistungsniveau	$\beta_1$	-0,185	0,146	0,204
Englisch – Leistungsniveau	$\beta_2$	-0,122	0,116	0,291
Deutsch – Alter des ersten Kontakts	$\beta_3$	0,005	0,033	0,870
Englisch – Alter des ersten Kontakts	$\beta_4$	-0,019	0,029	0,523
Deutsch – Art des Erwerbs	$\beta_5$	0,277	0,193	0,150
Englisch – Art des Erwerbs	$\beta_6$	0,049	0,153	0,750
Deutsch – Art der Verwendung	$\beta_7$	0,008	0,151	0,959
Englisch – Art der Verwendung	$\beta_8$	0,219	0,154	0,155
Deutsch – Dauer auf dem Gebiet	$\beta_9$	-0,069	0,051	0,181
Englisch – Dauer auf dem Gebiet	$\beta_{10}$	-0,221	0,458	0,629

<sup>3</sup> Ich möchte mich bei Kamil Dyba für seine Hilfe bei der Durchführung der statistischen Analyse recht herzlich bedanken.

Die Resultate der Analyse befinden sich in Tabelle 3. Die  $p$ -Werte sind relativ hoch, was bedeutet, dass alle zehn Parameter statistisch insignifikant sind. Es wurde zusätzlich der Chi-Quadrat-Test innerhalb der Devianzanalyse durchgeführt. Der erhaltene  $p$ -Wert ist 0,423, es gibt also keinen Grund, die Hypothese zu verwerfen, dass alle  $\beta$ -Parameter insignifikant sind. Keiner der zehn Faktoren hat also einen Einfluss auf die Antworten jeder Person auf jedes Aufgabe-Item, die in Übereinstimmung mit dem polnischen Genus gegeben wurden. Weder die Deutsch- noch die Englischkenntnisse spielen bei der Aufgabe eine Rolle.

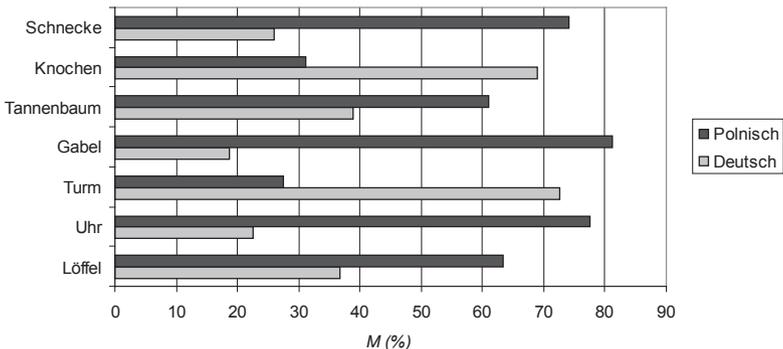
Was die Antworten betrifft, die in Übereinstimmung mit dem polnischen Genus gegeben wurden, ist zwar der  $p$ -Wert relativ hoch (0,246), andererseits aber ist der Wert des  $\beta_0$ -Koeffizienten (1,286) im Vergleich zu den anderen Werten deutlich höher. Die geschätzte Wahrscheinlichkeit der Antwort gemäß dem polnischen Genus von den einzelnen ProbandInnen ist wie folgt: 1:  $p = 0,3$ ; 2:  $p = 0,4$ ; 16:  $p = 0,5$ ; 41:  $p = 0,6$ ; 20:  $p = 0,7$ . Man kann also die Schlussfolgerung ziehen, dass die Antworten in hohem Maße mit dem polnischen Genus übereinstimmen.

Das Resultat, dass nur die L1 einen Einfluss auf die Antworten hat, bedeutet, dass es wahrscheinlich sehr selten ist, dass eine Nicht-Muttersprache zur Restrukturierung des Begriffssystems beiträgt. Sogar wenn jemand ein paar Jahre im Ausland verbracht hat und seine Fremdsprache fließend spricht, bedeutet es noch nicht, dass er die sprachspezifischen Begriffe entwickelt hat. Dieses Resultat stimmt mit den Ergebnissen von Phillips/Boroditsky (2003) überein; solche Umstände, wie die Geburt auf einem Gebiet, wo die gegebene Sprache gesprochen wird, und die Dauer des Kontakts mit dieser Sprache, spielten in ihrer Studie keine Rolle. Man kann vermuten, dass die parallele Entwicklung des muttersprachlichen und des begrifflichen Systems in der frühen Kindheit zu besonderen Relationen zwischen diesen Systemen beiträgt.

Andererseits darf man nicht annehmen, dass die polnische Grammatik der einzige Faktor ist, der zu den vorhandenen Resultaten geführt hat. Höchstwahrscheinlich ist nur ein Teil der Antworten, die in Übereinstimmung mit dem polnischen Genus gegeben wurden (59,77%), die Folge der Aktivierung der L1-spezifischen begrifflichen Repräsentationen. Die männlichen und die weiblichen Merkmale sind natürlich nicht die einzigen und bestimmt nicht die wichtigsten Eigenschaften der begrifflichen Repräsentationen. Begriffe werden durch verschiedene – sowohl sprachliche als auch nicht-sprachliche – Erfahrungen geprägt. Und wenn sogar ein Konzept

von einer Sprache beeinflusst wurde, kann der sprachspezifische „Teil“ dieses Konzepts während einer experimentellen Aufgabe nicht aktiviert werden.

Wenn man die Perzeptionen der einzelnen Objekte separat betrachtet, erkennt man interessante Unterschiede (Graphik 2). Manche Objekte (vor allem die Schnecke, die Gabel und die Uhr) wurden hauptsächlich in Übereinstimmung mit dem polnischen Genus wahrgenommen, manche dagegen (vor allem der Knochen und der Turm) wurden vor allem in Übereinstimmung mit dem deutschen Genus perzipiert. Da die deutsche Grammatik keine Rolle für die Lösungen gespielt hat, muss es andere Faktoren geben, die die Repräsentationen der Objekte beeinflusst haben. Und so konnte beispielsweise der Turm eine Konnotation mit mittelalterlichen Kriegern hervorrufen und der Knochen konnte mit einem Hund zusammengebracht werden. Solche Konnotationen konnten auf dem rein begrifflichen Niveau erfolgen, oder es konnten andere Substantive mit ihren grammatischen Eigenschaften aktiviert werden und die Antworten beeinflussen (z. B. das Bild eines Knochens konnte das Substantiv *Hund* hervorrufen). Darüber hinaus konnten die ProbandInnen bestimmte Strategien für die Lösung der Aufgabe verwenden. Schließlich kann man unterschiedliche individuelle Faktoren, die den erhaltenen Resultaten zugrunde liegen könnten, nicht ausschließen (vgl. Chłopek 2012:Kap.4.2).



Graph. 2: Lösungen der einzelnen Aufgabe-Items (Polnisch, Deutsch = in Übereinstimmung mit dem polnischen/deutschen Genus)

Wenn man die vorhandenen Ergebnisse mit Pavlenkos (2009) Modell vergleicht, muss man feststellen, dass sich die ProbandInnen erst am Anfang der Restrukturierung des Begriffssystems befinden. Zwar sind ihre L2-Kenntnisse schon fortgeschritten (sodass es einige Verbindungen zwischen

---

der L2 und dem Begriffssystem gibt), aber sie haben noch keine L2-spezifischen begrifflichen Repräsentationen entwickelt – zumindest wenn es sich um die Perzeptionen des Geschlechts von Objekten handelt.

### **Zusammenfassung**

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, die Möglichkeit des Begriffstransfers auf dem Gebiet der Wahrnehmung des Geschlechts von Objekten zu erforschen. Sie wurde mit polnischsprachigen Benutzern der deutschen L2 und der englischen L3 durchgeführt.

1. Hypothese: Es wurde angenommen, dass begriffliche Repräsentationen von Objekten vor allem durch die L1 geprägt werden und dass diese L1-spezifischen Kategorien auch während der Benutzung einer weiteren Sprache (L3) aktiviert werden. Die erhaltenen Resultate unterstützen diese Hypothese. Jedoch ist der Einfluss der L1 auf die begrifflichen Repräsentationen wahrscheinlich eher mäßig.

2. Hypothese: Es wurde behauptet, dass eine Fremdsprache die begrifflichen Repräsentationen in gewissem Ausmaß auch beeinflussen kann. Es stellte sich heraus, dass diese Hypothese nicht stimmt. Die Muttersprache hat offensichtlich einen besonderen Status, was die Relationen mit dem Begriffssystem betrifft.

3. Hypothese: Verschiedene unvorhersehbare Resultate wurden erwartet, und zwar aus zwei Gründen: infolge der Aktivierung der L3 während der experimentellen Aufgabe und wegen der verschiedenen Erfahrungen, die die begrifflichen Repräsentationen der Wirklichkeit prägen können. Tatsächlich waren die Antworten sehr unterschiedlich, aber nur aus dem zweiten Grund. Die Englischkenntnisse hatten nämlich zu den erhaltenen Resultaten nicht beigetragen.

Zusammengenommen werden die begrifflichen Repräsentationen (eher einigermaßen) durch die Muttersprache und (bestimmt im hohen Grad) durch verschiedene individuelle Erlebnisse geprägt. Man muss aber mehr Experimente auf dem Gebiet der Wahrnehmung des Geschlechts von Objekten durchführen. Es sollte festgestellt werden, welche Denotate die meisten durch das Genus geprägten begrifflichen Repräsentationen haben und ob sich doch einige L2-spezifische Begriffe entwickeln können, und wenn ja, für welche Denotate und unter welchen Bedingungen.

**Literatur**

- Athanasopoulos Panos, 2011, Color and bilingual cognition, in: Cook V./ Bassetti B. (Hg.), S. 241-262.
- Athanasopoulos Panos / Kasai Chise, 2008, Language and thought in bilinguals: The case of grammatical number and nonverbal classification preferences, in: *Applied Psycholinguistics* 29 (1), S. 105-123.
- Barsalou Lawrence W., 2008, Cognitive and neural contributions to understanding the conceptual system, in: *Current Directions in Psychological Science* 17 (2), S. 91-95.
- Bassetti Benedetta, 2007, Bilingualism and thought: Grammatical gender and concepts of objects in Italian-German bilingual children, in: *International Journal of Bilingualism* 11 (3), S. 251-273.
- Bassetti Benedetta, 2011, The grammatical and conceptual gender of animals in second language users, in: Cook V./Bassetti B. (Hg.), S. 357-384.
- Belacchi Carmen / Cubelli Roberto, 2011, Implicit knowledge of grammatical gender in preschool children, in: *Journal of Psycholinguistic Research* 41, S. 1-16.
- Boroditsky Lera / Schmidt Lauren A. / Phillips Webb, 2003, Sex, syntax, and semantics, in: Gentner D./Goldin-Meadow S. (Hg.), S. 61-79.
- Bowers J. Michael / Kennison Shelia M., 2011, The role of age of acquisition in bilingual word translation: Evidence from Spanish-English bilinguals, in: *Journal of Psycholinguistic Research* 40, S. 275-289.
- Brown Amanda / Gullberg Marianne, 2011, Bidirectional cross-linguistic influence in event conceptualization? Expressions of Path among Japanese learners of English, in: *Bilingualism: Language and Cognition* 14 (1), S. 79-94.
- Chen Hsuan-Chih / Leung Yuen-Sum, 1989, Patterns of lexical processing in a non-native language, in: *Journal of Experimental Psychology* 15 (2), S. 316-325.
- Chen Jenn-Yeu / Su Jui-Ju, 2011, Chinese-English bilinguals' sensitivity to the temporal phase of an action event is related to the extent of their experience with English, in: Cook V./ Bassetti B. (Hg.), S. 341-356.
- Chłópek Zofia, 2007, Transfer of perceptions of gender in the acquisition of English as a third language, Paper presented at Fifth International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism, Stirling, Scotland, UK.
- Chłópek Zofia, 2011, Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność: Aspekty psycholingwistyczne (i inne), Wrocław.
- Chłópek Zofia, 2012, Conceptual Transfer in the Multilingual Mind: Perceptions of the Gender of Sexless Entities, Wrocław/Dresden.
- Cook Vivian (J.) / Bassetti Benedetta (Hg.), 2011, *Language and Bilingual Cognition*, New York, NY/Hove, UK.

- 
- Coventry Kenny R. / Guijarro-Fuentes Pedro / Valdés Berenice, 2011, Spatial language and second language acquisition, in: Cook V./Bassetti B. (Hg.), S. 263-286.
- Cubelli Roberto / Paolieri Daniela / Lotto Lorella / Job Remo, 2011, The effect of grammatical gender on object categorization, in: *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory, and Cognition* 37 (2), S. 449-460.
- Damasio Antonio R., 1989, Concepts in the brain, in: *Mind and Language* 4 (1-2), S. 24-28.
- De Angelis Gessica, 2007, *Third or Additional Language Acquisition*, Clevedon/ Buffalo/Toronto.
- De Groot Annette M.B., 1992, Bilingual lexical representation: A closer look at conceptual representations, in: Frost R./Katz L. (Hg.), *Orthography, Phonology, Morphology, and Meaning*, Amsterdam, S. 389-412.
- Dong Yanping / Gui Shichun / MacWhinney Brian, 2005, Shared and separate meanings in the bilingual mental lexicon, in: *Bilingualism: Language and Cognition* 8 (3), S. 221-238.
- Fabbro Franco, 1999, *The Neurolinguistics of Bilingualism: An Introduction*, Hove, UK.
- Flaherty Mary, 2001, How a language gender system creeps into perception, in: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 32 (1), S. 18-31.
- Forbes James N. / Poulin-Dubois Diane / Rivero Magda R. / Sera Maria D., 2008, Grammatical gender affects bilinguals' conceptual gender: Implications for linguistic relativity and decision making, in: *The Open Applied Linguistics Journal* 1, S. 68-76.
- Gentner Derdre / Goldin-Meadow Susan (Hg.), 2003, *Language in Mind: Advances in the Study of Language and Thought*. Cambridge, MA.
- Gumperz John J. / Levinson Stephen C. (Hg.), 1996, *Rethinking Linguistic Relativity*, Cambridge, UK/New York, NY/Melbourne.
- Ianco-Worrall Anita D., 1972, Bilingualism and cognitive development, in: *Child Development* 43 (4), S. 1390-1400.
- Jakobson Roman (Osipowicz), 1959, On linguistic aspects of translation, in: Brower R.A. (Hg.), *On Translation*, Cambridge, MA, S. 232-239.
- Jarvis Scott / Pavlenko Aneta, 2008, *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*, New York, NY/Abingdon, UK.
- Kiefer Markus / Pulvermüller Friedemann, 2012, Conceptual representations in mind and brain: Theoretical developments, current evidence and future directions, in: *Cortex* 48 (7), S. 805-825.

- Koch Sabine C. / Zimmermann Friederike / Garcia-Retamero Rocio, 2007, El sol – die Sonne. Hat das grammatische Geschlecht von Objekten Implikationen für deren semantischen Gehalt?, in: *Psychologische Rundschau* 58 (3), S. 171-182.
- Konishi Toshi, 1993, The semantics of grammatical gender: A cross-cultural study, in: *Journal of Psycholinguistic Research* 22 (5), S. 519-534.
- Kroll Judith F. / Stewart Erika, 1994, Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations, in: *Journal of Memory and Language* 33 (2), S. 149-174.
- Kroll Judith F. / de Groot Annette M.B., 1997, Lexical and conceptual memory in the bilingual: Mapping form to meaning in two languages, in: de Groot A.M.B./Kroll J.F. (Hg.), *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*, Mahwah, NJ, S. 201-224.
- Murphy Gregory L(eo), 2002/2004, *The Big Book of Concepts*, Cambridge, MA.
- Paradis Michel, 2004, *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, Amsterdam/Philadelphia, PA.
- Paradis Michel, Im Erscheinen, *Conceptual Representation in a Neurolinguistic Theory of Bilingualism*.
- Pavlenko Aneta, 1999, New approaches to concepts in bilingual memory, in: *Bilingualism: Language and Cognition* 2 (3), S. 209-230.
- Pavlenko Aneta, 2009, Conceptual representation in the bilingual lexicon and second language vocabulary learning, in: Pavlenko A. (Hg.), *The Bilingual Mental Lexicon: Interdisciplinary Approaches*, Bristol/Buffalo/Toronto, S. 125-160.
- Pavlenko Aneta / Malt Barbara C., 2011, Kitchen Russian: Cross-linguistic differences and first-language object naming by Russian-English bilinguals, in: *Bilingualism: Language and Cognition* 14 (1), S. 19-45.
- Peal Elizabeth / Lambert Wallace E., 1962, The relation of bilingualism to intelligence, in: *Psychological Monographs: General and Applied* 76 (27), S. 1-23.
- Penn Julia M., 1972, Linguistic Relativity versus Innate Ideas. The Origins of the Sapir-Whorf Hypothesis in German Thought, *The Hague/Paris*.
- Perani Daniela / Paulesu Eraldo / Sebastian-Galles Nuria / Dupoux Emmanuel / Dehaene Stanislas / Bettinardi Valentino / Cappa Stefano F. / Fazio Ferruccio / Mehler Jacques, 1998, The bilingual brain. Proficiency and age of acquisition of the second language, in: *Brain* 121 (10), S. 1841-1852.
- Phillips Webb / Boroditsky Lera, 2003, Can quirks of grammar affect the way you think? Grammatical gender and object concepts, in: *Proceedings of the 25th Annual Meeting of the Cognitive Science Society*. Boston, MA.

- 
- Pütz Martin / Verspoor Marjolijn H. (Hg.), 2000, *Explorations in Linguistic Relativity*, Amsterdam/Philadelphia, PA.
- Ramos Sara / Roberson Debi, 2011, What constrains grammatical gender effects on semantic judgments? Evidence from Portuguese, in: *Journal of Cognitive Psychology* 23 (1), S. 102-111.
- Sapir Edward, 1921 [1949], *Language. An Introduction to the Study of Speech*, New York, NY; [San Diego, CA/New York, NY/London, UK.].
- Sapir Edward, 1929 [1949], The status of linguistics as a science, in: *Language* 5, S. 207-214; [in: Sapir E., Hg. von Mandelbaum D.G., *Culture, Language and Personality. Selected Essays*, Berkeley, CA/Los Angeles, CA/London, UK, S. 65-77].
- Sera Maria D. / Berge Christian A.H. / del Castillo Pintado Javier, 1994, Grammatical and conceptual forces in the attribution of gender by English and Spanish speakers, in: *Cognitive Development* 9 (3), S. 261-292.
- Vigliocco Gabriella / Vinson David P. / Paganelli Federica / Dworzynski Katharina, 2005, Grammatical gender effects on cognition: Implications for language learning and language use, in: *Journal of Experimental Psychology: General* 134 (4), S. 501-520.
- Weinreich Uriel, 1953, *Languages in Contact. Findings and Problems*, The Hague.
- Whorf Benjamin Lee, 1940 [1956], Linguistics as an exact science, in: *Technology Review* 43 (2), S. 61-63, 80-83; [in: Benjamin Lee Whorf, *Language, Thought, and Reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*, Hg. von Carroll J.B., Cambridge, MA, S. 220-232].

## **Internetquellen**

[www.wsu.edu/~fournier/Teaching/psych592/Readings/Gender\\_Grammar.pdf](http://www.wsu.edu/~fournier/Teaching/psych592/Readings/Gender_Grammar.pdf)



# Zur Rolle des Vorwissens beim Fremdsprachenlernen

## 1. Einleitung

Der moderne Arbeitsmarkt ist von Flexibilität und zunehmendem Wettbewerb geprägt. Von Beschäftigten werden heute Anpassungsfähigkeit und Mobilitätsbereitschaft gefordert – vorbei sind die Zeiten, in denen Beschäftigte ihr Berufsleben innerhalb eines Betriebes und innerhalb eines Berufsbildes verbrachten. In den postkommunistischen Ländern wie Polen sind diese Veränderungen besonders deutlich zu spüren, denn große politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Transformationsprozesse haben hier in den letzten zwei Jahrzehnten zu einem tiefen Wandel geführt, der sich auf alle Lebensbereiche auswirkte.

Nun gilt aber für den Arbeitsmarkt in allen Ländern Europas, dass das lebenslange Lernen zur Notwendigkeit geworden ist. Bei diesem Begriff, der übrigens nicht einheitlich ist, handelt es sich im allgemeinen um kontinuierliches Lernen während der gesamten Lebensspanne (Giesecke 1999:96); das lebenslange Lernen soll in erster Linie als ein Konzept verstanden werden, das helfen soll, Modernisierungsprozesse zu bewältigen (Lang 2007:9).

Es wird dabei hervorgehoben, dass sich dieses Konzept nicht nur auf die berufliche Ebene bezieht, denn mit wissenschaftlichen Argumenten werden auch soziale und kulturelle Zielsetzungen verknüpft. In einem Memorandum der Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000:6) wird die Relevanz des lebenslangen Lernens auf folgende Weise festgelegt: „Europäer von heute leben in einem komplexen sozialen und politischen Umfeld. Bildung im weitesten Sinne ist der Schlüssel, um zu lernen und zu begreifen, wie diesen Herausforderungen zu begegnen ist“.

Hier stellt sich eine wichtige Frage: Inwieweit ist es möglich, lebenslang zu lernen? Setzt uns unsere Biologie keine Grenzen? Vor diesem Hintergrund wird von den Wissenschaftlern in letzter Zeit immer wieder betont, dass es keine schlüssigen Beweise dafür gibt, dass man im Erwachse-

nenalter „schlechter“ als in der Kindheit oder Jugend lernt. Erstens wird in der Neurowissenschaft darauf verwiesen, dass die außerordentliche Adaptions- und Lernfähigkeit des Gehirns zwar mit dem Alter abnimmt, jedoch nicht so stark wie vermutet (zur Diskussion s. z.B. Geinisman 2000). Zweitens: Ausschlaggebend dafür, ob (und wie schnell) neue Inhalte gelernt werden können, ist das Vorwissen, das durch frühere Gehirnaktivitäten erworben wurde. Aktuelle Lerntheorien stellen das Lernen in erster Linie als Veränderung in der Wissensorganisation dar. Es wird immer häufiger darauf verwiesen, dass gerade Erwachsene – aufgrund ihres Vorwissens – über ein großes Potential verfügen und dass es zwischen Kindern und Erwachsenen in dieser Hinsicht vor allem quantitative Unterschiede gibt (und nicht qualitative, wie es in älteren Theorien angenommen wurde). Demgemäß brauchen Kinder aufgrund der geringeren Kapazität des Arbeitsgedächtnisses mehr Zeit und weniger komplexe Anforderungen als Erwachsene, es kann aber bei Erwachsenen keine Rede von Einschränkungen für bestimmte Inhalte sein (vgl. Stern 2006:95). Dies trifft ebenfalls auf die Fremdsprachen zu, und auch in der Fremdsprachenerwerbsforschung wird auf die Rolle des Vorwissens immer häufiger aufmerksam gemacht.

Das Vorwissen wird hier als das Wissen definiert, über das man beim Beginn des Lernens einer neuen Fremdsprache verfügt. Das Vorwissen wird sowohl als vorhandenes Weltwissen wie auch als sprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten, inklusive Fähigkeiten in anderen Sprachen verstanden (vgl. Edmondson/House 2006:23), d.h.:

Vorwissen = Weltwissen + sprachliches Wissen

Die Frage, ob und in-wie-weit das Weltwissen (das in der Linguistik als konzeptuelles enzyklopädisches Wissen begriffen wird) von dem sprachlichen Wissen getrennt ist, wird im Rahmen modularer vs. holistischer Ansätze uneinheitlich beantwortet (zur Diskussion s. Schwarz 2002). Was das sprachliche Wissen betrifft, so werden Versuche unternommen, diesen zentralen Begriff im Kontext von unterschiedlichen Konzepten und Modellen festzulegen. Dabei bedient man sich in der Fachliteratur der Gegenüberstellung explizit/implizit oder deklarativ/prozedural; diese Begriffspaare werden auf das sprachliche Wissen bezogen und in unterschiedlichen Theorien und Konzepten verschiedenartig interpretiert (zum Überblick s. Edmondson 2002). Beispielsweise unterscheidet Storch (1999:38) im Hinblick auf das Fremdsprachenlernen folgende Wissensbestände:

- 
- deklaratives Wissen (sprachliches Regelwissen, landeskundliches Wissen, Wissen um Textsorten und Kommunikationskonventionen, Wissen um Lernstrategien),
  - prozedurales Wissen (Sprachproduktionsverfahren, Sprachrezeptionsverfahren, Kommunikationsstrategien, Lernstrategien).

Im vorliegenden Beitrag konzentriere ich mich auf nicht **rein** sprachliche Aspekte des Vorwissens, um zu zeigen, dass ihre Bedeutung für den Fremdsprachenerwerb von Relevanz ist und dass diesen Aspekten in der Fremdsprachendidaktik noch mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden soll, insbesondere im Unterricht mit erwachsenen Lernern. Ich will daher vor diesem Hintergrund folgende Faktoren besprechen: Weltwissen, Schreiben (im Rahmen der Sprachproduktion), Lese- und Hörverstehen (im Rahmen der Sprachrezeption), das Wissen um Lernstrategien und Lernstrategien selbst. Natürlicherweise sind diese Faktoren schwer zu trennen, worauf ich jeweils im Einzelnen eingehen werde.

## **2. Weltwissen, Schreiben, Lese- und Hörverstehen**

Wenn auch die Verbindung von Weltwissen und sprachlichem Wissen, wie erwähnt, kontrovers diskutiert wird, so steht außer Zweifel, dass die beiden Bereiche stark voneinander abhängig sind. Das sprachliche Wissen lässt sich keineswegs vom Weltwissen getrennt betrachten.

Beim sprachlichen Regelwissen (damit ist sowohl grammatisches, als auch lexikalisches Wissen gemeint) verbinden sich zum Beispiel die Wortbedeutungen mit kulturell geprägten Konzepten. Bei Lernstrategien ist das kulturell geprägte Weltwissen äußerst wichtig. Beispielsweise beim Inferieren, d.h. einer Wortverarbeitungsstrategie, wird die Bedeutung einer unbekanntem lexikalischen Einheit in einem gegebenen Kontext auf der Basis des Vorwissens erschlossen. Die Lerner nutzen zur Erschließung unterschiedliche Wissensbestände, u.a. auch extralinguales Wissen, zu dem auch das außersprachliche Welt- und Kontextwissen zählt (vgl. Ender 2007:46). Diese „Inferenzen sind zwingend, da vom Textproduzenten mehr oder weniger große Sachbereiche als bekannt vorausgesetzt werden, deren Inferierung dem Text die sonst fehlende Kohärenz verleiht“ (Donnerstag 1997:152).

Das Schreiben ist eine produktive Fertigkeit, die übrigens ganz besonders hohe Anforderungen an die Fremdsprachenlerner stellt. Obwohl das Schreiben im Unterricht eine Zielfunktion besitzen kann, erfüllt es in erster Linie eine Mittlerfunktion, und aus diesem Grund ist sein methodi-

scher Wert sehr hoch. Das Schreiben erhöht den Einprägungseffekt: Da es intensivere Planung und mehrkanalige Verarbeitung erfordert, ist der Behaltenseffekt beim Schreiben generell höher als beim Sprechen. Darüber hinaus fördert Schreiben die Konzentration und Aufmerksamkeit und beeinflusst positiv insbesondere den Erwerb des deklarativen Sprachwissens (Wortschatz, explizite Grammatikregeln). Da sich alle Kompetenzen gegenseitig bedingen, kann das Schreiben die Entwicklung des Sprechens, Lesens und Hörverstehens beschleunigen.

Schreibkompetenzen in der Muttersprache gehören zum Vorwissen und sind von denen in der Fremdsprache nicht zu trennen. Zwar wird die Auswahl von Lehrmaterialien, die Rolle, die sie im Unterricht spielen und die Aufgabe, die damit einhergeht, selbstverständlich von der Lehrperson bestimmt; da das Schreiben jedoch das kognitiv-bewusstere Medium (Storch 1999:214) ist, sind es Erwachsene, die in erster Linie davon profitieren.

Auf den Prozess der Sprachrezeption beziehen sich solche Fertigkeiten wie das Hör- und Leseverstehen. Mehrere Autoren vertreten die Ansicht, dass die Prozesse des Hörverstehens und des Leseverstehens sich einerseits zu einem großen Teil gleichen, dass sie jedoch auch andererseits als eigenständige Prozesse erfasst werden können (z.B. Freedle/Kostin 1999, Hagtvet 2003). Die grundlegenden Unterschiede liegen vor allem in der Form der Informationsdarbietung und betreffen somit den Kanal, der die Informationen vermittelt.

Beim lückenhaften sprachlichen Wissen ist das Erschließen des Nicht-verstandenen aus dem Kontext ausschlaggebend. Das gilt übrigens auch für Muttersprachler: In einer Untersuchung konnte gezeigt werden, dass Hörer in Alltagsgesprächen normalerweise durchschnittlich zwischen 20 bis 40 Prozent nicht erfassen und trotzdem den Inhalt verstehen (Gurney 1973:96-97, nach Solmecke 2010:970), da sie als kompetente Hörer die Strategie des Inferierens zu benutzen wissen. Zwar lässt sich das Inferieren in Bezug auf fremdsprachliches Hörverstehen nicht ohne weiteres verwenden, u.a. weil das Vokabular lückenhaft ist, was die Identifizierung von Wörtern verhindern kann; jedoch ist dabei den Lernenden das Weltwissen hilfreich, da man neue Inhalte immer auf der Basis vorhandenen Wissens zu verstehen vermag.

Das Inferieren, das wie erwähnt, als eine Wortverarbeitungsstrategie zum Vorwissen gehört, ermöglicht es, an den Text global heranzugehen, d.h. über das Gehörte hinauszugehen und die Bedeutung einzelner Textelemente aus dem Verständnis des Gesamtkontextes zu erschließen. Dazu

---

sind natürlicherweise auch Erwachsene besser als Kinder in der Lage – Kinder haben eine für Anfänger charakteristische Neigung, Hörtexte nicht ganzheitlich, sondern Wort für Wort verstehen zu wollen, womit bald die Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses erschöpft ist. Erwachsene Hörer dagegen verstehen es, die Aufmerksamkeit bewusst auf wichtige Inhaltselemente zu lenken. Dabei achten sie gezielt auf Details und versuchen von allen möglichen Informationen Gebrauch zu machen, um sich eine Vorstellung vom Textinhalt zu machen (vgl. Solmecke 2010:971). Daher kann es wichtig sein, wer mit wem spricht, welche Geräusche man hört (da sie vieles über den Ort, wo gesprochen wird, aussagen können), mit welcher Textsorte man zu tun hat (da sie auch Hinweise auf bestimmte Themenbereiche gibt). All diese Faktoren schaffen einen Erwartungsrahmen, der bestimmte inhaltliche Möglichkeiten wahrscheinlicher macht und darüber hinaus andere ausschließt.

Im Allgemeinen ist zu beachten, dass beim Lesen strategisch anders als beim Hören vorgegangen werden kann, da der schriftlich vorliegende Text unterschiedliche Möglichkeiten zum Zugriff auf den Inhalt bietet. Dementsprechend spielt die Verwendung von Strategien beim Lesen eine besonders wichtige Rolle im Prozess des Leseverstehens.

Der fremdsprachliche Leseverstehensprozess wird durch fehlende Fremdsprachenkenntnisse gestört, denn die Defizite des fremdsprachlichen Lesers reichen vom orthographischen Wissen über das lexikalische bis hin zur Syntax. Ein weiterer Störfaktor kann ein fehlender Strategieeinsatz sein. Dabei ist zu beachten, dass all diese Faktoren eng miteinander verbunden sind; so können Defizite in den Fremdsprachenkenntnissen bewirken, dass der Leser nicht imstande ist, auf metakognitives Wissen zurückzugreifen und z.B. die semantischen Zusammenhänge zu berücksichtigen. Auch das Weltwissen spielt in diesem Prozess eine entscheidende Rolle – genauso wie beim Hören – denn es ermöglicht dem Leser, die Verknüpfungen zwischen verschiedenen Elementen / Textteilen aufzustellen, dadurch über die Bedeutung der einzelnen Wörter und Sätze hinauszugehen und auf diese Weise seine Defizite in der Fremdsprache auszugleichen. Zwar ist das Weltwissen kulturspezifisch, und fremdsprachliche Leser können auf Verständnisschwierigkeiten stoßen, jedoch zeigen die Untersuchungen, dass fremdsprachliche Leser genauso wie muttersprachliche Leser von ihrem Weltwissen Gebrauch machen (Lee 1986). Hudson (1982) hat festgestellt, dass fremdsprachliche Leser mit einer geringeren oder mittleren Sprachkompetenz stärker als Lerner mit einer höheren Sprachkompetenz auf ihr Vorwissen zurückgreifen. Im Allgemeinen wird angenommen, dass Lerner

mit geringeren Sprachkenntnissen verstärkt auf ihr Wissen zurückgreifen, um fremdsprachliche Texte trotz ihrer sprachlichen Defizite verstehen zu können (vgl. Groß 2000:48, auch Hammadou 1991).

### **3. Das Wissen um Lernstrategien**

Das Wissen um Lernstrategien stellt eine entscheidende Komponente des metakognitiven Wissens dar. Weiterhin unterscheidet man im Rahmen des Begriffs zwischen der deklarativen und der prozeduralen Komponente. Demnach gibt es deklaratives metakognitives Wissen wie auch prozedurales metakognitives Wissen.

Deklaratives metakognitives Wissen umfasst (nach Flavell 1979):

- Wissen über Personenvariablen, bzw. Wissen über sich selbst – darunter wird das Wissen über die Natur der eigenen Informationsverarbeitung (oder die einer anderen Person) verstanden, d.h. die Kenntnisse und angemessene Einschätzung der eigenen Lernmöglichkeiten.
- Wissen über Aufgabenvariablen – hier ist das Wissen über die Beziehung zwischen der Art einer Aufgabe und der daraus folgenden Auseinandersetzung mit der Aufgabe gemeint. Das Wissen über Aufgabenvariablen ist mit den Annahmen über die Anforderungen einer Aufgabe an unsere geistigen Aktivitäten und Möglichkeiten verbunden; diese Anforderungen hingegen resultieren aus den Erfahrungen: Beispielsweise führt der Umgang mit schwierigen Informationen dazu, dass sie langsam, sorgfältig und kontrolliert verarbeitet werden. Im Gegensatz dazu erfordert die Auseinandersetzung mit leichten bzw. weniger relevanten Informationen einen viel geringeren Aufwand.
- Wissen über Strategievariablen – gemeint ist hier das Wissen über kognitive Strategien oder über Prozesse zur Bewältigung einer Aufgabe und zum Erreichen bestimmter Ziele.

Prozedurales metakognitives Wissen umfasst hingegen Prozesse, die sich bei der Bearbeitung von Lernaufgaben vollziehen, u.a. Analyse, Planung, Überwachung, Bewertung, Schlussfolgerung, Interpretation und Regulierung (was wiederum metakognitives deklaratives Wissen über Personen-, Aufgaben- und Strategievariablen voraussetzt – zur Übersicht und Diskussion s. Bannert 2007:29-32); hierzu gehören metakognitive Strategien zur Planung, Kontrolle und Steuerung.

---

Um kurz zusammenzufassen: Das Wissen über Lernstrategien hat einen metakognitiven Charakter und ist ein Bestandteil des deklarativen Wissens. Lernstrategien (metakognitive wie auch kognitive) gehören zum prozeduralen Wissen.

#### 4. Lernstrategien

Lernstrategisch ist „generell alles innere und äußere Verhalten, mit denen Lernende verschiedene Aspekte des eigenen Lernens wie Motivation, Aufmerksamkeit, Informationsauswahl- und Verarbeitung zu beeinflussen versuchen“ (nach Friedrich/Mandl 1992:7).

Im folgenden Beitrag ist die Bedeutung von Lernstrategien in unterschiedlichen Kontexten bereits erwähnt worden – an dieser Stelle muss jedoch auf einen Aspekt hingewiesen werden, der bei Lernstrategien äußerst wichtig ist: Das Hauptproblem bei Lernstrategien ist ihre Umsetzung in realen Situationen (vgl. Sackmann 2007:88), und dafür sind das Vorwissen und – damit eng verbundene – kognitive Reife entscheidend. Bei Kindern beispielsweise – weil ihr Vorwissen mangelhaft ist – ist die Kompetenz zum strategischen Lernen noch wenig flexibel und bereichsspezifisch, und der Strategieeinsatz ist streng an die Situation gebunden, in der eine Strategie erworben wurde. Erst im Laufe der Entwicklung, indem sich das Repertoire von Lernstrategien ausdifferenziert, wird der Strategieeinsatz flexibler und situationsgerechter.

Der Einfluss des Vorwissens auf die Informationsverarbeitung ist unumstritten: inhaltliches Wissen erhöht die Zugänglichkeit von Informationen und verringert dadurch die Belastung des Arbeitsgedächtnisses, was die automatische Verarbeitung und flexible Nutzung von Wissensbeständen möglich macht. In der Forschungsliteratur gibt es unterschiedliche Konzepte zum Zusammenhang von Vorwissen und Informationsverarbeitungsprozess (zur Diskussion s. Artelt 2000:140-145), generell dominieren jedoch die Modelle, die annehmen, dass Vorwissen und Lernstrategien in einer Wechselbeziehung stehen (vgl. Artelt 2000:146).

Bezüglich des Vorwissens muss auf die Rolle der sog. Verarbeitungstiefe verwiesen werden. Der Begriff stammt aus der Gedächtnispsychologie (Craik/Lockhart 1972); das Modell der Verarbeitungstiefe besagt, dass je tiefer die Informationen in Hinsicht auf die Bedeutung analysiert werden, desto dauerhafter ist die hinterlassene Gedächtnisspur. Anders formuliert: „Die Erinnerung an eine Information soll demnach umso dauerhafter sein,

je mehr ein Lerner den Lerninhalt ‚semantisch‘ verarbeitet, d.h. dessen Bedeutung herausarbeitet, im Unterschied etwa zu einer ‚oberflächlichen‘ Verarbeitung, indem der Lerner mechanisch auswendig lernt“ (Weidenmann 1993:513).

Auch die Lernstrategien können in Bezug auf die Tiefe der Informationsverarbeitung aufgeteilt werden. Zu tiefenorientierten Strategien werden Elaborations- und Organisationsstrategien gezählt. Die Nutzungshäufigkeit von tiefenorientierten Strategien nimmt mit dem Alter und der Lernerfahrung zu (s. z.B. Artelt 2000, Baumert/Köller 1996), demnach ist es nur begrenzt möglich, fehlendes Vorwissen durch vorhandene (kognitive und metakognitive) Strategien zu kompensieren, was auch die Ergebnisse empirischer Forschungen bestätigen (zu der Experten-Novizen-Forschung s. Schneider et.al 1990, Gaultney 1995, zum Einsatz von Strategien in konkreten Lernsituationen s. z.B. Leopold/Leutner 2002).

Ein anderer Aspekt ist, dass Kinder imstande sind, nur wenige Strategien auf einmal einzusetzen, und sie müssen diese ebenfalls über einen längeren Zeitraum hinweg systematisch einüben. Dies hängt damit zusammen, dass Strategien nur dann dauerhaft eingesetzt werden können, wenn ihr Nutzen erkannt wird – sodass Lernverhalten und Lernergebnisse leichter in Beziehung gesetzt werden können (vgl. Stöger/Sontag/Ziegler 2009:98). Darüber hinaus ist die Anwendung von Lernstrategien besonders am Anfang sehr fehlerhaft. Leopold/Leutner merken dazu an (2002:255): „Jüngere Schüler scheinen im Vergleich zu älteren nicht genau zu wissen, welche Strategien in einer konkreten Lernsituation erfolgsversprechend sind – ein Ergebnis, das sich auch in den nicht statistisch signifikanten Korrelationen zwischen Strategieeinsatz und Lernerfolg widerspiegelt und auf einen unflexiblen Lernstrategieeinsatz hinweist [...]“.

## **5. Zusammenfassung**

Das Vorwissen ist der Schlüssel zum erfolgreichen Lernen. In dieser Hinsicht muss man von der Überlegenheit Erwachsener sprechen, was sich insbesondere in unterrichtlichen Bedingungen bemerkbar macht. Es mehrten sich die Stimmen, dass das Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter nicht mehr mithilfe von Negativdefinitionen, d.h. durch die Vorführung vermeintlicher Defizite gegenüber dem Spracherwerb von Kleinkindern, dargestellt werden darf (vgl. Quetz 2003:452). Darüber hinaus kann der Einsatz des Vorwissens fremdsprachliche Defizite in hohem Grade ausgleichen. Es gibt keine wissenschaftliche Begründung für die Annahme,

---

dass man im Alter schlechter lernt, und vor diesem Hintergrund soll das Konzept lebenslangen Lernens gesehen werden; darüber hinaus ist es eine attraktive Antwort auf Herausforderungen, die sich aus gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Veränderungen ergeben (demografische Überalterung, Krise des Rentensystems).

## Literatur

- Artelt Cordula, 2000, Strategisches Lernen, Münster.
- Bannert Maria, 2007, Metakognition beim Lernen mit Hypermedien: Erfassung, Beschreibung und Vermittlung wirksamer metakognitiver Strategien und Regulationsaktivitäten, Münster.
- Baumert Jürgen / Köller Olaf, 1996, Lernstrategien und schulische Leistungen, in: Möller J./Köller O. (Hg.), Emotionen, Kognitionen und Schulleistung, Weinheim, S. 137-154.
- Craik Fergus I. M. / Lockhart Robert, 1972, Levels of processing: A framework for memory research, in: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 11 (6), S. 671-684.
- Donnerstag Jürgen, 1997, „Gender“ als Kategorie in einer fremdsprachlichen Literatur und Kulturdidaktik, in: Christ H./Legutke M. (Hg.), Fremde Texte Verstehen. Festschrift für Lothar Bredella, Tübingen, S. 148-160.
- Edmondson Willis J., 2002, Wissen, Können, Lernen – kognitive Verarbeitung und Grammatikentwicklung, in: Börner W./Vogel K. (Hg.), Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven, Tübingen, S. 51-70.
- Edmondson Willis J. / House Juliane, 2006, Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen / Basel.
- Ender Andrea, 2007, Wortschatzerwerb und Strategieneinsatz bei mehrsprachigen Lernenden. Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis in einer Fremdsprache, Baltmannsweiler.
- Flavell John H., 1979, Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry, in: American Psychologist 34, S. 906-911.
- Freedle Roy / Kostin Irene, 1999, Does the text matter in a multiple-choice test of comprehension? the case for the construct validity of TOEFL's minitalks, in: Language Testing 16 (1), S. 2-32.
- Friedrich Helmut Felix / Mandl Heinz, 1992, Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriss, in: Mandl H./Friedrich H. (Hg.), Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention, Göttingen, S. 3-54.

- Gaultney Jane F., 1995, The effect of prior knowledge and metacognition on the acquisition of a reading comprehension strategy, in: *Journal of Experimental Child* 59 (1), S. 142-163.
- Geinisman Yuri, 2000, Structural Synaptic Modifications Associated with Hippocampal LTP and Behavioral Learning, in: *Cerebral Cortex* 10, S. 952-962.
- Giesecke Wiltrud, 1999, Bildungspolitische Interpretationen und Akzentsetzungen der Slogans vom Lebenslangen Lernen, in: Arnold R./Giesecke W. (Hg.), *Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 2: Bildungspolitische Konsequenzen*, Neuwied/Kriftel, S. 93-120.
- Groß Annette, 2000, Verstehensprozesse beim Lesen fremdsprachlicher Hypertexte: Eine empirische Untersuchung (Dissertation), Wuppertal.
- Gurney Roger, 1973, *Language, Brain and Interactive Processes*, London.
- Hagtvet Bente E., 2003, Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence for the importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills, in: *Reading and Writing* 16 (6), S. 505-539.
- Hammadou Joann, 1991, Interrelationships among prior knowledge, inference, and language proficiency in foreign language reading, in: *The Modern Language Journal* 75 (1), S. 27-38.
- Hudson Thom, 1982, The effects of induced schemata on the 'short circuit' in L2 reading: Non-decoding factors in L2 reading performance, in: *Language Learning* 32 (1), S. 1-30.
- Lang Christian, 2007, Lebenslanges Lernen, in: Remdisch S./Utsch A. (Hg.), Abschlussbericht – Bedarfsanalyse und Machbarkeitsstudie: Feststellung des Bedarfs für Weiterbildung und Wissenstransfer sowie Beurteilung der Machbarkeit eines spezifischen Angebots für die Region Lüneburg. Online verfügbar unter: [http://www.quartaere-bildung.de/pdf/lebenslanges\\_lernen\\_leuphana.pdf](http://www.quartaere-bildung.de/pdf/lebenslanges_lernen_leuphana.pdf), zuletzt geprüft am 28.08.2012.
- Lee James F., 1986, Background knowledge & L2 reading, in: *The Modern Language Journal* 70 (4), S. 350-354.
- Leopold Claudia / Leutner Detlev, 2002, Der Einsatz von Lernstrategien in einer konkreten Lernsituation bei Schülern unterschiedlicher Jahrgangsstufen, in: Prenzel M./Doll J. (Hg.), *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen (= Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 45)*, Weinheim/Basel, S. 240-258.
- Quetz Jürgen, 2003, Erwerb von Fremdsprachen in Erwachsenenalter, in: Bausch K.-R./Christ H./Krumm H.-J. (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, S. 452-470.

- 
- Sackmann Christina, 2007, *Mythos Methoden-Training. Wirkungsanalyse der Implementierung des Methoden-Trainings im Prozess von Unterrichts- und Schulentwicklung an der Robert-Bosch-Gesamtschule Hildesheim*, Göttingen.
- Schneider Wolfgang / Korkel Joachim / Weinert Franz E., 1990, *Interactions among aptitudes, strategies, and knowledge in cognitive performance*, New York.
- Schwarz Monika, 2002, *Einebenen-Ansatz vs. Mehrebenen-Ansatz*, in: Cruse D. A./Hundschnurscher F./Job M./Lutzeier P. R. (Hg.), *Lexikologie/Lexicology: Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen*, Berlin/New York, S. 277-284.
- Solmecke Gert, 2010, *Vermittlung der Hörfertigkeit*, in: Krumm H.-J./Fandrych C./Hufeisen B./Riemer C. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, S. 969-975.
- Stern Elsbeth, 2006, *Was Hänchen nicht lernt, lernt Hans hinterher. Der Erwerb geistiger Kompetenzen bei Kindern und Erwachsenen aus kognitionspsychologischer Perspektive*, in: Nuissl E. (Hg.), *Vom Lernen zum Lehren*. Bielefeld, S. 93-105.
- Stöger Heidrun / Sonntag Christine / Ziegler Albert, 2009, *Selbstreguliertes Lernen in der Grundschule*, in: Hellmich F./Wernke S. (Hg.), *Lernstrategien im Grundschulalter. Konzepte, Befunde und praktische Implikationen*, Stuttgart, S. 91-104.
- Storch Günther, 1999, *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*, München.
- Weidenmann Bernd, 1993, *Pädagogische Psychologie*. Weinheim.

## Quellen

- Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Brüssel, den 30.10.2000. Online verfügbar unter: <http://www.bol.ogna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf>, zuletzt geprüft am 22.01.2012.



# (Aus)Sprache im Unterricht: Die prädorsalen ungerundeten Vokale des Niederländischen als Ausspracheproblem für polnische Muttersprachler – eine Signaluntersuchung

## 1. Einleitung und Zielsetzung

Der nachstehende Beitrag präsentiert die Ansätze und Resultate einer zweiten Signaluntersuchung nach Fehlern im Bereich der niederländischen Aussprache, an der polnische Studenten der Niederlandistik beteiligt waren (zu der ersten siehe Czerwonka 2012). Der Analyseschwerpunkt soll diesmal auf prädorsalen ungerundeten<sup>1</sup> niederländischen Vokalen liegen. Im einführenden Teil des Beitrages wird versucht, Phoneminventare des Niederländischen und Polnischen mit Rücksicht auf die prädorsalen ungerundeten Vokale zu beschreiben, wobei Niederländisch als Zielsprache und Polnisch als Ausgangssprache angesehen wird. Aufgrund der Vokalübersicht wird eine theoretische Prognose von Fehlern vorbereitet, die von polnischsprachigen Personen bei der Aussprache von prädorsalen

---

<sup>1</sup> Das artikulatorische Merkmal, das in dieser Signaluntersuchung eine große Rolle spielen soll, ist die Lippenstellung, die bei der Artikulation auf drei Weisen realisiert werden kann (**gerundet**, **gespreizt**, **weder gespreizt noch gerundet**). Es ist jedoch zu bemerken, dass bei der Artikulation in der Tat nicht die Stellung der Lippen von Bedeutung ist, sondern die Stellung der Mundecken, die sich direkt in der Lippenstellung abspiegelt. Wenn die Mundecken weit auseinander liegen, dann resultiert dies nämlich in der Lippenspreizung, und wenn sie eng beieinander sind, dann haben wir es mit einer Lippenrundung zu tun. Bei neutraler Stellung der Mundecken haben wir weder mit gespreizten noch gerundeten Lippenstellungen zu tun.

Für die Zwecke dieses Beitrages wird, neben der drei obengenannten Termini (gerundet, gespreizt, weder gespreizt noch gerundet), noch der Terminus **ungerundet** eingeführt. Der Grund dafür ist, dass eine der zu vergleichenden Sprachen das Polnische ist, in dem es unter den prädorsalen Vokalen sowohl gespreizte Vokale gibt ([i], [ɛ]), als auch den weder gerundeten noch gespreizten Vokal ([i]). **Ungerundet** soll hier also als ein übergeordneter Terminus fungieren. Im Falle des Niederländischen ist **ungerundet** mit **gespreizt** gleichzustellen, im Falle des Polnischen kann derselbe Terminus entweder auf **gespreizt** oder **weder gespreizt noch gerundet** bezogen werden.

ungerundeten niederländischen Vokalen vorkommen könnten. Diese Prognose soll danach in einem Experimentverfahren getestet werden, in dem die tatsächlich vorkommenden Fehler im Bereich der präadorsalen ungerundeten niederländischen Vokale registriert werden. Im abschließenden Teil werden die Schlussfolgerungen präsentiert, sowie die Postulate für die weiteren Untersuchungen formuliert.

## 2. Die präadorsalen ungerundeten Vokale im Polnischen und Niederländischen – Übersicht, Vergleich und theoretische Fehlerprognose

In diesem Teil werden die Phoneminventare des Polnischen und des Niederländischen in Hinblick auf die präadorsalen ungerundeten Vokale kurz charakterisiert und entsprechend der Prinzipien der konfrontativen Methode<sup>2</sup> miteinander verglichen. Die Charakteristik der Vokale soll aufgrund ihrer artikulatorischen Merkmale ausgeführt werden.<sup>3</sup> Die Sprachen werden dabei wie folgt hierarchisiert: die Ausgangssprache ist Polnisch, die Zielsprache – Niederländisch.

### 2.1. Polnisch

Polnisch hat ein reiches Inventar im Bereich der präadorsalen ungerundeten Vokale. Es werden hierzu die folgenden gespreizten Vokale gezählt (vgl. z.B. Wierzchowska 1980:85-92, Tworek 2012:100-103):

- [i] – oral, hoch (im Vergleich zu [ɛ]), gespannt<sup>4</sup>;

<sup>2</sup> Die Prinzipien der konfrontativen Methode lassen sich in Kürze wie folgt charakterisieren: es wird sowohl nach Unterschieden als auch nach Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen gesucht, und die Zahl der zu vergleichenden Sprachen ist begrenzt auf zwei. Mehr zur konfrontativen Methode sowie zu anderen Vergleichsmethoden (kontrastive, komparative, polykonfrontative) ist bei Tworek (2004) und Czerwonka (2011) zu finden.

<sup>3</sup> Deswegen wird im Falle von polnischen Vokalen das artikulatorische Merkmal Spannung bei der Charakteristik miteinbezogen, obwohl, phonologisch gesehen, dieses Merkmal im Polnischen nicht distinktiv ist, weil es keine Phonempaare gibt, die sich durch das Merkmal Spannung unterscheiden (wie z.B. im Niederländischen [i] und [ɪ] oder [e] und [ɛ]). Die Tatsache, dass das polnische [i] aus artikulatorischer Sichtweise ein gespannter Laut ist („Die absolute Höhe der präadorsalen Aufwölbung generiert auch wesentliche Spannung der Sprechorganmuskeln“, wie Tworek (2012:101) bemerkt), wird deswegen sehr oft außer Acht gelassen.

<sup>4</sup> Das Merkmal Spannung erfüllt, wie bereits in der Fußnote 3 erwähnt ist, im Polnischen keine phonologisch distinktive Funktion, aber es wird hier berücksichtigt,

- [ɛ] – oral (im Vergleich zu [ɛ̃]), mittelhoch (im Vergleich zu [i]), ungespannt;
- [ɛ̃] – nasal (im Vergleich zu [ɛ]), mittelhoch (im Vergleich zu [i]), ungespannt.

Außer den drei obengenannten ungerundeten (gespreizten) Vokalen gibt es auch einen prädorsalen Vokal, der weder mit gespreizter noch gerundeter Lippenstellung realisiert wird:

- [i] – oral, hoch, ungespannt.

Bei dem weiteren Vergleich sollen [i], [ɛ] und [i] einbezogen werden. Der Vokal [ɛ̃] wird weiter nicht berücksichtigt, weil es im Niederländischen keine nasalen Vokale gibt, womit [ɛ̃] interferieren könnte.

## 2.2. Niederländisch

Im Phoneminventar des Niederländischen gibt es vier prädorsale ungerundete Vokale<sup>5</sup> (vgl. Prędota 1998:9-13 und Morciniec 1994:25f.):

- [i] – hoch (im Vergleich zu [e.]), gespannt;
- [ɪ] – hoch (im Vergleich zu [ɛ]), ungespannt;
- [e.] – mittelhoch (im Vergleich zu [i]), gespannt;
- [ɛ] – mittelhoch (im Vergleich zu [ɛ]), ungespannt.

Alle vier obengenannten Vokale sollen beim Vergleich einbezogen werden, wobei es sich nur um die Hauptvarianten handeln wird. Die langen Allophone [i:], [e:] (die im Anlaut bzw. Inlaut vor <ɾ> realisiert werden) und [ɛ:] (in Fremdwörtern) sollen bei dieser Signaluntersuchung außer Acht gelassen werden.

## 2.3. Vergleich der prädorsalen ungerundeten Vokale im Polnischen und Niederländischen und theoretische Fehlerprognose

Wenn wir die drei polnischen und die vier niederländischen prädorsalen ungerundeten Vokale vergleichen, zeigt es sich, dass beide Sprachen in diesem Bereich über zwei Vokale mit identischen Artikulationsmerkmalen verfügen: [i] und [ɛ]. Polnischsprachige Personen, die Niederländisch

---

so dass sich die polnischen artikulatorisch Vokale besser mit den niederländischen vergleichen lassen.

<sup>5</sup> Alle untengenannten Vokale sind, artikulatorisch gesehen, oral – deswegen wurde dieses Merkmal in der Charakteristik außer Acht gelassen.

lernen, sollten mit den niederländischen prädorsalen ungerundeten Vokale [i] und [ɛ] keine Schwierigkeit haben. Auch die teilweise ähnliche Graphemik beider Laute in beiden Sprachen unterstützt den Transfer.<sup>6</sup> Problematisch sind dagegen die prädorsalen ungerundeten Vokale [ɪ] und [e.], die es im Polnischen nicht gibt und bei denen man mit einer Interferenz<sup>7</sup> aus dem Polnischen rechnen muss. Der Vokal [e.] ist für polnische Muttersprachler ein völlig neuer Vokal und es ist zu erwarten, dass er mit dem e-Laut ersetzt wird, den Polnisch in seinem Inventar hat – [ɛ]. Diese Substitution wird zusätzlich durch den Einfluss der Graphemik stimuliert. Aber wie Prędotą (1998:12) bemerkt, ist auch eine andere Substitution möglich – durch die Lautverbindung [ɛj]. Das niederländische [ɪ] ist einerseits problematisch wegen seiner artikulatorischen Ähnlichkeit mit dem polnischen [i] (beide Laute unterscheiden sich nur in der Lippenstellung, entsprechend gespreizt und weder gespreizt noch gerundet) und andererseits wegen seiner graphemischen Realisierung als <i>. Im Polnischen entspricht diesem Graphem der Vokal [i]. Im Falle vom niederländischen [ɪ] ist bei den polnischen Muttersprachlern die Substitution mit [i] und [i] zu erwarten.

Die untenstehende Tabelle fasst die theoretische Fehlerprognose zusammen:

Tabelle 1: Zusammenfassung der theoretischen Fehlerprognose

Niederländischer Vokal	Ist ein Aussprachefehler oder eine Interferenz zu erwarten?	Einfluss der Graphemik?
[i]	Nein (Transfer, keine Schwierigkeit)	ja, positiv
[ɪ]	Ja (Interferenz - Substitution durch [i] oder [i])	ja, negativ
[e.]	Ja (Interferenz - Substitution durch [ɛ] der [ɛj])	ja, negativ
[ɛ]	Nein (Transfer, keine Schwierigkeit)	ja, positiv

<sup>6</sup> Wie Juhász es definierte: „Das muttersprachliche und das fremdsprachliche Element fügen sich auf verschiedene Weise in das jeweilige System ein [...]. Bei diesen Oppositionen wirkt das Element der Muttersprache störend und muss auf irgendeine Weise neutralisiert werden, damit der Sprachausübende nicht gegen die Norm der Fremdsprache verstößt. Die störende Wirkung der Muttersprache nennt man *I n t e r f e r e n z*“ (1969:196).

<sup>7</sup> Wie Juhász es definierte: „Das muttersprachliche und das fremdsprachliche Element fügen sich auf ähnliche Weise in das jeweilige System ein. Es muss betont werden: auf ähnliche Weise, weil es prinzipiell kein Element einer Sprache gibt, das in jeder Hinsicht mit einem Element einer Sprache adäquat wäre. Dennoch kann man von ähnlichen Elementen sprechen, weil ihre Distribution mehr Ähnlichkeiten als Unterschiede aufweist [...]. In diesen Fällen wirkt die Muttersprache in der Richtung, dass der Sprachausübende nicht gegen die Norm der Fremdsprache verstößt. Man nennt diese Art des muttersprachlichen Einflüssen *T r a n s f e r*“ (1969:196).

### 3. Experiment – Theoretisches: Untersuchungsgruppen, Testtext, Experimentform

An dem Experiment haben 14 weibliche und männliche Testpersonen teilgenommen. Alle waren zwischen 19 und 25 Jahren alt und Bachelorstudenten der Niederlandistik an der Universität Wrocław. Sie haben mit dem Niederländischen (als L3 oder L4) erst während des Studiums begonnen (also kein natürlicher Spracherwerb). Sie hatten keine engeren Beziehungen mit niederländischsprachigen Personen (keine Familie oder Freunde in den Niederlanden oder in Flandern, kein Partner) und haben nie länger im niederländischsprachigen Gebiet gewohnt. Im Moment der Testaufnahme hatten sie zwei bis sieben Semester des Studiums hinter sich (mit einer Intensivität von acht bis zehn Unterrichtsstunden pro Woche). Die Kenntnis des Niederländischen unter den Testpersonen variierte von A1/A2 (elf Studenten des ersten Jahres), über A2 und B1 (zwei Studenten des zweiten Jahres), bis B1/B2 (ein Student des dritten Jahres). Der einzige Faktor, der die Testpersonen unterschied, waren die L2-Kenntnisse: die Hälfte der Testpersonen hat Deutsch als erste Fremdsprache gelernt (und hat in dieser Sprache minimal ein B2-Niveau erreicht), die andere Hälfte Englisch (sie hat in dieser Sprache minimal ein B2-Niveau erreicht und gleichzeitig kein oder kaum Deutsch gelernt).<sup>8</sup> Solch eine Einteilung der Testpersonen war beabsichtigt, um den Faktor des potenziellen L2-Einflusses in das Experiment einzubeziehen: Deutsch ist genetisch und typologisch (qua Vokalinventar auf dem Gebiet der prädorsalen ungerundeten Vokalen) näher mit dem Niederländischen als Englisch verwandt, was einen Einfluss auf die Zahl der Aussprachefehler haben kann.

Alle Testpersonen wurden gebeten, denselben Testtext laut zu lesen<sup>9</sup>, der 52 Testwörter mit prädorsalen ungerundeten Vokalen enthielt (die Transkription des Testtextes und die Liste der Testwörter sind im Anhang zu finden). Um die Analyse innerhalb der Signaluntersuchung übersichtlich zu machen, wurden – wie bereits erwähnt – im Falle der gespannten niederländischen Vokale [i] und [e] nur die Hauptvarianten – entsprechend [i] und [e.] – analysiert (also keine lange Variante im Anlaut bzw. Inlaut vor <r>). Der Testtext enthielt auch keine Fremdwörter mit [ɛ], also wurde auch dieser Vokal ausgelassen.

<sup>8</sup> Die Testgruppen werden weiter im Text wie folgt abgekürzt: TG-DE (Testpersonen mit Deutsch als L2) und TG-ENG (Testpersonen mit Deutsch als L2 und ohne oder nur mit schwachen Deutschkenntnissen).

<sup>9</sup> Solch eine Form des Experimentverfahrens verlangte, dass der Faktor „Einfluss der Graphemik der Muttersprache“ bei der auditiven Analyse einbezogen wird (siehe auch Punkt 2 und Fehlerprognose).

## 4. Experiment – Analyse und Resultate

Im Rahmen des Experimentverfahrens unterlag die Aussprache der prä-dorsalen ungerundeten Vokale in den selektierten Testwörtern der auditiven Analyse, die von der Autorin dieses Beitrages ausgeführt wurde. Sie hat sich den vorgelesenen Text einmal angehört und markierte bei jedem Vokal, wie die Testperson ihn tatsächlich realisiert hat. Die tatsächlichen Realisationen wurden danach einerseits mit der normativen, niederländischen Aussprache und andererseits mit der Fehlerprognose verglichen. Die Resultate wurden per Vokal und gesondert für beide Testgruppen berechnet.

### 4.1. [i] und [ɛ]

Im Falle der niederländischen Vokalen [i] und [ɛ] wurde, der theoretischen Fehlerprognose nach, keine Ausspracheschwierigkeit erwartet. Die auditive Analyse bestätigt diese Vermutungen. Im Falle von zehn Testwörtern mit [i] (70 Realisationen pro TG) haben die Testpersonen in der TG-ENG den Vokal 67 Mal korrekt realisiert und in der TG-DE 63 Mal. Die unkorrekten Realisationen betrafen die folgenden zwei Substitutionen:

- von [i] durch eine Kombination vom [i] und [ɛ] im Wort *visies*, insgesamt fünf Mal in beiden TG (was sich z.B. mit dem Einfluss der Graphemik der Muttersprache erklären lässt – vgl. die Aussprache von <ie> im Polnischen);
- von [i] durch [e.] im Mehrzahlmorphem *-lieden*, insgesamt drei Mal in beiden TG (was sich damit erklären lässt, dass dieses Morphem auch in der graphemisch ähnlichen Form *-leden* besteht, wo ein [e.] realisiert wird).

Im Falle von acht Testwörtern mit [ɛ] (56 Realisationen pro TG) haben die Testpersonen in der TG-ENG den Vokal 56 Mal korrekt realisiert, und in der TG-DE – 51 Mal. Die unkorrekten Realisationen in der TG-DE betrafen die Substitution vom [ɛ] durch [e.], vor allem im Wort *vertellen*.

### 4.2. [ɪ]

Im Falle vom niederländischen Vokal [ɪ] wurde der theoretischen Fehlerprognose nach in erster Linie die Substitution mit dem polnischen Vokal [i] erwartet und – in zweiter Linie – mit dem polnischen [ɨ]. Die auditive Analyse bestätigte diese Vermutungen und lieferte gleichzeitig Informa-

tion zur genaueren Verteilung der unkorrekten Substitutionen. Bei 8 Testwörtern mit [i] (56 Realisationen pro TG) haben die Testpersonen in der TG-ENG den niederländischen Vokal nur sechs Mal korrekt realisiert und 50 Mal unkorrekt, darunter 49 Mal als [i] und einmal als [i̥]. In der TG-DE war das Verhältnis der korrekten zu den unkorrekten Realisationen identisch (sechs zu 50), aber die Verteilung der unkorrekten Realisationen war eine andere: 38 Mal wurde das [ɪ] als [i] realisiert und zwölf Mal als [i̥]. Der Grad der Interferenz aus der Muttersprache scheint im Falle von [ɪ] in beiden Testgruppen sehr hoch zu sein, wobei die Substitution durch [i] zusätzlich von der Graphemik der Muttersprache deutlich gestärkt wird.

### 4.3. [e.]

Im Falle des niederländischen Vokals [e.] wurde der theoretischen Fehlerprognose nach in erster Linie die Substitution mit dem polnischen Vokal [ɛ] erwartet und – in zweiter Linie – mit der Lautenkombination [ɛj]. Die auditive Analyse bestätigte diese Vermutungen und lieferte gleichzeitig Informationen zur genaueren Verteilung der unkorrekten Substitutionen. Es muss hier betont werden, dass die Verteilung von Aussprachefehlern im Falle von [e.] sicherlich am interessantesten unter den vier prädorsalen ungerundeten ist.

Unter den Testwörtern gab es 26 mit [e.], was 182 Realisationen pro Testgruppe ergab. In der TG-ENG war die Anzahl der korrekten Realisationen niedrig – nur 23. Die Testpersonen in dieser Gruppe haben das niederländische [e.] vor allem mit der Lautenkombination [ɛj] und mit dem Vokal [ɛ] substituiert (entsprechend 109 und 46 Mal). Außerdem gab es Einzelfälle der Substitution durch [i] oder [a]. In der TG-DE war die Anzahl der korrekten Realisationen viel höher – 89 Mal (fast die Hälfte). Man könnte hier also die Frage stellen, ob die Kenntnisse des Deutschen als L2, das in seinem Vokalinventar ein gespanntes [e] besitzt, den Testpersonen hier geholfen haben. Die Verteilung der unkorrekten Realisationen war in der TG-DE wie folgt: 51 Mal wurde [e.] mit [ɛ] substituiert, 39 Mal mit [ɛj] und dreimal mit [i].

Auffallend ist das allgemeine Verhältnis der Substitutionen durch [ɛj] und [ɛ]: 148 zu 97, was bedeutet, dass die Testpersonen nicht immer nach einem Laut aus dem Vokalinventar des Polnischen, d.h. nach dem [ɛ], gegriffen haben. Häufiger haben sie versucht, die gespannte Aussprache des niederländischen [e.] nachzuahmen, indem sie es in eine Kombination vom [ɛ] und Gleitlaut [j] zergliedert haben.

Die TG-DE erreichte im Falle von [e.] statistisch gesehen bessere Resultate, aber es muss deutlich betont werden, dass keine der Testpersonen (in beiden Gruppen) in seiner [e.]-Aussprache eine Regelmäßigkeit erreicht hat: wenn im Testtext einige Wörter mit diesem Vokal nacheinander vorkamen, wurde in einem Wort ein [e.] realisiert, in dem anderen ein [ɛ] und im dritten eine Lautkombination [ɛj]. Auch wenn ein Wort im Testtext mehrmals vorkam (z.B. *deel*), wurde das [e.] auf alle mögliche Weisen realisiert. Das zeigt, dass der niederländische Vokal [e.] – oder genauer gesagt seine gespannte Ausspracheweise – den Polnischsprechern viele Schwierigkeiten bereitet.

#### 4.4. Analysezusammenfassung

Die Tabelle unten fasst die Resultate der Analyse zusammen (mit Rücksicht auf die theoretische Fehlerprognose).

Tabelle 2: Analysezusammenfassung

Vokal	Tatsächliche Realisation <sup>10</sup>	Fehlerprognose bestätigt?
[i]	[i], Einzelfälle von [ie] und [e.]	ja, keine Schwierigkeit
[ɛ]	[ɛ], Einzelfälle von [e.]	ja, keine Schwierigkeit
[ɪ]	[ɪ], [i], [ɪ] (kommt kaum vor)	ja
[e.]	[ɛj], [ɛ], [e.] Einzelfälle von [i]	ja

### 5. Schlussfolgerungen und Untersuchungspostulate

Aufgrund der oben vorgestellten theoretischen Fehlerprognose und -analyse, können einige Schlussfolgerungen gezogen werden. Erstens: Polen, die Niederländisch lernen, stützten sich bei der Aussprache von niederländischen prädorsalen ungerundeten Vokalen teilweise auf das Phoneminventar des Polnischen und können damit die niederländischen prädorsalen ungerundeten Vokalen [i] und [ɛ] korrekt realisieren. Zweitens: Problematisch sind die prädorsalen ungerundeten Vokale [ɪ] und [e.], die infolge der Interferenz mit den polnischen prädorsalen ungerundeten Vokalen oder mit Lautkombinationen ersetzt werden. Drittens: Die meisten Probleme treten im Falle von [e.] auf – auch wenn die TP-DE hier durchschnittlich bessere Resultate erreicht hat, hat keine der Testpersonen (in beiden Gruppen) eine regelmäßige, korrekte Aussprache von diesem Laut entwickeln können. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Prädorsalität und die Lippenspreizung im Niederländischen für polnische Muttersprachler kein

<sup>10</sup> Falls es mehrere Realisationsmöglichkeiten gab, sind diese quantitativ geordnet.

Problem sind. Was problematisch ist, ist die Kombination von diesen Artikulationsmerkmalen mit dem Merkmal Spannung: wenn die Spannung im Niederländischen anders ist, als im Polnischen (wie im Falle vom niederl. [ɪ], das im Gegensatz zum poln. [i] ungespannt ist, und im Falle vom niederl. [e.], das im Gegensatz zum poln. [ɛ] gespannt ist), ist in der niederländischen Aussprache von polnischen Muttersprachlern mit Ausspracheschwierigkeiten und -fehler zu rechnen.

Die obengenannten Schlussfolgerungen zeigen eindeutig, dass die Signaluntersuchung seine Rolle erfüllt und gezeigt hat, welche Tendenzen in einer allgemeiner angesetzten Untersuchung der Aussprache präadorsaler ungerundeter niederländischer Vokale durch polnische Muttersprachler zu erwarten sind. Außerdem können die Resultate dieser Signaluntersuchung (auch wenn es sich hier nur um Teilresultate handelt) als ein wichtiger Hinweis für die Aussprachendidaktik angesehen werden, damit sie Einfluss auf das Aussprachetraining im Bereich der präadorsalen ungerundeten niederländischen Vokale nehmen können (die Übungen sollten sich hierbei auf [e.] und [ɪ] konzentrieren).

## Literatur

- Czerwonka Zuzanna, 2011, Die Anwendung der polykonfrontativen Methodologie in der phonetischen Beschreibung – am Beispiel der Vokalsysteme des Polnischen, Deutschen und Niederländischen, in: Bartoszewicz I./Szczęk J./Twarek A. (Hg.), Germanistische Linguistik im interdisziplinären Gefüge. Linguistische Treffen in Wrocław Band 6, Wrocław, S. 167-173.
- Czerwonka Zuzanna, 2012, Die ausgewählten Fehler im Bereich der niederländischen Aussprache. Studienfall polnische und deutsche Studenten der Niederlandistik, in: Błachut E./Gołębiowski A. (Hg.), Motoren der (heutigen) germanistischen Linguistik, S. 27-38.
- Juhász János, 1969, Transferenz und Interferenz, in: Deutsch als Fremdsprache 1969 (3), S. 195-198.
- Morciniec Norbert, 1994, Kontrastive Phonemik. Deutsch-Niederländisch. Niederländisch-Deutsch, Wrocław.
- Prędoła Stanisław, 1998, Wymowa języka niderlandzkiego. Wrocław.
- Twarek Artur, 2004, O potrzebie polikonfrontatywnych badań językoznawczych, in: Bartoszewicz I./Hałub M./Jurasz A. (Hg.), Werte und Wertungen. Sprach-, literatur- und kulturwissenschaftliche Skizzen und Stellungnahmen. Festschrift für Eugeniusz Tomiczek zum 60. Geburtstag, S. 253-260.

Tworek Artur, 2012, Einführung in die deutsch-polnische vergleichende Phonetik, Wrocław.

Wierzchowska Barbara, 1980, Fonetyka i fonologia języka polskiego, Wrocław.

### **Transkription des Testtextes**

Dames en heren,

fijn dat u hier vandaag aanwezig bent bij de presentatie van ons advies over de Agenda cultuurbeleid en de culturele infrastructuur.

Zoals u weet is de Raad voor Cultuur het wettelijk adviesorgaan van de regering en het parlement op het terrein van kunst, cultuur en media. Het is de eerste keer dat de Raad zich in zijn huidige samenstelling zo uitvoerig uitspreekt over de toekomst van het cultuurbeleid.

Deze Raad vat het begrip cultuur breed op. De Raad ziet cultuur meer als het geheel van praktijken en gebruiken waarmee de leden van de samenleving betekenis verlenen aan hun historische, Europese en sociale bestaan. Die brede cultuuropvatting sluit ook goed aan bij de nieuwe rol van Raad die meer gericht is op strategische beleidsadvisering, dat wil zeggen: zaken op de politieke en maatschappelijke agenda zetten, lange en middel-lange termijn visies presenteren, ontwikkelingen signaleren en aangeven wat de risico's en kansen zijn voor cultuurbeleid. Dat is ook terug te zien aan het advies dat de Raad vandaag presenteert.

Het advies bestaat uit twee delen. Het eerste deel is de agenda voor het cultuurbeleid. Hierin schetst de raad culturele en maatschappelijke ontwikkelingen die nauw met elkaar samenhangen. De ontwikkelingen die de Raad signaleert hebben voor een groot deel de agendapunten bepaald. De Raad vindt dat het cultuurbeleid daar op in zou moeten spelen. Het tweede deel van het advies gaat over de basisinfrastructuur. De Raad geeft hiermee invulling aan de wijzigingen in het subsidiestelsel die voor de vorige bewindslieden van OCW zijn aangekondigd in de nota "Verschil maken". Hier gaat het concreet om de vraag: welke instellingen moeten rechtstreeks door OCW worden gesubsidieerd en welke instellingen door de fondsen.

Maar laten we uiteindelijk met de deur in huis vallen. Meer daarover zal onze speciale gast vertellen aan wie ik nu woord wil geven. Bedankt voor uw aandacht.

---

**Liste der Testwörter**

- |                 |                   |
|-----------------|-------------------|
| 1. aanwezig     | 27. politieke     |
| 2. bent         | 28. politieke     |
| 3. presentatie  | 29. zetten        |
| 4. presentatie  | 30. visies        |
| 5. advies       | 31. aangeven      |
| 6. weet         | 32. zien          |
| 7. wettelijk    | 33. twee          |
| 8. adviesorgaan | 34. delen         |
| 9. regering     | 35. deel          |
| 10. zich        | 36. hebben        |
| 11. in          | 37. deel          |
| 12. uitspreekt  | 38. vindt         |
| 13. deze        | 39. spelen        |
| 14. breed       | 40. geeft         |
| 15. ziet        | 41. hiermee       |
| 16. geheel      | 42. invulling     |
| 17. waarmee     | 43. bewindslieden |
| 18. leden       | 44. bewindslieden |
| 19. samenleving | 45. verschil      |
| 20. betekenis   | 46. concreet      |
| 21. verlenen    | 47. rechtstreeks  |
| 22. die         | 48. rechtstreeks  |
| 23. brede       | 49. gesubsideerd  |
| 24. gericht     | 50. vertellen     |
| 25. is          | 51. wie           |
| 26. zeggen      | 52. geven         |



## **Die Vermittlung deutscher Abtönungspartikeln unter dem Aspekt des didaktischen Erfolgs der Nutzung einiger theoretischer Ansätze**

Seit der kommunikativ-pragmatischen Wende wurden die deutschen Abtönungspartikeln zu einem wichtigen und wohl interessanten Gegenstand sprachwissenschaftlicher Untersuchungen im Bereich Systematik, Translatorik und Lexikografie. Auch für die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache sind die Ergebnisse der Partikelforschung von erheblicher Bedeutung. Diese mögen z.B. für die Konzipierung von Lehrwerken bedeutsam sein, die auf die mündliche bzw. dialogische Kommunikationskompetenz ausgerichtet sind. Ziel meines Aufsatzes ist die Darstellung ausgewählter Lehr- und Lernprobleme, die in der Vermittlung der Verwendung von deutschen Abtönungspartikeln durch Ausländer auftreten. Nach Helbig/Kötz (1981:7ff.) zählen Abtönungspartikeln zu den schwierigsten Aspekten der deutschen Sprache „im DaF-Unterricht“, die auch sich des Deutschen frei bedienenden Ausländern Schwierigkeiten bereiten können. Das beweist, dass die Vermittlung des Gebrauchs deutscher Abtönungspartikeln problematisch bleibt. Helbig/Kötz (1981:7) weisen darauf hin, dass den Abtönungspartikeln unter didaktischem Aspekt besonderes Augenmerk zukommen sollte, was die Autoren mit der Evidenz begründen, dass Partikeln im Deutschen – im Gegensatz zu anderen Sprachen – relativ frequent sind. Diese hohe Frequenz wird vor allem in dialogischen Texten der Alltagssprachlichen Kommunikation manifest, und nicht in der Schriftsprache. Zur Stützung dieser Feststellung führen die Autoren Ergebnisse einer Zählung an, nach der in deutschen Dialogen auf 100 Wörter 13 Partikeln entfallen. Auf 100 französische Wörter in dialogischen Texten entfallen dagegen lediglich 7 Partikeln (vgl. Helbig/Kötz 1981:7).

Gegenstand des vorliegenden Aufsatzes bilden lediglich Abtönungspartikeln, obwohl einige der unten angeführten Ansätze auch auf die Vermittlung anderer Klassen von Partikeln übertragbar wären. Wie bereits angedeutet, stellen deutsche Abtönungspartikeln unter didaktischem Aspekt ein interessantes, wenngleich nicht einfaches und noch nicht voll erforschtes Gebiet dar. Ein Problem der Vermittlung von Abtönungspartikeln kann

sich daraus ergeben, dass das Verständnis der Abtönungspartikeln und die Einordnung einzelner Lexeme in ihre Klasse nicht immer gleich sind. So wird bei verschiedenen Autoren zwischen Partikeln *sensu largo* (zu der alle Inflektiva, also Präpositionen, Konjunktionen und Adverbien usw. gerechnet werden) und Partikeln *sensu stricto* unterschieden, d.h. Abtönungs- und Gradpartikeln. Hentschel/Weydt (2003:313) weisen darauf hin, dass trotz einer Reihe morphosyntaktischer und pragmatischer Eigenschaften der Abtönungspartikeln, die von den meisten Autoren übereinstimmend definiert werden, bisher keine Einigkeit über die Abgrenzung dieser Wortart erreicht wurde.

Bezüglich der Vermittlung von Abtönungspartikeln im DaF-Unterricht stellt Weydt (1981:60) folgende Fragen in den Vordergrund:

1. Wie wichtig ist es für Ausländer, Abtönungspartikeln zu beherrschen und wie beurteilen die Deutschen Ausländer, die Abtönungspartikeln oder Partikeln im Allgemeinen gut beherrschen und solche, die sie nicht verwenden können?
2. Welche Schwierigkeiten können Ausländer mit dem Erwerben der Abtönungspartikeln haben?
3. Wie kann man den Erwerbsprozess in Bezug auf Abtönungspartikeln steuern und fördern?
4. Welche Rolle spielen bei der Vermittlung der Abtönungspartikeln deren funktionale Entsprechungen in der Muttersprache?
5. Welcher Übungs- und Lehrverfahren können sich Lehrer im Deutschunterricht bedienen?

Die oben präsentierten und im Rahmen meines Aufsatzes zu beantworten den Fragen sind Ausgangspunkt für meine weiteren Überlegungen. Die erste Frage versucht Busse (1992:32) mit folgender Darlegung zu beantworten: „Partikellose Sprache ist im Deutschen eindeutig als *barsch*, *schroff* oder *apodiktisch* markiert; wenn ausländische Deutschlerner oftmals ihre Verwunderung darüber kundtun, dass der Kommunikationsstil der Deutschen „zu sachlich“, krass unverbindlich oder gar unhöflich sei, so ist dies ein Hinweis darauf, dass sie in ihrem Fremdsprachenunterricht den Partikelgebrauch nicht gelernt haben und ihnen damit die wichtigen kommunikativen Möglichkeiten fehlen, welche die Partikeln den Deutschen bereitstellen. Das Lehren von Partikeln ist aber trotz der Probleme der Bedeutungsbeschreibung, die ja auch Probleme der Bedeutungsvermittlung und damit der Didaktik sind, unbedingt notwendig, wenn die Deutschlernenden ein nicht als *schroff* oder wenigstens eindeutig unidiomatisch

---

markiertes Deutsch lernen sollen (mit allen negativen Folgen, die dies im sozialen Verkehr haben kann)“.

Fraglich scheint hier, ob mündliche deutsche Äußerungen ohne Abtönungspartikeln tatsächlich apodiktisch wirken. Außer Zweifel steht indes, dass Abtönungspartikeln pragmatische Funktionen zukommen, die von anderen lexikalischen Mitteln kaum oder nur gegen die Sprachökonomie erfüllt werden. Obwohl Abtönungspartikeln schlicht weglassbar zu sein scheinen, würde nach Kemme (1979:3) ein das Deutsche erwerbender Ausländer ohne Aneignung der deutschen Abtönungspartikeln „ein sehr untypisches Deutsch erwerben“.

Die zweite von Weydt aufgeworfene Frage betrifft Schwierigkeiten, die den Erwerb bzw. die Vermittlung deutscher Abtönungspartikeln betreffen. Einer der Gründe dafür ist sicher die nicht kohärente Klassifikation der Abtönungspartikeln. Weitere Schwierigkeiten sind vor allem auf die Vielfalt der Funktionen von Abtönungspartikeln zurückzuführen. Nicht immer lässt sich eindeutig bestimmen, welche Funktion die Abtönungspartikel in der gegebenen Äußerung hat und wie sie zu verstehen ist (vgl. Frączyk 2002:787). So dient z.B. die Abtönungspartikel *mal* generell der Abmilderung von Aufforderungen. Mit ihr kann der Sprecher seiner Äußerung einen verbindlicheren Charakter verleihen. Andererseits kann mit der Abtönungspartikel *mal* eine unverbindliche und unfreundliche Aufforderung signalisiert werden, wie etwa in dem von Hentschel (2003:61) angegebenen Beispiel *Sei mal hilfsbereit und bescheiden!* Mit *mal* impliziert der Sprecher in diesem Fall, dass sein Kommunikationspartner normalerweise nicht hilfsbereit und bescheiden ist und bringt zudem seine Unzufriedenheit oder sogar Empörung zum Ausdruck. Zudem haben Abtönungspartikeln in Äußerungen meist allein topologisch unterschiedene Homonyme, was die Vermittlung und den Erwerb ihrer intentionsadäquaten Verwendung schwierig oder sogar problematisch macht.

Es scheint also, dass die Vermittlung von Abtönungspartikeln im DaF-Unterricht eine komplexe Aufgabe ist. Sie erscheinen in Lehrbüchern bzw. -materialien meist in dialogischen Texten, die wahrscheinliche Kommunikationssituationen imitieren, meist aber ohne dass dann in gezielten Übungen ihr Gebrauch internalisiert wird. Die erste Ursache für diesen Tatbestand sieht Kemme (1979:3) darin, dass die diffizilen Funktionen der deutschen Abtönungspartikeln sich selbst dem deklarativen Sprachwissen von deutschen Muttersprachlern, Deutschlehrern oder Lehrbuchautoren entziehen. Die zweite Ursache besteht nach Kemme

(1979:3f.) darin, dass sich der Entwurf von Übungen zum Gebrauch von Abtönungspartikeln als schwierig erweist. Im Weiteren führt Kemme die wesentlichen Schwierigkeiten des Erwerbs der Verwendung deutscher Abtönungspartikeln durch Ausländer auf folgende Faktoren zurück (vgl. Kemme 1979:3f.):

1. Manche Lernende sperren sich gegen imitatives, intuitives Lernen.
2. Durch intuitives Lernen können bestimmte Verwendungsmuster verallgemeinert und (unbewusst) falsche Regeln gebildet werden.
3. Der Lernende lernt intuitiv, verlangt jedoch ausdrückliche Erklärungen, die im Falle der Abtönungspartikeln nicht vorhanden sind.
4. Lehrer können bestimmte Fragen bezüglich der Abtönungspartikeln nicht erklären und besprechen, wodurch sich Lernende betrogen fühlen können.
5. Lernende haben nicht genügend Gelegenheiten zum Einüben und Festigen der Abtönungspartikeln, was darauf zurückzuführen ist, dass nicht ausreichende Übungen vorliegen oder gar fehlen.
6. Lernende verwechseln oft Abtönungspartikeln mit ihren homonymen Entsprechungen aus anderen Wortklassen.

Im Weiteren weist Kemme (1979:3f.) auch auf eine Studie des Goethe-Instituts hin, nach der die gegebene Erstsprache keinen Einfluss auf den Erwerb der Abtönungspartikeln durch Ausländer hat. Daher ist davon auszugehen, dass der Erwerbsprozess bei allen ausländischen Lernern weitgehend ähnlich erfolgt, unabhängig davon, ob die gegebene Erstsprache funktional ähnliche Wörter hat. Entsprechend dieser Annahme sind deutsche Abtönungspartikeln auch für polnische Deutschlerner nicht ohne weiteres „durchsichtig“, obwohl das Polnische eine Reihe von Abtönungspartikeln hat, deren jeweilige Funktion(en) sich mit ihren deutschen Entsprechungen voll oder wenigstens teilweise decken.

Was die Konzipierung von Lehrbüchern und das Einbringen von Abtönungspartikeln in diese anbelangt, steht außer Zweifel, dass Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache auf den Erwerb der Kommunikationskompetenz ausgerichtet sein müssen, denn Abtönungspartikeln lassen sich recht einfach in dialogische Texte der gesprochenen Umgangssprache einbringen. In den meisten Lehrwerken indessen sind solche Dialoge bisher recht marginal. Wo Abtönungspartikeln eingebracht sind, stehen sie in höchstens zwei bis drei Impulse-Response-Folgen, wiewohl seit langem bekannt ist, dass erst Kommunikationsstränge von mindestens sechs Paaren die Kommunizierenden zur Nutzung differenzierter Signale an den Partner zwingen oder wenigstens anhalten.

---

Es wurde bereits angedeutet, dass es zuweilen selbst Deutschlehrern schwer fällt, Abtönungspartikeln genauer zu klären. Diese Tatsache führt Kemme (1979:23) auf Folgendes zurück: „Modalpartikeln [i.S.v. Abtönungspartikeln – J.D.-A.] sind aber schwer zu erklären. Eindeutige, kurze Regeln, von denen sich Äußerungen mit Modalpartikeln schlüssig ableiten lassen, sind kaum zu erstellen. Hier sollte in jedem Fall der intuitive Lernprozeß (der über Hypothesenbildung natürlich auch kognitiv ist) jeder ausdrücklichen Erklärung vorangehen. Wieweit die Erklärung danach eine Rolle spielt, muß sich nach dem Interesse der Schüler richten“.

Die nächste von Kemme (1979:3f.) und Weydt (1981:60) aufgeworfene Frage betrifft die Förderung des Erwerbsprozesses und die Erwerbsphasen, in denen die Vermittlung von Abtönungspartikeln erfolgen sollte. In der Gegenstandsliteratur wird recht allgemein empfohlen, in den Grundstufen des Erwerbs des Deutschen als Fremdsprache Abtönungspartikeln zu üben, gemäß den der jeweiligen Stufe entsprechenden methodischen Verfahrensweisen. Nach Kemme (1979:21ff.) sollten in der Grundstufe bestimmte und typische Verwendungsweisen und Funktionsvarianten – zu ihrer Bewusstmachung – einer Partikel geübt werden, vor allem durch Wiederholung von Äußerungsmustern, um so internalisierte Modelle zu bilden. Auf diese Weise wird der Lernende befähigt, ihm selbst nicht notwendig als deklaratives Wissen zugängliche Regeln zu gewinnen und ihnen intuitiv zu folgen. Der Prozess einer solchen Modellverinnerlichung kann durch gezielte Übungen effektiviert werden. Homonyme Entsprechungen und Funktionsvarianten des gegebenen Partikellexems sind auszublenken, da nicht die Vermittlung deklarativen linguistischen oder allgemeinen Sprachwissens zur Aufgabe steht, sondern die Gewinnung des Funktionspotentials der Abtönungspartikeln durch Internalisierung von Regeln bzw. Mustern, ohne dass diese als (diskursiv) deklaratives Wissen intellektuell fixiert werden. Auf höheren Stufen des Erwerbs des Deutschen als Fremdsprache können bestimmte Funktionen von Abtönungspartikeln zu bewusstem, d.h. deklarativem Sprachwissen ausgestaltet werden. Die „grammatische Beschreibung“ von Abtönungspartikeln im Rahmen von Textanalysen sollte nach Kemme (1979:23) erst ab der Mittelstufe erfolgen.

Im Gegensatz zu Kemmes Ansicht, der Erwerb der Abtönungspartikeln sollte in der Grundstufe durch gezieltes Wiederholen von Mustern erfolgen, sind Helbig/Kötz (1981:46) der Meinung, dass sie wie andere Lexeme zu vermitteln sind. Sie schlagen daher eine glossarische Behandlung der Abtönungspartikeln vor, allerdings nur in der jeweiligen kontextuell

konstituierten Funktion (vgl. Helbig/Kötz 1981:46). Die Methode des glossarischen Erwerbs von Abtönungspartikeln kann allerdings zur Folge haben, dass die Lerner lediglich eine Funktionsvariante der gegebenen Abtönungspartikel erwerben. Auf der Mittelstufe sollten nach Helbig/Kötz Abtönungspartikeln weiterhin glossarisch behandelt werden. Im Weiteren soll auf Verwendungs- und Bedeutungskonflikte eingegangen werden, die aus dem Vorhandensein homonymer Entsprechungen zu Abtönungspartikeln resultieren. Dazu sollten also die Lehrenden auf Homonyme von Abtönungspartikeln in anderen Wortklassen eingehen. Eine theoretisch fundierte systematische Behandlung der Partikeln sollte nach Helbig/Kötz (1981:46) erst auf der Fortgeschrittenenstufe erfolgen.

Im Weiteren versuchen Helbig/Kötz (1981:44) die Frage zu beantworten, warum Abtönungspartikeln in vielen Lehrmaterialien zu wenig berücksichtigt werden und kaum spezielle Lehrmaterialien für sie vorliegen. Dafür führen die Autoren folgende Gründe an: Ein Ausländer muss die Partikeln nicht beherrschen, um erfolgreich zu kommunizieren, allerdings unter der Gefahr, dass manche Nuancen oder Intentionen seiner Äußerungen falsch oder gar nicht verstanden werden. Helbig und Kötz betonen auch, dass die unzureichende methodische Behandlung der Partikeln aus den unvollständigen und inkonsistenten Auffassungen der Partikeln zu resultieren scheint. Die Unvollständigkeit und Inkohärenz der Beschreibung von Abtönungspartikeln zeigt sich vor allem in der Darstellung ihrer differenzierten pragmatischen Funktionen, d.h. weniger unter semantischem und syntaktischem Aspekt. Die ungenügende oder gar fehlende methodische Aufbereitung der Abtönungspartikeln kann auch dadurch erklärt werden, dass auf die Frage, inwieweit Partikeln lehr- und übbar sind, nach wie vor keine befriedigende Antwort gegeben wurde (vgl. Helbig/Kötz 1981:44).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Frage der Vermittlung der deutschen Abtönungspartikeln in der Gegenstandsliteratur immer wiederkehrende Kontroversen auslöst. Dieser Tatbestand ist m.E. sowohl auf die disparaten didaktischen Ansätze als auch auf die Inkonsistenz ihrer systematischen und funktionalen Beschreibung zurückzuführen. Das hat zur Folge, dass die (korrekte) Verwendung von Abtönungspartikeln in vielen Lehrmaterialien oft nicht hinreichend thematisiert ist. Die Fähigkeit des korrekten Gebrauchs von Abtönungspartikeln und die Einsicht in die Funktionen und Funktionsschattierungen einzelner Abtönungspartikel-Lexeme sollte nicht bagatellisiert werden, zeugt sie doch letztlich einerseits von den Deutschkenntnissen und andererseits von der Kommunikationskompetenz des Lerners bzw. von der Lehrkompetenz der Didaktik des DaF überhaupt.

---

## Literatur

- Busse Dietrich, 1992, Partikeln im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, in: Muttersprache 102, S. 37-59.
- Frączyk Danuta, 2002, Einige Bemerkungen zum Status der Abtönungspartikel aus kontrastiver Sicht: deutsch-polnisch, in: Studia Niemcoznawcze XXIV, S. 779-790.
- Helbig Gerhard / Kötz Werner, 1981, Die Partikeln, Leipzig.
- Kemme Hans-Martin, 1979, „Ja“, „denn“, „doch“, usw. Die Modalpartikeln im Deutschen. Erklärungen und Übung für den Unterricht an Ausländer, München.
- Hentschel Elke, 2003, Wenn Partikeln frech werden, in: Held G. (Hg.), Partikeln und Höflichkeit, Frankfurt a.M., S. 55-72.
- Hentschel Elke / Weydt Harald, 2003, Handbuch der deutschen Grammatik, Berlin/New York.
- Weydt Harald, 1981, Methoden und Fragestellungen der Partikelforschung, in: Weydt H. (Hg.), Partikeln im Deutschunterricht, Heidelberg, S. 45-63.



## Zum sprachlichen Potenzial der Textsorten im DaF-Unterricht. Eine Lehrwerkanalyse

Wenn man heute, 40 Jahre nach der pragmatischen Wende, Lehrprogramme und Lehrwerke für den DaF-Unterricht beurteilt, kann man schnell zu der recht optimistischen Überzeugung gelangen, dass sich die Erkenntnis von der grundlegenden Rolle der Texte für das menschliche Sprachhandeln *sensu largo* auch in der Fremdsprachendidaktik völlig durchgesetzt hat. Dass dieses Handeln konkret in Texten und nicht bloß in Sätzen erfolgt, klingt heute nahezu wie eine Binsenwahrheit. Texte werden dabei definiert als relativ abgeschlossene, kohärente Grundeinheiten der sprachlichen Kommunikation mit einer erkennbaren pragmatischen Funktion, die von sozial Handelnden als semantische, formale sowie prototypisch gewichtete Ganzheiten deklariert bzw. verstanden werden (vgl. Gansel 2011:10; Heinemann/Heinemann 2002:111). Im Falle des Sprachhandelns in Texten nutzt der sprachlich handelnde Mensch Muster von Texten, also abstrakte Vorstellungen vorhandener konkreter Textexemplare, die jeder als „Interaktionswissen“ (Heinemann/Heinemann 2002:111) unter dem Einfluss der Primärgruppe sowie von Sekundärgruppen sukzessiv sowohl im Laufe des Mutterspracherwerbs als auch im gesamten Sozialisationsprozess gespeichert hat. Je nach dem „jeweiligen Bildungs- und Erfahrungs-Umfeld der Handelnden“ (Heinemann/Heinemann 2002:139) verfügt jedes Individuum über eine entsprechende Anzahl von gesellschaftlich approbierten und konventionalisierten Textmustern, die von ihm in der jeweiligen Kommunikationssituation sowohl rezipiert wie auch generiert werden.

Dieser universalen Erkenntnis gilt es auch im Rahmen der Fremdsprachendidaktik Rechnung zu tragen. Genauso wie im alltäglichen Leben, in dem wir praktisch ununterbrochen, in allen erdenklichen Situationen mit diversesten Texten konfrontiert sind, werden im Unterricht Texte in schriftlicher und auditiver Form geboten, mit denen sich die Lerner auseinandersetzen müssen. Wie man der Tabelle 1 (s. Anhang am Ende des Beitrags) entnehmen kann, handelt es sich bei den 43 in den vier analysierten DaF-Lehrwerken befindlichen Texten fast ausschließlich um Ge-

brauchstexte, während z. B. literarische Formen sowie Liedtexte, auf deren besonderes fremdsprachendidaktisches Potenzial viele noch vor einem Jahrzehnt geschworen haben, aus dem facettenreichen Angebot nahezu sang- und klanglos verschwunden sind. Und das nicht ohne Grund, denn ihre kommunikative Funktion lässt sich im Lichte der oben grob geschilderten sprachpragmatischen Erkenntnisse zur Rolle von Texten – gelinde gesagt – als ziemlich eingeschränkt bezeichnen; in den meisten Fällen dienen sie heutzutage der Interessenweckung und Unterhaltung in den Pausen zwischen den rezeptiven und produktiven Unterrichtsphasen, wodurch sich die Lehrer die nachlassende Konzentration ihrer Schüler aufrechtzuerhalten versprechen, oder können sich als Motivierungsmittel bewähren. Ihr Einsatz scheint erst auf fortgeschrittenen Sprachbeherrschungsstufen didaktisch relevant und produktiv zu sein.

Dass der kommunikative Aspekt von Texten, also deren Funktionsdimension, so aufgewertet wird und dass dadurch in den Lehrwerken Texte mannigfaltigster Art begegnen, ist an sich ganz und gar nichts Schlimmes; der Vergleich von alten, noch vor etwa 10 Jahren verfassten und gegenwärtigen Lehrwerken bezeugt, welch enormer und willkommener Fortschritt sich in dieser Hinsicht getan hat.

Die Funktionsdimension kann und darf jedoch weder das entscheidende Kriterium bei der Textauswahl noch den Schwerpunkt der Textarbeit darstellen, weil wir dadurch viele weitere, nicht minder wichtige Aspekte aus dem Blickfeld verlieren, zumal es unter ihnen bekanntlich mehrfache Überschneidungen und wechselseitige Beeinflussungen gibt. Das illustriert wohl sehr gut das Analysemodell für die synchrone Textsortenbeschreibung von Löffler:

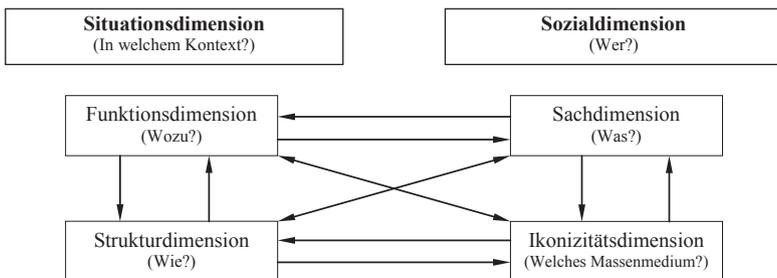


Abb. 1: Analysemodell für die synchrone Textsortenbeschreibung (Löffler 2008:258)

Aufgrund einer selbst oberflächlichen Lehrwerkbeurteilung kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass das unterrichtliche Textarbeitkonzept

tatsächlich auf die Funktionsdimension fokussiert ist bei gleichzeitiger folgenschwerer Beeinträchtigung weiterer Aspekte der gebotenen Texte.

Präzise identifizierte und beschriebene Textdimensionen werden bei den Analysen von Textsorten genutzt, die Brinker (2010:125) folgendermaßen definiert: „Textsorten sind konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben. Sie haben sich in der Sprachgemeinschaft historisch entwickelt und gehören zum Alltagswissen der Sprachteilhaber; sie besitzen zwar eine normierende Wirkung, erleichtern aber zugleich den kommunikativen Umgang, indem sie den Kommunizierenden mehr oder weniger feste Orientierungen für die Produktion und Rezeption von Texten geben.“

Angebracht wäre es also, die fremdsprachendidaktischen Grundsätze der Textarbeit nicht nach dem womöglich etwas zu allgemeinen bzw. abstrakt anmutenden Text-Begriff festzulegen, sondern diese in Anlehnung an die Textsorten-Definition zu bestimmen, die uns in die Lage versetzt, äußerst veränderliche funktional-situative Zusammenhänge zwischen bestimmten Handlungen und ihnen zugrunde liegenden Formulierungs- und Baumustern zu erklären.

Wenn man die zahlreichen Texte aus den vier gewählten DaF-Lehrwerken<sup>1</sup> unter Berücksichtigung der textsortenlinguistischen Erkenntnisse erst richtig analysiert, verschwindet der anfänglich ausgedrückte Optimismus. Fast die Hälfte aller vorhandenen Textexemplare ist textsortenmäßig indifferent – bis auf die Ikonizitätsdimension (schriftlicher bzw. mündlicher Subkode, Internet, Textlayout) und ganz allgemein als informierend zu bezeichnende Funktionsdimension lässt sich keine weitere präzise bestimmen; sie liefern lediglich Informationen aus einem bestimmten Sachgebiet, weisen aber keine situative oder kommunikative Einbettung auf und werden oft zur Vermittlung grammatischer Strukturen oder als Element der Wortschatzarbeit eingesetzt.

---

<sup>1</sup> Drei von ihnen („Direkt“, „Exakt“ und „Magnet“) sind polnische Adaptionen von Lehrwerken, die von einem italienischen Autor vermutlich für den italienischen DaF-Unterricht verfasst wurden. Nur das Lehrwerk „Infos“ wurde von einem deutsch-polnischen Autorenteam konzipiert. Alle entsprechen dem neuen Rahmenlehrprogramm für den DaF-Unterricht und wurden vom polnischen Bildungsministerium für den Oberschulbereich zugelassen. Genaue bibliographische Angaben befinden sich im Literaturverzeichnis am Ende des Beitrags und in der Tab. 1 im Anhang.

Jene Texte, deren Textsortenstatus mit dem Titel angezeigt bzw. suggeriert ist und sich auch formal erkennen lässt, werden wie „Spielbeschreibung“ (vgl. Magnet 3:39) ausschließlich zur Förderung der Leseverständnis-kompetenz genutzt oder aber wie der nach angegebenen Textsorten (Zeitung-artikel, Wettervorhersage oder Umfrage) zu klassifizierende Text „Das Wetter und die Deutschen“ (vgl. Magnet 3:53-54) sozusagen eindimen-sional behandelt.

Im Falle des ersten Textes bleiben im Kopf eines Lerner lediglich ein flüchtiger Eindruck, dass er etwas verstanden hat, und – bei etwas Glück und Mühe – ein wenig Wortschatz, weil der Textarbeit gar keine Kontex-tualisierung folgt. Mehr noch, diese Textsorte – wie praktisch fast alle übrigen in diesem Lehrwerk – begegnet nur ein einziges Mal; es wird daran nicht mehr gearbeitet.<sup>2</sup> Eine richtige Textsortenarbeit soll hier viel-mehr auf die ganz spezifische sprachlich-grammatische Ausgestaltung der Spielbeschreibungen fokussiert sein, d. h. auf die vorherrschende Genus- und Tempusform der Verben (ausschließlich Präsens Aktiv), die nur in der 3. Person Singular (oft mit dem unpersönlichen *man*) bzw. Plural verwendet werden, den Satzbau und die Satzkomplexität (sehr kurze isoliert verwendete bzw. koordinativ verknüpfte Elementarsätze, nur vereinzelt vorkommende Satzgefüge), verwendete Verben sowie lexikalisch-grammatische Mittel (*dann, nun, wiederum, und so weiter*), mit deren Hilfe die Reihenfolge der im jeweiligen Spiel auszuführenden Tätigkeiten wiedergegeben wird.<sup>3</sup> Nicht all die Textsortenmerkmale müssen auf einmal mit berücksichtigt, kommentiert oder thematisiert werden – in solchen Fällen entscheidet die fremdsprachliche Kompetenz der Lerner. Sollten sie sich überfordert fühlen, können doch Textsorten-beschreibungen und Anweisungen zur Textproduktion auch auf Polnisch erfolgen, worauf bei anderen Gelegenheiten in allen Lehrwerken sehr oft zurückgegriffen wird.

<sup>2</sup> In einer einzigen zu diesem Text konzipierten Übung werden die Lerner aufgefor-dert, den vier nummerierten Spielbeschreibungen vorgegebene Spielnamen (*Glä-ser versenken, Stille Post, Hahnenkampf, Grüppchenbildung*) und vier nicht viel sagende Bilder zuzuordnen (vgl. Magnet 3:39).

<sup>3</sup> Diese Textsortencharakteristika illustriert sehr gut die Beschreibung des Spiels *Stille Post*: *Das Geburtstagskind denkt sich ein Wort aus und sagt es seinem linken Nachbarn ins Ohr. Dieser flüstert das Wort dann wiederum seinem linken Nachbarn ins Ohr und so weiter. Der/Die Letzte in der Runde sagt dann das Wort laut. Auch das Geburtstagskind sagt das Wort dann laut. Du wirst dich wundern, was da alles rauskommt.*

Im Falle des anderen Textes können wir mit großer Wahrscheinlichkeit annehmen, dass die Lerner dessen Textsortenzugehörigkeit als Presseartikel mühelos und richtig bestimmen. Es werden allerdings keine weiteren Aufgaben angeboten, in denen sprachliche oder selbst formale Unterschiede zwischen diesen zwei informierenden Textsorten aus dem Bereich „Wetter“ produktiv behandelt würden, zumal Wettervorhersagen auch in der Tagespresse regelmäßig erscheinen.<sup>4</sup> In Zeitungen werden auch Ergebnisse von Umfragen zum selben Thema präsentiert. Aufgrund einer Inhaltsanalyse ist hier eine mehrfache Textsortenzuordnung nicht auszuschließen – ein Lerner kann den Text sowohl als Zeitungsartikel wie auch als Umfrage samt dazu gehörigem Kommentar klassifizieren. Es kommt darauf an, welche Merkmale er mit dem Begriff „Umfrage“ assoziiert.

Durch so konzipierte Arbeit ist die Chance, das Potenzial dieser Texte zum Erweitern des spezifischen Textsortenwissens und zur Förderung der allgemeinen fremdsprachlichen Lernerkompetenz zu nutzen, völlig vertan; vergriffen haben sich die Autoren sowohl in der Zielbestimmung wie auch in der Wahl der Mittel – beide driften auseinander, wodurch die Ausbeute aus den Übungen enttäuschend gering ist.

Möglich ist auch ein anderer, etwas produktiverer Umgang mit geschriebenen Texten, der ihre Textsortencharakteristik und -spezifik berücksichtigt, was drei formal musterhaft verfasste „Kochrezepte“<sup>5</sup> (vgl. Direkt 3a:84) exemplifizieren, die in passivische Texte transformiert werden sollen. Dadurch wird nicht nur das Passiv ohne Agensangabe geübt. Die Lerner lernen kennen, dass man eine und dieselbe kommunikative Funktion (hier: „Informieren“ und „Anweisen“) sprachlich verschieden realisieren kann, und werden für die ganz besondere Form der Textsorte sensibilisiert. Die Textsortenmerkmale prägen sich dadurch schneller und leichter ein. Dagegen wird das Potenzial derselben Textsorte im Lehrwerk Exakt 1 (vgl. Exakt 1:64) eigentlich nicht genutzt; es liegt wieder eine von Dutzenden

<sup>4</sup> Wettertrendprognosen für längere Zeitabschnitte (z.B. für mehrere Wochen, einen Monat oder ein Vierteljahr) ähneln wegen ihrer größeren Allgemeinheit weniger der Textsorte Wettervorhersage als vielmehr den Artikeln aus der Fachpresse.

<sup>5</sup> Die Syntax dieser Textsorte kennzeichnen kurze, oft asyndetisch bzw. nur mit *und* verknüpfte subjektlose Sätze mit obligatorischen Akkusativergänzungen in der Spitzenposition und den satzschließenden Infinitivformen der Verballexeme sowie artikellose Nominalphrasen in beiden Numeri, z.B. *Die Schnitzel klopfen, am Rand mehrmals einschneiden und sehr gut abtrocknen. Danach nacheinander in Mehl, gesalzenem Ei und Semmelbröseln wenden, die Panier gut festdrücken und die Schnitzel sofort in heißem Fett goldbraun backen.*

identischen Leseverständnisaufgaben vor, bereichert mit Wortschatz<sup>6</sup>, die in keinerlei Hinsicht zur Entwicklung der fremdsprachlichen Textsortenkompetenz beiträgt.

Die Relevanz der oben präsentierten Textsortenauffassung ergibt sich aus der Erkenntnis, dass die Fähigkeit, Textsorten zu rezipieren und zu produzieren, ein Bestandteil unserer linguistischen Intelligenz und Kompetenz ist und sich mehr oder weniger bewusst durch sprachliche Erfahrung entwickelt. Die Rezeption der Textsorten, das Verstehen der mit deren Hilfe vermittelten Inhalte erfolgt dabei relativ schnell und größtenteils intuitiv. Dagegen bildet sich die Fähigkeit, Texte korrekt zu produzieren viel später und nicht ohne Mühe heraus. Unvergleichlich mehr Probleme bereitet die Förderung der fremdsprachlichen Textsortenkompetenz, weil der Schulunterricht praktisch niemals dem Mutterspracherwerb quantitativ und qualitativ vergleichbare Bedingungen bieten kann. Dabei entfällt teilweise auch die in der Muttersprache vorhandene Möglichkeit, eventuelle Unzulänglichkeiten im Umgang mit Textsorten dank der kommunikativen Kompetenz zu kompensieren, denn diese wird erst aufgebaut. Dazu gesellen sich oft noch verschiedenartige interlinguale Interferenzerscheinungen, die sich in vielerlei Hinsicht negativ auswirken können. Die Folge ist allerdings immer dieselbe – durch eine Störung, durch einen Fehler im komplizierten Textsortengefüge wird die kommunikative Funktion der Textsorte (manchmal erheblich) beeinträchtigt, gelegentlich kann die Kommunikation sogar scheitern. Dabei muss auf folgende Umstände Rücksicht genommen werden:

1. Kommunikation ist zu komplex, als dass wir im Unterricht sämtliche Dimensionen zwecks Fehlererkennung und -vorbeugung berücksichtigen könnten; nur durch eine Reduzierung dieser Komplexität lässt sich die Textsortenarbeit produktiv gestalten;
2. selten sind sämtliche Dimensionen einer Textsorte betroffen bzw. in demselben Maße stark beeinträchtigt;
3. nicht alle genannten Dimensionen ein und derselben Textsorte sind im Hinblick auf ihre Funktion vergleichbar relevant; die Gewichtung dieser Dimensionen variiert je nach Textsorte und jede Textsorte verfügt über ganz spezifische Merkmale und Interakti-

---

<sup>6</sup> Das sprachlich-formal vorbildliche, höchstwahrscheinlich authentische Kochrezept wird als Lückentext samt zur Ergänzung der Lücken nötigem Wortmaterial (*Backzeit, Füllung, Menge, Schwierigkeitsgrad, Zubereitung, Zubereitungszeit, Zutaten* – ein Wort passt in keine Lücke) angeboten.

oniskonstellationen unter den Dimensionen, die wir als konstitutiv bezeichnen können. Wird gegen sie verstoßen, wird auch das Ziel der jeweiligen Textsorte verfehlt.

Entscheidend für den fremdsprachlichen Unterricht wäre es also, jene konstitutiven Dimensionen und textsortenspezifischen Merkmale aufzudecken, die besonders störanfällig sind.

Dank korpusbasierter diachroner Textsortenanalysen, aber auch aus Eigenerfahrung, wissen wir, dass nur drei Dimensionen in einem besonderen Abhängigkeitsverhältnis zueinander stehen; das sind die Sach-, die Funktions- und die Strukturdimension eines Textes, wobei sich nur zwischen den beiden letzteren besonders dynamische Beeinflussungen ergeben, wie es im folgenden vereinfachten Modell für die diachrone Textsortenbeschreibung schematisch dargestellt ist:

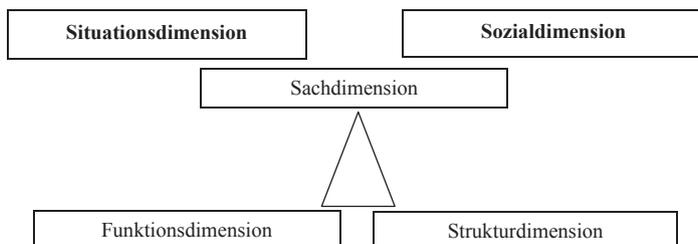


Abb. 2: Modifiziertes Modell für diachrone Textsortenbeschreibung (Meinhardt 2008:245)

Auf die fundamentale Relevanz dieser Interaktionen wird sowohl in den sozusagen traditionell, also strukturfunktionalistisch betriebenen Studien (Struktur indiziert Funktion), als auch in der funktionsstrukturalistisch profilierten Textlinguistik hingewiesen (Funktion determiniert Struktur), die auf Luhmanns (2004) Systemtheorie basiert.

Obwohl Textsorten meistens mehrere Funktionen bzw. Ziele zugleich verfolgen, die sich leider nicht immer präzise voneinander abgrenzen lassen, sind wir generell im Stande, ein dominantes Ziel zu identifizieren, nach dem Textsorten typisiert werden.<sup>7</sup>

Von der Strukturdimension lässt sich dasselbe wegen ihrer Mehrschichtigkeit jedoch nicht behaupten, wovon selbst die drei obigen simplen

<sup>7</sup> Eine für didaktische Zwecke brauchbare Typik der Textsorten bringt die „Deutsch-polnische kontrastive Grammatik“ (vgl. Engel et al. 2000:116ff.), in der informierende, veranlassende, der Überzeugung dienende, belehrende, der Kontaktpflege dienende und dem Emphase-Abbau dienende Texte unterschieden sind.

Textsorten zeugen mögen. Sie umfasst neben dem gesamten spezifischen Wortschatz eines Sachbereichs im weitesten Sinne des Begriffs auch inertextliche überwiegend lexikalische Illokutionsindikatoren sowie alle grammatischen, insbesondere syntaktischen Textsortencharakteristika. Selbstverständlich wird auch der manchmal so schwer definierbare Stil zu der WIE-Dimension eingereiht. Dessen sehr hoher textsortenlinguistischer Stellenwert resultiert daraus, dass er Aussagen macht über alle übrigen Dimensionen sowie über den Textautor selbst, über sein Verhältnis zum Medium „Sprache“. Um darüber Herr zu werden, benötigt das sprachhandelnde Individuum Textmusterkenntnisse und ein Formulierungswissen, also ein Repertoire von sprachlichen Einheiten auf der Ebene von Satz, Wortgruppe und Lexem, die als beispielhaft, konventionalisiert und/oder ritualisiert gelten und sich bewährt haben. Wenn der Mensch die Eigenschaften des sprachlichen Systems beherrscht hat, allgemeine Kommunikationsmaximen (Grice 1968, 1975), funktions- und situationsabhängige Textgestaltungsprinzipien kennt sowie sich zeitgenössischer Sprachhandlungskonventionen bewusst ist, stehen ihm unendlich viele Möglichkeiten zur Verfügung, seine kommunikativen Bedürfnisse bzw. Aufgaben sprachlich umzusetzen. Der Mensch wählt aus den gegebenen Möglichkeiten diejenigen Muster aus, die sich unter gleichen oder ähnlichen situativen Bedingungen bewährt haben und von denen er annimmt, diese würden in der jeweiligen Situation sowohl der eigenen Intention entsprechen, als auch zeitgenössischen Konventionen nicht zuwider laufen.

Die Grundsätze der Textsortenarbeit im DaF-Unterricht gilt es wegen seiner Spezifik zu modifizieren, d. h. im Einzelnen die Strukturdimension als deren Fokus anzuerkennen und die Funktionsdimension im strukturfunktionalistischen Sinne zu betrachten. Die übrigen Aspekte können mehr oder weniger stark involviert werden, in Abhängigkeit von deren Textsortenrelevanz und/oder von solchen Unterrichtsvariablen wie Lebensalter der Lerner, ihr fremdsprachliches Kompetenzniveau, Vorwissen sowie Unterrichtsintensität. Die praktische Umsetzung dieser Grundsätze kann in drei Phasen bzw. Schritten erfolgen.

Der erste Schritt wäre die Wahl bzw. Bestimmung der Sachdimensionen, in denen die wesentlichen Bereiche des modernen sozialen Lebens Berücksichtigung finden. Von wenigen unbedeutenden Ausnahmen abgesehen folgen die vier verfügbaren Lehrwerke in dieser Hinsicht ein und demselben Aufbauprinzip; die so genannten Themenbereiche fungieren sozusagen als Gerüst für alle eingeplanten Unterrichtsaktivitäten samt notwendiger Übungen, Aufgaben und Erläuterungen.

Im zweiten Schritt sollen für jeden Bereich konstitutive Textsorten ausgewählt werden, die entweder alle oder die meisten spezifischen Merkmale des zum jeweiligen Bereich gehörigen Textsortenbündels enthalten und die man nach der textlinguistischen Tradition als Kerntextsorten<sup>8</sup> bezeichnen kann. Sie sollen von Lehrbuchautoren und Didaktikern als primäres Didaktisierungsmaterial in Betracht gezogen werden. Für viele soziale Bereiche sind solche Kerntextsorten längst bestimmt bzw. festgelegt<sup>9</sup> und in allen Details charakterisiert. Einige von ihnen fanden in den Lehrwerken tatsächlich Verwendung, z.B.: Anzeige, Einladung, Kochrezept, Privatbrief, Stundenplan, Schulordnung, Zeitungsbericht oder verschiedene Varianten von Wünschen. Aus Tabelle 1 ergibt sich jedoch ganz eindeutig, dass zwischen den einzelnen Lehrwerken, die doch für Lerner desselben Alters, derselben Muttersprache und vergleichbarer Ausgangskompetenz in der Fremdsprache sowie für denselben Schultyp vorgesehen sind, wie auch dieselbe Unterrichtsprogression befolgen und schließlich dieselben Themenbereiche (sprich dieselben textlinguistischen Sachdimensionen) behandeln, in der Vorkommensfrequenz der Kerntextsorten beträchtliche Unterschiede bestehen. Nur die Anzeigen kommen in allen vier Lehrbüchern vor, in drei wird auf die Textsorte Einladung zurückgegriffen, privater/offizieller Brief, Postkartengrüße, Kochrezept, Stundenplan, Umfrage und Wettervorhersage kommen höchstens zweimal in verschiedenen Lehrwerken vor. Wie also die Auswahlkriterien gewichtet wurden, ist weder irgendwo in den Lehrerhilfen angegeben, noch lässt sich das auf andere Weise plausibel machen. Auch die Didaktisierung und die so genannte Verarbeitungstiefe der einzelnen Textsorten, also wie und zu welchem Zweck konkrete Textexemplare genutzt werden, lassen zumeist viel zu

---

<sup>8</sup> Nach Gansel (2011:53) sprechen wir von Kerntextsorten, „wenn es um Textsorten geht, die offensichtlich in einem spezifischen kontextuellen Rahmen fungieren, der systemtheoretisch als Interaktion, Organisation oder funktional ausdifferenziertes gesellschaftliches Teilsystem beschrieben wird. Kerntextsorten sind konstitutiv für das Kommunikationssystem derartiger sozialer Systeme. In Kerntextsorten wird auf der Grundlage der Sinnverarbeitungsregeln eines sozialen Systems kommuniziert, um das System zu konstituieren.“

<sup>9</sup> Die im Folgenden präsentierte Liste von Sachbereichen und ihnen zugeordneten Kerntextsorten basiert auf Gansel (2011:23, 53), erhebt aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit und dient hier als Orientierungshilfe: Familie → Privatbrief, Dankbrief, Neujahrswünsche, Einladung, Kochrezept, Küchenzettel, Einkaufszettel; Schule → Stundenplan, Schulordnung, Klausur; Massenmedien → Bericht, Meldung, Kommentar, Reportage, Horoskop; Politik → Parteiprogramm, Wahlplakat; Recht → Gesetz, Gerichtsurteil; Religion → Predigt, Evangelien, Enzyklika.

wünschen übrig, wie das weiter oben an den Textsorten „Spielbeschreibung“, „Presseartikel“ und „Kochrezept“ gezeigt wurde. Selten stehen sehr gute Didaktisierungskonzepte zur Verfügung wie im Falle der Textsorte Schulordnung (vgl. Exakt 1:54), wo Form und Funktion gelungen aufeinander abgestimmt sind. Pflichten und Verbote sind als Lückentext geboten, in dem kurze Elementarsätze dank der Subjektreduktion mit der Pluralform der zu ergänzenden vorgegebenen Verballexeme beginnen:

beginnen • beschädigen • respektieren • benutzen • sind • bringen • sorgen • verlassen	
<b>Schulordnung</b>	
Die Schüler(innen):	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ achten und _____ Lehrer(innen) und Schüler(innen);</li> <li>▪ _____ tolerant gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern;</li> <li>▪ _____ keinen Streit und keine Prügelei;</li> <li>▪ sind leistungsbereit, pflichtbewusst und diszipliniert;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ _____ keine verbotenen Sachen mit;</li> <li>▪ _____ für ein gutes Schulklima;</li> <li>▪ _____ das Gemeinschaftseigentum nicht;</li> <li>▪ _____ im Unterricht keine Handys;</li> <li>▪ _____ das Schulgebäude nicht;</li> <li>▪ halten sich an die Regeln.</li> </ul>

Abb. 3. Schulordnung (Exakt 1:54)

Da solcherart Satzkonstruktionen große Wirkungskraft besitzen und alle syntaktischen Relationen klar auf der Hand liegen, prägen sich die Sätze schneller und besser ein, zumal dieser Ergänzungsaufgabe auch eine lexikalisch stark fokussierte Textproduktionsübung folgt (vgl. Exakt 1:54).

Überwiegend aber haften den Textsortendidaktisierungen gewisse folgenreichere Mängel an. Sprachlich und didaktisch höchst bedenklich ist die Exemplifizierung von Kerntextsorten mit deren formal abweichenden oder falsch benannten Varianten, zumal sie Anfängern mit geringen Deutschkenntnissen auf dem A1-Niveau angeboten werden, die sich solche Muster schnell aneignen und später unüberlegt reproduzieren. Die Textsorte Einladung (vgl. Infos 1b:27) wird mit völlig inadäquaten Textexemplaren illustriert, denen das einzige textsortenkonstitutive Merkmal fehlt, also die spezifische Lexik.<sup>10</sup> Wegen der völlig wesensfremden Ikonizität dieser Textexemplare, was hier aus technischen Gründen leider nicht wiederge-

<sup>10</sup> (Beispiel 1) *Habt ihr schon etwas vor? Mein Vorschlag: Silvesterparty bei mir. Platz haben wir genug und nette Leute sorgen für einen perfekten Abend. Meldet euch! Maria.* (Beispiel 2) *Das Wetter ist super und unsere Zweiräder stehen immer noch im Keller. Die holen wir jetzt raus! Treffpunkt: Bahnhof. Zeit: Sam. 7.00 Uhr. Mitnehmen: vollen Picknickkorb. Grüße, Hannah.* (Beispiel 3) *Wer macht mit? Dieses Wochenende ist die „Museennacht“. Ein Spaziergang mit Museenbesuchen ist sicher inspirierend. Ich warte auf eure Rückmeldung. Stefanie* (Infos 1b:27).

geben werden kann, lassen sich in die Texte verschiedene kommunikative Intentionen hineininterpretieren, wodurch sich auch ihr Textsortenstatus ändert. Im Lehrwerk *Direkt* wird das bei der Arbeitssuche übliche Curriculum Vitae, in dem bekanntlich die bedeutsamen Informationen aus dem Leben eines Bewerbers stichpunktartig in Form von verblosenen untereinander stehenden Nominalphrasen geschildert werden, als Lebenslauf bezeichnet, den wir heutzutage vielmehr mit einem aus Vollsätzen gebauten, oft handgeschriebenen Text assoziieren (vgl. *Direkt* 2b:24).

Fremdsprachendidaktisch bedeutsam und heftig diskutiert ist das Problem der Textschwierigkeit, die „keine Eigenschaft eines Textes allein“ ist, sondern „aus dem Zusammentreffen eines Textes mit bestimmten Eigenschaften und eines Hörers/Lesers mit einem bestimmten Niveau der Sprachkenntnisse, des Vorwissens und der Verstehensstrategien“ (Solmecke 1997:34) resultiert. Rein theoretisch also können wir jede beliebige Textsorte zu Lernzwecken nutzen; es kommt lediglich darauf an, wie sie gehandhabt wird. Allerdings sind manche Kerntextsorten zweifelsohne sprachlich viel zu komplex, als dass man sie im Unterricht anbieten könnte. Damit also die Textsortenkompetenz der Lerner von Anfang an konsequent aufgebaut wird, kann man im dritten Schritt auf weniger populäre Textsorten des jeweiligen Sachbereichs, sozusagen auf Textsorten aus dessen Peripherie zurückgreifen, die die Lerner auf die künftige Arbeit mit den eigentlichen Kerntextsorten vorbereiten, bzw. einfachere, aber authentische Textvarianten verwenden. Leider liegen in den verfügbaren Lehrwerken praktisch keine Beispiele so konzipierter Textsortenarbeit vor. Die bereits beschriebenen Kochrezepte (vgl. *Direkt* 3a:84) können eventuell als Basis dienen für die Arbeit mit deren einst dominierenden Varianten, die im adhortativen Konjunktiv ausgedrückt wurden. In *Direkt* 3a versucht man mit moderatem Erfolg die DaF-Lerner auf die Lektüre von Zeitungstexten vorzubereiten, indem man sie zuerst für die Sprache der Presse sensibilisiert. Zeitungsdeutsch wird dabei nicht mit konkreten Textexemplaren veranschaulicht, sondern mit Titeln, die alle an eine Textsorte gestellten Bedingungen erfüllen und multifunktional sind – sie informieren, veranlassen und überzeugen. Gemeinsames sprachliches Merkmal aller Titel und zugleich Arbeitsschwerpunkt der Lektion ist das adnominale Partizipialattribut, ein Charakteristikum der Pressesprache. Während aber die einfachen Partizip-I-Attribute (z.B. *Ein faszinierendes Buch!*, *Ein überraschendes Ergebnis!*) in den Pressetiteln häufig vorkommen, überrascht hier die unübliche Verwendung der erweiterten Partizip-I- und Partizip-II-Attribute (z.B. *Die von Jahr zu Jahr steigende Zahl der*

*Besucher!*, *Die in den Städten organisierten Weihnachtsmärkte!*), was die Titelphrasen weniger einprägsam macht und ihre informative Funktion abschwächt (vgl. Direkt 3a:34, 37). Auch der Artikelgebrauch ist zweifelhaft, weil Nomina in Überschriften und Titeln oft artikellos erscheinen. Zu welchem Zweck überall das Ausrufezeichen verwendet wird, bleibt völlig unklar. Die Lehrbuchautoren haben zur Einführung und Einübung einer für den Sachbereich Medien/Presse relevanten und charakteristischen grammatischen Struktur eine ungeeignete Textsorte eingesetzt, wodurch falsche Textmuster eingeschleust werden.

Die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse zusammenfassend muss man festhalten, dass der Arbeit mit Texten und ihrer kommunikativen Funktion gegenwärtig mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird als je zuvor, was sich vor allem in großer Textsortenvielfalt abzeichnet. Weniger positiv zu beurteilen sind Grundsätze und Form dieser Arbeit, die den textsortenlinguistischen Erkenntnissen zuwider oft zur Beeinträchtigung des sprachlichen Aspektes der gebotenen Texte führen, so dass der grundlegende Zusammenhang zwischen ihrer Struktur- und Funktionsdimension unerkannt bleibt. Äußerst selten werden grammatische Strukturen und ihre textsortenspezifische Funktion aufgegriffen. In keinem Lehrwerk wird auch diese Problematik thematisiert und bewusst gemacht, obwohl auf diese Weise nicht nur das Textsortenwissen allein aufgebaut wird. Textsorten im deutsch-polnischen Sprachvergleich als didaktisches Problem lassen die Autoren außer Acht. Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass die Thema-Funktion-Konstellation (Sach- und Funktionsdimension) das entscheidende Kriterium der Textsortenauswahl darstellt. Die Textexemplare sind kurz und oft inhaltlich banal, so dass sie zur Förderung der rezeptiven Sprachfertigkeiten bestens geeignet sind und/oder bei der Wortschatzarbeit Verwendung finden. Deshalb wimmelt es in den Büchern von primitiven kontextlosen Richtig-Falsch-Aufgaben, Multiple-Choice-, Ergänzungs- und Zuordnungsübungen, die auf die Dauer demotivieren und lediglich geringe Transfereffekte gewährleisten, während anspruchsvollere sprachproduktive Aufgaben, in denen Lerner selbständig eigene Texte nach richtigen sprachlichen Textsortenmustern verfassen könnten, selten angeboten werden. So konzipierte Textsortenarbeit ist oberflächlich, meistens reproduktiv und verfehlt die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit, wo es doch einfache Verfahren gibt, mit deren Hilfe das sprachliche Potenzial der Textsorten zu unterschiedlichen fremdsprachendidaktischen Zwecken genutzt werden kann.

**Anhang:**

Tab. 1: Aufgedeckte Textsorten und ihr Vorkommen in den analysierten DaF-Lehrwerken

Textsorte	Lehrwerke			
	DIREKT	EXAKT	INFOS	MAGNET
	Oberschule Abitur: Grundstufe Niveau: A1 – B1	Oberschule Abitur: Grundstufe Niveau: A1 – B1	Oberschule Abitur: Grundstufe Niveau: A1 – B1	Gymnasium Abitur: Grundstufe Niveau: A1 – B1
Anzeige	•	•	•	•
Appell				•
Auskunft	•			
Bewerbung	•			
Bildergeschichte	•	•		
Biogramm				•
Brief (offiziell)	•		•	
Brief (privat)	•			
Einladung	•		•	•
Forumseintrag		•		
Geburtstagswünsche			•	
Grüßpostkarte		•	•	
Hochzeitswünsche			•	
Interview	•			
Jubiläumswünsche			•	
Kochrezept	•	•		
Kontaktanzeige	•	•		
Lebensgeschichte	•			
Lebenslauf	•			
Leserbrief	•			
Nachricht (privat)			•	
Presseartikel				
Quiz	•			
Ratschlag	•			
Reisetipp				•
Schild				•
Schulordnung		•		
SMS			•	
Speisekarte	•			
Spielbeschreibung				•
Statistik			•	•

Textsorte	Lehrwerke			
	DIREKT	EXAKT	INFOS	MAGNET
	Oberschule Abitur: Grundstufe Niveau: A1 – B1	Oberschule Abitur: Grundstufe Niveau: A1 – B1	Oberschule Abitur: Grundstufe Niveau: A1 – B1	Gymnasium Abitur: Grundstufe Niveau: A1 – B1
Sternzeichenbeschreibung	•			
Stundenplan (Schule)	•	•		
Tagesablauf	•			
Tagesmenu		•		
TV-Programm				•
Überschrift (Presse)	•			
Umfrage	•			•
Verabredung	•			
Verkehrsnetzplan		•		
Werbetext		•	•	•
Wettervorhersage			•	•
Zeitungsbericht	•			

## Literatur

- Brinker Klaus, 2010, Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Bearb. von Sandra Ausborn-Brinker. 7., durchges. Auflage, Berlin.
- Engel Ulrich / Rytel-Kuc Danuta / Cirko Lesław / Dębski Antoni / Gaca Alicja / Jurasz Alina / Kątny Andrzej / Mecner Paweł / Prokop Izabela / Sadziński Roman / Schatte Christoph / Schatte Czesława / Tomiczek Eugeniusz / Weiss Daniel (unter beratend. Mitw. von Czochralski Jan, Pisarkowa Krystyna, de Vincenz Andrzej), 2000, Deutsch-polnische kontrastive Grammatik, Warszawa.
- Gansel Christina, 2011, Textsortenlinguistik, Göttingen.
- Grice Paul, 1968, The logic of conversation, Berkley.
- Grice Paul, 1975, Logic and conversation, in: Cole P./Morgan J. (Hg.), Syntax and Semantics III. Speech Acts, New York, S. 41-58.
- Heinemann Margot/Heinemann Wolfgang, 2002, Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs, Tübingen.
- Löffler Doreen, 2008, Ratgebungstexte und Öffentlichkeit im Spannungsfeld der sozialen Systeme Erziehung, Familie und Massenmedien, in: Gansel Ch. (Hg.) Textsorten und Systemtheorie, Göttingen, S. 251-272.

---

Luhmann Niklas, 2004, Einführung in die Systemtheorie, Heidelberg.

Meinhardt Cindy, 2008, Textsorten sinnhaft beschrieben – ein Modellvorschlag für die Textsortenbeschreibung mit systemtheoretischen Impulsen am Beispiel von Rektoratsantrittsrede der Universität Greifswald im 20. Jahrhundert, in: Gansel Ch. (Hg.), Textsorten und Systemtheorie, Göttingen, S. 227-254.

Solmecke Gert, 1997, Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Berlin – München.

### **Analysierte DaF-Lehrwerke**

Motta Giorgio, 2011, Exakt 1 – 3. Język niemiecki dla szkół ponadgimnazjalnych. Podręcznik, Poznań 2011. [= Exakt]

Motta Giorgio / Ćwikowska Beata, 2006, Direkt 1a – 3b. Podręcznik z ćwiczeniami do języka niemieckiego, Poznań 2006. [= Direkt]

Motta Giorgio, 2011, Magnet 1 – 3. Język niemiecki dla gimnazjum, Poznań 2011. [= Magnet]

Serzysko Cezary / Sekulski Birgit / Drabich Nina / Gajownik Tomasz, 2012, Infos 1a – 3b. Język niemiecki dla szkół ponadgimnazjalnych. Podręcznik z ćwiczeniami, Warszawa 2012. [= Infos]



## Vermittlung expositiver und logischer Partikeln in DaF-Lehrwerken

Partikeln *sensu stricto* fungieren als ein besonders komplexer, aber damit zugleich interessanter Forschungsgegenstand, der unter grammatikographischem, lexikographischem, translatorischem und auch didaktischem Aspekt eine gewisse Herausforderung darstellt. Die bisherige Forschung hat sich vor allem mit dem Erwerb der illokutionsbezogenen Abtönungspartikeln wie *doch*, *ja* oder *halt* beschäftigt, die einerseits zu den schwierigsten Gegenständen der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache gehören (vgl. Helbig/Kötz 1981:7-8), die andererseits „ein wichtiger Bestandteil einer authentischen gesprochenen Sprache“ und somit „unverzichtbarer Bestandteil eines Lehrwerks“ für den DaF-Unterricht sind (Pittner 2010:176). Recht selten indessen setzte man sich aber mit der Frage auseinander, welche Lehr- und Lernprobleme mit dem Erwerb der zweiten großen Klasse der Partikeln, d.h. der sachverhalts- bzw. propositionsbezogenen Operatorpartikeln, zusammenhängen.

Angesichts dessen ist das Ziel des Beitrags zu prüfen, inwieweit die Ergebnisse der heutigen Partikelforschung didaktisiert sind und so aufbereitet in den Lehrwerken für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache (DaF) ihren Platz finden. Das Hauptaugenmerk lege ich dabei auf zwei Subklassen der Operatorpartikeln, und zwar auf die logischen und expositiven Partikeln.

Unter diesen Bezeichnungen sind die Haupt-Subklassen der traditionell *Gradpartikeln* (vgl. Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997, Helbig 1999, Engel 2004) bzw. *Fokuspartikeln* (vgl. Hentschel/Weydt 2003, Eisenberg et al. 2009) genannten Operatorpartikeln zu verstehen. Gemeinsam ist ihnen, dass sie weder antwort- noch vorfeldfähig sind und auf propositionaler Ebene über ihrem Operanden als ihrem Bezugselement operieren. Beide zu untersuchenden Subklassen der Operatorpartikeln operieren in der Dimension alternativer Werte, wobei die logischen Partikeln wie *nur* bzw. *auch* Alternativen ex- bzw. inkludieren, während die expositiven Partikeln wie *ausgerechnet* bzw. *sogar* primär der Exposition ihres Operanden die-

nen und diesen sekundär ex- bzw. inkludieren (vgl. Poźlewicz 2011:144-145).

Für die Zwecke des vorliegenden Beitrags habe ich folgende für Jugendliche und Erwachsene konzipierte Lehrwerke unter dem oben genannten Gesichtspunkt ausgewertet:

1. »Dein Deutsch«,
2. »Tangram«,
3. »Stufen International« und
4. »Mittelpunkt B2«.

Vorauszuschicken ist an dieser Stelle, dass diese Auswahl allein deshalb beschränkt ist, weil in vielen Lehrwerken weder Abtönungs- noch Operatorpartikeln systematisch eingeführt werden. Lehrwerke, in denen Operatorpartikeln nur in Beispieldialogen erscheinen, aber weder erklärt noch systematisiert werden, werden im Folgenden außer Betracht gelassen.

### »Dein Deutsch«

Das Lehrwerk »Dein Deutsch« wurde Mitte der 90er Jahre von einem Autorenteam unter der Leitung von F. Grucza konzipiert. Jede seiner Lektionen besteht aus einem Text bzw. Dialog mit einer Liste der wichtigsten Lexeme und Wendungen, einer Sammlung von Verständnisfragen und schließt mit einer Reihe von Festigungsübungen ab. Jeder Text bzw. Dialog ist Ausgangspunkt für die Einführung eines bestimmten grammatischen Phänomens bzw. Problems. »Dein Deutsch« ist das einzige DaF-Lehrwerk, das auf diese Art und Weise die Lerner mit den Subklassen der (Operator)partikeln vertraut macht. In Lektion 38 des 3. Bandes des Kurses werden dementsprechend intensivierende Partikeln wie *besonders*, *ganz*, *recht* und *zu* und expositive Partikeln wie *erst*, *selbst* und *wenigstens* thematisiert. **Der grammatische Kommentar zu den genannten Partikelsubklassen** ist wie folgt formuliert: „Partykuły intensyfikujące (stopniujące) lub wyróżniające (koncentrujące): Funkcje tych partykuł pokrywają się z funkcjami ich odpowiedników polskich. Pierwsze stopniują (umacniają lub osłabiają) znaczenie następującego po nich przymiotnika/przysłówka, drugie wyróżniają następujący po nich człon (np. rzeczownik, grupę nominalną) i w ten sposób koncentrują na nich uwagę“<sup>1</sup> (Grucza et al. 1996:93).

<sup>1</sup> Intensivierende (graduierende) oder expositive (konzentrierende) Partikeln: Die Funktionen dieser Partikeln decken sich mit den Funktionen ihrer polnischen Entsprechungen. Die ersten graduieren (verstärken bzw. schwächen ab) die Bedeutung des ihnen folgenden Adjektivs/Adverbs, die zweiten heben das ihnen folgen-

Die Regel ist polnisch formuliert, was den Lernern das Verständnis erleichtert, und mit folgenden Beispielsätzen illustriert (vgl. Grucza et al. 1996:93):

*Ewa sieht heute **besonders** gut aus.*  
*Ewa sieht heute **ganz** gut aus.*  
*Ewa sieht heute **recht** gut aus.*  
*Ewa sieht heute **wirklich** gut aus.*  
*Ewa sieht heute **ziemlich** gut aus.*  
*Er hat das **erst** heute gemacht.*  
***Selbst** er wird das richtig machen.*  
*Er hat das **völlig** falsch gemacht.*  
***So** interessant war die Sache nicht.*  
*Ist das nicht **zu** früh?*  
*Er hat **wenigstens** zwei Flaschen Bier getrunken.*

Anhand dieser Beispielsätze wird deutlich, dass die Autoren auch die Lexeme *wirklich*, *ziemlich*, *völlig* und *so* zu den Partikeln rechnen. Es handelt sich bei diesen um Gradadverbien, die zwar auch der Intensivierung einer Eigenschaft dienen, aber im Unterschied zu Partikeln antwortfähig sind.

Beachtenswert ist außerdem, dass sich im das Lehrbuch ergänzenden Übungsbuch eine entsprechende Festigungsübung findet, in der Textlücken mit einer der angegebenen Partikeln sinngemäß zu ergänzen sind (Grucza et al. 1997:41):

„2. Was (*ganz*, *so*, *ziemlich*, *wirklich*) paßt wo?  
 Mit deiner Antwort hast du mir gestern ..... geholfen.  
 Eigentlich schmeckt mir das Eis ..... gut.  
 Ich habe ..... lange mit Inge gesprochen.  
 ..... interessant war diese Folge aber auch nicht.  
 Was (*nur*, *sogar*, *zu*) paßt wo?  
 ..... Harald hat mich getröstet.  
 ..... Ina hat wieder nichts zu mir gesagt.  
 Ich bin noch nicht ..... spät gekommen.“

### »Tangram«

In der Lehrbuchserie »Tangram« werden Partikeln im weiten Sinne als Inflektiva verstanden. Im Anhang des Lehrwerks befindet sich eine Re-

---

de Element (z.B. ein Nomen oder eine Nominalphrase) hervor und richten somit die Aufmerksamkeit [des Rezipienten] auf dieses. [Übers. A.P.]

ferenzgrammatik mit Erklärungen zu den im Kurs behandelten grammatischen Phänomenen, in der unter dem Namen *Partikeln* insgesamt vier Wortarten subsumiert sind, und zwar Präpositionen, Adverbien, Abtönungspartikeln (hier unter dem Namen *Modalpartikeln*) und sog. Konjunktionen. Im Folgenden wird allein auf die Klasse der Adverbien und die der Modalpartikeln genauer eingegangen.

In »Tangram 1B« wird zu Adverbien Folgendes angegeben: „Adverbien geben zusätzliche Informationen, z.B. zu Ort oder Zeit. Sie ergänzen den Satz oder einzelne Satzteile. **Adverbien dekliniert man nicht**“ (Dallapiaza et al. 2008:G17). Die so bestimmte Klasse wird dann in „Ortsangaben, Zeitangaben, Häufigkeitsangaben und andere Angaben“ (vgl. ebd.) gegliedert, zu denen einige Beispielsätze – ohne jeden Kommentar – angegeben sind. In der letzten Subklasse finden sich bemerkenswerterweise auch Beispielsätze mit der logischen Partikel *auch* (Dallapiaza et al. 2008:G17):

*Haben Sie **auch** Jasmintee? Nein, leider nicht.*

*Ich spreche ein bisschen Englisch. Ich **auch**.*

*Wo ist denn hier die Leergut-Annahme? Tut mir Leid, das weiß ich **auch** nicht.*

Andere Beispielsätze illustrieren die Verwendung des Satzadverbs *vielleicht* und des Modaladverbs *gerne*, so dass sich kein gemeinsames Kriterium für alle in dieser Weise subsumierten Lexeme finden lässt.

Ähnliche Schwierigkeiten bereitet die Darstellung der Klasse der Abtönungspartikeln, die – wie bereits erwähnt – in »Tangram« unter dem Namen *Modalpartikeln* abgehandelt werden. Sie werden definiert als Elemente, die „subjektive Akzente setzen, [...] den Satz oder einzelne Satzteile [modifizieren]“ (Dallapiaza et al. 2008:G18) und nicht dekliniert werden. Auf diese recht vage Beschreibung folgen nach keinem Kriterium geordnete Beispielsätze (mit gelegentlichen kurzen) Bedeutungsangaben, die allerdings auch Elemente anderer Partikelsubklassen enthalten. Neben diesen Beispielsätzen für die zu den Abtönungspartikeln gehörenden Lexeme *denn*, *doch*, *bitte*, *aber* und *mal* finden sich hier auch Beispiele für (vgl. Dallapiaza et al. 2008:G18):

– die approximativen Partikeln *fast*, *über* und *etwa*:

<i>In Deutschland haben ...</i>	<i>„Ich weiß es nicht ganz genau.“</i>
... <b>fast</b> alle Haushalte eine Waschmaschine.	< 100% (≈ 95-99%)
... <b>über</b> die Hälfte der Haushalte einen Videorecorder.	> 50% (≈ 51-55%)
... <b>etwa</b> die Hälfte der Haushalte eine Mikrowelle.	< > 50% (≈ 45-55%)



*Den üblichen Fragen zur Person folgen dann unter anderem folgende **ebenfalls** bemerkenswerte Fragen. (= auch)*

***Besonders** spannend ist es hier ja wirklich nicht. (mehr als normal)*

Die restlichen Beispielsätze in diesem Paragraphen der »Tangram«-Referenzgrammatik illustrieren die Verwendung der (Satz)adverbien *schließlich*, *eigentlich* und *jedenfalls*. Die recht chaotische Zuordnung einzelner Lexeme ist wohl „auf die äußerst vage Definition zurückzuführen [...], die eine sehr heterogene Menge von Partikeln mit ganz unterschiedlichen Stellungseigenschaften und Verwendungsbedingungen zusammengruppiert“ (Pittner 2010:176). Leider ist Pittner (2010:176) zuzustimmen, die die Darstellung der Partikeln im »Tangram« wie folgt bewertet: „Dieses Lehrwerk erweckt daher insgesamt den Eindruck, als wäre die umfangreiche linguistische Literatur entweder gar nicht oder nur sehr ansatzweise rezipiert worden und in jedem Fall gründlich missverstanden worden“.

### »Stufen International«

Das Lehrwerk »Stufen International« ist „nach thematischen Lektionen gegliedert, die den Rahmen für die Einführung bestimmter sprachlicher Handlungen und Textsorten bilden, wobei für jedes Kapitel auch die Lerngegenstände aus den Bereichen Phonetik und Grammatik aufgeführt sind“ (Pittner 2010:175). Es fehlt eine Referenzgrammatik im Anhang wie etwa in »Tangram«, denn alle grammatischen Erklärungen sind in die jeweilige Lektion integriert. In dem Lehrwerk steht der Name *Partikeln* allein für Abtönungspartikeln. Anzumerken ist dazu, dass diese sehr sinnvoll bereits ab der zweiten Lektion des 1. Bandes eingeführt werden, so dass schon die Anfänger mit Partikeln wie *denn* oder *doch* vertraut gemacht werden. Die Verwendung dieser Partikeln wird dann mit zahlreichen Kontrollübungen gezielt gefestigt.

Die den Gegenstand der vorliegenden Untersuchung bildenden logischen Partikeln werden in »Stufen International« unter dem Etikett *Adverbien* abgehandelt. In Band 3 findet man eine Übersicht zu den Lexemen *noch*, *schon*, *erst* und *nur*, deren zeitbezogene Verwendung zunächst in einer Tabelle synoptisch dargestellt ist (vgl. Vorderwülbecke 1997:69):

	schon ↔ erst	später/länger/mehr als erwartet	früher/kürzer/weniger als erwartet
1. Zeitpunkt	<b>Wann</b> wollt ihr heute essen?	<b>Erst (!)</b> um zwei Uhr.	<b>Schon (!)</b> um zwölf Uhr.
2. Uhrzeit	<b>Wie spät/Wie viel Uhr</b> ist es?	<u>Schon</u> zwei Uhr.	<u>Erst</u> zwölf Uhr.
3. Dauer	<b>Wie lange/Seit wann</b> seid ihr schon hier?	_____ drei Tage.	_____ zwei Stunden.
4. Häufigkeit	<b>Wie oft</b> warst du schon in Deutschland?	_____ dreimal.	_____ einmal.
5. Anzahl	<b>Wie viele</b> Jahre lernst du schon Deutsch?	_____ vier Jahre.	_____ zwei Jahre.

## g) Ergänzen Sie die Übersicht.

	erst ↔ nur	Es folgen noch weitere	Es folgen keine weiteren mehr
1. Dauer	<b>Wie lange</b> sind Sie schon in Stuttgart?	<u>Erst</u> einen Tag.	
	<b>Wie lange</b> bleiben Sie noch?		<u>Nur</u> (noch) fünf Tage.
2. Häufigkeit	<b>Wie oft</b> waren Sie im Ausland?	_____ zweimal.	_____ zweimal.
3. Anzahl	<b>Wie viele</b> Kinder haben Sie?	_____ eins.	_____ eins.

Die Partikeln werden in Paaren als Pendants dargestellt (*schon* und *noch*, *schon* und *erst*, *erst* und *nur*). Interessanterweise wird in dem Lehrbuch auch darauf hingewiesen, dass die Partikel *noch* „nicht direkt verneint werden [kann]“ (Löbner 1990:114) und für die nicht mögliche Form *nicht noch* die Suppletivform *nicht mehr* eintritt (vgl. Vorderwülbecke 1997:68). Dieses Syntagma fungiert allerdings vorwiegend als Temporalangabe. Den übersichtlichen Tabellen folgen Festigungsübungen, in denen ein Lückentext sinngemäß mit zeitbezogenen Partikeln zu ergänzen ist, was folgende Grafik illustriert (Vorderwülbecke 1997:69):

h) Ergänzen Sie die Adverbien in den Fragen der jungen Leute beim Taizé-Treffen.  
(Manchmal gibt es zwei Möglichkeiten.)

- Wie oft warst du \_\_\_\_\_ auf solchen internationalen Treffen?  
△ \_\_\_\_\_ einmal.
- Hast du \_\_\_\_\_ jemand aus Russland kennen gelernt?  
△ Nein, \_\_\_\_\_.
- Warst du \_\_\_\_\_ einmal in Georgien?  
△ Nein, \_\_\_\_\_.
- Wie viele Fremdsprachen sprichst du eigentlich?  
△ Leider \_\_\_\_\_ zwei.
- Wann gehst du heute zum Mittagessen?  
△ \_\_\_\_\_ um zwei Uhr.  
(Später als erwartet.)
- Wie spät ist es denn jetzt?  
△ \_\_\_\_\_ halb zwölf.  
(Früher als erwartet.)
- Hast du \_\_\_\_\_ einmal mittags bei deiner Gastfamilie gegessen?  
△ Ja, aber \_\_\_\_\_ einmal zu Neujahr.
- Wann fahrt ihr denn zurück?  
△ Leider \_\_\_\_\_ heute Abend um acht.
- Und wie lange bleibt ihr noch hier?  
△ \_\_\_\_\_ zwei Stunden.
- Wie viel Uhr ist es denn jetzt?  
△ Oh, \_\_\_\_\_ zehn vor sechs.  
Um sechs fährt unser Bus. Also tschüs!  
○ Tschüs! Und alles Gute!



## »Mittelpunkt B2«

Das letzte analysierte Lehrwerk ist »Mittelpunkt B2«. Seine Autoren bemerken im Vorwort, dass es „der Beginn einer neuen Lehrwerksgeneration“ ist, denn „alle Lernziele und Inhalte leiten sich konsequent aus den Kannbeschreibungen (Niveau B2) des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen ab“ (Daniels et al. 2007:3). Im Anhang des Lehrbuchs findet sich eine Referenzgrammatik, die als Zusammenfassung der im Kurs behandelten grammatischen Phänomene konzipiert ist. Bei jeder Aufgabe zur Grammatik oder Wortbildung wird auf den entsprechenden Paragraphen verwiesen, was dem Lerner die Übersicht erleichtern soll. Die Autoren bemerken dazu allerdings, dass in der Referenzgrammatik „weniger Wert auf linguistische Vollständigkeit als auf Lernerorientierung gelegt [wird]“ (Daniels et al. 2007:152).

Die uns interessierenden logischen Partikeln werden hier zwar nicht in den Lektionen thematisiert, ihre kurze Darstellung ist aber in der Referenzgrammatik zu finden, wenn auch unter dem Namen *Adverbien der Verstärkung und Fokussierung*. Zunächst werden dementsprechend „Adverbien der Verstärkung/Abschwächung“ unterschieden, zu denen die Autoren Lexeme rechnen wie *ganz, ziemlich, einigermaßen, etwas, nur, relativ, absolut, wirklich, einfach, super* und *total*, die „Adjektive verstärken oder abschwächen [können]“ (Daniels et al. 2007:176). Ihre Verwendung ist mit folgenden Beispielsätzen illustriert (vgl. ebd.):

*Gestern habe ich einen **sehr/höchst** interessanten Film gesehen!*

*Das war ein **besonders** gelungenes Konzert. Aber es war **recht** kurz. (= ziemlich kurz)*

*Ich möchte Ihnen **recht** herzlich danken. (= sehr herzlich)*

*Die Ferien waren aber dieses Mal **nur** sehr kurz!*

Angeführt werden hier auch Beispielsätze für die umgangssprachlich wirkenden Lexeme (vgl. ebd.):

*Das war **einfach** toll! (= sehr, sehr gut)*

*Das Kleid ist **super** schön!*

*Ich bin **total** beeindruckt!*

Die hier dargestellte Klasse der Intensifikatoren, die den Intensitätsgrad einer Eigenschaft modifizieren, d.h. abschwächen oder verstärken, enthält disparate Elemente, die zu verschiedenen Wortarten gehören: Lexeme wie *relativ, absolut* und *total* werden traditionell den Adjektiven zugewiesen; *einigermaßen* den Satzadverbien, weil es als Antwort auf Entscheidungs-

fragen gelten kann; *höchst*, *recht* und *besonders* indessen den Intensivpartikeln, da sie nicht antwortfähig sind. Der Klasse der (Grad)adverbien lassen sich lediglich *ziemlich*, *wirklich* und *sehr* zuordnen. Die heterogene Klasse wurde anhand eines diffusen Funktionskriteriums gebildet, was Missverständnisse zeitigen muss.

Als zweite wird die Klasse der „Adverbien der Fokussierung“ unterschieden, der Lexeme wie *nur*, *auch* und *sogar* zugeordnet sind. Die Klasse wird damit definiert, dass die zu ihr gehörenden Elemente „auf Nomen fokussieren [können]“ (Daniels et al. 2007:177). Diese Funktion illustrieren folgende Beispielsätze:

*Der Film war sehr gut – nur der Hauptdarsteller war nicht sehr überzeugend. Und auch die Musik fand ich nicht so gut. Das hat sogar Bernhard gesagt.*

Die Zuordnung der Lexeme *auch*, *nur* und *sogar* zur Klasse der Adverbien induziert den Irrtum, dass sie – wie Adverbien generell – vorfeldfähig sind und als Antwort auf Ergänzungsfragen fungieren können, was jedoch nicht der Fall ist. Anhand der gegebenen Beispielsätze kann der Lerner eventuell intuitiv erkennen, dass die genannten Partikeln zusammen mit ihrem Bezugswort meist unmittelbar vor diesem stehen sollten. Eine das explizit formulierende Regel würde ihn zweifelsohne befähigen, die logischen Partikeln *nur* und *auch*, die expositive Partikel *sogar* und in Konsequenz dessen auch andere Elemente dieser Klassen korrekt zu verwenden. Umso erstaunlicher ist, dass in »Mittelpunkt B2« eine Klasse der „Adverbien der Fokussierung“ eingeführt wird, obwohl die unter diese eingeordneten Lexeme bereits von Altmann (1976) als prototypische (Grad)partikeln beschrieben wurden. Die Klasse mit dem Namen *Fokuspartikeln* indessen hat sich in der heutigen Grammatikschreibung gut etabliert. Dennoch ist an dieser Stelle zu betonen, dass »Mittelpunkt B2« zu den wenigen Lehrbüchern gehört, die die logischen und expositiven Partikeln – wenn auch unter irreführendem Etikett – überhaupt systematisch behandeln. Dieses „Partikelbewusstsein“ spiegelt sich auch in der Behandlung der Abtönungspartikeln wider, die – allerdings unter dem Namen *Modalpartikeln* – in einer eigenen Lektion gezielt eingeführt werden. Anhand eines Textes soll der Lerner zuerst die Bedeutung der Partikeln im Kontext erkennen, wozu mehrere Übungen folgen, die die Verwendung von Abtönungspartikeln wie *eigentlich*, *ja*, *doch*, *denn*, *halt*, *eben*, *wohl* und *bloß* systematisieren (vgl. Daniels et al. 2007:113). Auch in der Referenzgrammatik findet der Leser eine Tabelle mit Beispielsätzen und kurzen Erklärungen dazu, welche „besondere, oft emotionale Färbung“ die Partikeln den einzelnen

Äußerungen geben. Außerdem wird darauf verwiesen, dass Abtönungspartikeln kombiniert werden können und „im Mittelfeld, meist direkt nach dem Verb“ stehen (Daniels et al. 2007:181).

Die kurze Analyse ausgewählter Lehrwerke für den DaF-Unterricht sollte zeigen, dass auch Operatorpartikeln einer systematisierten Einführung in Lehrmaterialien bedürfen. Zwar ist ihre Erklärung und Abgrenzung im Vergleich mit den Abtönungspartikeln relativ problemlos, ihre Vernachlässigung dagegen kann den Erwerb des Deutschen als Fremdsprache stark behindern. **Dass Operatorpartikeln in Texten nicht selten sind, soll folgende Abituraufgabe von 2011 belegen.** In einem Text zum Leseverstehen von etwa 200 Wörtern Umfang stehen acht verschiedene (von mir fett markierte) Operatorpartikeln, deren Kenntnis für das Leseverstehen zumindest teilweise entscheidend ist.

Egzamin maturalny z języka niemieckiego, poziom podstawowy, maj 2011

#### **Zadanie 4. (7 pkt)**

**Przeczytaj opisy sytuacji oraz ogłoszenia. Dobierz do każdego opisu (4.1.–4.7.) właściwe ogłoszenie (A–I). Wpisz rozwiązania do tabeli. Uwaga: dwa ogłoszenia zostały podane dodatkowo i nie pasują do żadnego opisu. Za każde poprawne rozwiązanie otrzymasz 1 punkt.**

4.1. Silke schreibt seit Jahren interessante Erzählungen für Kinder. Die sind sehr gut, aber **nur** die nächsten Freunde bekommen sie zu lesen. Sie würde **auch** gerne etwas für die Öffentlichkeit schreiben.

4.2. Annette kämpft **schon** lange mit ihren Pfunden. Sie möchte endlich abnehmen. Sie wünscht sich **auch**, ihre Essgewohnheiten zu ändern und durch ein spezielles Sportprogramm wieder schlank zu werden.

4.3. Mit ihren guten Ratschlägen hilft Helene ihrer Familie und ihren Freunden. Jeder schätzt ihre Fähigkeiten. Sie braucht jetzt **nur noch** wissenschaftliche Grundlagen und ein Abschlusszeugnis, um eine Praxis zu eröffnen.

4.4. Luise hat ihr Abitur erfolgreich bestanden und hat jetzt vor, sich auf dem Gebiet Urlaubsreisen weiterzubilden, weil fremde Kulturen und Reisen sie **schon** immer fasziniert haben. Sie träumt von einem Job als Reiseleiterin.

4.5. Marie hat einen gutbezahlten Job. Sie leitet eine Firma. Ihre Arbeit ist sehr verantwortungsvoll, aber **auch** stressig. Deshalb will sie sich jetzt ausruhen und sich etwas Gutes für ihre Haut gönnen, was ihr neue Energie bringt.

4.6. Manfred und seine Frau feiern in wenigen Tagen ihren 10. Hochzeitstag. Aus diesem Anlass möchte er ihr etwas Kleines, aber ganz Besonderes und Geschmackvolles schenken.

4.7. Brigitte war auf dem Weg nach Hause, als ein Mann sie angegriffen und ihre Tasche gestohlen hat. Seitdem hat sie panische Angst, abends allein durch die Stadt zu gehen. [...]

(<http://maturzysty.dlastudenta.pl>)

## Quellen

Dallapiazza Rosa-Maria / Olszewska Danuta / Badstübner-Kizik Camilla, 2002, Tangram: Deutsch als Fremdsprache, Kurs- und Arbeitsbuch 2A, Ismaning.

Dallapiazza Rosa-Maria / von Jan Eduard / Schönherr Til / Olszewska Danuta / Badstübner-Kizik Camilla, 2008, Tangram: Deutsch als Fremdsprache, Kurs- und Arbeitsbuch 1B, Ismaning.

Daniels Albert / Estermann Christian / Köhl-Kuhn Renate / Sander Ilse / Butler Ellen / Tallowitz Ulrike, 2007, Mittelpunkt B2. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene. Lehrbuch, Stuttgart.

Grucza Franciszek / Grucza Barbara / Kleinschmidt Anke / Neumayr Elisabeth / Rek Birgit / Sekulski Birgit / Bünting Karl-Dieter / Grucza Sambor / Schatte Christoph, 1996, Dein Deutsch 3. Podręcznik do nauki języka niemieckiego w szkołach średnich, Warszawa.

Grucza Franciszek / Grucza Barbara / Kleinschmidt Anke / Neumayr Elisabeth / Rek Birgit / Sekulski Birgit / Bünting Karl-Dieter / Grucza Sambor / Schatte Christoph, 1997, Dein Deutsch 3. Książka ćwiczeń do podręcznika do nauki języka niemieckiego w szkołach średnich, klasa 3, Warszawa.

Vorderwülbecke Anne, 1997, Stufen International 3. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene. Lehr- und Arbeitsbuch, Stuttgart.

Internetquelle: <http://maturzysty.dlastudenta.pl> [Stand: 12.05.2012].

## Literatur

Altmann Hans, 1976, Die Gradpartikeln im Deutschen. Untersuchungen zu ihrer Syntax, Semantik und Pragmatik, Tübingen.

Eisenberg Peter et al., 2009, Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch [=Duden Band 4], Mannheim/Zürich.

Engel Ulrich, 2004, Deutsche Grammatik – Neubearbeitung, München.

Helbig Gerhard / Kötz Werner, 1981, Die Partikeln, Leipzig.

Helbig Gerhard, 1999, Deutsche Grammatik. Grundfragen und Abriß, München.

Hentschel Elke / Weydt Harald, 2003, Handbuch der deutschen Grammatik, Berlin.

- Löbner Sebastian, 1990, Wahr neben falsch. Duale Operatoren als die Quantoren natürlicher Sprache, Tübingen.
- Pittner Karin, 2010, Modalpartikeln in neueren Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache, in: Hinrichs N./Limburg A. (Hg.), Gedankenstriche – Reflexionen über Sprache als Ressource. Für Wolfgang Boettcher zum 65. Geburtstag, Tübingen, S. 171-184.
- Poźlewicz Agnieszka, 2011, Syntax, Semantik und Pragmatik der Operatorpartikeln des Deutschen. Versuch einer Systematik, Frankfurt/M.
- Zifonun Gisela / Hoffmann Ludger / Strecker Bruno, 1997, Grammatik der deutschen Sprache, Berlin.

## Status der Formalisierung in der Linguistik

Linguistik gehört zu denjenigen (wenigen) wissenschaftlichen Disziplinen, in denen jeder Paradigmenwechsel oder die Begründung eines neuen Teilbereichs heftige Diskussionen über ihre Zuordnung zu einzelnen Wissenschaftstypen (mathematischen Wissenschaften, Sozial-, Geistes- und Naturwissenschaften) auslöst, und – was damit zusammenhängt – über die Bedingungen ihrer ‚Wissenschaftlichkeit‘. In diesem Kontext lassen sich in der Linguistik zwei gegensätzliche methodologische Konzepte unterscheiden. Das eine geht auf die idealistische Neuphilologie von Karl Vossler zurück, der in Anlehnung an B. Croces Philosophie des Geistes die Sprachwissenschaft als Stilistik bzw. Geistesgeschichte auffasst. Die Sprache wird hier als individuelle Schöpfung betrachtet, die nur unter Einbezug der Philosophie, der Sprach- und Kulturgeschichte ihrer Benutzer untersucht werden kann.<sup>1</sup> Vosslers Auffassung der Linguistik und ihres Untersuchungsobjekts wurde als Opposition zur positivistischen (junggrammatischen) Betrachtungsweise entwickelt. Diese repräsentiert die Konzeption, nach der die Linguistik in eine eigenständige Naturwissenschaft umgestaltet oder wenigstens möglichst genau an die Methodologie der Naturwissenschaften angenähert werden soll.<sup>2</sup> Demselben Ziel folgten die meisten strukturalistischen Schulen (v. a. die behavioristische Linguistik in den USA), die Generative Grammatik von N. Chomsky und (in der vor-junggrammatischen Zeit) der Biologismus A. Schleichers.<sup>3</sup> Die

---

<sup>1</sup> Diese Idee haben in der Nachfolge von Vossler u.a. K. Burdach und H. Nauman aufgegriffen (Bußmann 1990:319).

<sup>2</sup> Die Theorie von Vossler ist natürlich nicht die einzige, die ein anderes Bild der Linguistik liefert als die naturwissenschaftlich ausgerichteten Ansätze. Daneben finden sich nämlich Konzepte, die im Rahmen der sprachwissenschaftlichen Untersuchungen Methoden und Verfahren der Hermeneutik anwenden, und größtenteils von der kommunikativ-pragmatischen Wende motiviert sind (vgl. z.B. Apel 1972 und Neumann 1981).

<sup>3</sup> Die Betrachtung der oben genannten Schulen als naturwissenschaftlich orientiert bedeutet nicht, dass zwischen ihnen keine Divergenzen bestehen. Vielmehr unter-

naturwissenschaftliche Richtung ist viel stärker vertreten als die Theorien, die im idealistischen Ansatz wurzeln. Es ist die Folge dessen, dass die Entstehung der Linguistik als einer im akademischen Betrieb autonomen Wissenschaft auf die Zeit fällt, in der die Naturwissenschaften eine intensive Entwicklung erfahren und erfolgreich zum technischen Fortschritt beigetragen haben. Dadurch sind sie zum Vorbild für andere Wissenschaften geworden, die sich von ihren Methoden auch spektakuläre Erfolge versprochen. Die Orientierung an der naturwissenschaftlichen Methodologie hat man als Eliminierung aller persönlichen Elemente interpretiert, was zur Objektivität und Neutralität (Wertfreiheit) der Erkenntnis führen sollte: „Kennzeichnend [war] der Begriff der Rationalität, der die Ideale der Exaktheit, der Präzision und der Effizienz beinhaltet, und **Mathematisierung, Quantifizierung und Formalisierung** [schiene] die hervorstechendsten Merkmale **jedes Fortschritts** zu sein, der dieser Idee der Rationalität entspricht“ (Oesterreicher 1979:21, Hervorhebung T.R.).

Im Folgenden wollen wir auf das Problem der Formalisierung linguistischer Theorien näher eingehen. Zuerst ist es aber zu klären, was man unter Theorie und (formalisiertem) Modell versteht und wie beide zusammenhängen.

### Theorie vs. Modell

In der wissenschaftstheoretischen Literatur kann man verschiedene Theorie-Definitionen und -Typologien finden. Was als Theorie gilt, das, was sie ausmacht, hängt in erster Linie davon ab, auf welchen Wissenschaftstyp man sich bezieht. Einzelne Wissenschaften unterscheiden sich nämlich darin voneinander, ob zwischen ihren Vertretern ein Konsens besteht, welche Eigenschaften jede Theorie aufweisen muss, um als solche anerkannt zu werden. In den Naturwissenschaften fungiert grundsätzlich als Theorie jede Menge von Aussagen mit nomologischem Charakter, die sowohl eine explanative als auch eine prognostische Funktion erfüllt.<sup>4</sup> Sie muss also imstande sein, einerseits Sachverhalte ihres Objektbereichs zu

---

scheiden sie sich in so grundlegenden Aspekten wie der Definition der Sprache oder dem Problem der Autonomie der Linguistik. Aus Platzgründen müssen wir aber auf die Diskussion dieser Fragen verzichten.

<sup>4</sup> Die formale Struktur der deduktiv-nomologischen Erklärung in den Naturwissenschaften wurde zum ersten Mal von C. G. Hempel und P. Oppenheim in dem Artikel „Studies in the Logic of Explanation“ entwickelt (vgl. Hempel/Oppenheim 1948/1970).

---

erklären, andererseits neue, bis dahin unbekannte Sachverhalte vorauszusagen. Um das zu erreichen muss die jeweilige Aussagenmenge u. a. kohärent und widerspruchsfrei sein. In den Sozialwissenschaften – darunter in der Linguistik – gehen hingegen die Meinungen darüber, wodurch sich eine akzeptable Theorie auszeichnen muss, so weit auseinander, dass sich keine (mit der naturwissenschaftlichen vergleichbare) allgemeine Auffassung formulieren lässt. In der Wissenschaftstheorie werden deswegen Theorien (oder besser: Systeme von Aussagen) nach verschiedenen Kriterien charakterisiert, wobei diese keine diskreten Grenzen, sondern nur Pole einer Skala markieren. Dazu gehören u. a. solche Kriterien wie empirisch – deduktiv oder erklärend – beschreibend. Für das Thema des vorliegenden Artikels sind sie insofern wichtig, als die Bestimmung der jeweiligen Theorie nach genannten Kriterien darüber entscheidet, welcher Modellbegriff ihr entspricht und welche Rolle der Formalisierung zugeordnet werden kann. Beispielsweise bestehen die sich dem empirischen Pol nähernden Theorien größtenteils aus Erfahrungssätzen, die auf Beobachtungen, Experimenten, aber auch Intuitionen und Vermutungen des Forschers basieren. Als solche bilden sie keine völlig systematisierte Menge von Aussagen. Aus ihnen wird durch Verallgemeinerung eine Gruppe von Sätzen gewonnen, die Gesetzcharakter haben und der Erklärung bzw. Beschreibung von Tatsachen dienen. Ein solches Set von Sätzen kann man als Modell bezeichnen. Das ‚Modell‘ stellt in diesem Fall ein idealisiertes (vereinfachtes) Abbild eines Realitätsausschnitts dar. Je nachdem, ob diese Realität Natur- oder Kulturobjekte betrifft und im Modell der Beschreibungs- oder Erklärungszweck überwiegt, hat die Formalisierung unterschiedlichen Sinn. Entweder macht sie einzelne Argumentationsschritte explizit und objektiv sowie präzisiert und erleichtert die wissenschaftliche Prognose, oder sie stellt bloße Übertragung nicht-formalisierter Aussagen in Ketten von mathematisch-formallogischen Symbolen. Ein anderes Verhältnis zwischen Theorie und Modell liegt bei den (vorwiegend) deduktiven Theorien vor, durch die sich vor allem Formalwissenschaften (Mathematik, formale Logik) auszeichnen. Die Relation zwischen ihnen beruht darauf, dass alle empirischen Strukturen, die den Aussagen einer Theorie entsprechen, als Modelle dieser Theorie gelten (Sylvan/Glassner 1985:99-100).<sup>5</sup> Bei diesem Modellkonzept bildet den Urbildbereich nicht die Realität, sondern die Theorie selbst. Das Modell ist kein idealisiertes Abbild eines bestimmten **einzelnen** Realitätsausschnitts, vielmehr ist es

---

<sup>5</sup> Beispielsweise kann als Modell der Booleschen Algebra ein System von elektrischen Schaltungen betrachtet werden.

eine Sammelbezeichnung für jeden Individuenbereich, der die Sätze der jeweiligen Theorie erfüllt, d.h. solche Merkmale hat und sich so verhält, wie es die Theorie voraussieht. Da Modelle in diesem Fall empirische Strukturen (also konkrete Gegenstände) sind, können sie nicht formalisiert werden. Formalisierung ist hier die Eigenschaft der Theorien.

Die meisten linguistischen Theorien haben empirischen und beschreibenden Charakter. Obwohl sie dabei versuchen, sich in ihren Methodologien nach den Naturwissenschaften zu richten, definieren sie weiterhin die Sprache als soziales Phänomen – als Kommunikationsmittel, dessen Wesen nur unter Einbeziehung der Sprachgesellschaft und der Sprecherintentionen erfasst werden kann. Vor allem in Begriffen der letzteren wird die Bedeutung und Struktur von Äußerungen erklärt. Der Zusammenhang zwischen Intention und sprachlicher Handlung ist aber anderer Natur als der zwischen einer Naturerscheinung und ihrer Ursache. Diese stellen immer eigenständige Ereignisse dar, während die Intention ein notwendiger (konstitutiver) Aspekt von (sprachlichen) Handlungen ist. Darüber hinaus sind Intentionen immer vom menschlichen Willen abhängig. Allein schon dadurch ist es fraglich, ob linguistische Theorien einen prognostischen Charakter (im naturwissenschaftlichen Sinn) haben und die Formalisierung als „Hilfsmittel“ der wissenschaftlichen Prognose einsetzen können.

## Linguistik und Formalisierung

Die Diskussion der linguistischen Bedeutung der Formalisierung fangen wir mit ausgewählten Zitaten aus der allgemein-linguistischen Literatur an:

Tab. 1: Formalisierung im Lichte der strukturalistischen und der generativen Linguistik der 1960er – 1990er Jahre

„Der Erkenntnisanspruch formaler Beschreibung bezieht sich aber nicht auf die Sprache, sondern auf die Theorie. [...] Es ist heute nicht mehr zu bestreiten, daß jede natürliche Sprache nach ganz bestimmten Regularitäten funktioniert, die exakt beschreibbar sind. [...] Es gilt) die Strukturen des Gegenstandes [zu] erkennen und ihm keine [zu] geben“ (Heringer 1970:71).

„Die mathematischen Modelle sind keineswegs nur für die Natur-, sondern auch für die Humanwissenschaften von Nutzen [...] die Humanwissenschaften erreichen in dem Maße einen höheren Grad, wie sie sich mathematische Modelle zu eigen machen“ (Figge 1974:6).

„Dank der präzisen Bestimmung der Unterschiede zwischen den natürlichen und den formalen Sprachen, ist es möglich, das vorwissenschaftliche von dem wissenschaftlichen Entwicklungsstadium der jeweiligen Disziplin abzugrenzen (dies betrifft im Besonderen die Sprachwissenschaft)“ (Zgółka 1980:68).

„Das was in einem Modell formalisiert wird, ist eine bestimmte Konzeption oder Theorie der natürlichen Sprache und ihrer Strukturen. Eine Formalisierung ist daher gerade so gut und angemessen wie die Sprachtheorie, von der sie ausgeht“ (Wandruszka 1999:33).

„Die integrative Kraft formaler Modelle zeigt sich darin, dass auf der Basis abstrakter aber gleichzeitig präziser Kriterien und Definitionen Dinge zusammengebracht und in Beziehung gesetzt werden, die zuvor nicht in einer solchen Perspektive gesehen wurden bzw. nicht gesehen werden konnten“ (Wandruszka 1999:44).

„... die Suche nach einer technisch-formalen Lösung auf der Beschreibungsebene kann mit einem Erkenntnisfortschritt auf der Objektebene einhergehen. [...] eine angemessene Formalisierung befördert die sprachwissenschaftliche Reflexion und Diskussion durch den von ihr ausgehenden [...] Zwang zur Lösung. Probleme können bis zu einem gewissen Punkt ausgeklammert aber nicht einfach in der Schwebe gehalten werden“ (Wandruszka 1999:35).

Tab. 2: Formalisierung im Lichte der Kognitiven Linguistik

“... cognitive grammar reflects a growing intellectual trend in the analysis of language and mind, away from a mechanistic conception and towards a conception more appropriate for biological system [...] Further, it considers discrete categorization [...] to be cognitively unrealistic [...] It also rejects the distinction between literal and figurative language and the adequacy of formal logic to model either thought in general or semantic structure in particular” (Langacker 1987:5).

“Generative grammarians have always operated with an archetypal conception of language as a system of general rules, and have therefore not accommodated irregular and idiosyncratic phenomena [...] there has been a tendency to ignore this phenomena in the quest for generalizations” (Langacker 1987:46).

„Aus der Perspektive der kognitiven Linguistik bildet die Logik nicht die Eigenschaften der natürlichen Sprache ab, nach Langacker liefert die Biologie bessere Analogien [d. h. die daraus importierte Organismus-Metapher – T.R.] für die Sprachbeschreibung als die formale Logik“ (Kalisz 1996:99).

„[Die kognitive Linguistik in den USA] stellt eine Reaktion auf die Sprachtheorie des späten Chomsky dar, der nach wie vor behauptet, wenn sich alles mit Formeln und Pfeilchen nachbilden ließe, könne man das Wesen der natürlichen Sprache erfassen“ (Tabakowska, in: Bonowicz (Hg.) 1999:80).

Die in der Tabelle 1 angeführten Meinungen kann man bei den Autoren finden, die sich in ihrem linguistischen Schaffen entweder nach der strukturalistischen oder der generativen Schule richten. Wie aus den Zitaten ersichtlich, lässt sich in ihren Thesen eine gewisse Faszination für den formallogischen Apparat erkennen, die nicht selten in dessen Überschätzung mündet. Sie erreicht ihren Höhepunkt im Postulat der Anwendung dieses Apparats auf die Geisteswissenschaften sowie in der Herabsetzung der informellen Konzeptionen als „vortheoretisch“ oder „vorwissenschaftlich“. Darüber hinaus verwickeln sich einige Autoren in Widersprüche, indem sie die Formalisierung einerseits auf die Aussagen der Theorie beziehen, andererseits als ihren Gegenstand die Objektsprache betrachten. (Das kann man etwa dem Zitat aus Heringers „Theorie der deutschen Syntax“ entnehmen.) Widersprüchlich sind ferner Antworten auf die Frage, ob die Formalisierung etwas am Erkenntniswert einer Theorie ändert, oder

sich in dieser Hinsicht ganz neutral verhält. Wandruszka stellt in diesem Kontext zuerst ausdrücklich fest, so gut und angemessen eine Sprachtheorie ist, so gut und angemessen ist dann auch ihre Formalisierung, was bedeutet, die Formalisierung modifiziert ihren Gegenstand nicht. Weiter erfahren wir aber, dass sie einzelne Lösungsvorschläge oder Implikationen der betreffenden Theorie nicht nur transparenter macht, sondern überhaupt neue Einsichten ermöglicht, mehr noch – dass sie offene Fragen ausklammert und Mehrdeutigkeiten beseitigt. (So verstehen wir den von der Formalisierung ausgehenden „Zwang zur Lösung“.) Die Disambiguierung einzelner Thesen oder Kategorien geht aber immer mit einem Eingriff in deren Inhalte einher, und somit in den Erkenntniswert der ganzen Theorie.

Das gerade umgekehrte Bild der Formalisierung entwerfen heutzutage v. a. Vertreter der Kognitiven Linguistik, die ihre Konzepte auf der pauschalen Kritik des Strukturalismus und des Generativismus aufbauen. Wir haben hier nur drei Quellen zitiert, da die Anhänger dieses Ansatzes immer wieder dieselben Argumente gegen die Formalisierung vorbringen, wie die Begründer der Kognitiven Linguistik selbst – Langacker und Lakoff. Kurz gesagt, sei das Wesen der natürlichen Sprache mit formallogischen Mitteln überhaupt nicht erfassbar. Formale Theorien müssen wegen des diskreten Charakters ihrer Definitionen von einer ganzen Reihe sprachlicher Irregularitäten absehen. Diese werden entweder ganz und gar außer Acht gelassen oder so zugeschnitten, dass sie die betreffende Definition erfüllen. Damit sollen die Theorien einen so hohen Abstraktionsgrad erreichen, dass man verschiedene künstlich wirkende „Vermittlungskategorien“ einführen müsse, um ihre Aussagen wieder auf die Objektsprache zu beziehen.

Da sich die angesprochenen Bewertungen der Formalisierung gegenseitig ausschließen, könnte man erwarten, dass eine von ihnen die linguistische Nützlichkeit der formalen Logik treffend erfasst. In Wirklichkeit liegen auf beiden Seiten verschiedene terminologische Verwechslungen und Fehldeutungen vor.

**Erstens:** Die Formalisierung betrifft nie unmittelbar die natürliche Sprache, sondern immer vorliegende Feststellungen über dieselbe, genauer – ihr Modell. Sie ist somit nur für den metalinguistischen Bereich bedeutsam. Dies ist auch zu beachten, wenn man vereinfacht und streng genommen schief von der Formalisierung der natürlichen Sprache spricht. Die Verwechslung der meta- und der objektsprachlichen Ebene mag davon begünstigt werden, dass natürliche Sprachen in bestimmter Hinsicht selbst schon Modelle sind, und zwar Modelle der Realität, oder besser Model-

le ihrer Wahrnehmung. Im Gegensatz zur formallogischen Modellierung zeichnen sie sich jedoch nicht durch Objektivität und Wertfreiheit aus – sie verfremden also ihren Bereich (die wahrgenommene Welt) nicht, indem sie alle persönlichen Aspekte eliminieren und so die in der naturwissenschaftlichen Erkenntnis geforderte Subjekt-Objekt-Spaltung erzwingen.

**Zweitens:** Die meisten linguistischen Theorien, die als „formal“ bezeichnet werden, „sind entweder nicht wirklich formal, oder aber sie sind nicht empirisch, sondern rein logisch“ (Lehmann, Internet [1]). Die letzteren setzen von vornherein völlige Gleichheit zwischen den formalen und den natürlichen Sprachen voraus. Den Schwerpunkt bildet dabei nicht die möglichst genaue Wiedergabe der Merkmale von natürlichsprachlichen Ausdrücken oder Charakteristika der Sprachkompetenz, sondern die Konsistenz des logischen Systems.<sup>6</sup> Mit anderen Worten: Sprachliches wird hier darauf reduziert, logisch-mathematische Systeme zu belegen. Andererseits ist die Formalisierung nicht mit dem Einsatz von *ad-hoc* gebildeten Abkürzungen oder Fragmenten formaler Zeichensysteme zu verwechseln. Ihre Anwendung mag der Beschreibungsökonomie, einer besseren Übersichtlichkeit der grammatischen Regeln und eventuell mnemotechnischen Zwecken dienen, ansonsten ist sie nichts mehr als eine Übersetzung von informellen Aussagen einer Theorie in Kürzelketten, die wie die traditionellen grammatischen Kategorien bloß auf der Oberflächenstruktur von Sätzen basieren. (vgl. Schwarz 1977:64-65, Oesterreicher 1979:143-144) Manchmal kann eine okkasionelle Anwendung formallogischer Symbole geradezu verständnisstörend sein, d. h. das Bild des jeweiligen sprachlichen Phänomens verfälschen. Dies gilt beispielsweise für die universellen Basisregeln der Generativen Semantik und für die sog. „logische Form“ in der Rektions- und Bindungstheorie, die sich an die prädikatenlogische Notation anlehnen. Die übliche Wiedergabe etwa eines Satzes mit einem zweistelligen Prädikat ist hier die Formel  $R(x, y)$ .<sup>7</sup> Trotz der Reihenfolge der Argumente lässt die Formel die Asymmetrie zwischen Subjekt und Objekt nicht wirklich erkennen, d. h. dass das Objekt gegebenenfalls getilgt werden kann, dass zwischen Prädikat und Objekt eine engere Beziehung besteht als zwischen Prädikat und Subjekt, und – was damit zusammenhängt – dass die Ergänzung des Prädikats mit einem Objekt den kategorialen Status des ganzen Ausdrucks ändert – er wird zum einstelligen Prädikat, das nur das satzkonstituierende Element verlangt.

<sup>6</sup> Das wohl bekannteste Beispiel dafür stellt die Grammatik von R. Montague dar.

<sup>7</sup>  $R(x, y) =$  „x und y stehen in der Relation R zueinander“, z.B. *töten*: VERURSA-CHEN (x, WERDEN (NICHT (LEBENDIG) (y)))

Die Formalisierung im eigentlichen Sinn liegt hingegen dann vor, wenn für ein bestimmtes Wissensgebiet eine Sprache aufgebaut wird, deren **alle** zugelassenen Grundzeichen, Form-, Definitions-, Umformungs- und Sinnregeln **ausdrücklich**, nach einheitlichen Prinzipien angegeben sind. Eine solche Sprache fordert nicht nur die Eineindeutigkeit der Kategorien der zu formalisierenden Theorie, sondern auch völlige Transparenz aller Folgerungsschritte – sie lässt somit keine Gedankensprünge bei der Ableitung einzelner Thesen zu.

Bevor wir auf andere Bedingungen und Konsequenzen so verstandener Formalisierung zu sprechen kommen, möchten wir noch auf einen problematischen Punkt in den zitierten Arbeiten hinweisen, und zwar auf den „höheren Grad der Wissenschaftlichkeit“ formaler Theorien gegenüber den Geisteswissenschaften und auf die in diesem Kontext geforderte „Exaktheit“. „*Exakt* ist ein Begriff der Mathematik und intersymbolischer Systeme. Da werden einzelne Kategorien bloß nach Ermessen des Autors so definiert, dass sie festgelegte Funktionen und nur sie in einem deduktiven System erfüllen, neben den Funktionen anderer ebenso definierter Kategorien, mit denen sie nicht in Widerspruch geraten dürfen“ (Oesterreicher 1979:173-174). Die Exaktheit gilt also ausschließlich für die rein technische Seite der formallogischen Symbolik – sie hat keinerlei extrasymbolische Ansprüche. Als solche kann sie auf keine Eigenschaften der Objekte oder Sachverhalte der Wirklichkeit abzielen. Kurz: Der Exaktheitsbegriff ist empirisch völlig irrelevant. „Ihm gegenüber steht „Genauigkeit“ als Begriff extrasymbolischer Sachwissenschaft. *Genau* [bedeutet] scharfe Erfassung [aller wesentlichen] Einzelheiten von Sachverhalten, die von dem Autor unabhängig sind, daher nicht in seinem Ermessen stehen. Exaktheit und Genauigkeit sind somit voneinander artverschieden. Jene leistet nicht, was diese, diese nicht, was jene leistet“ (Oesterreicher 1979:173). Die Forderung nach Exaktheit einer Theorie ist insofern berechtigt, als sie nicht auf Kosten ihrer Genauigkeit erfüllt wird, und das ist bei den Geisteswissenschaften eben nicht der Fall. Am besten lässt sich das zeigen, wenn man Objekte der Natur- und Geisteswissenschaften gegenüberstellt: Die Naturobjekte gelten als unabhängig von einer subjektiven Intentionalität, ihnen kommt also kein „Inhalt“ im Bewusstsein eines Subjekts zu, sondern sie sind das, „als was sie in der physischen Erfahrung erscheinen“. Deswegen wird ihre Struktur und ihr Verhalten in Begriffen der Kausalität und Notwendigkeit erklärt. Die Objekte der Geisteswissenschaften – Artefakte – sind hingegen einer Intentionalität zugeordnet. Sie sind in der Welt zu einem bestimmten Zweck vorhanden und haben einen „Inhalt“, „der jedoch nicht in der Welt erscheint, sondern

nur im Bewusstsein des Erzeugenden oder des Interpretierenden existiert“ (Coseriu 1975:24). Die Zusammenhänge und Mechanismen, denen Objekte der Geisteswissenschaften unterliegen, haben also keinen notwendigen Charakter und lassen sich nicht in Kausalketten auflösen, die man mit formallogischen Mitteln modellieren könnte. Wenn man dennoch versucht, die Geisteswissenschaften nach dem Muster von Naturwissenschaften auszuliegen, „werden sie nicht nur missverstanden, sondern es werden auch dann bestimmte Erfahrungen und Erlebnisse aus der Betrachtung ausgeschlossen, die jedoch in ihrer Bedeutsamkeit [der Genauigkeit wegen] anerkannt und artikuliert werden müssten“ (Nelson 2002:4).

Auf Grund des bisher Gesagten lässt sich zusammenfassend Folgendes festhalten:

1. Die Formalisierung ist weder mit der gelegentlichen Anwendung formallogischer Symbolik noch mit *ad-hoc*-Abkürzungen gleichzusetzen.
2. Sie betrifft nur die Aussagen einer Theorie und nicht die Objektsprache.
3. Die Formalisierung verlangt völlige Durchsichtigkeit der Relationen zwischen einzelnen Kategorien und Thesen. Sie müssen logisch strukturiert sein, damit man daraus weitere Thesen deduzieren könnte. Das schließt aber die hermeneutischen Mittel der Geisteswissenschaften aus – Hermeneutik ist der Deduktion überhaupt nicht zugänglich (vgl. Lehmann, Internet [2]).
4. Die Formalisierung fordert ferner die „Homogenisierung der Erkenntnisobjekte“ (vgl. Oesterreicher 1979:141-142) – sie werden als prinzipiell gleich angesehen (ohne intentionale Struktur und nur durch ursächliche Faktoren determiniert). Das ist auch eine notwendige Voraussetzung für ihre Integration in den explanativen Deduktionszusammenhang. Ein Paradebeispiel einer solchen Homogenisierung im linguistischen Bereich stellt die generative Theorie dar, in der die menschliche Sprache (genauer: die Universale Grammatik) als Teil des menschlichen Genotyps aufgefasst wird, wobei Sprache als Kommunikationsmittel, Sprache im Sinne von de Saussures *langue* sowie konkrete Äußerungen als Epiphänomene interpretiert werden.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Zur Interpretation der Sprache (der Universalen Grammatik) als Teil des menschlichen Genotyps vgl. z.B.: Chomsky 1981:34-35, Chomsky 2000:9, 27, Chomsky 2005:32-33, 58-59. Zum epiphänomenalen Charakter der Sprache in traditionellen und strukturalistischen Auffassungen vgl. z.B.: Chomsky 1996:33, Chomsky 2005:71-72.

Die Formierung des linguistischen Erkenntnisbereichs strikt nach dem naturwissenschaftlichen Vorbild hat noch andere weitreichende Folgen, besonders für den Status der sprachlichen Daten, der Sprachintuition und -kompetenz und im Allgemeinen für die Rolle aller als „vortheoretisch“ ausgewiesenen Linguistiken.

1. Die Sprachkompetenz – verstanden als Wissen über den sinnvollen, situationsgemäßen Sprachgebrauch – ist im Rahmen der naturwissenschaftlichen Linguistik nicht mehr erklärbar. Sie wird nämlich nicht ursächlich determiniert, ist auf den jeweiligen Sprachbenutzer relativiert und graduierbar. Spricht man aber hier doch von der Sprachkompetenz, werden damit im Grunde genommen nur diejenigen Aspekte der Sprachfähigkeit gemeint, die biologisch vorprogrammiert sind, und als solche weder der Relativierung noch der Graduierung unterliegen.
2. Die sprachlichen Daten – d. h. Produkte der Sprachtätigkeit – sind nicht mehr Gegenstand der wissenschaftlichen Beschreibung. Wenn sie berücksichtigt werden, so nur als eines der Hilfsmittel der Hypothesenbildung. Dabei sind jedoch nicht beliebige Daten von Bedeutung, sondern nur solche, die auf bestimmte reale Eigenschaften des eigentlichen Untersuchungsgegenstandes hindeuten können – also etwa beim Spracherwerb regelmäßig auftretende Fehler oder Sprachstörungen, die infolge von Aphasien entstehen. Die Verifizierung von so formulierten Hypothesen ist die Aufgabe der Neuro-Wissenschaften, die nicht-naturwissenschaftlichen Sprachtheorien haben bestenfalls einen Vorbereitungscharakter, genau so wie die individuellen Spracherfahrungen des Forschers und seine darauf aufbauenden Intuitionen.
3. Der unumstrittene Vorteil einer formalisierten Theorie gegenüber einer informalen Beschreibung ist eine leichtere Überprüfbarkeit der Argumentationen. Da sie das Operieren mit Symbolen an Stelle des Operierens mit Gedanken erlaubt, lassen sich alle ihre Lücken und Widersprüche aufdecken und alle wahren Aussagen nahezu mechanisch rechnen. Der Vorteil wird aber teuer erkauft – mit dem reduktionistischen Charakter der Theorie: Die realistische Interpretation der menschlichen Sprache reicht nicht aus, um nur darauf eine (wirklich) formalisierbare Theorie aufzubauen. Sie kann sich nämlich wegen der Kompositionalität des formalen Zeichensystems nicht auf den Emergenzbegriff beziehen, d.h. sie ist gezwungen die Eigenschaften ihres Objekts (als einer Ganzheit) aus den

Eigenschaften seiner immer kleineren Bestandteile auf Grund der einfachen Summation abzuleiten. Allerdings geht aus dieser Perspektive das Verständnis des Wesens der Sprache kaum über innere Zustände einzelner Regionen des menschlichen Gehirns hinaus. Insbesondere jegliche funktionalistischen Erklärungen, die äußerliche Verwendung der Sprache betreffen und von Platon bis zum heutigen Tag den grammatischen, lexikographischen sowie sprachvergleichenden Untersuchungen zu Grunde liegen, stellen sich nun als belanglos – weil irreduzibel – heraus.

## Literatur

- Antas Jolanta / Tabakowska Elzbieta / Dobroczyński Bartłomiej / Legutko Ryszard / Pawelec Andrzej / Pieńkowski Piotr / Sikora Tomasz / Woleński Jan, 1999, Kognitywizm – czy jest ciało w duszy?, in: Bonowicz W. u. a. (Hg.), *Kognitywizm – przełom czy modny żargon?*, S. 76-94, (= Znak 11/1999).
- Apel Karl-Otto, 1972, Noam Chomskys Sprachtheorie und die Philosophie der Gegenwart, in: Moser H. u. a. (Hg.), *Neue Grammatiktheorien und ihre Anwendung auf das heutige Deutsch*, Düsseldorf, S. 9-54, (= Sprache der Gegenwart XX).
- Bußmann Hadumod, 1990, *Lexikon der Sprachwissenschaft*, Stuttgart.
- Chomsky Noam, 1981, *Regeln und Repräsentationen*, Frankfurt/M.
- Chomsky Noam, 1996, *Lingwistyka i dziedziny pokrewne: osobisty punkt widzenia*, in: Rosner K. (Hg.), 1996, S. 3-35.
- Chomsky Noam, 2000, *New Horizons in the Study of Language and Mind*, Cambridge.
- Chomsky Noam, 2005, *O naturze i języku*, Poznań.
- Coseriu Eugenio, 1975, *Leistung und Grenzen der transformationellen Grammatik*, Tübingen.
- Figge Udo, 1974, *Strukturelle Linguistik*, in: Koch W. (Hg.), S. 1-36.
- Hempel Carl G. (Hg.), 1965, *Aspects of Scientific Explanation. And other Essays in the Philosophy of Science*, New York/London.
- Hempel Carl G. / Oppenheim, Paul, 1948/1970, *Studies in the Logic of Explanation*, in: Hempel C. G. (Hg.), 1965, S. 245-296.
- Heringer Hans-Jürgen, 1970, *Theorie der deutschen Syntax*, München.
- Kalisz Roman, 1996, *Językoznawstwo kognitywne a relatywizm*, in: *Biuletyn PTJ* LII, S. 97-105.
- Koch Walter, 1974, *Perspektiven der Linguistik II*, Stuttgart.

- Langacker Ronald W., 1987, *Foundations of Cognitive Grammar*, Bd. 1: Theoretical prerequisites, Stanford.
- Nelson Eric S., 2002, Begründbarkeit und Unergründlichkeit bei Wilhelm Dilthey, in: *Existentia* Vol. XII. 1-2, S. 1-10.
- Neumann Werner, 1981, *Hermeneutik und materialistische Dialektik bei der Untersuchung sprachlicher Tätigkeit*, Berlin (= *Linguistische Studien A/74*).
- Oesterreicher Wulf, 1979, *Sprachtheorie und Theorie der Sprachwissenschaft*, Heidelberg.
- Rosner Katarzyna (Hg.), 1996, *Noama Chomsky'ego próba rewolucji naukowej*, Bd. 2: Generatywny program badań nad ludzkim umysłem, Warszawa.
- Schwarz Christoph, 1977, Zur linguistischen Tauglichkeit formaler Logiksysteme, in: *Linguistische Berichte* 52, S. 62-67.
- Sylvan David / Glassner Barry, 1985, *A Rationalist Methodology for the Social Sciences*, New York.
- Wandruszka Ulrich, 1999, Über den Nutzen formaler Modelle der natürlichen Sprache, in: *Papiere zur Linguistik* 60, 1/1999, S. 31-50.
- Zgółka Tadeusz, 1980, *Język. Kompetencja. Gramatyka*, Poznań/Warszawa.

### **Internetseitenverzeichnis**

- [1] Lehmann Christian, *Sprachtheorie: Grundbegriffe*, in: [http://www.christianlehmann.eu/ling/ling\\_theo/index.html?http://www.christianlehmann.eu/ling/ling\\_theo/grundbegriffe.php](http://www.christianlehmann.eu/ling/ling_theo/index.html?http://www.christianlehmann.eu/ling/ling_theo/grundbegriffe.php) (12. Februar 2012).
- [2] Lehmann Christian, *Methodologie*, in: [http://www.christianlehmann.eu/ling/epistemology/index.html?http://www.christianlehmann.eu/ling/epistemology/fundamentale\\_methoden.html](http://www.christianlehmann.eu/ling/epistemology/index.html?http://www.christianlehmann.eu/ling/epistemology/fundamentale_methoden.html) (01. März 2012).

# Anthropomorphismen in der Computerfachsprache am Beispiel von Blogs und Foren

## Einleitung

In dieser Studie wird von einer im Alltag leicht ersichtlichen Omnipräsenz von Informationstechnologie und Computern ausgegangen, was folglich auch Rückschlüsse auf die Bedeutung der IT-Fachsprache (siehe Wichter (1991), Busch (2000) und Busch (2004)) im allgemeinen Sprachgebrauch zulässt.

Die Relevanz und das Erkenntnisinteresse des vorliegenden Themas ist dadurch gegeben, dass technische, insbesondere informationstechnisch beeinflusste Metaphern (als Unterkategorie davon die Anthropomorphismen) im öffentlichen Diskurs nahezu omnipräsent sind und daher anzunehmen ist, dass es auch Einflüsse auf den öffentlichen Diskurs gegeben hat, welche bisher noch nicht untersucht wurden. Gleichzeitig kann man auf Lakoff und Johnson (1980) zurückgehend annehmen, dass IT-Metaphern und Anthropomorphismen mehr sind als rein verbale Äußerungen und folglich auch unser Denken und Handeln direkt beeinflussen.<sup>1</sup> Somit kann der Metapherngebrauch im IT-Diskurs unter besonderer Berücksichtigung von Anthropomorphismen zeigen, wie bestimmte IT-bezogene Sachverhalte konzeptualisiert werden, z.B. wenn sich der Computer *danebenbenimmt*, *abstürzt*, oder einfach nur *stur* ist u.v.m. Anthropomorphismen sind auch deswegen relevant,

---

<sup>1</sup> Die Einschränkung bzgl. der ursprünglichen Theorie von Lakoff und Johnson besteht darin, dass basierend auf Cameron et al. (2009) davon ausgegangen werden muss, dass Metaphern a) keine statische Zuordnung zwischen Quelle und Ziel sind und b) bei kognitiven Metaphern („Denkschemata“) nicht a priori davon ausgegangen werden kann, dass diese überindividuell bzw. überhaupt im Kopf des Sprechers präsent sind, da für beide Annahmen in konkreten sprachlichen Äußerungen jegliche Beweise fehlen. Eine ähnliche Position wird auch von Schmitt (2011) vertreten, welcher die automatischen Verallgemeinerungen kognitiver Metaphertheoretiker mit dem Sammeln von Schmetterlingen früherer Naturforscher vergleicht und analog feststellt, dass das bloße Auffinden von Metaphern nahezu gar nichts über ihre Verallgemeinerbarkeit aussagt.

weil sie verdeutlichen, wie der Benutzer mit Phänomenen umgeht, die er nicht erklären kann (technische Vorgänge für Laien, unerklärliche Fehler für Experten). Solche Phänomene werden häufig durch Zuschreibung menschlicher Eigenschaften verbalisiert (s.u.). In dieser Studie kommen sowohl qualitative (Erklärung von Verteilung und Funktionen von Anthropomorphismen) als auch quantitative (Worthäufigkeiten) Ansätze zum Einsatz, um ein Korpus von IT-bezogenen Foren- und Blogbeiträgen zu untersuchen (s.u.).

### **Forschungsfragen und Ziele**

Welche Kategorien von Anthropomorphismen dominieren im Datenbestand? Welche Methoden sind am besten geeignet, um Metaphern zu identifizieren, zu kategorisieren und ihre Funktionen näher zu erläutern? Welche Funktionen von diesen Metaphern lassen sich im Korpus feststellen, welche sind verbreitet, vielleicht übergreifend belegbar?

Mit diesen Hilfsfragen soll die übergeordnete Forschungsfrage beantwortet werden: Welche sprachlichen Spuren hat der Einfluss der Informationstechnologie (IT) im allgemeinen Wortschatz hinterlassen? Wie haben sprachliche Einflüsse der Computertechnologie unser Denken und Handeln beeinflusst?

### **Hintergrund: Definitionen**

Im Folgenden sollen drei für diese Studie essentielle Termini definiert werden: Metapher und Anthropomorphismus. Metapher ist ein sehr weiter Begriff, der nicht nur in der Sprachwissenschaft vorkommt, sondern auch in Rhetorik, Psychologie, Neurowissenschaften, um nur einige Beispiele von anderen Disziplinen zu erwähnen, die sich mit Metaphern befassen. Den meisten Lesern mag die Metapher als „verkürzter bildlicher Vergleich“ (Quintilian, z.B. ausführlicher bei Leezenberg 2001) oder „Ausdruck mit uneigentlicher Bedeutung“ (Substitution der „eigentlichen“ Bedeutung, Brockhaus 2010) oder „Übertragung von einem Sinnbereich zu einem anderen“ (siehe Nünning 2004) speziell im Kontexte der Rhetorik bekannt sein. Im folgenden soll gezeigt werden, dass Metaphern, über die oben erwähnten Eigenschaften oder Funktionen des Ausschmückens oder Abweichens von einer „eigentlichen“ Bedeutung hinausgehen.

Auch über 30 Jahre nach ihrem Erscheinen auf der wissenschaftlichen Bildfläche ist eine durch Lakoff und Johnson (1980) geprägte und popularisierte Theorie noch aktuell, wenn auch mit naturgemäßen Einschränkun-

gen und berechtigter Kritik von anderen Wissenschaftlern. Schmitt (2011) kann beispielhaft genutzt werden, um aufzuzeigen, dass Lakoff und Johnson (1980) auch nach dem neuesten Stand der Forschung weiterhin für Metaphernanalysen interessant sind und welche Relevanz metaphorische Ausdrücke im alltäglichen Sprachgebrauch haben:

Lakoff und Johnson haben in beeindruckenden Publikationen belegt, dass unser Denken in großem Ausmaß metaphorischer Natur ist. Wir denken vorzugsweise komplexe, schwierig zu erfassende Phänomene in Bildern, die einfacher gestalteten und älteren Erfahrungen entspringen. Die Analyse von Metaphern gibt daher eine Antwort auf die Frage, wie wir die Welt aus altbekannten Mustern konstruieren (Schmitt 2011:47).

Metaphern können also helfen, sprachlich schwierig zu erfassende Sachverhalte in Konkreteres zu ‚übersetzen‘ und auf vorherige Erfahrungen zurückführen. Im Zuge einer Konkretisierungsfunktion abstrakter Sachverhalte können Metaphern im Kontext der Computerfachsprache hilfreich sein. Zu Metaphern in der Computerfachsprache allgemein gibt es ein breites Repertoire an Publikationen, aber eine geringe Anzahl an Veröffentlichungen dezidiert sprachwissenschaftlicher Art (z.B. Izwai 2003, Lombard 2005, Busch 1998, 2000, 2004). Speziell mit dem Fokus auf Anthropomorphismen in der IT-Fachsprache gibt es noch weniger linguistische Publikationen, z.B. Hänke (2005).

Ein zweiter Teil einer Arbeitsdefinition zur Metapher soll vor allem auf eine praktische Seite des Arbeitens mit Metaphern eingehen: die Identifikation von Metaphern. Lakoff und Johnson (1980) definieren Metapher folgendermaßen: „The essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another.“ Dies deckt sich mit Pragglejaz (2007:3), die von der Unterscheidung zwischen einer Basisbedeutung und einer kontextuellen Bedeutung spricht. Wenn diese beiden Bedeutungen kontrastieren und man die kontextuelle (konkret im Kontext vorkommende) Bedeutung aus der Basisbedeutung herleiten oder rekonstruieren kann, dann kann man die betreffenden lexikalischen Elemente als metaphorisch bezeichnen. Das entscheidende Kriterium kann nach Pragglejaz (2007) auch der Gesamtkontext sein. Ausdrücke wie *hochladen*, *abstürzen* oder *neue Räume erkunden* kann sofort als metaphorisch erkannt werden, wenn sie z.B. in einem Artikel über Computer oder einem akademischen Vortrag vorkommen.

Nachfolgend werden einige Eigenschaften zusammengetragen, die ein ausschlaggebendes Kriterium für Metaphorizität sein können.

Metaphern können sowohl innovative ad-hoc-Verwendungen als auch feststehende (idiomatische) Redewendungen sein, z.B. *wooden leg* (Richards 1936:118). Richards sagt, dass z.B. das Holzbein bei einem Menschen im Vergleich zum echten Bein sowohl als metaphorische als auch als wörtliche Äußerung angesehen werden kann. Es trage gleichzeitig die wörtliche und metaphorische Bedeutung in sich, was einer frühen Definition von Ambiguität gleichkommt, aber nicht so bezeichnet wurde und welche z.B. von Löbner (2002) erneut formuliert wurde. Löbner (2002:53) definiert Ambiguität allgemein als den Fall, wenn Inhaltswörter oder auch ganze Sätze „mehrere Lesarten erlauben“. Unter anderem gibt es bei Löbner (2002:64-70) kontextuelle Ambiguität, sowie metonymische und metaphorische Verschiebungen. In allen drei Fällen geht es um Bedeutungsverschiebungen, was bedeutet, dass der Interpret eine andere Lesart finden muss, um einen Satz im Kontext konsistent interpretieren zu können. Dies kann auch in metonymischer Form vorkommen (*James Joyce ist schwer zu verstehen*). In diesem Beispiel von Löbner (2002:69), wird der Autor erwähnt, der Referent ist aber ein Werk des Autors, in den Sinne wird das Ganze (die Person des Autors) durch eines seiner Werke ersetzt. Ähnliches kann bei metaphorischen Verschiebungen festgestellt werden, z.B. Löbners Beispiel (2002:69), bei dem die Situation von Schriftstellern mit der Situation eines Hundes verglichen wird. Ambiguität kann im Kontext von Metaphern vorkommen und auch als erstes Indiz für eine Metapher genutzt werden, jedoch nicht als definierendes Kriterium herhalten.

Nun soll noch ein weiterer zentraler Begriff, der Anthropomorphismus, diskutiert werden. Anthropomorphismus und Anthropomorphisierung werden nach dem Metzler Lexikon Sprache (Glück 2000:692f.) folgendermaßen definiert: „Vermenschlichung von Tieren oder Dingen, indem ihnen für Menschen typ. Verhaltensweisen oder Eigenschaften zugeschrieben werden, z.B. Hunde fluchten, die Sonne lacht, ein blinder Zufall.“ Es geht bei diesem Prozess also allgemeiner gesprochen um eine Vermenschlichung nicht-menschlicher Entitäten, was sich selbstverständlich auch auf Computer anwenden lässt. Ähnlich wird in derselben Quelle der Begriff *Anthropomorphismus* definiert (Glück 2000:692f.):

„Method. Verfahren, Eigenschaften und Verhaltensweisen von Menschen auf außermenschl. Gegenstände und Verhältnisse zu übertragen. A. spielt eine besondere Rolle in der Beschreibung von Naturerscheinungen, der Anschauung vom Handeln der Götter (in der Antike), in Mythen vom göttl. Wirken analog dem menschl. Verhalten. In der Form von feststellendem Behaupten führt der A. zu außerempir. Begriffsbildungen, in symbol. Form verweist er auf die

---

Analogie von Verhältnissen zwischen unterschiedl. Gegenständen. In der Ling. findet sich A. bezügl. sprachl. Gegebenheiten z.B. in Organismusmodellen; Sprachgeist.“

Die Anthropomorphismus-Definition erwähnt, dass die ältesten Belege für Anthropomorphismen aus der Antike stammen, wo auf Naturerscheinungen und Götter Bezug genommen wird, unter Zuschreibung menschlicher Verhaltensweisen und Eigenschaften. Diese in beiden zitierten Definitionen rekurrierende Idee ist der Hauptaspekt der dieser Untersuchung zugrundeliegenden Definition von Anthropomorphismus. Vergleichbares zum Anthropomorphismus-Begriff findet sich bei Waytz et al. (2010:220f.), ebenso bei Nowak/Rauh (2005) und bei Burgoon et al. (2000). Bei letzterem Artikel geht es um die Benutzeroberfläche von Computerprogrammen. In Experimenten zeigten die Autoren des Artikels, dass menschenartig anmutende Programmoberflächen einen stärkeren Einfluss auf Studienteilnehmer ausübten als menschliche Interaktionspartner. Dies ist ein deutlicher Beleg für die generelle Relevanz von Anthropomorphismen in der Interaktionen zwischen Computern und ihren Benutzern. Dass es individuelle Unterschiede in der Wahrnehmung von Anthropomorphismen gibt, zeigt der psychologische Artikel von Waytz et al. (2010). Bei Nowak/Rauh (2005) geht es im Wesentlichen um die Bewertung von anthropomorphen Avataren (computergenerierte menschenähnliche Wesen z.B. auf Webseiten), und welche Variablen (z.B. Geschlecht) ihre Wahrnehmung beeinflussen. Auch die Resultate dieser Studie sind konsistent bezüglich des Trends, dass Avatare, die menschenähnlich sind, von den Probanden als attraktiver und glaubwürdiger beurteilt wurden als andere. Damit wurde der Anthropomorphismus definiert und seine Relevanz anhand von Belegen aus verschiedenen Disziplinen aufgezeigt.

## **Daten und Methoden**

Der folgende Abschnitt befasst sich mit dem der Studie zugrundeliegenden Korpus. Die Wahl fiel auf Foren und Blogs, da dies eine weit verbreitete Form des Hilfesuchens bei vorliegenden IT-Problemen, und auch des Weitergebens von Ratschlägen und Nachrichten bzw. Neuigkeiten aus dem IT-Bereich darstellt. Um das Thema weiter einzugrenzen und auch aufgrund der besonderer Popularität dieser Marke in der internationalen Öffentlichkeit wurden Foren- und Blogeinträge mit dem Schwerpunkt der Apple-Hard- und Software gesammelt. Der Aufbau des Korpus erfolgte folgendermaßen: Es wurden die Foren- und Blogeinträge samt Kommen-

taren kopiert und in Textdateien eingefügt, sodass diese sowohl quantitativ mit Wordsmith Tools 5/6 und qualitativ mit QSR NVivo 9 weiterverarbeitet werden können.

### IT-Fachsprachenkorpus (Foren- und Blogbeiträge) – Übersicht in Tokens (T)

Tab. 1: Korpusübersicht

Englischsprachige Daten	479.738
Deutschsprachige Daten	485.687
<b>Total</b>	<b>965.425</b>

Das IT-Korpus<sup>2</sup> ist etwa zur Hälfte auf die beiden Sprachen Englisch und Deutsch aufgeteilt. Dies geschieht wegen Repräsentativität im statischen Sinne (z.B. McEnery und Wilson 1996). Die Untersuchung soll kontrastiv sein, daher ist es notwendig, beide Sprachen (Deutsch und Englisch) zu gleichen Teilen in das Korpus zu inkludieren. Gleichzeitig ist dies außer der Größe des Korpus die einzige a priori getroffene Unterscheidung; ansonsten soll die Untersuchung zeigen, welche Trends aus dem Korpus erwachsen. Es liegt eine Excel-Datei vor, in der Thema, Quellen (URLs) und der Umfang in Tokens (T) für jede einzelne Datei (eine pro Online-Beitrag) zusammengefasst wurden, um den Entstehungsprozess des Korpus rekonstruieren zu können und einen Überblick zu haben. Der Umfang des Korpus umfasst mit knapp einer Million T eine Größe, die zwar nicht mehr rein qualitativ erfassbar ist, jedoch auch zu klein erscheint, um sie vorwiegend quantitativ zu untersuchen (beispielsweise ausschließlich basierend auf Worthäufigkeiten). Aus diesem Grund empfiehlt sich nicht nur wegen des Forschungsgegenstandes (Metaphern), sondern auch wegen der Korpusgröße ein kombinierter methodologischer Ansatz, der Hilfreiches aus beiden Richtungen (qualitativ und quantitativ) bestmöglich kombiniert.

Exemplarisch kann an dieser Stelle auf den Artikel von Cameron et al. (2009) verwiesen werden, der sich auf mehrere größere, abgeschlossene Forschungsprojekte über Metaphern bezieht. Dort wird zum einen über quantitative Methoden gesagt, dass sie im Kontext von Metaphern wenig hilfreich seien und daher eher die Zahlen unterschiedlicher Kategorien (räumliche Metaphern etc.) oder die Anzahl der Metaphern pro tausend Wörter ebenso wie die quantitative Verteilung innerhalb der Kommu-

<sup>2</sup> Die Quellen für den Teil des Korpus, der qualitativ analysiert wurde, sind am Ende dieses Artikels in einem Anhang in tabellarischer Form aufgelistet, der auch Angaben zur Länge der entsprechenden Foren- und Blogbeiträge in Tokens enthält.

nikation relevanter seien als komplexe Statistiken. Qualitativ wird die Relevanz des Kontexts betont. Eine weitere Studie ist Duguid (2007/10). Die korpusgestützte Diskursanalyse (corpus assisted discourse studies, CADS) ermöglicht die Verwendung quantitativer Techniken, um Muster aufzuspüren, z.B. Worthäufigkeiten oder durchschnittliche Satzlänge, während danach auf qualitativer Ebene nach Erklärungen für die betreffenden Phänomene in ihrem Diskurskontext gesucht werden kann. Ein weiterer Artikel, der sich mit der Analyse von Metaphern befasst und eine sehr ausführliche Übersicht anbietet, ist Schmitt (2011). Dort geht es um eine Erfassung und Bündelung sprachwissenschaftlicher Ansätze sowohl zur Metapherntheorie als auch zu Fragen der Metaphernerkenntnis. Dies wird untersucht, um herauszufinden, wie die hermeneutische Metaphernanalyse basierend auf Lakoff und Johnson (1980) in der sozialwissenschaftlichen Forschung angewendet werden kann: „Als sozialwissenschaftliche Metaphernanalyse wird sie nicht dazu beitragen, in der innerlinguistischen Debatte Fortschritte zu erzielen. Ihre Aufgabe ist es, in sozialwissenschaftlichen Problemfeldern neue Sichtweisen zu erzeugen und sich im Verhältnis zu anderen Auswertungsmethoden zu bewähren“ (Schmitt 2011:47). Darüber hinaus beginnt der Artikel mit einer Meta-Studie der Sprache der konzeptuellen Metapherntheorie von Lakoff und Johnson (1980), bei der Schmitt zu der Schlussfolgerung kommt, dass Entdeckungen und ähnliche Ausdrücke denen der Naturforscher ähnelten, die neue Pflanzen und Tiere entdeckten (Schmitt 2011). Diese Punkte sind für die vorliegende Studie von epistemologischer Relevanz, denn es ist wichtig, wie Schmitt (2011) sagt, nicht nur Metaphern zu sammeln, aufzulisten, und wie Schmetterlinge zu ‚fangen‘, sondern auch ihre weitergehende Funktion im Kontext zu erläutern.

### **Quantitative Analyse**

Bei der quantitativen Analyse wird im Wesentlichen auf Worthäufigkeiten eingegangen. Es wurde jeweils aus dem Korpus eine Frequency- und Keyword-Liste erstellt. Dies ermöglicht, sich quantitativ einen Überblick über das Korpus zu verschaffen, sprich, welche Wörter besonders häufig vorkommen, absolut in einer Wort- oder Frequency-List bzw. relativ (im Vergleich zu anderen Korpora) in einer Keyword-List. Dort wird einmal auf eine Rangfolge nach Worthäufigkeit eingegangen, oder aber auch im Sinne von vergleichenden Worthäufigkeiten auf so genannte Keywords. Dies sind dann Wörter, die auffällig häufiger oder seltener im kleinen Spe-

zialkorpus vorkommen, als im großen Referenzkorpus.<sup>3</sup> Mit Referenzkorpus wird ein größeres, allgemeineres Vergleichskorpus bezeichnet, dessen Wortliste (frequency list) als Referenz für die Keyword-Analyse benutzt wird. Dies geschieht in dieser Studie im Vergleich zu weniger spezialisierten Korpora (British National Corpus = BNC).<sup>4</sup> Genauso wird für Deutsch verfahren werden (Vergleich zum deutschen Referenzkorpus = DeReKo).<sup>5</sup>

Es muss auf ein Problem mit der Keyword List hingewiesen werden. Bis jetzt wurde die Wortliste des BNC verwendet.<sup>6</sup> Die aktuellsten Einträge dort stammen von 1994. Dies wiederum bedeutet, dass man das Nicht-Auftauchen bestimmter Wörter, die in den IT-Foren vorkommen (z.B. *iPhone, iPad, Google, Mozilla*) geradezu vorhersagen kann. Die aufgezählten Ausdrücke stammen allesamt aus dem IT-Korpus und bezeichnen neuere technische Geräte oder Firmen, die es 1994 noch nicht gab. Die Entscheidung bei den Referenzkorpora für Deutsch und Englisch fiel auf DeReKo und das BNC, da beides große, allgemeine Korpora sind, die verschiedene Genres, geschrieben und gesprochen, kombinieren und so einen aus statistischer Sicht repräsentativen Überblick über ihre jeweilige Sprache geben.

Generell helfen quantitative Werkzeuge bei der Korpusanalyse auch, Ergebnisse empirisch abzusichern. Dies kann entweder dadurch geschehen, dass ein für die Untersuchung relevantes Wort direkt in der Frequenz- und Keyword-Liste auftaucht oder aber dadurch, dass ein besonders häufig vorkommendes Wort in einem Forum- oder Blogbeitrag vorkommt, der dann qualitativ näher untersucht wird. Ferner werden auch Ausdrücke, die sich bei der manuellen, qualitativen Durchsicht der Forumsbeiträge als Metaphern herausstellten, mit Hilfe von Konkordanzen am Korpus verifiziert, um festzustellen, wie häufig sie sind und ob besagte Ausdrücke im Korpus konsistent mit metaphorischer oder nicht-metaphorischer Bedeutung vorkommen. Somit werden sämtliche Metaphern in dieser

---

<sup>3</sup> Korpuslinguistische Methoden, insbesondere Keyword-Analysen wurden ausführlich von Scott (2006, 2010) entwickelt, popularisiert und diskutiert.

<sup>4</sup> siehe hier: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/corpus/index.xml?ID=intro> (31.12.11).

<sup>5</sup> Deutsches Referenzkorpus: siehe <http://www.ids-mannheim.de/kl/projekte/korpora/> (31.12.11).

<sup>6</sup> Es bestünde auch die Möglichkeit, die der Rahmen dieser Publikation leider nicht zulässt, eine zweite Keyword-List mit einem Blog-Korpus von 2004 (Schler et al. 2006) zu erstellen, allerdings existiert dies nur in englischer Sprache. Die Möglichkeit des Vergleichs mit dem Deutschen ist damit nicht gegeben, da die Korpora (BNC und Blog-Korpus) nicht direkt vergleichbar sind.

Untersuchung am Korpus empirisch verifiziert; entweder weil Teile von ihnen z.B. in der Keyword-List vorkommen, z.B. *open* oder weil Forum-/Blog-Einträge manuell nach Metaphern codiert wurden, in denen eines der häufigeren Wörter vorkamen, die zuvor bei der Durchsicht der Wortlisten als relevant für eine der zwei Kategorien (Anthropomorphismen oder metaphorische Verteilungsmuster) identifiziert wurden.

Es wurde auch darauf geachtet, ob ein Anthropomorphismus lediglich in einer Quelle oder insgesamt in mehreren Quellen häufig vorkommt. Somit kann also verhindert werden, dass ein, weil häufig vorkommender wichtig aussehender Anthropomorphismus lediglich aufgrund einer Idiosynkrasie einer Quelle oder einiger weniger Quellen oft vorkommt. Der erste Befund dieser Art ist, dass Anthropomorphismen gleichmäßig über die Gesamtanzahl an untersuchten Quellen verteilt sind. In Zahlen ausgedrückt bedeutet dies, dass Anthropomorphismen in 32 Quellen 133 mal vorkommen. Dies wiederum bedeutet, dass die Anthropomorphismen (alle Unterkategorien zusammengenommen) etwa im Verhältnis 1:4 vertreten sind, d.h. dass im Durchschnitt in jeder untersuchten Quelle ca. vier Anthropomorphismen gefunden wurden. Somit kann also guten Gewissens gesagt werden, dass Anthropomorphismen über alle Quellen gleichmäßig verbreitet sind.

### **Qualitative Analyse**

Die qualitative Analyse verfolgt das Ziel, sowohl Ergebnisse der quantitativen Analyse als auch Besonderheiten, die bei der qualitativen Durchsicht der Daten zum Vorschein kamen, näher zu erläutern.

Anstatt a priori theoretisch ‚vorbelastet‘ zu sein, sollen Ideen, Kategorien und daraus abgeleitete Ergebnisse aus den Daten erwachsen. Dies sind Ideen, die von den Gründervätern der Grounded Theory entwickelt wurden, Glaser/Strauss (1967). Diese Ideen entstanden insbesondere in Ablehnung anderer qualitativer Ansätze, die in den 1950ern und 1960ern als subjektiv, willkürlich und unsystematisch angesehen wurden. Mit dem qualitativ-theoretischen sampling soll der statistischen Stichprobe eine würdige Alternative gegenübergestellt werden, indem so lange Daten gesammelt werden, bis eine theoretische Sättigung (*saturation*) erreicht ist (Goulding 2002:40). Gleichzeitig kritisieren Forscher, die der Grounded Theory nach Glaser/Strauss (1967) anhängen, dass es andere Wissenschaftler gibt, die qualitativen Ansätzen folgen, die der Grounded Theory sehr ähnlich sind, ihr jedoch nicht ganz entsprechen (mehr dazu bei Dey 1999). Nicht zuletzt wegen dieser Kritik muss deutlich gemacht werden, dass diese Studie an

vielen Stellen von den interessanten Ideen, die aus der Grounded Theory hervorgingen, inspiriert wurde, jedoch kann nicht behauptet werden, dass dies eine Studie sei, die komplett irgendeinem Ansatz von Grounded Theory oder anderen Theorien folgt. Epistemologisch möchte ich mich a priori gerade nicht zu sehr festlegen, sondern eher darauf achten, welche Forschungsfragen und Erklärungsansätze sich aus den Daten ergeben. Und dieser Gedanke ist im Sinne der Grounded Theory und in jedem Falle von ihr inspiriert. Gleichzeitig möchte ich epistemologisch nicht so naiv sein und annehmen, ich könnte frei von jeglicher theoretischer Beeinflussung sein. Dem ist sich auch Dey (1999:176) bewusst, wenn er sagt: “an open mind should not be confused with an empty head”.

Um einen Teil der qualitativen Analyse der Daten dieser Studie einzuführen, wurde basierend auf Semino (2008:22-26) nach Mustern der qualitativen Verteilung gesucht.

### Beispiele:

1. **Repetition:** *My Macbook Pro 2.0Ghz with a 7200 drive and 2GB of RAM was running perfect for 3 weeks now and then a night ago it suddenly died. I had been just browsing the web and running it off batteries.*
2. **Recurrence:** *i was constantly °h dropping metaphorical (0.2) wooden clogs into (0.4) the technology system (0.5) and i was kind of (0.3) i kind of (0.8) fell into technology backwards (0.4) erm (0.7) there were (0.1) a number of (0.4) reasons (0.3) for (.) my embracing of technology.*
3. **Combination and mixing:** *I hate to pull this phrase but I must: “A Ford Pinto will get you from point A to Point B, but a Ferrari will get you there in style and much quicker”.*
4. **Signalling:** *I also have a virtual drive; an XP virtual machine; whatever you are doing in your virtual workspace.*

Diese Muster umfassen *repetition, recurrence, combination and mixing, signalling*. Für jedes dieser Verteilungsmuster wird ein Beispiel aus den Daten aufgeführt, um es zu erläutern (s.u.). Repetition bezeichnet lediglich eine einfache Wiederholung der Metapher (1.). Recurrence wird definiert als “use of different expressions relating to the same broad source domain in different parts of a text” Semino (2008:22-26). Dies ist auch bei Beispiel 2 ersichtlich. In allen Ausdrücken, kommt die Quelldomäne der Bewegung in irgendeiner Form vor, ob es sich nun um das Schmeißen

(*dropping*) handelt oder das Befürworten der Technologie im Sinne des *embracing*. Bei (3.) rekurren schlichtweg unterschiedliche semantische Felder bzw. Ziel- oder Quelldomänen. Der idiomatische Ausdruck *pull the phrase* wird mit dem Vergleich zwischen dem Ford und dem Ferrari kombiniert. Dies wiederum soll die Vorteile eines iPad im Vergleich zu einem gewöhnlichen Computer verdeutlichen. Dieses Beispiel eignet sich dazu, combination and mixing zu erklären, da dort der idiomatische Ausdruck *pull this phrase*, der eine physische Bewegungsmetapher mit direktonaler Komponente enthält, die Bewegung des Ziehens (*pull*) bezeichnet. Dieser Ausdruck kann nicht direkt übersetzt werden; man kann sich aber vorstellen, dass ein Ausdruck ähnlich wie ein Gegenstand aus der Tasche gezogen wird o.ä. oder auch, dass ein plötzliches Einbringen des Satzes in den Gesprächskontext einer Ziehbewegung ähnelt. Dieser Satz wird mit einer Transportmetapher ergänzt, dem Vergleich zwischen Computertypen und zwei Automarken, Ford, der wohl für den einfachen Computer steht und die Luxusmarke Ferrari, die mit dem iPad verglichen wird, was in dieser Äußerung nicht explizit gemacht wird, jedoch aus dem Gesamtverlauf der Diskussion im Kommentarbereich des Blogs deutlich wird. Die beiden Bereiche der physisch-direktionalen Metapher und die Transportmetapher werden semantische Felder bzw. Quell- und Zielbereiche rekurren hier. Bei (4.) ist in den drei aus dem IT-Fachsprachenkorpus stammenden Beispielen das Adjektiv *virtual* offenbar ein Signalwort, das bei Semino als *signalling* bezeichnet wird, während es bei Cameron (2003) als *tuning device* verbucht würde, jedoch dieselbe Funktion hat.<sup>7</sup> Das Adjektiv *virtual* zeigt in allen zitierten Beispielen die Metaphorizität an, sodass allein aus der Wahl dieses Adjektivs deutlich wird, dass es keine physischen Laufwerke oder ganze Computer (*machines*) sind, sondern virtuelle, gleiches gilt für virtuelle Arbeitsräume (*workspaces*).

Z.B. bei (4.), im Falle von *virtual*, wurde selbstverständlich auch auf das Werkzeug der Konkordanz zurückgegriffen, um zu überprüfen, ob dieses Muster persistent in den Daten auffindbar ist oder lediglich einen Einzelfall darstellt. In 69 von 86 Konkordanztreffern wird *virtual* so gebraucht, wie unter (4.) gezeigt. In den restlichen Fällen ist die Qualität des Signalwortes nicht stark genug ausgeprägt; dort ist *virtual* Teil von technischen Bezeichnungen wie z.B. „Microsoft Virtual WiFi Miniport Adapter“. Die-

<sup>7</sup> Im Gegensatz zu den anderen Beispielen tritt dieses Muster tatsächlich durchgehend im englischen Teil des Korpus auf, da alle vorkommenden Konkordanzen zu *virtual* bereits untersucht wurden. Für Deutsch konnte diese Tendenz nicht nachgewiesen werden, weder für *virtual*, noch für das deutsche Pendant, *virtuell*.

sen Bezeichnungen muss nicht zwangsläufig die Metaphorizität abgesprochen werden; sie sind jedoch keine besseren Beispiele im Sinne eines Prototypen (z.B. Löbner 2002), um *virtual* als Signalwort von Metaphorizität erkennen zu können.

Zum Schluss des qualitativen Teils der Datenanalyse wurden die Foren- und Blogbeiträge manuell in der Analysesoftware QSR NVivo 9 auf Metaphern kodiert und bei Bedarf mit Annotationen versehen und anschließend als Aufzählung in diese Publikation eingefügt, um sie einer näheren Untersuchung zu unterziehen und Trends und Ergebnisse aufzuzeigen.

## Ergebnisse

Die Ergebnisse aus der qualitativen und quantitativen Untersuchung der deutsch- und englischsprachigen Daten lassen sich in zwei Kategorien unterteilen<sup>8</sup>:

1. Anthropomorphismen,
2. metaphorische Verteilungsmuster.

Die Funktionen und Eigenschaften der Anthropomorphismen, die im Folgenden näher erläutert werden, lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

1. Erklärung und Konkretisierung von Computer-Sachverhalten,
2. Widerspiegelung von Kategorien aus dem (erdachten oder tatsächlichen) lebensweltlichen Alltag der Benutzer,
3. sonstige kommunikative bzw. rhetorische Funktionen.

Es fällt zunächst auf, dass durchgehend Bezug auf die menschliche Lebenswelt genommen wird. Zunächst einmal lassen sich die Ergebnisse nach Lakoff und Johnson (1980) zu folgender konzeptueller Metapher zusammenfassen: DER COMPUTER IST EIN MENSCH. Die erste Kategorie ist die der Emotionen. Einige Beispiele aus den Daten des IT-Fachsprachenkorpus illustrieren dies:

1. *Does Apple WANT to kill off or at least SIGNIFICANTLY slow down the adoption of this new tech? Does Apple REALLY believe that people are going to switch to Apple hardware just for the privilege to use Thunderbolt/Light Peak?*

---

<sup>8</sup> Es gibt auch eine dritte Kategorie, die der sonstigen Metaphern, die keine Anthropomorphismen sind. Auch darauf kann aus Zeit- und Platzgründen in dieser Publikation nicht eingegangen werden.

2. *Computers make a lot of people feel stupid and they just want someone to give them the answer.*
3. *So in this dispute, Google isn't standing up for open standards, it's standing up for the right to push ads through platforms based on free operating system software, relieving it from having to deal with Microsoft and Apple and other platform vendors.*
4. *I wonder how much market share Chrome will lose as a result of dropping h.264 support, and, will that change Google's mind?*
5. *This feature prevents a security warning from popping up with people using hotmail in a browser themselves (because otherwise hotmail thinks you are spamming because you have a hotmail 'From:' address but are sending from a non-hotmail smtp server).*
6. *Wenn Apple es gewollt hätte, dass die Bestellungen unterbleiben, dann wäre die Tür schon längst zu. Entweder wollen sie oder aber können sie einfach nicht eine innerhalb der EU aufgegebene Bestellung grundlos verweigern.*

Die Beispiele oben zeigen folgendes: Die Anthropomorphismen beziehen sich nicht nur direkt auf Computer-Hard- und Software, sondern auch auf Firmen. So wird bei Beispiel 1 metonymisch nach der Meinung der Firma Apple gefragt, und zwar im Rahmen einer rhetorischen Frage (*does Apple REALLY believe*), während das Ganze gleichzeitig auch ein Anthropomorphismus ist, da die Meinung anstatt einem Individuum gleich einer ganzen Firma zugeschrieben wird. Dem werden weitere Vorwürfe gegen die Firma Apple vorangestellt, in einer eher persönlich wirkenden Manier, als ob man ein Individuum beschuldigen würde, was durch das Verb *want* deutlich wird. Aus sprachlicher Sicht hat die kritisierte Firma Apple Meinungen und Absichten, ähnlich einer Person, was einem Anthropomorphismus entspricht. Die Anthropomorphismen werden hier im Sinne des combination and mixing (nach Semino 2008, siehe oben) mit Gewaltmetaphern bzw. Assoziationen des physischen Behinderns, und mit Geschwindigkeitsmetaphern, kombiniert. Apple wird dort ein *kill off*, also Töten einer neuen Technologie bzw. die Verlangsamung ihrer Verbreitung vorgeworfen. Was dieses Beispiel ganz im Allgemeinen zeigt, ist das relativ einfach und unscheinbar wirkende Sätze mit zahlreichen komplexen Metaphern durchsetzt sind, was auch die Position von Lakoff und Johnson (1980) stützt, nämlich, dass Metaphern in Sprache und Denken omnipräsent sind und das Denken beeinflussen.

Beispiel 2 ist ein weiterer Anthropomorphismus, bei dem der Computer als ‚Schuldiger‘ dargestellt wird, der verantwortlich dafür ist, dass sich

die Benutzer schlecht fühlen. Der Kontext dieses Satzes ist deswegen interessant, weil er Teil eines längeren Berichtes eines Mitglieds des Forums ist, das erklärt, es sei über 10 Jahre im IT-Support tätig gewesen und habe einige Anschuldigungen und Wutanfälle hilfloser und unhöflicher Nutzer ertragen müssen. Das *they* in dem Satz bezieht sich auf die Leute, die schnelle Antworten erhoffen, sich selbst nicht helfen können und dem Support gegenüber auch undankbar sind. Dieser Satz gibt eine gemischte Perspektive wieder: Der Computer als Auslöser von Unmut könnte von den Benutzern kommen, während die Feststellung, dass die Benutzer jemanden brauchen, der ihre Fragen beantwortet, aus der Perspektive der hilfeschuchenden Nutzer geschrieben sein könnte. Auch hier trägt der Anthropomorphismus dazu bei, einen Sachverhalt vereinfacht darzustellen, indem man verkürzt und metaphorisch sagen kann, dass der Computer direkt wie ein Agens, ein Handelnder wirkt, der den Unmut des Benutzers ausgelöst hat und nicht die Inkompetenz desselben.

Bei Beispiel 3 geht es um Googles Verhalten und es wird zweimal, also im Sinne einer repetition (Wiederholung nach Semino 2008), auf Google Bezug genommen, als sei die Firma eine einzige Person (*Google is standing up for*). Dies ist ein weiterer Anthropomorphismus von dem Typ EINE SOFTWAREFIRMA IST EIN INDIVIDUUM. Dieser Anthropomorphismus rekurriert in derselben Quelle in Beispiel 4. Es ist keine wortwörtliche Wiederholung desselben Ausdrucks, sondern wie oben basierend auf Semino (2008) definiert, eine Rekurrenz, denn ist ein Anthropomorphismus, diesmal allerdings mit dem Fokus auf der Meinung. Es geht darum, wie ein Videoformat bzw. die Frage, ob es unterstützt werden soll, die ‚Meinung‘ Googles ändert. Meinungen sind ja auch mit Gedanken verknüpft. Bei Beispiel 5 geht es darum, welche Annahmen eine Website (hotmail), die ja auch ein webbasiertes E-Mail-Programm ist, über das Verhalten des Nutzers Gedanken machen kann, ob es angemessen ist, dass das Webmail-Programm zusammen mit einer anderen E-Mail-Adresse verwendet wird. Das Webprogramm wird so dargestellt, als ob es sich Gedanken, Sorgen oder Annahmen machen könnte. Auch hier besteht der Eindruck, dass die Verwendung des Anthropomorphismus zur vereinfachten Darstellung des Sachverhaltes beiträgt. Denn mit der Aussage, dass das Hotmail-Programm ‚denken‘ könnte, dass mit der E-Mail-Adresse etwas nicht stimmt, wird der Sachverhalt in dem Sinne vereinfacht, dass das Erwähnen weiterer technischer Eigenschaften unnötig wird und somit abstrakte technische Konzepte, speziell für den Laien, einfacher klarer dargestellt und verdeutlicht werden.

Beispiel 6 ist ähnlich. Dort geht es darum, was Apple will oder kann im Kontext möglicher Bestellungen im Ausland aus Deutschland. Hier wird Apple ebenfalls personifiziert. Dies ist ein weiteres naheliegendes Ergebnis aus der Untersuchung der bisherigen Beispiele: Im spezialisierten IT-Diskurs werden Anthropomorphismen nicht nur verwendet, um auf Computer selbst Bezug zu nehmen, sondern auch auf deren Hersteller, Apple. Bevor auf eine gesonderte Unterkategorie von Gefühlsausdrücken im Zusammenhang mit Computern eingegangen werden kann, der Liebe, werden die restlichen Trends und Ergebnisse kurz zusammengefasst. Anhand der obigen Beispiele ist feststellbar, dass die konzeptuellen Metaphern COMPUTER-HARD- ODER SOFTWARE IST EINE FAMILIE und DER COMPUTER IST EIN MENSCH in den Daten rekurren. Dies wird auch aus den folgenden Beispielen ersichtlich. Der Anthropomorphismus mit der Unterkategorie *Familie* kommt insgesamt 13 Mal vor und wird hier in Auszügen diskutiert:

1. *Bento 4 is a major next step for the popular personal database family.*
2. *A Bootloader is the mommy that goes into the iPhone's room when the iPhone is turned off and gets the iPhone awake, out of bed, and ready for school. Its main function is to make sure that the iPhone is awake before it gets out of bed, out of bed before getting bathed, bathed before getting dressed, and dressed before being taken to the bus stop. Without the bootloader, you would have a sleeping iPhone in pyjamas soaked in bathwater waiting for the bus. Bootloaders make sure that when the iPhone boots it is doing things in the right order, and getting everything done. Like people, the iPhone keeps the same Mommy its entire life.*
3. *The Firmware is the Kid. This is everything the iPhone is-- it's soul. It's the operating system. So, we go back above and look at everything we've said so far. When you turn on an iPhone, the Mommy/Bootloader starts getting the Kid/Firmware up and running. It makes sure all the proper Toiletries/Services are run. It loads up and attaches the Backpack/Baseband to the Kid/Firmware's back, and sends it off to school.*
4. *And earlier today, we gave a little sneak peek at work we're doing on the next generation Windows operating system.*
5. *FileMaker hat die ganze Bento Produktfamilie für Mac, iPhone und iPad überarbeitet.*

6. *Aber auch ein Kollege hatte mal ein Ähnliches Problem: Sein iPhone-Akku war vollkommen leer und das Gerät ließ sich nicht wieder anschalten, erst „zu Hause bei Mammi“ sprich am PC unseres Admins, der die meisten iPhones in der Firma aktiviert hat, schaltete sich das Gerät wieder ein...*
7. *hmm... dann scheint an der Theorie ja vielleicht wirklich was dran zu sein. Ich habe leider keinen Zugriff mehr auf die „Mammi“ von meinem iPhone 4.*

Die Beispiele 1, 4 und 5 in dieser Übersicht verdeutlichen, wie Anthropomorphismen benutzt werden, um auf Computersoftware Bezug zu nehmen. Die verschiedenen Produkte eines Herstellers sind eine Familie (Beispiele 1 und 5). Eine neue Windows-Version wird mit einer kommenden Generation verglichen. Somit kann gesagt werden, dass Anthropomorphismen mit der Unterkategorie Familie in den Daten rekurrieren, da kontinuierlich in verschiedenen Quellen darauf Bezug genommen wurde. Auch zwischen der deutschen und englischen Sprache gibt es Übereinstimmungen (Beispiele 1 und 5). Es werden die gleichen Anthropomorphismen verwendet. Die restlichen Beispiele der Übersicht oben sind deswegen so interessant, weil die Rekurrenz der Familienmetapher, genauer gesagt des Anthropomorphismus mit Schwerpunkt auf dem Thema Familie, so detailliert ist. Es geht bei den Beispielen 2-3 sowie 6-7 um das Verhältnis interner Komponenten des iPhones (*Bootloader* u.a., Beispiele 2-3) bzw. um das Verhältnis zwischen iPhone und dem Computer, auf dem es ursprünglich aktiviert wurde (Beispiele 6-7). Später folgenden technischen Erklärungen, die hier aus Platzgründen nicht zitiert werden können, folgt ein detaillierter Familien-Anthropomorphismus. Es wird beschrieben, wie die Hauptkomponente (*Bootloader*) sich als strenge und fürsorgliche Mutter um das iPhone, das Kind, kümmert. Der Bootvorgang wird detailliert beschrieben als Aufwecken, Anziehen, Waschen, dem Kind den Schulranzen übergeben etc. Es wird auch ausgesagt ähnlich einem Kind ohne Mutter könne das iPhone ohne *Bootloader* nicht überleben bzw. nicht vernünftig (wie ein Kind, das nicht angezogen, nicht gebadet wurde etc.). Beispiel 1 schließt sogar mit dem Satz „Like people, the iPhone keeps the same Mommy its entire life.“ Dies ist eine explizite Bezugnahme auf die menschliche Lebenswelt verknüpft mit der Bemerkung, dass der *Bootloader* mit dem iPhone ein Leben lang verbunden ist, ganz wie das Kind mit seiner Mutter. Gleichzeitig lässt sich die Annahme ausschließen, dass der ausführliche Anthropomorphismus lediglich eine Idiosynkrasie der einen Quelle darstellt, denn die Mutter-Beispiele stammten bisher alle aus einer

Quelle. Es gibt aber noch eine zweite Quelle, wo es ebenfalls um iPhone-Probleme geht. Diesmal ist nicht der Bootloader das Thema, sondern ein iPhone, das sich nur wieder einschalten ließ, nachdem es mit dem PC verbunden wurde, von dem es zuerst aktiviert wurde. Dieser wiederum wird gleich in zwei Fällen (Beispiele 6-7) als „Mammi“ (Originalschreibung) bezeichnet. Somit können beide Fälle als Rekurrenz des Familien-Anthropomorphismus gesehen werden. Gleichzeitig ist das zweite Beispiel (7) eine Wiederholung in Form einer Reaktion auf Beispiel 6, da ein anderer Forumsteilnehmer aussagt, er habe keinen Zugriff auf die „Mammi“ seines iPhones. Die Tatsache, dass er diesen Ausdruck in Anführungszeichen stellt, könnte mehrere Funktionen haben: Entweder wird damit indirekt der Tatsache Ausdruck verliehen, dass diese Metapher sehr innovativ ist oder der Teilnehmer der Diskussion macht lediglich die Metaphorizität des Ausdrucks explizit. Auch hier kann zudem noch festgestellt werden, dass der Familienanthropomorphismus nicht nur in den Daten rekurriert, sondern dass auch hier, speziell bei Beispiel 7, eine Vereinfachung und Verkürzung der kommunikativen Situation gegeben ist, während der Ausdruck „Mammi“ gleichzeitig eine humoristische Komponente hat und dem Mitglied des Forums eine Wiederholung des vorher gesagten erspart. Somit wird durch die Wiederholung einer Metapher dem einzelnen Diskutanten und den anderen Teilnehmern eine langatmige, überflüssige Wiederholung des technischen Problems mit seinem iPhone erspart. Die „Mammi“ erfüllt hier eine ähnliche Funktion wie ein Satz nach dem Muster ‚Ich habe dasselbe Problem‘, der auch die Funktion einer sprachlichen Abkürzung und Vermeidung von Redundanz ist. Die Feststellung des Teilnehmers, er habe keinen Zugriff mehr auf die „Mammi“ des iPhones ist ebenfalls kurz, prägnant und eine innovativere Version der Feststellung, man habe dasselbe Problem.

Ferner gibt es noch eine weniger häufige Kategorie; dort geht es darum, dass im IT-Support-Forum Metaphern aus der IT-Fachsprache verwendet werden, um andere Nutzer zu kritisieren. Die Kategorie habe ich *reverse* genannt, weil es gewissermaßen ein Anthropomorphismus in Gegenrichtung ist, nach dem Schema DER MENSCH IST EIN COMPUTER. Davon gibt es zwei Beispiele:

1. *Alle Trojaner nutzen die gleiche Sicherheitslücke. Nämlich eine fehlende Installation von Brain 1.0 auf dem Anwender.*
2. *(Anders sehe ich das bei Fuzzis, die sich schon soweit auskennen, dass sie über Torrent-Clients eine geknackte Illegalkopie von Works aufreiben können und in ihrer Gier und ihrem blindem Geiz zu*

*saudumm sind zu erkennen, dass es sich dabei um eine trojanerverseuchte Version handelt, dann aber rumheulen, Macs wären doch nicht so sicher wie behauptet - diesen Leuten fehlt schon Brain 1.0 und sie sind daher auch nicht auf Brain 2.0 upgradefähig.).*

In beiden Beispielen wird der unvorsichtige, uninformierte und daher inkompetente Computer-Benutzer kritisiert. Der größere Kontext dieser Äußerungen ist eine Debatte über mögliche Schadsoftware (Malware) für den Mac. Bei Beispiel 1 wird die generalisierende Position angenommen, dass bei Trojanern doch der Nutzer selbst Schuld sei, dies sei die Hauptsicherheitslücke des Systems. Dies wird hier kreativ durch eine Computemetapher, einen umgedrehten Anthropomorphismus, gewissermaßen einen ‚Computerismus‘ ausgedrückt. Dem Benutzer fehle doch lediglich Brain 1.0. Die Zahl steht für eine Softwareversion. Und *brain* heißt bekanntlich Gehirn auf Englisch. In anderen Worten fehlt dem Nutzer Hirn oder der common sense, um sich selbst vor gefährlicher Software zu schützen. Während Beispiel 1 andeutet, die Installation der Gehirnsoftware ‚fehle‘ lediglich, ist die Kritik bei Beispiel zwei noch um einige Spuren schärfer. Dort wird wieder auf das ursprüngliche Thema der Diskussion Bezug genommen, nämlich wie sicher oder unsicher Macs sind und eine sehr gezielte Kritik gegenüber Nutzern geübt, die sich genügend auskennen, um Software illegal herunterzuladen, aber gleichzeitig nicht erkennen, wenn diese mit Schadsoftware verseucht ist. Diese Leute sollen nicht ‚rumheulen‘, dass Macs unsicher seien. Sein abschließendes Urteil lautet: „diesen Leuten fehlt schon Brain 1.0 und sie sind daher auch nicht auf Brain 2.0 upgradefähig“. Neben einer Wiederholung der Kritik in metaphorischer Form (Anthropomorphismus der Kategorie reverse, also das Gegenteil davon), findet nach Semino (2008) eine Rekurrenz statt, da dieser Benutzer eine neue Metapher in Analogie zu Brain 1.0 erschafft: Brain 2.0. Die Idee des Upgrades wird vorgestellt, und zwar in negativer Manier: Wenn einem bereits die Version 1.0 fehle, dann sei ein Upgrade auf Version 2.0 nicht mehr möglich. Zur Verwendung des Ausdrucks ‚Brain 1.0‘ ist zu bemerken, dass dies ein im IT-Kontext häufig verwendeter Weg ist, um Benutzer zu warnen oder zu kritisieren, dass der Computer viele Aufgaben übernehmen könne, jedoch nicht das Denken und die Verantwortung für Entscheidungen des Nutzers. Der unten in Fußnote 13 diskutierte Kommentar, man könne nicht auf Brain 2.0 upgraden, ist positiver Natur; es wird ausgesagt, man brauche nicht mehr, wenn man Brain 1.0 hat. Im Foreneintrag (Beispiel 2) wird impliziert, dass man auf Brain 2.0 upgraden könne, jedoch nicht, wenn Brain 1.0 fehlt. In beiden Fällen entwickelt sich für die Brain-Metapher auch eine moralische Dimension.

Als nächstes wird auf die Kategorie *love* eingegangen:

1. *iPad "renews the romance of reading."*
2. *While the ASUS U130vt will always be near and dear to my heart, my current love (i.e., my everyday laptop and the one that I had with me in the hospital when my son was born) is the super luxurious Sony VAIO Z. It's 3.5lbs, comes with NVIDIA GeForce graphics, Core i5 processor, 6GB of RAM, and a Blu-Ray drive. My favorite part, though, has to be the 1600x900 resolution screen. Once you try it, you'll never want to use a 1366x768 display ever again.*
3. *Verspätete Frühlingsgefühle – Überarbeitetes MacBook Air wohl im Sommer.*
4. *Mein Mini war mein ersten Mac gute 3 Jahre jetzt her. Trotzdem entwickelte sich eine Liebe zu den PPC Macs, das waren halt noch besondere Computer und kein Intel Schrott.*
5. *Diese merkwürdige Gesinnung, jeden neuen Kram kritiklos anzunehmen, ist nicht mein Ding.*
  - a. *Warum etwas entsorgen, was prima funktioniert und sich eventuell noch pimpen lässt?*
  - b. *Ich meine, den Partner tauscht man doch auch nicht aus, wenn er zwar in die Jahre kommt, aber noch funktioniert? Oder wie hält die MacUserschaft das so?*
6. *Wir haben hier ja immer mal die Brautschau der vorhandenen Rechner am Start.*

Die Beispiele 1-6 zeigen, dass – zumindest auf sprachlicher Ebene – sogar Liebesbeziehungen mit Computern eingegangen werden. Während zwei Beispiele auf Englisch sind, ist der Rest (4 Beispiele) auf Deutsch. Hier zeigt sich also ein leichtes Übergewicht zugunsten der deutschsprachigen Daten. In Beispiel 1 wird auf das iPad eingegangen und darauf, dass es die ‚Romanze des Lesens‘ erneuert. Da dies nur eine Schlagzeile ist und im folgenden Blogpost lediglich auf Vorteile des iPads als Lesegerät eingegangen wird, ist nicht klar, zwischen wem sich diese Romanze laut Schlagzeile entwickeln soll. Höchstwahrscheinlich zwischen dem Leser und dem zu Lesenden. Dies wiederum soll also eine angenehmere Romanze sein, dank des iPads. Hier wird das iPad also als Mediator bzw. gewissermaßen als Katalysator für die Romanze des Lesens dargestellt. Dies ist ein entscheidender Unterschied zu den folgenden Beispielen (2-6), bei denen sich die Romanze oder Liebesbeziehung zwischen dem Benutzer und seinem Computer entwickelt. Bei Beispiel 2 wird über den alten und

neuen Computer in einer Art und Weise gesprochen, als würden alte und neue Liebschaften beschrieben. Der alte Computer sei ja „near and dear to my heart“ während die „current love“ das super luxuriöse Laptop von Sony sei. Ferner erwähnt das Mitglied des Forums auch noch, dass das Laptop mit dabei war, als sein Sohn geboren wurde. Dies könnte, neben den technischen Vorzügen, auch ein Grund für die ‚Liebe‘ des Benutzer zu seinem gegenwärtigen Computer sein.

Beispiel 3 ist eine Schlagzeile, in der die Verspätung des Erscheinens des neuen MacBook Air als „verspätete Frühlingsgefühle“ angekündigt. Darüber, was damit gemeint sein könnte, kann nur gerätselt werden, denn auf die in der Schlagzeile erwähnten Gefühle wird an keiner Stelle im auf die Überschrift folgenden Artikel eingegangen. Beispiel 3 wird an dieser Stelle erwähnt, da das Erwähnen von Frühlingsgefühlen gut in die Kategorie love in Zusammenhang mit Computern passt. Man kann hier also zeigen, dass Liebesmetaphorik im IT-Kontext auch hier rekurriert, jedoch nicht warum oder was es bedeuten soll. Es ist vermutlich nur eine Schlagzeile, die die Aufmerksamkeit des Lesers einfangen soll.

Bei Beispiel 4 geht es ebenfalls um Liebe, und zwar um die Liebe, die ein Benutzer zu seinem PPC (Power PC) Mac entwickelt. Diese Liebe ist der Abneigung gegenüber der als „Intel-Schrott“ bezeichneten Prozessorarchitektur diametral entgegengesetzt. Die Liebe des Benutzers – so zeigt seine Pluralverwendung deutlich an – zu den PPC Macs bezieht sich auf eine ganze Kategorie von Mac-Computern mit einer bestimmten Prozessorarchitektur (PPC und nicht Intel). Außer zu einem Computer, seinem eigenen, hat sich also eine kollektive Liebe zu allen PPC-Macs entwickelt. Der Liebesanthropomorphismus hilft auch, seine Abneigung gegen Intel zu erklären. Sie ist emotional veranlagt, ganz wie eine Liebe: Wenn man eine Person liebt, kann oder zumindest sollte man nicht, die andere Person lieben; ähnlich ist auch die PPC-Verehrung zusammen mit der Intel-Verachtung gelagert. Die PPC-Architektur war zuerst da und im Korpus sagen Forenbeiträge sogar, dass Apples Computer viel besser wären, wenn sie weiterhin PPC-Macs bauen würden.

Beispiel 5 ist im Kontext der Diskussion über Nutzen und Funktion alter Computer zu sehen. Der Nutzer, der unter Beispiel 5 (mit Unterpunkten) zitiert wird, beginnt eine Grundsatzdiskussion über die Auffassungen der Computerbenutzer, denen er vorwirft, „jeden neuen Kram kritiklos anzunehmen“. Das Mitglied des Forums holt dann zu der rhetorischen Frage aus, warum man etwas entsorgen solle, das noch „wunderbar“ funktioniere oder sich „pimpen“ (verbessern, erweitern) ließe. Den rhetorischen Hö-

hepunkt seiner Ausführungen stellt aber ein Liebesanthropomorphismus dar, der in eine provokative rhetorische Frage verpackt ist. Solle man etwa den Partner austauschen, nur weil er in die Jahre gekommen sei, fragt das Mitglied kritisch. Abschließend fragt das Mitglied noch in die Runde, was andere Forumsmitglieder von seiner Position halten. Hier hat der Anthropomorphismus die Funktion der Provokation, der drastischen rhetorischen Zuspitzung.

Beispiel 6 stellt einen Meta-Kommentar zum selben Forum und Beitrag wie Beispiel 5 dar. Es findet im Forum eine „Brautschau“ der vorhandenen Rechner statt. Durch die Verwendung von Braut als Teil des Kompositums Brautschau wird erneut Bezug zur Liebesmetaphorik hergestellt. Gleichzeitig ist dies auch ein Meta-Kommentar, da gesagt wird, was im Forum getan wird und nicht etwa auf Inhalte referiert wird. Ferner fällt auch auf, dass die Bedeutung von Brautschau abweichend ist von derjenigen, die sich beispielsweise online beim DUDEN findet: „umgangssprachlich scherzhaft; eine Ehefrau suchen“.<sup>9</sup> Die Verwendung im Zusammenhang mit den Benutzern, die im Forum vorstellen, welche Computer sie haben, suggeriert aber, dass die Benutzer ihre Bräute (also Computer) zeigen im Sinne von ‚zur Schau stellen‘. Dies wäre auch die Bedeutung, die aus den Bestandteilen des Kompositums *Brautschau* hervorgeht, was aber nicht der DUDEN-Definition entspricht. Also kann davon ausgegangen werden, dass das Forumsmitglied sich bei der Wortwahl vertan haben muss, denn eine kreative, metaphorische oder andere Bedeutung ist hier nicht erkennbar. Es ist nur erkennbar, dass der Kontext die DUDEN-Definition ausschließt, außer wenn man annähme, dass jemand im Forum ausdrücken möchte, dass die Computer eine Ehefrau suchen, was aber an keiner Stelle aus den Daten hervorging.

Zusammenfassend lässt sich bemerken, dass Anthropomorphismen in dem der vorliegenden Untersuchung zugrunde liegenden Korpus sehr unterschiedliche kommunikative Funktionen haben: Sie können abstrakte Sachverhalte konkretisieren (Beispielsweise anhand von „Mammi“ oder anderen Familienanthropomorphismen). Sie können helfen, Gefühle auszudrücken, die in rein technischen Diskussionen keinen Platz hätten und technischen Argumenten nicht standhielten: die Liebe zum Computer. Die Liebe wurde im Korpus auch als emotionales Argument herangezogen, um das Wiederverwenden alter Computer zu unterstützen; man werfe seinen Partner im Alter ja auch nicht einfach weg. Schließlich gab es auch noch

---

<sup>9</sup> <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/brautschau> (13.03.12).

den mit *reverse* codierten umgekehrten Anthropomorphismus, der von mir als ‚Computerismus‘ bezeichnet wurde. Dort wird über den Menschen gesprochen, als sei er ein Computer. Manchen Nutzern wird ein Fehlen oder die Unmöglichkeit des Upgradens der Brain-Software bescheinigt. Kurzum: Die Konklusion, die aus dieser Untersuchung gezogen werden kann, ist dass das verwendete IT-Fachsprachenkorpus von Anthropomorphismen durchsetzt ist und diese zahlreiche kommunikativ relevante und unterhaltensame Funktionen erfüllen.

Was sich im Rahmen eines Ausblicks noch empfiehlt, ist ein Vergleich zu anderen Formen des öffentlichen Sprachgebrauchs. Da Foren und Blogs einige Eigenschaften mit gesprochener Sprache teilen, bietet sich ein Vergleich zur gesprochenen Wissenschaftssprache an. Die Forschungsfrage, welche Unterschiede beim Metapherngebrauch im IT- und im Wissenschaftsdiskurs feststellbar sind, kann im Zusammenhang mit meiner Dissertation, die sich mit Metaphern in der gesprochenen Wissenschaftssprache befasst, beantwortet werden.

Abschließend ist generell zu bemerken, dass der Prozess des Durchsehens der Daten, des Annotierens und Auffindens von Mustern längst noch nicht abgeschlossen ist, da es sich hierbei um einen hermeneutischen, zirkulären Prozess handelt und nicht etwa um etwas, das mit einem Male linear und sequentiell abgeschlossen werden kann (siehe Cameron et al. 2009:73). Eine ähnliche Position wird auch von Anhängern der Grounded Theory vertreten. Dort geht man vom Konzept der theoretischen Sättigung (*saturation*) aus, ist sich aber gleichzeitig bewusst, dass eine höhere Anzahl an Durchgängen (Auseinandersetzung mit den Daten) zu einer höheren theoretischen Dichte der Ergebnisse sorgt. Somit kann zusammen mit Cameron (s.o.) gesagt werden, dass eine Analyse im Prinzip nie vollständig und endgültig abgeschlossen ist.

Die oben genannten vorläufigen Ergebnisse sollen diese Untersuchung beschließen. Dieser Artikel konnte zeigen, welche sprachlichen Spuren die Informationstechnologie im allgemeinen Wortschatz und öffentlichen Diskurs hinterlassen hat. Darüber hinaus wurden auch weitere Richtungen für zukünftige Untersuchungen aufgezeigt

## Literatur

- BNC: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/corpus/index.xml?ID=intro> (31.12.11).
- Brockhaus Enzyklopädie, Auflage 2010 in 24 Bänden Multimedial.
- Burgoon Judee K. / Bonito Joseph A. / Bengtsson Bjorn / Cederberg Carl / Lundberg Magnus / Allsach L., 2000, Interactivity in human-computer interaction: a study of credibility, understanding, and influence. *Computers in Human Behavior* 16, S. 553-574.
- Busch Carsten, 1998, Metaphern in der Informatik. Modellbildung, Formalisierung, Anwendung, Wiesbaden.
- Busch Albert, 2004, Diskurslexikologie und Sprachgeschichte der Computertechnologie, Tübingen.
- Busch Albert / Kämmerer Kai, 2000, Die tropische Konstruktion von Wirklichkeit. Metaphern und Metonymien als gemeinsprachliches Veranschaulichungsgerüst in Printmedien, in: Busch A./Wichter S. (Hg.) *Computerdiskurs und Wortschatz: Corpusanalysen und Auswahlbibliographie*. Frankfurt am Main, S. 125-203.
- Cameron Lynne / Maslen Robert / Todd Zazie / Maule John / Stratton Peter / Stanley Neil, 2009, The Discourse Dynamics Approach to Metaphor and Metaphor-Led Discourse Analysis, in: *Metaphor and Symbol* 24, S. 63-89.
- Deutsches Referenzkorpus: siehe <http://www.ids-mannheim.de/kl/projekte/korpora/> (31.12.11).
- Dey Ian, 1999, *Grounding Grounded Theory: Guidelines for Qualitative Inquiry*, Academic Press.
- Duden: <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/brautschau> (13.03.12).
- Duguid Alison, 2007, Soundbites Bit. Contracted Dialogistic Space and the Textual Relations of the No. 10 Team Analysed through Corpus Assisted Discourse Studies, in: Fairclough N./Cortese G./Ardizzone P. (Hg.), *Discourse and contemporary social change*, Bern/Berlin/Bruxelles/Frankfurt am Main/New York/Oxford/Wien.
- Duguid Alison, 2010, Investigating anti and some reflections on Modern Diachronic Corpus-Assisted Discourse Studies (MD-CADS), in: *Corpora* 5, S. 191-220.
- Fandrych Christian, 2005, ‚Räume‘ und ‚Wege‘ in der Wissenschaft: einige zentrale Konzeptualisierungen von wissenschaftlichem Schreiben im Deutschen und Englischen, in: Fix U./Lerchner G./Schröder M./Wellmann H. (Hg.), *Zwischen Lexikon und Text. Lexikalische, stilistische und textlinguistische Aspekte*, Leipzig/Stuttgart.

- Fandrych Christian, 2006, Bildhaftigkeit und Formelhaftigkeit in der allgemeinen Wissenschaftssprache als Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache, in: Ehlich K. (Hg.), *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*, Bern/Berlin/Bruxelles/Frankfurt am Main/New York/Oxford/Wien, S. 20-33.
- Glaser Barney G. / Strauss Anselm L., 1967, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago.
- Glück Helmut (Hg.), 2000, *Metzler Lexikon Sprache*, Stuttgart.
- Goulding Christina, 2002, *Grounded theory: a practical guide for management, business and market researchers*, London/Thousand Oaks/California.
- Hänke Sven, 2005, Anthropomorphisierende Metaphern in der Computerfachsprache. Eine Korpusbasierte Untersuchung, in: Fries N./Kiyko S. (Hg.), *Linguistik im Schloss. Linguistischer Workshop Wartin 2005*, Czernowitz, S. 35-58.
- Hünemann Christoph, 2010, Metapher, in: Holz T. (Hg.), *Brockhaus-Enzyklopädie online*, Mannheim.
- Izwaini Sattar, 2003, A corpus-based study of metaphor in information technology, in: *Corpus Linguistics*, Lancaster.
- Lakoff George / Johnson Mark, 1980, *Metaphors We Live By*, Chicago/London.
- Leezenberg Michiel, 2001, *Contexts of metaphor*, Amsterdam/London.
- Löbner Sebastian, 2003, *Semantik. Eine Einführung*, Berlin/New York.
- Lombard Carol G., 2005, Conceptual Metaphors in Computer Networking Terminology, in: *Southern African Linguistics and Applied Language Studies* 23, S. 177-185.
- Low Graham / Littlemore Jeanette / Koester Almut, 2008, Metaphor Use in Three UK University Lectures, in: *Applied Linguistics* 29, S. 428-455.
- McEnery Tony / Wilson Andrew, 1996, *Corpus Linguistics*. Edinburgh.
- Nowak Kristine L. / Rauh Christian, 2005, The Influence of the Avatar on Online Perceptions of Anthropomorphism, Androgyny, Credibility, Homophily, and Attraction, in: *Journal of Computer-Mediated Communication* 11, S. 153-178.
- Nünning Ansgar (Hg.), 2004, *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*, Stuttgart.
- Pragglejaz, 2007, MIP: A Method for Identifying Metaphorically Used Words in Discourse, in: *Metaphor and Symbol*, 22, 1, S. 1-39.
- Richards Ivor Armstrong, 1936, *The philosophy of rhetoric*, New York/London.
- Schler Jonathan / Koppel Moshe / Argamon Shlomo / Pennebaker James W., 2006, Effects of Age and Gender on Blogging, in: *Proceedings of 2006 AAAI Spring Symposium on Computational Approaches for Analyzing Weblogs*.

- Schmitt Rudolf, 2011, Systematische Metaphernanalyse als qualitative sozialwissenschaftliche Forschungsmethode, in: *metaphorik.de* 21, S. 47-81.
- Scott Mike / Bondi Marina (Hg.), 2010, *Keyness in Texts*, Amsterdam/Philadelphia.
- Scott Mike / Tribble Christopher, 2006, *Textual patterns* [electronic resource]: key words and corpus analysis in language education, Philadelphia.
- Semino Elena, 2008, *Metaphor in Discourse*, Cambridge.
- Waytz Adam / Cacioppo John / Epley Nicholas, 2010, Who Sees Human? *Perspectives on Psychological Science* 5, S. 219-232.

## Anhang

Tabellarische Übersicht über die Quellen des IT-Fachsprachenkorpus<sup>10</sup>

### Englisch

hackint0sh_jailbreak_post.txt	3051	<a href="http://www.hackint0sh.org/f137/32703.htm">http://www.hackint0sh.org/f137/32703.htm</a>
baseband bootloader firmware metalin-guistic comment.txt	2496	<a href="http://www.hackint0sh.org/f137/32604.htm">http://www.hackint0sh.org/f137/32604.htm</a>
mbpfailures.txt	8903	<a href="http://www.macintouch.com/readerrports/macbookpro/topic4135.html">http://www.macintouch.com/readerrports/macbookpro/topic4135.html</a>
snow leopard windows for mac forum entries.txt	3642	<a href="http://discussions.apple.com/thread.jspa?threadID=2768074&amp;tstart=5">http://discussions.apple.com/thread.jspa?threadID=2768074&amp;tstart=5</a>
upgrade to snow leopard forum entries	2098	<a href="http://www.ocztechnologyforum.com/forum/archive/index.php/t-61278.html">http://www.ocztechnologyforum.com/forum/archive/index.php/t-61278.html</a>
AppleInsider forum entries.txt	5431	<a href="http://forums.appleinsider.com/showthread.php?t=119014">http://forums.appleinsider.com/showthread.php?t=119014</a>
future rest macs forum entries.txt	2263	<a href="http://forums.appleinsider.com/showthread.php?t=119391">http://forums.appleinsider.com/showthread.php?t=119391</a>
mac pro is dead forum entries.txt	10675	<a href="http://forums.appleinsider.com/showthread.php?t=117222">http://forums.appleinsider.com/showthread.php?t=117222</a>
update mbp forum entries.txt	12982	<a href="http://forums.appleinsider.com/showthread.php?t=119366">http://forums.appleinsider.com/showthread.php?t=119366</a>
apple thunderbolt forum entries.txt	16539	<a href="http://forums.appleinsider.com/showthread.php?t=119398">http://forums.appleinsider.com/showthread.php?t=119398</a>

<sup>10</sup> Diese Übersicht beinhaltet ausschließlich diejenigen Quellen, die qualitativ analysiert und damit in vollem Umfang manuell gelesen wurden. Die Quellen, die automatisch quantitativ analysiert wurden, sind nicht hier aufgeführt, da deren Anzahl zu groß ist und damit den Rahmen dieses Anhangs sprengen würde. Weitere Auskünfte über die nicht aufgeführten Quellen sind auf Anfrage vom Autor dieses Artikels erhältlich.

mac os x lion new features forum entries.txt	15596	<a href="http://forums.appleinsider.com/showthread.php?t=119476">http://forums.appleinsider.com/showthread.php?t=119476</a>
Google-Apple HTML5 forum entries.txt	83494	<a href="http://forums.appleinsider.com/showthread.php?t=116815">http://forums.appleinsider.com/showthread.php?t=116815</a>
mac os x lion drops features forum entries.txt	25804	<a href="http://forums.appleinsider.com/showthread.php?t=119528">http://forums.appleinsider.com/showthread.php?t=119528</a>
mac os x lion new features dock etc forum entries.txt	23429	<a href="http://forums.appleinsider.com/showthread.php?t=119522">http://forums.appleinsider.com/showthread.php?t=119522</a>
ipad-pro-con-28-01-11.txt	46707	<a href="http://www.pcworld.com/businesscenter/article/188061/six_reasons_you_want_an_ipad_six_reasons_you_dont.html">http://www.pcworld.com/businesscenter/article/188061/six_reasons_you_want_an_ipad_six_reasons_you_dont.html</a>
<b>Total</b>	<b>263110</b>	

### **Deutsch**

DE_Apple Hot News up to 10-07-11.txt	1318	<a href="http://www.apple.com/de/hotnews/">http://www.apple.com/de/hotnews/</a>
iphone_4_june_2010.txt	935	<a href="http://www.chip.de/news/iPhone-4-Neues-Apple-Handy-kommt-am-24.-Juni_39329092.html">http://www.chip.de/news/iPhone-4-Neues-Apple-Handy-kommt-am-24.-Juni_39329092.html</a>
iphone_5_12-09-11.txt	455	<a href="http://www.chip.de/news/iPhone-5-Vorregistrierung-bei-Vodafone-gestartet_51532814.html">http://www.chip.de/news/iPhone-5-Vorregistrierung-bei-Vodafone-gestartet_51532814.html</a>
iphone_5_16-08-11.txt	1232	<a href="http://www.chip.de/news/iPhone-5-iPhone-4S-Alle-Fakten-alle-Geruechte_47171913.html">http://www.chip.de/news/iPhone-5-iPhone-4S-Alle-Fakten-alle-Geruechte_47171913.html</a>
iphone_5_rumours_15-09-11.txt	642	<a href="http://www.chip.de/news/iPhone-5-Es-kommt-am-30.-September-2011_49168870.html">http://www.chip.de/news/iPhone-5-Es-kommt-am-30.-September-2011_49168870.html</a>
iphone_5_rumours_16-09-11.txt	272	<a href="http://www.chip.de/news/iPhone-Huelle-Design-des-iPhone-5-enttarn_51706189.html">http://www.chip.de/news/iPhone-Huelle-Design-des-iPhone-5-enttarn_51706189.html</a>
mac_netbook_2009.txt	2235	<a href="http://www.chip.de/artikel/Mac-OS-X-auf-dem-Netbook-So-kommen-Sie-an-ein-Apple-Netbook-9_38566679.html">http://www.chip.de/artikel/Mac-OS-X-auf-dem-Netbook-So-kommen-Sie-an-ein-Apple-Netbook-9_38566679.html</a>
mac-os-x-apps-06-02-11.txt	2290	<a href="http://www.chip.de/artikel/c_druckansicht_36557521.html">http://www.chip.de/artikel/c_druckansicht_36557521.html</a>
apple idevices wifi 21-09-11.txt	193	<a href="http://www.apfeltalk.de/forum/content/2552-idevices-flughafen-wifi.html">http://www.apfeltalk.de/forum/content/2552-idevices-flughafen-wifi.html</a>
apple samsung 22-09-11.txt	823	<a href="http://www.apfeltalk.de/forum/content/2553-apple-verringert-abhaengigkeit.html">http://www.apfeltalk.de/forum/content/2553-apple-verringert-abhaengigkeit.html</a>
apple statistics 22-09-11.txt	926	<a href="http://www.apfeltalk.de/forum/content/2554-smartphones-top-10.html">http://www.apfeltalk.de/forum/content/2554-smartphones-top-10.html</a>

smartphone use 22-09-11.txt	1686	<a href="http://www.apfeltalk.de/forum/content/2554-smartphones-top-10.html">http://www.apfeltalk.de/forum/content/2554-smartphones-top-10.html</a>
game ios 23-09-11.txt	1011	<a href="http://www.apfeltalk.de/forum/content/2557-game-klassiker-ios.html">http://www.apfeltalk.de/forum/content/2557-game-klassiker-ios.html</a>
via vs apple 23-09-11.txt	2646	<a href="http://www.apfeltalk.de/forum/content/2559-via-technologies-vs.html">http://www.apfeltalk.de/forum/content/2559-via-technologies-vs.html</a>
urlaub iphone 24-09-11.txt	5321	<a href="http://www.apfeltalk.de/forum/content/2560-urlaubssperre-deutet-iphone.html">http://www.apfeltalk.de/forum/content/2560-urlaubssperre-deutet-iphone.html</a>
apple event 25-09-11.txt	713	<a href="http://www.apfeltalk.de/forum/content/2561-iphone-event-apple.html">http://www.apfeltalk.de/forum/content/2561-iphone-event-apple.html</a>
mac os x malware 26-09-11.txt	3028	<a href="http://www.apfeltalk.de/forum/content/2562-neuer-noch-harmloser.html">http://www.apfeltalk.de/forum/content/2562-neuer-noch-harmloser.html</a>
less ipad 2 26-09-11.txt	670	<a href="http://www.apfeltalk.de/forum/content/2563-apple-reduziert-ipad.html">http://www.apfeltalk.de/forum/content/2563-apple-reduziert-ipad.html</a>
iphone panzer 27-09-11.txt	1433	<a href="http://www.apfeltalk.de/forum/content/2566-netzfundstueck-spionagepanzer-fuer.html">http://www.apfeltalk.de/forum/content/2566-netzfundstueck-spionagepanzer-fuer.html</a>
iphone event 27-09-11.txt	14769	<a href="http://www.apfeltalk.de/forum/content/2567-iphone-special-event.html">http://www.apfeltalk.de/forum/content/2567-iphone-special-event.html</a>
mac os x lion restore 28-09-11.txt	4231	<a href="http://www.apfeltalk.de/forum/content/2573-restoremenot-lion.html">http://www.apfeltalk.de/forum/content/2573-restoremenot-lion.html</a>
apple vs kindle 28-09-11.txt	13627	<a href="http://www.apfeltalk.de/forum/content/2575-amazons-kampfansage-kindle.html">http://www.apfeltalk.de/forum/content/2575-amazons-kampfansage-kindle.html</a>
app store wars 29-09-11.txt	6777	<a href="http://www.apfeltalk.de/forum/content/2577-appstore-wars-interessante.html">http://www.apfeltalk.de/forum/content/2577-appstore-wars-interessante.html</a>
kill 15 08-08-11.txt	1391	<a href="http://www.apfel.cc/cube-2-sauerbraten-killen-all-d/">http://www.apfel.cc/cube-2-sauerbraten-killen-all-d/</a>
mbp 15 03-08-11.txt	2474	<a href="http://www.apfel.cc/man-gonnt-sich-ja-sonst-nichts/">http://www.apfel.cc/man-gonnt-sich-ja-sonst-nichts/</a>
Banana 30-09-11.txt	1147	<a href="http://www.apfel.cc/banana-banzai-gib-dem-affen-zucker/">http://www.apfel.cc/banana-banzai-gib-dem-affen-zucker/</a>
iphone 30-09-11.txt	1452	<a href="http://www.apfel.cc/wozu-hat-man-ein-iphone-unlocked/">http://www.apfel.cc/wozu-hat-man-ein-iphone-unlocked/</a>
t-mobile 30-09-11.txt	1513	<a href="http://www.appleunity.de/2011/09/30/nach-verizon-auch-t-mobile-auf-samsung-seite-macht-sich-apple-unbeliebt/">http://www.appleunity.de/2011/09/30/nach-verizon-auch-t-mobile-auf-samsung-seite-macht-sich-apple-unbeliebt/</a>

iphone_5 30-09-11.txt	1400	<a href="http://www.appleunity.de/2011/09/30/exklusiv-interne-infos-zum-iphone-5/">http://www.appleunity.de/2011/09/30/exklusiv-interne-infos-zum-iphone-5/</a>
ipad_3_fake 30-09-11.txt	1594	<a href="http://www.appleunity.de/2011/09/30/prototyp-des-ipad-3-hier-zu-sehen-bild/">http://www.appleunity.de/2011/09/30/prototyp-des-ipad-3-hier-zu-sehen-bild/</a>
iphone_4_s 30-09-11.txt	1400	<a href="http://www.appleunity.de/2011/09/30/iphone-4s-n94-kommt-in-den-grosen-16gb-32gb-64gb/">http://www.appleunity.de/2011/09/30/iphone-4s-n94-kommt-in-den-grosen-16gb-32gb-64gb/</a>
iphone_5_cover 30-09-11.txt	1228	<a href="http://www.appleunity.de/2011/09/30/iphone-5-echte-schutzhullen-tauchen-in-att-stores-auf/">http://www.appleunity.de/2011/09/30/iphone-5-echte-schutzhullen-tauchen-in-att-stores-auf/</a>
iphone_5_event 30-09-11.txt	1400	<a href="http://www.appleunity.de/2011/09/30/lets-talk-iphone-5-liveticker-und-livestream-ubersicht/">http://www.appleunity.de/2011/09/30/lets-talk-iphone-5-liveticker-und-livestream-ubersicht/</a>
iphone_5_lte 01-10-11.txt	1376	<a href="http://www.appleunity.de/2011/10/01/iphone-5-vielleicht-schon-mit-lte-4g-modul/">http://www.appleunity.de/2011/10/01/iphone-5-vielleicht-schon-mit-lte-4g-modul/</a>
iphone_5_design 01-10-11.txt	1492	<a href="http://www.appleunity.de/2011/10/01/so-konnte-ios-5-assistant-auf-dem-iphone-5-aussehen-video/">http://www.appleunity.de/2011/10/01/so-konnte-ios-5-assistant-auf-dem-iphone-5-aussehen-video/</a>
ipad_2_contract 01-10-11.txt	1391	<a href="http://www.appleunity.de/2011/10/01/ipad-2-mit-vertrag-jetzt-auch-bei-vodafone-und-telekom/">http://www.appleunity.de/2011/10/01/ipad-2-mit-vertrag-jetzt-auch-bei-vodafone-und-telekom/</a>
itunes 01-10-11.txt	1393	<a href="http://www.appleunity.de/2011/10/01/apple-veroeffentlicht-itunes-10-5-beta-9-fur-entwickler/">http://www.appleunity.de/2011/10/01/apple-veroeffentlicht-itunes-10-5-beta-9-fur-entwickler/</a>
ios_future 01-10-11.txt	1403	<a href="http://www.appleunity.de/2011/10/01/apple-plant-in-der-zukunft-video-stabilisation-fur-ios-kameras/">http://www.appleunity.de/2011/10/01/apple-plant-in-der-zukunft-video-stabilisation-fur-ios-kameras/</a>
ipad_3_future 01-10-11.txt	1634	<a href="http://www.appleunity.de/2011/10/01/ipad-3-in-gefahr-produktion-in-brasilien-mit-problemen/">http://www.appleunity.de/2011/10/01/ipad-3-in-gefahr-produktion-in-brasilien-mit-problemen/</a>
history_symbols_1of3_20-08-10.txt	2713	<a href="http://www.appleunity.de/2010/08/20/die-geschichte-der-computersymbole-teil-13/">http://www.appleunity.de/2010/08/20/die-geschichte-der-computersymbole-teil-13/</a>
iphone_5_flash 13-09-11.txt	2469	<a href="http://www.appleunity.de/2011/09/13/gibt-apple-nach-iphone-5-mit-flash-unterstuetzung/">http://www.appleunity.de/2011/09/13/gibt-apple-nach-iphone-5-mit-flash-unterstuetzung/</a>
mac os x lion 31-08-11.txt	1323	<a href="http://www.apple-canarias.com/osx/ordner-freigeben-osx/">http://www.apple-canarias.com/osx/ordner-freigeben-osx/</a>
apple trackpad 07-09-11.txt	1103	<a href="http://www.apple-canarias.com/apple-hardware/das-apple-trackpad/">http://www.apple-canarias.com/apple-hardware/das-apple-trackpad/</a>
reading_idevices 13-09-11.txt	2096	<a href="http://www.apple-canarias.com/ipad-amp-ipod/storytelling-storyselling/">http://www.apple-canarias.com/ipad-amp-ipod/storytelling-storyselling/</a>

iphone 3g(s)_downgrade 15-09-11.txt	1356	<a href="http://www.apple-canarias.com/iphoneipadipod/nur-wenig-neue-infos-zum-downgrade-06-15-von-iphone-3g-und-3gs/">http://www.apple-canarias.com/iphoneipadipod/nur-wenig-neue-infos-zum-downgrade-06-15-von-iphone-3g-und-3gs/</a>
ipad_zdf_app 23-09-11.txt	985	<a href="http://www.apple-canarias.com/ipad-amp-ipod/zdf-mediathek-nun-auch-als-ipad-app/">http://www.apple-canarias.com/ipad-amp-ipod/zdf-mediathek-nun-auch-als-ipad-app/</a>
ipad_2_retro 06-04-11.txt	1570	<a href="http://newsaboutmac.de/2011/04/06/retro-stil-fur-das-ipad-2-schreibmaschine-fur-eingabe/">http://newsaboutmac.de/2011/04/06/retro-stil-fur-das-ipad-2-schreibmaschine-fur-eingabe/</a>
bacteria 10-06-11.txt	855	<a href="http://newsaboutmac.de/2011/06/10/das-online-spiel-atteheck-kennenlernen/">http://newsaboutmac.de/2011/06/10/das-online-spiel-atteheck-kennenlernen/</a>
ipad_3_future 16-08-11.txt	1210	<a href="http://newsaboutmac.de/2011/08/16/ipad-3-erobert-erst-2012-den-markt/">http://newsaboutmac.de/2011/08/16/ipad-3-erobert-erst-2012-den-markt/</a>
mac os x lion 19-08-11.txt	979	<a href="http://newsaboutmac.de/2011/08/19/erstes-update-von-apple-fur-lion-bereitgestellt/">http://newsaboutmac.de/2011/08/19/erstes-update-von-apple-fur-lion-bereitgestellt/</a>
mac_umts_01-09-11.txt	1415	<a href="http://newsaboutmac.de/2011/09/01/post-aus-cupertino-apple-schnappt-sich-sein-umts-macbook/">http://newsaboutmac.de/2011/09/01/post-aus-cupertino-apple-schnappt-sich-sein-umts-macbook/</a>
ipod_discount 05-09-11.txt	1824	<a href="http://newsaboutmac.de/2011/09/05/gutschein-fur-apple-lasst-geld-beim-ipod-kauf-sparen/">http://newsaboutmac.de/2011/09/05/gutschein-fur-apple-lasst-geld-beim-ipod-kauf-sparen/</a>
macbook air 12-02-11.txt	1982	<a href="http://www.yenodio.de/netzwelt/2011635/verspatete-fruhlingsgefuehle-uberarbeitetes-macbook-air-wohl-im-sommer.html">http://www.yenodio.de/netzwelt/2011635/verspatete-fruhlingsgefuehle-uberarbeitetes-macbook-air-wohl-im-sommer.html</a>
macbook pro 26-02-11.txt	2106	<a href="http://www.yenodio.de/netzwelt/2011641/macbook-pro-%E2%80%93-apple-besticht-mit-leistung.html">http://www.yenodio.de/netzwelt/2011641/macbook-pro-%E2%80%93-apple-besticht-mit-leistung.html</a>
ipad_2 02-03-11.txt	1652	<a href="http://www.yenodio.de/intern/2011647/was-bringt-das-ipad2.html">http://www.yenodio.de/intern/2011647/was-bringt-das-ipad2.html</a>
ipad_2 03-03-11.txt	2139	<a href="http://www.yenodio.de/netzwelt/2011649/wie-erwartet-das-ipad2.html">http://www.yenodio.de/netzwelt/2011649/wie-erwartet-das-ipad2.html</a>
itunes_problem_mbp_19-03-11.txt	1478	<a href="http://www.yenodio.de/apple/mac/2011656/probleme-mit-macbook-pro-und-itunes.html">http://www.yenodio.de/apple/mac/2011656/probleme-mit-macbook-pro-und-itunes.html</a>
ios 29-03-11.txt	1566	<a href="http://www.yenodio.de/apple/2011665/apple-ios-4-3-1-erschienen.html">http://www.yenodio.de/apple/2011665/apple-ios-4-3-1-erschienen.html</a>
imacs 03-05-11.txt	987	<a href="http://www.yenodio.de/apple/mac/2011691/neue-imacs.html">http://www.yenodio.de/apple/mac/2011691/neue-imacs.html</a>

ipad 3d 07-05-11.txt	1217	<a href="http://www.yenodio.de/apple/2011708/neues-3d-%E2%80%93-ipad-bald-auf-dem-markt.html">http://www.yenodio.de/apple/2011708/neues-3d-%E2%80%93-ipad-bald-auf-dem-markt.html</a>
mac os security 13-05-11.txt	1404	<a href="http://www.yenodio.de/apple/mac/2011702/entblost-apple-steht-vor-%E2%80%9Enackten-tatsachen%E2%80%9C.html">http://www.yenodio.de/apple/mac/2011702/entblost-apple-steht-vor-%E2%80%9Enackten-tatsachen%E2%80%9C.html</a>
mac-characters 19-09-11.txt	1572	<a href="http://www.techguy.at/2011/09/19/sonderzeichen-fur-mac-neulinge/">http://www.techguy.at/2011/09/19/sonderzeichen-fur-mac-neulinge/</a>
apple_globalization 25-06-10.txt	11619	<a href="http://blog.netplanet.org/2010/06/17/lost-in-globalization-willkommen-bei-apple/">http://blog.netplanet.org/2010/06/17/lost-in-globalization-willkommen-bei-apple/</a>
apple posts by 24-09-11.txt	44431	<a href="http://blog.netplanet.org/?s=apple-&amp;x=6&amp;y=10">http://blog.netplanet.org/?s=apple-&amp;x=6&amp;y=10</a>
monster game 26-09-11.txt	1946	<a href="http://www.iphoneblog.de/2011/09/26/digitaler-zuckerschok-monsters-ate-my-condo/">http://www.iphoneblog.de/2011/09/26/digitaler-zuckerschok-monsters-ate-my-condo/</a>
apple deutschland 11-09-11.txt	2934	<a href="http://apfelplus.com/2011/09/11/kurz-gefasst-deutsche-apple-stores-apple-updates-ipad-zeitungen-eigene-meinung/">http://apfelplus.com/2011/09/11/kurz-gefasst-deutsche-apple-stores-apple-updates-ipad-zeitungen-eigene-meinung/</a>
ipad_user 02-11-10.txt	2512	<a href="http://www.apple-ipad.de/der-typische-deutsche-ipad-besitzer-mannlich-alt-intelligent-erfolgreich/">http://www.apple-ipad.de/der-typische-deutsche-ipad-besitzer-mannlich-alt-intelligent-erfolgreich/</a>
ipad_game 03-11-10.txt	1177	<a href="http://www.apple-ipad.de/cut-the-rope-ist-erfolgreichstes-game-auf-dem-ipad/">http://www.apple-ipad.de/cut-the-rope-ist-erfolgreichstes-game-auf-dem-ipad/</a>
ipad_tv 04-11-10.txt	1818	<a href="http://www.apple-ipad.de/equinuxtizi-dvb-t-tuner-furs-ipad/">http://www.apple-ipad.de/equinuxtizi-dvb-t-tuner-furs-ipad/</a>
ipad_vlc 05-11-10.txt	2044	<a href="http://www.apple-ipad.de/vlc-media-player-nur-noch-kurze-zeit-auf-dem-ipad/">http://www.apple-ipad.de/vlc-media-player-nur-noch-kurze-zeit-auf-dem-ipad/</a>
ipad_photo 06-11-10.txt	1972	<a href="http://www.apple-ipad.de/ipad-tipp-bilder-von-einer-kamera-direkt-aufs-ipad-streamen/">http://www.apple-ipad.de/ipad-tipp-bilder-von-einer-kamera-direkt-aufs-ipad-streamen/</a>
ipad_pillow 08-11-10.txt	1615	<a href="http://www.apple-ipad.de/boonbag-wohlfuhlkissen-als-ipad-halter/">http://www.apple-ipad.de/boonbag-wohlfuhlkissen-als-ipad-halter/</a>
iphone_security 28-04-11.txt	7443	<a href="http://gutjahr.biz/blog/2011/04/apple-iphone/">http://gutjahr.biz/blog/2011/04/apple-iphone/</a>
iphone_security 04-05-11.txt	1752	<a href="http://klardigital.wordpress.com/2011/05/04/mein-iphone-ist-kein-spyphone-teil-3/">http://klardigital.wordpress.com/2011/05/04/mein-iphone-ist-kein-spyphone-teil-3/</a>
blog_intro 13-01-11.txt	2006	<a href="http://grundlagen-computer.de/apple/blog-vorstellung-apple-mac-iphone-magazin-apfelnews-eu">http://grundlagen-computer.de/apple/blog-vorstellung-apple-mac-iphone-magazin-apfelnews-eu</a>

highend_smartphone_comparison 23-06-11.txt	12166	<a href="http://grundlagen-computer.de/handy/welches-highend-smartphone-kaufen">http://grundlagen-computer.de/handy/welches-highend-smartphone-kaufen</a>
macbook pro 13-09-11.txt	4764	<a href="http://grundlagen-computer.de/netzwerk/macbook-pro-wlan-problem-beheben-anleitung">http://grundlagen-computer.de/netzwerk/macbook-pro-wlan-problem-beheben-anleitung</a>
macbook pro 19-09-11.txt	3142	<a href="http://grundlagen-computer.de/hardware/arbeitspeicher-aufruesten-beim-macbook-pro">http://grundlagen-computer.de/hardware/arbeitspeicher-aufruesten-beim-macbook-pro</a>
iphone_5 22-09-11.txt	2860	<a href="http://grundlagen-computer.de/apple/iphone-5-veroeffentlichungstermin-am-04-oktober-2011-geruchtekuche">http://grundlagen-computer.de/apple/iphone-5-veroeffentlichungstermin-am-04-oktober-2011-geruchtekuche</a>
iphone_meta problem 19-01-11.txt	468	<a href="http://apfelportal.de/forum/viewtopic.php?f=64&amp;t=10629">http://apfelportal.de/forum/viewtopic.php?f=64&amp;t=10629</a>
iphone_wiki 27-01-09.txt	1746	<a href="http://apfelportal.de/forum/viewtopic.php?f=64&amp;t=10331">http://apfelportal.de/forum/viewtopic.php?f=64&amp;t=10331</a>
iphone_faq (no date).txt	5699	<a href="http://apfelportal.de/forum/faq.php">http://apfelportal.de/forum/faq.php</a>
steve_jobs 07-01-09.txt	1662	<a href="http://apfelportal.de/forum/viewtopic.php?f=49&amp;t=12232">http://apfelportal.de/forum/viewtopic.php?f=49&amp;t=12232</a>
iphone_3gs 10-06-09.txt	18106	<a href="http://apfelportal.de/forum/viewtopic.php?f=49&amp;t=2030">http://apfelportal.de/forum/viewtopic.php?f=49&amp;t=2030</a>
<b>Total</b>	<b>260804</b>	



## **Subjekt-„Intonation“ vs. Objekt-„Intonation“?**

Der Anlass für die in diesem Beitrag dargestellten Überlegungen sind zwei folgende Zitate. Das eine stammt aus der maßgebenden „Deutsch-polnischen kontrastiven Grammatik“ und lautet: „Die Wortstellung steht in ständiger Wechselbeziehung zur Intonation. Die Satzmelodie setzt die Grenzmarken für eine Äußerung. Sie sichert die kommunikative Intention, also den Sprechakttyp. Darüber hinaus kann sie das Gewicht einzelner Redeteile markieren. In allen drei Funktionen konkurrieren die Intonation und Stellung“ (Engel et al. 1999:493). Im nächsten Zitat – aus einem Beitrag von Jacek Barański (2011) – wird die bereits angeführte These<sup>1</sup> einigermaßen ergänzt: „Entsprechende Akzentuierung kann sogar zur Bedeutungsänderung führen, und zwar in eben genannten Fällen, wo Kasusdifferenzierung durch formale Markierung, d.h. Flexionsendungen und/oder Präpositionen, entfällt“ (2011:9). Aus editorischen Gründen (der Text ist noch nicht veröffentlicht) fehlt hier noch das dritte Zitat: Es geht nämlich um die Meinung von Lesław Cirko, der während des dritten Kongresses der Breslauer Germanistik (November 2011) in seinem Vortrag behauptet hat, dass die großen Mengen von Stellungsmöglichkeiten der einzelnen Elemente im Polnischen, sei es im ganzen Satz, sei es in seinen bestimmten Feldern, in ihren Funktionen in erster Linie durch die Intonation bestimmt werden.

Man braucht wohl niemanden unter den Linguisten zu überzeugen, dass das terminologische Chaos zu einem der grundlegendsten Probleme der Sprachwissenschaft geworden ist und vielleicht ist es ein Beweis dafür, dass Sprachwissenschaft eine humanistische Disziplin ist. Dieses Chaos ist bei der Beschreibung der lautlichen Manifestation der Sprache noch größer und zwar aus mehreren Gründen: Zum Einen, weil sich mit diesen Phänomenen nicht nur die Phonetik, sondern auch noch die Phonologie sowie die sog. Phonodidaktik beschäftigen und alle anders methodolo-

---

<sup>1</sup> Barański bewertet sie übrigens ganz eindeutig als „sehr zutreffend“ (2011:9).

gisch vorgehen sowie andere Ziele haben. Kein Wunder, dass sie sich jeweils weitgehend inkompatiblen Terminologien bedienen. Zum Anderen – und das ist das Wichtigste – die analysierte Materie ist sehr vielschichtig, besteht aus mehreren sowohl hierarchisch als auch parallel platzierten Phänomenen, was zur Folge hat, dass ihre terminologische Beschreibung quasi automatisch kompliziert ist. Und diese Terminologie wird zusätzlich von Spezialisten in der Morphologie oder in der Syntax relativ oft – was sowohl die oben angeführten Zitate als auch zahlreiche informelle Gespräche und Diskussionen beweisen – verwendet, wobei sie die einzelnen Termini eher intuitiv verstehen. Und dieser Tatbestand darf hier nicht als Vorwurf betrachtet werden, weil eine allgemein gültige und akzeptable Definition der Intonation zu finden, praktisch unmöglich ist (vgl. z.B. Inozuka 2003) und eine angemessene Bestimmung des Akzents von den vielen präsenten zu wählen, genauso chancenreich ist, wie im Lotto zu gewinnen (vgl. u.a. Földes 2001:233, Tworek 2012a:209f.). Deswegen ist es nicht meine Absicht an dieser Stelle zu analysieren, was in den beiden Zitaten unter der sog. Intonation beziehungsweise unter der sog. Akzentuierung verstanden wird. Ihre Botschaft ist nämlich relativ eindeutig und lautet: Wo die Stellung der Elemente im Satz nicht informativ genug ist, was ihre syntaktisch-semantische Funktion betrifft, hilft die Intonation. Wo sowohl Morphologie als auch Syntax versagen, kann die Akzentuierung diese Defizite kompensieren.

Wir kommen zu den im Zitat von Barański angedeuteten Fällen zurück, die das eigentliche Thema dieser Überlegungen sind. Es geht also um dreigliedrige Ausdrücke, die aus zwei Nomina und einem Finitum bestehen. Die verbale Semantik verleiht den beiden Nomina die Funktion eines Subjekts (ggf. Agens) und eines Objekts (ggf. Patiens), ohne das eine oder das andere Nomen funktional zu begrenzen. Da es sich des Weiteren um Deutsch und Polnisch handelt, schließt auch die initiale beziehungsweise die finale Stellung der beiden Nomina innerhalb des Ausdrucks keine der beiden Funktionen aus. Wenn keine weiteren analytischen Mittel (z.B. Präpositionen oder irgendwelche Hilfsörter) verwendet werden, kann im Fall vom Synkretismus der Deklinationsmarker beider Nomina ein interpretatorisches Problem entstehen, d.h. die Ausdifferenzierung des Subjekts und des Objekts ist nicht möglich. Solche Situationen dürfen im Deutschen nicht verwundern, weil sein Deklinationsparadigma stark synkretistisch ist. Trotz der stereotypisierten Überzeugung von effektiver

Flexion im Polnischen sind aber auch in dieser Sprache solche Konstruktionen durchaus möglich.<sup>2</sup>

Um analysieren zu können, ob, und gegebenenfalls wie die sog. intonatorische Markierung des Subjekts und/oder des Objekts im Deutschen und im Polnischen in der Tat gewährleistet wird, muss man sich darüber im Klaren sein, mit welchen Mitteln dies realisiert werden kann. Die phonetische Manifestation der Sprache kommt auf unterschiedlichen Ebenen zu Stande. Es sind die segmentale, intersegmentale, suprasegmentale und die prosodische Ebene (vgl. Tworek 2012a:45ff.). Die segmentale betrifft die einzelnen Sprachlaute, die intersegmentale bestimmte Relationen zwischen ihnen im Rahmen der Koartikulation und der Akkomodation. Die beiden Ebenen lassen wir also in unserem Fall völlig außer Acht. Die suprasegmentale Ebene ist dagegen diejenige, die oberhalb der Segmente aktiviert wird, mit dem Ziel, bestimmte Segmente innerhalb von lautorganisatorischen Einheiten der Sprache zu hierarchisieren, indem das eine Segment (präzise: ein Silbengipfelträger) gegenüber einem anderen betont wird. Sehr oft wird diese Betonung als Akzent oder als Akzentuierung bezeichnet. Die suprasegmentale Betonung dient also nur zur Hierarchisierung der silbischen Segmente. Jede Sprache kreiert ihre Betonungsregeln, die gewöhnlich in Bezug auf die Mehrsilber formuliert werden. Dies bedeutet, dass der in weiteren Beispielen vorkommende deutsche Mehrsilber *Ulrich* ungeachtet dessen, ob er Subjekt oder Objekt ist, immer gleich betont wird: *Ulrich* und nicht *Ulrich*. Das gleiche gilt für den polnischen Mehrsilber *koty*. Egal ob er Subjekt oder Objekt ist, wird er immer *koty*, und nicht *koty* betont. Damit schließen wir auch die suprasegmentale Ebene des phonetischen Ausdrucks als Quelle potentieller Hilfsmittel für die versagenden Flexion und Syntax völlig aus. Es bleibt nur noch die letzte – die prosodische – Ebene.

Unter Prosodie verstehe ich alle Phänomene, die nicht punktuell (wie Betonung), sondern linear den komplexen aus mehreren lautorganisatorischen Einheiten bestehenden Ausdruck phonetisch gestalten (vgl. Tworek 2012a:223ff.). Es sind in der Regel vor allem die Melodie und der Rhythmus. Die Melodie bestimmt die Richtung des linearen Ausdrucksablaufs als steigend, fallend usw. Der Rhythmus bestimmt die Innerstruktur des linearen Ausdrucksablaufs und umfasst in erster Linie den Ansatz von Pausen und von sog. Fokusakzenten. Die Richtung des linearen Aus-

<sup>2</sup> Dazu vgl. wiederum Engel et al. (1999) sowie Barański (2011) an den oben genannten Stellen.

drucksablaufs lässt sich mit den sog. Tonmustern charakterisieren. In einem in seinem Umfang so begrenzten dreigliedrigen Ausdruck lassen sich die Tonmuster als permanent steigend, final steigend, permanent fallend, final fallend oder progredient bestimmen. Man muss aber an dieser Stelle gleich Folgendes bemerken: Als sprachuniversell (abgesehen natürlich von Tonsprachen) gilt, dass der Aussagemodus durch das unmarkierte oder schwach fallende und der Fragemodus durch das steigende Tonmuster gekennzeichnet werden. Für Fragen ist besonders die final steigende Kontur typisch. Das permanent steigende Tonmuster begleitet sehr oft die Verwunderung des Sprechers. Denn gerade prosodische Ausdrucksmittel dienen auch – oder vor allen Dingen – dazu, die aus dem komplexen Ausdruck resultierende Informationsübertragung zu ergänzen und sie um das nicht mehr Sprachstrukturelle zu erweitern, ohne dieses Sprachstrukturelle dabei zu beseitigen oder es zu ändern. Solche Ergänzungen umfassen zusätzliche kommunikative Markierungen, Schattierungen, Stilisierungen, Ironisierungen, sie umfassen auch unterschiedliche, nicht immer bewusste, Wiedergaben der Gefühle und Emotionen. Man darf das – bei jeglichen Versuchen, der Prosodie sprachstrukturelle Funktionen zuzuschreiben – auf keinen Fall ignorieren.

Daraus resultiert die Tatsache, dass die Tonmuster nicht im Stande sind, einzelne syntaktische Funktionen innerhalb des Ausdrucks zu markieren, weil sie erst Merkmale des ganzen Ausdrucks unterschiedlich effektiv unterstützen können. Die den Ausdruck rhythmisierenden Faktoren – Pausen und Fokusakzente – eignen sich dazu theoretisch besser. Die finalen Pausen als Grenzmarker eines Ausdrucks schließen wir natürlich aus. Die intermediären Pausen könnten dagegen als nachgestellt bzw. vorgestellt rein theoretisch funktional belastet sein, sie werden aber in den von mir analysierten Beispielen weder im Deutschen noch im Polnischen verwendet. Eine Erläuterung dafür liegt auf der Hand: Intermediäre Pausen sind entweder rudimentärer Ausdruck unterschiedlich provozierten Sprech- oder Sprachprobleme oder – auf einem Gegenpol platziert – sind sie absichtliche rhetorische Pausen (vgl. u.a. Nakane 2007, Tworek 2012b), die durch viele Redner zur Intensivierung der Höreraufmerksamkeit ausgenutzt werden – allerdings nicht immer effektiv. Daher lassen sich Pausen als Marker syntaktischer Funktionen ebenfalls kaum einsetzen.

Die letzte Chance sind somit die sogenannten Fokusakzente. Was sind die Fokusakzente? Während die suprasegmentale Betonung zur Hervorhebung eines Segments gegenüber anderen Segmenten innerhalb eines Mehrsilbers dient, dient der Fokusakzent ebenfalls zur Hervorhebung,

aber diesmal des ganzen Mehrsilbers (oder einer anderen lautlich höher strukturierten Einheit, z.B. eines Einsilbers, einer intonatorischen Phrase oder seltener eines intonatorischen Kompositums<sup>3</sup>). Der Fokusakzent dient somit zur Hervorhebung z.B. eines Mehrsilbers gegenüber allen anderen Mehrsilbern innerhalb eines komplexen Ausdrucks. Da Fokusakzente sich auf mehrere Segmente in einer Sequenz erstrecken und bei den meisten dieser Segmente artikulatorisch keine Klänge erzeugt werden, ist der Tonhöhenverlauf in Form von Grundtonfrequenzänderungen kein so effektiver Hervorhebungsparameter mehr, wie dies bei suprasegmentaler Betonung eines Vokals (oder eines Sonants) der Fall ist. Viel prägnanter sind bei der Fokusakzentuierung die auf der suprasegmentalen Ebene kaum wahrnehmbaren physikalischen Parameter wie Lautstärke oder Sprechtempo. Zuletzt muss gefragt werden, was hebt man mit Fokusakzenten hervor? Wohl das, worauf der Sprecher den Wert legen will, was er als besonders hervorhebungswürdig betrachtet. Legen aber Sprecher systematisch mehr Wert auf das Subjekt (ggf. auf den Agens)? Oder auf das Objekt (ggf. auf den Patiens)?

Und diese Fragestellung war der direkte Anlass zum Experimentieren. Zwölf deutsche und zwölf polnische Muttersprachler wurden gebeten je zwei Sätze in ihren Muttersprachen dreimal vorzulesen. Jedes Mal mit einer anderen Intention, allerdings wurde ihnen die jeweilige zweite und dritte Intention erst nach der Realisierung der vorigen bekannt gegeben. Zuerst lautete die Bitte, die Sätze *Ulrich liebt Ulrike*, *Hunde mögen Katzen*, *Słowa zastępują gesty* und *Koty lubią psy* einfach vorzulesen. Dann wurden die Leser-Testpersonen ausdrücklich gebeten, die beiden Sätze so vorzulesen, dass auf die agentivische Funktion (Subjektsfunktion) des jeweiligen Initialelements hingewiesen wird. Und zuletzt war die Bitte umgekehrt, die Sätze so vorzulesen, als ob das Finalelement ein Subjekt (Agens)<sup>4</sup> wäre. Alle vorgelesenen Sätze wurden aufgenommen. Bereits beim Aufnehmen konnte man beobachten, wie unsicher und manchmal unnatürlich sich einige Leser-Testpersonen bei der zweiten und dritten

<sup>3</sup> Dazu vgl. Tworek 2012a:213ff. Übrigens haben die intonatorischen Phrasen (z.B. dt. *viel Geld*, poln. *na dnie*) mit morphosyntaktischen Phrasen und die intonatorischen Komposita (z.B. dt. *Jahrhunderthalle*, poln. *niepraworządność*) mit Komposita im Sinne der Wortbildung nichts zu tun – sie sind lautorganisatorische und nicht sprachorganisatorische Einheiten.

<sup>4</sup> Es handelt sich an dieser Stelle nicht um die strikt syntaktische Bedeutung des Begriffes, sondern um die testpersonenorientierte Andeutung der Aktivität des jeweiligen Subjekts.

Intention gefühlt haben.<sup>5</sup> Übrigens waren alle Testpersonen Philologiestudenten oder Fremdsprachenkursteilnehmer, konnten also die Intention mühelos verstehen, sie waren aber weder Phonetikspezialisten noch Phonetikinteressierte.

In den vorgelesenen Sätzen konnte man keine Systematik in der Verwendung prosodischer Mittel erkennen. Ganz selten hat man versucht das Tonmuster zu modellieren, allerdings mit der Selbsteinschätzung, dass dies sinnlos ist. Intermediäre Pausen waren selten zu hören und wirkten unnatürlich, kaum hat man Sprechtempo beschleunigt, ganz im Gegenteil – in einigen Fällen hat man es deutlich verlangsamt. Das mit Abstand am häufigsten eingesetzte prosodische Mittel war der Fokusakzent und zwar als Marker des Agens, besonders wenn er final platziert werden sollte. Die physikalische Realisierung des Fokusakzents beruhte in der Regel auf der erhöhten Lautstärke. Und die angedeuteten Erkenntnisse betreffen fast im gleichen Maße beide Experimentalsprachen Deutsch und Polnisch. In der Qualität der unternommenen Versuche gab es zwischen den beiden Sprachen so gut wie keine Unterschiede. Lediglich fehlten im Polnischen Versuche, mit dem Tonmuster die Intentionen zum Ausdruck zu bringen. Viel wichtiger war aber der zweite Teil des Experiments. Denn egal wie mühevoll oder wie lässig, wie deutlich oder wie schwach, wie selbstbewusst oder wie unsicher die Leser-Testpersonen ihre Aufgaben realisiert haben – die Entscheidung, ob sie es kommunikativ effektiv oder nicht effektiv gemacht haben, treffen die Hörer. Die Hörer-Testpersonen waren wiederum deutsche und polnische Muttersprachler, diesmal je sechzehn, wieder sprachlich nicht naive, aber phonetisch eben eher doch. Selbstverständlich waren die Leser und die Hörer andere Personen. Zum Abhören wurde nur die Hälfte der Aufnahmen vorgelegt und zwar nur die Aufnahmen, die über eine gewisse Realisierungsnatürlichkeit verfügten. Die Hörer-Testpersonen wurden gebeten, in den gehörten Sätzen, die sie in unterschiedlicher Reihenfolge vorgespielt bekamen (aber immer nach dem Muster: ein Satz ohne Subjektspräzisierung, ein Satz mit Subjekt initial und ein Satz mit Subjekt final) auf das Subjekt (ggf. auf den Agens) hinzuweisen oder sich für die Möglichkeit „schwer zu sagen“ zu entscheiden. Zur Exemplifizierung führe ich im Folgenden nur eins von sechs identisch bearbeiteten Ergebnisblättern an, das in seinen Bewertungen am durchschnittlichsten ist. Dies ist deutlich aussagekräftiger, als einen potentieller Durchschnittswert von allen gesammelten Daten darzustellen, da es die

---

<sup>5</sup> Sie haben dies auch entsprechend kommentiert.

Durchschnittswerte in der Realität nicht gibt und die Daten in der Tabelle unten real sind.

*Ulrich<sub>SB</sub> liebt Ulrike<sub>OB</sub>*

Σ: 16	R: 09	F: 02	?: 05
-------	-------	-------	-------

*Ulrich<sub>OB</sub> liebt Ulrike<sub>SB</sub>*

Σ: 16	R: 04	F: 08	?: 04
-------	-------	-------	-------

*Ulrich liebt Ulrike.*

Σ: 16	SB Ulrich: 11	SB Ulrike: 02	schwer zu sagen: 03
-------	---------------	---------------	---------------------

*Hunde<sub>SB</sub> mögen Katzen<sub>OB</sub>*

Σ: 16	R: 11	F: 02	?: 05
-------	-------	-------	-------

*Hunde<sub>OB</sub> mögen Katzen<sub>SB</sub>*

Σ: 16	R: 03	F: 07	?: 06
-------	-------	-------	-------

*Hunde mögen Katzen.*

Σ: 16	SB Hunde: 12	SB Katzen: 01	schwer zu sagen: 03
-------	--------------	---------------	---------------------

*Słowa<sub>SB</sub> zastępują gesty<sub>OB</sub>*

Σ: 16	R: 05	F: 04	?: 07
-------	-------	-------	-------

*Słowa<sub>OB</sub> zastępują gesty<sub>SB</sub>*

Σ: 16	R: 03	F: 05	?: 08
-------	-------	-------	-------

*Słowa zastępują gesty.*

Σ: 16	SB słowa: 12	SB gesty: 02	schwer zu sagen: 02
-------	--------------	--------------	---------------------

*Koty<sub>SB</sub> lubiq psy<sub>OB</sub>*

Σ: 16	R: 12	F: 01	?: 03
-------	-------	-------	-------

*Koty<sub>OB</sub> lubiq psy<sub>SB</sub>*

Σ: 16	R: 04	F: 07	?: 05
-------	-------	-------	-------

*Koty lubiq psy.*

Σ: 16	SB <i>koty</i> : 13	SB <i>psy</i> : 01	schwer zu sagen: 02
-------	---------------------	--------------------	---------------------

Die indexierten Abkürzungen bedeuten Subjekt (SB) und Objekt (OB) und sie sind die jeweiligen Intentionen der Leser-Testpersonen. Die Summe der Hörer-Bewertungen ist immer gleich: 16. Das R bedeutet „richtig“ – man hat also die Intention des Lesers erkannt, das F bedeutet „falsch“ – man hat die Intention des Lesers nicht erkannt, das Fragezeichen (?) bedeutet – der Hörer konnte sich nicht entscheiden. In den intentionslosen Sätzen (ohne SB und OB) steht die Zahl der jeweiligen Entscheidungen für das bestimmte Nomen als Subjekt (Agens), oder die Entscheidungszahl für „schwer zu sagen“.

In folgenden Stichpunkten lassen sich einige aus den gesammelten Daten resultierenden Schlüsse ziehen.

**Erstens:** Es gibt keine wesentlichen Unterschiede in der Wahrnehmung des Subjekts und des Objekts im Deutschen und im Polnischen.

**Zweitens:** In keinem Satz erfolgt die hundertprozentige Identifikation des Subjekts und des Objekts.

**Drittens:** Die Fokusakzente sowie alle sonstigen prosodischen Mittel sind nicht im Stande die richtige Identifikation des Subjekts und des Objekts systematisch zu unterstützen.

**Viertens:** Die absichtliche bewusste Markierung des Subjekts (Agens) vom Sprecher erhöht seine korrekte Identifikation vom Hörer nicht (das quantitative Verhältnis zwischen den Subjektentscheidungen bei und ohne Leserintention beträgt: 9 zu 11, 11 zu 12, 5 zu 12, 12 zu 13).

**Fünftens:** Die relativ große Zahl der Antworten „schwer zu sagen“ beweist, dass das Subjekt und das Objekt wohl erst dank kontextueller und konsituativer Faktoren zu erschließen sind.

**Sechstens:** Fehlen kontextuelle und konsituative Faktoren, ist die Stellung für die Identifikation des Subjekts und des Objekts ausschlaggebend, d.h. die initiale Stellung wird dem Agens zugeschrieben.

Die gesammelten und an dieser Stelle präsentierten Daten haben natürlich keinen statistischen Wert. Dies war nur eine Signaluntersuchung, die auf bestimmte Tendenzen hingewiesen hat, die erst des Weiteren mit komplexeren Untersuchungen bestätigt werden müssen. Dennoch darf in Bezug auf diese Daten folgende Hypothese (allerdings mit vielen „eher“, „wohl“, „vielleicht“) formuliert werden: In Sprachen, die nicht im Stande sind, das Subjekt (ggf. den Agens) und das Objekt (ggf. den Patiens) systematisch synthetisch zu markieren, werden die beiden Funktionen eher durch die analytische Stellung wahrgenommen, das Subjekt durch die initiale und das Objekt durch die nicht initiale. Eine umgekehrte Stellung des Subjekts und des Objekts ist wohl nur dann informativ effektiv, wenn auf synthetische oder andere analytische Weise ihre Funktionen markiert werden. Im Fall des Deutschen und des Polnischen verlangt das vielleicht die Revidierung einzelner bisher geltender syntaktischer Regeln.

Zusätzlich darf festgestellt werden, dass die angeführten Daten die in den anfänglichen Zitaten ausgedrückte Überzeugung vom syntaktischen Markierungspotential der sog. Intonation und der sog. Akzentuierung vollkommen falsifizieren.

## Literatur

- Barański Jacek, 2011, Wortfolge und Satzbedeutung. Zu ausgewählten Ambiguitäten (in) der Kommunikation kontrastiv Deutsch-Polnisch, in: Błachut E./Gołębiowski A./Tworek A. (Hg.), Grammatik und Kommunikation: Ideen – Defizite – Deskription, Dresden/Wrocław, S. 7-18.
- Engel Ulrich / Rytel-Kuc Danuta / Cirko Lesław / Dębski Antoni / Gaca Alicja / Jurasz Alina / Kątny Andrzej / Mecner Paweł / Prokop Izabela / Sadziński Roman / Schatte Christoph / Schatte Czesława / Tomiczek Eugeniusz / Weiss Daniel, 1999, Deutsch-polnische kontrastive Grammatik, Heidelberg.
- Földes Csaba, 2001, Orthographische Assimilation von Familiennamen deutschsprachigen Ursprungs in Ungarn, in: Eichhoff J./Seibicke W./Wolffsohn M. (Hg.), Name und Gesellschaft. Soziale und historische Aspekte der Namengebung und Namenentwicklung, Mannheim, S. 226-243.
- Inozuka Emiko, 2003, Grundzüge der Intonation. Definition und Methodologie in deutschen Intonationsmodellen, Tübingen.

Nakane Ikuko, 2007, *Silence in Intercultural Communication. Perceptions and performance*, Amsterdam.

Tworek Artur, 2012a, *Einführung in die deutsch-polnische vergleichende Phonetik*, Dresden/Wrocław.

Tworek Artur, 2012b, *Die phonetischen Mittel rhetorischer Ausdrucksgestaltung*, in: *Forum Artis Rhetoricae* 3/30, S. 95-110.

## **Erweiterte adnominale Attribute als Problem des DaF-Unterrichts**

### **1. Zum Problem der Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht**

In der Fremdsprachendidaktik gibt es verschiedene Ansichten in Bezug auf die Bedeutung der Grammatik für die Fremdsprachenvermittlung. Sie variieren von der Annahme, dass Grammatikkenntnisse ein unerlässliches Erfordernis für den Erwerb einer Fremdsprache sind, bis zu der konträren Annahme, dass Grammatik als marginaler Gegenstand oder sogar redundantes Element im Fremdsprachenunterricht betrachtet werden sollte. Daraus entsteht die Frage nach der Rolle der Grammatik im kommunikativ orientierten modernen Fremdsprachenunterricht. Der Erwerb von Kommunikationsfähigkeit verlagerte zwar die Grammatik aus ihrer zentralen Position im Fremdsprachenunterricht, aber das sollte nicht den falschen Eindruck entstehen lassen, Kommunikation und Grammatik bildeten Gegensätze. Im Gegenteil: Grammatik spielt im Fremdsprachenunterricht weiterhin eine wichtige, nun aber dem Erwerb der Kommunikationsfähigkeit dienende Rolle. Nach Vielau (1997:185) ist Fremdsprachenlehren ohne Bezug auf Grammatik kaum möglich: „Die grammatische Kompetenz [...] ist zweifelsfrei eine der wichtigsten Voraussetzungen jeder Kommunikationsfähigkeit“. Mangelnde grammatische Kompetenz dagegen behindert die Kommunikation und kann zu Missverständnissen führen (vgl. Komorowska 2005:164). Darüber hinaus stützt die Kenntnis grammatischer Regeln die Realisierung sprachlich adäquater Intentionen sowie das Sprachwissen und Sprachbewusstsein. Sie gewährt nach Rampillon (1989:55) „Einsichten in sprachliche Gesetzmäßigkeiten, d.h. sie hilft dem Schüler, die Sprache zu durchschauen, zu verstehen und anzuwenden“. Grammatikkenntnisse helfen zudem, den Mangel an Sprachgefühl und Spracherfahrung zu beheben (vgl. Janowska 2002:29).

Fremdsprachendidaktiker und Lehrwerkautoren stehen jedoch vor dem Problem der Auswahl der im DaF-Unterricht zu vermittelnden grammatischen Probleme. Westhoff (2007:12) weist darauf hin, dass im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, der die verschiedenen

Niveaus der Fremdsprachenbeherrschung in Form von *Können* darstellt, die Frage, ob das bestimmte Niveau den Erwerb gewisser grammatischer Erscheinungen voraussetzt, offen bleibt. Nach Helbig (2001:886) sollte „[sich] die Selektion und Progression der zu lehrenden Regeln nach den Lernzielen [...] und nach den Voraussetzungen und dem Lernhintergrund der Kursteilnehmer [richten]“. Besondere Aufmerksamkeit kommt jedoch den grammatischen Besonderheiten der jeweiligen Fremdsprache zu, die im kontrastiven Vergleich mit der Muttersprache der Lernenden Systemdifferenzen aufzeigen, um so Probleme des Erwerbs der Sprache vorbeugen zu können. Steinmüller (vgl. 1990:20) listet sprachliche Besonderheiten des Deutschen auf, die sich im Erwerb der deutschen Sprache als problematisch erweisen können, und weist dabei u.a. auf komplexe Nominalphrasen und erweiterte Attribute hin. Er ist der Ansicht, dass „für den Erfolg der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache die Konzentration auf diese sprachlichen Besonderheiten von nicht zu unterschätzender Bedeutung [ist]“. Auch Best/Zhu (1991:108) machen darauf aufmerksam, dass erweiterte Attribute „ein wichtiges sprachliches Phänomen der deutschen Gegenwartssprache, besonders in den Bereichen von Fach-, Wissenschafts-, Verwaltungs- und Pressesprache“ sind, und begründen die Notwendigkeit der Vermittlung dieses Problems im DaF-Unterricht, indem sie auf die Funktion der erweiterten Attribute bzw. komplexer Phrasen hinweisen. „Man kann mit ihrer Hilfe sehr viel Information in einem einzigen Satz übermitteln“, was zur „Entlastung der sonstigen systematischen Strukturen“ beiträgt. Darüber hinaus knüpfen Best/Zhu (1991a:214) an die von Admoni (1973) dargestellten Entwicklungstendenzen der deutschen Gegenwartssprache an, die u.a. der „Zuwachs von Nominalgruppen im Satz und der Rückgang von komplexen Satzgefügen, also die Zunahme des sogenannten Nominalstils“ ausmachen.

## 2. Der Terminus *Attribut* in ausgewählten Grammatiken

Ein nominales Satzglied kann im Deutschen i.d.R. aus mehreren Elementen bestehen. Das Element eines Satzgliedes, das kein Kern des Satzgliedes ist, wird als Attribut bezeichnet. Nach Götze/Hess-Lüttich (1989:333) ist ein „Attribut vom Wortsinn her (*attribuere* = *beifügen*) eine Beifügung zu einem anderen Satzteil“. Demnach werden Attribute als Satzgliedteile definiert. Darüber hinaus behaupten Götze/Hess-Lüttich (1989:333), dass „Attribute Erweiterungen von Satzgliedern [sind]“. Daraus folgt die Feststellung: „Im Grunde ist also ein Attribut dem Kern des jeweiligen Satzglieds untergeordnet und nicht direkt vom Verb als dem strukturel-

lem Zentrum des Satzes abhängig. Damit ist zugleich gesagt, dass Attribute nicht konstitutiv sind und im Prinzip weggelassen werden können. In Einzelfällen lässt sich jedoch auf Attribute – aus semantischen oder strukturellen Gründen – nicht verzichten.“ Ähnlich äußern sich zu diesem Problem auch Schulz/Griesbach (1965:374): „Im Bau eines Satzgliedes unterscheidet man den Gliedkern und die Attribute. Attribute sind jene Teile eines Satzgliedes, die den Gliedkern näher beschreiben.“ Ähnlicher Auffassung ist auch Eisenberg (2006:235), der darauf hinweist, dass „die primäre Leistung der Attribute [...] darin [besteht], das von einem Substantiv Bezeichnete näher zu bestimmen“. In Duden (1995:635) hingegen sind Attribute wie folgt definiert: „Damit sind Attribute zugleich Elemente, die sich nicht unmittelbar auf den Satz, sondern auf seine Gliedkerne beziehen (bzw. nur mittelbar über den Kern auf den Satz). In diesem Sinne sind sie syntaktisch auch nicht notwendig.“ Es gibt allerdings Einzelfälle, in denen Attribute nicht weglassbar sind, weil ohne sie die jeweilige Formulierung „grammatisch unkorrekt“ oder „inhaltlich unsinnig“ ist (Duden 1995:635). Überdies wird in Duden (1995:635) auf die Funktion der Attribute hingewiesen: „Attribute charakterisieren das, was im Gliedkern gegeben ist, näher, sie deuten es aus oder bestimmen es genauer.“ Meiner Ansicht nach definiert Engel (1994:103) den Terminus *Attribut* präziser als die angeführten Grammatiken: „Attribute sind Satelliten [...] von Wörtern, die keine Verben sind.“ Ein Attribut kann demzufolge nie von einem Verb abhängen, sondern nur von einem Element einer anderen Wortklasse. Dies wird dahingehend präzisiert, dass diese nichtverbalen Wortklassen Nomina, Pronomina und Adjektive umfassen (vgl. Engel et al. 2000:475). Daran scheinen auch Helbig/Buscha (2005:502) anzuknüpfen, wenn sie feststellen, dass „das Attribut [...] sich auf nicht verbale Wörter [bezieht]“. Darüber hinaus verweisen sie ebenda auf den Formenreichtum der Attribute im Deutschen, der daraus folgt, dass das Attribut im Deutschen „zu Wörtern verschiedener Wortklassen tritt, [...] durch verschiedene Wortklassen repräsentiert wird, [...] verschiedene Stellungsmöglichkeiten hat, [...] durch zusätzliche Glieder erweitert werden kann und zwei und mehr Attribute miteinander verbunden bei einem Bezugswort stehen können“. Auf die Eigenschaft der Attribute, durch zusätzliche Elemente erweiterbar zu sein, weisen bereits Schulz/Griesbach (1965:374) hin, indem sie erklären, dass ein Element eines Satzgliedes als Attribut fungieren und zugleich selbst attribuiert werden kann. „Das Attribut ist ein Satzgliedteil zur näheren Erklärung des Gliedkernes oder eines anderen Attributs.“ In den meisten Fällen werden die als Attribute fungierenden Adjektive und Partizipien um zusätzliche Elemente erweitert. Nach Helbig/Buscha (2005:504)

„[verhalten sich] Adjektive und Partizipien [...] gegenüber den notwendigen Erweiterungsgliedern prinzipiell gleich. Unterschiede bestehen vor allem in quantitativer Hinsicht: Während das Adjektiv selten mehr als eine notwendige Ergänzung bei sich hat, kann das Partizip – entsprechend der Valenz des Verbs im einfachen Satz – bis drei notwendige Glieder bei sich haben. [...] Über die notwendigen Glieder hinaus können das attributive Adjektiv und das attributive Partizip freie Glieder verschiedener Art [...] aufnehmen. [...] Auf diese Weise wird der nominale Rahmen weiter aufgefüllt. Er kann syntaktisch beliebig erweitert werden, hat jedoch [...] semantische und [...] kommunikative Grenzen.“

Im Folgenden führe ich in Anlehnung an Helbig/Buscha (2005:505ff.) Beispiele für die hohe Komplexität der Attribute in der nominalen Klammer an, um das Attributionspotenzial adnominaler Attribute deutlich zu machen:

- (1) *das auf der Dresdner Kunstausstellung wegen seiner Maltechnik von vielen Betrachtern immer wieder gelobte **Bild**,*
- (2) *das von dem bekannten Schriftsteller aus dem Russischen ins Deutsche übersetzte **Buch**,*
- (3) *die **Bitte** des Freundes um Unterstützung bei der Arbeit,*
- (4) *die **Diskussion** der Schwerpunkte der Tagesordnung der Konferenz der Außenminister.*

Diese Beispiele veranschaulichen die mögliche Komplexität erweiterter Attribute und machen so auf Strukturen aufmerksam, die den Lernenden beim Erwerb der deutschen Sprache besondere Schwierigkeiten bereiten können. An ihnen wird auch deutlich, dass adnominaler Attribute im Deutschen sowohl voran- als auch nachgestellt erscheinen, was ebenfalls ein Lernproblem bilden kann.

### 3. Zur Vermittlung der erweiterten adnominalen Attribute in DaF-Lehrwerken

Im Folgenden setzte ich mich mit den Methoden der Vermittlung der erweiterten adnominalen Attribute des Deutschen im DaF-Unterricht auseinander und analysiere dazu ausgewählte DaF-Lehrwerke. Aus der großen Menge den Deutschlernern und Deutsch Lehrenden zur Verfügung stehenden Lehrwerken habe ich folgende DaF-Lehrwerke für Fortgeschrittene ausgewählt:

- 
- Motta, G. / Ćwikowska, B. (2008): „Direkt. Deutsch hautnah 3a.“ Podręcznik z ćwiczeniami do nauki języka niemieckiego. Poziom rozszerzony. LektorKlett.
  - Lemcke, Ch. / Rohrman, L. / Scherling, T. / Köker, A. (2004): „Berliner Platz 3.“ Deutsch im Alltag für Erwachsene. Niveau B1. Langenscheidt.
  - Koithan, U. (et al.) (2008): „Aspekte.“ Mittelstufe Deutsch. Niveau B2. Langenscheidt.
  - Perlmann-Balme, M. / Schwalb, S. / Weers, D. (2002): „em Abschlusskurs.“ Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe. Hueber.

Diese Lehrwerke untersuche ich darauf hin, wie und mit Hilfe welcher Übungstypen die erweiterten adnominalen Attribute vermittelt werden. Vorauszuschicken ist jedoch, dass die vorgenommene Analyse zwar der Darstellung von Möglichkeiten der Vermittlung dieser grammatischen Strukturen gilt, aber weder didaktische noch methodische Feststellungen zu ihrer Vermittlung anstrebt. Im Rahmen dieses Aufsatzes sind die Ergebnisse der vorgenommenen Analyse der Vermittlung der deutschen Attribuierung in den vier DaF-Lehrwerken nur im Überblick darstellbar.

#### 4. Analyseergebnisse

In dem Lehrbuch „Direkt. Deutsch hautnah“ erscheint das Problem der erweiterten adnominalen Attribute in Kapitel 23 im Kontext vom – wie die Autoren es nennen – Zeitungsdeutsch. Es werden Schlagzeilen aus der Presse präsentiert, die die Lernenden zuerst als Audioaufnahme hören, dann nachsprechen und erst danach in ihre Muttersprache übersetzen sollen. Im Anschluss üben die Lernenden, wie man erweiterte adnominalen Attribute im Deutschen bildet, indem sie angegebene Wörter sinnvoll zuordnen und mit den entstandenen erweiterten Nominalphrasen Sätze bildet. Sie erhalten dazu den Hinweis, dass die attributiven Partizipien II im Deutschen ähnlich wie Adjektive flektiert werden. Nach demselben Muster verfasste Aufgaben finden wir im nächsten Unterkapitel dieses Lehrbuches, das thematisch auf die Presse bezogen ist und in das Problem der als erweiterte adnominalen Attribute fungierenden Partizipien I einführt. Am Ende des Kapitels befindet sich eine Grammatikübersicht, in der auf Polnisch auf die Bildung der Partizipien I und II im Deutschen sowie auf die Kongruenzverhältnisse und Stellung der Attribute innerhalb der komplexen Nominalphrase hingewiesen wird. In der Grammatikübersicht sind manche Defizite in der morphologischen Beschreibung zu kom-

mentieren. Das Präfix *ge-* wird auf Polnisch „cząstka“ genannt, wobei es korrekt „przedrostek“ heißt. Überdies wurde als Beispiel für untrennbar zusammengesetzte Verben das Verb *verlieren* angeführt, das wohl nicht als zusammengesetztes Verb gelten kann. Es ist zwar nicht der Gegenstand dieses Beitrags, aber die Defizite in der Orthographie lassen sich auch nicht übersehen, z.B. die Rechtschreibung des Verbs *organisieren* oder die Aufforderungen, die auf Deutsch nicht mit Ausrufezeichen, wie auf Polnisch, sondern mit Punkt enden sollen.

Aus dem Lehrbuch „Berliner Platz 3“ dagegen erfahren die Lernenden nur wenig über die erweiterten adnominalen Attribute. Kapitel 36 „Ein Leben lang lernen“ ist „Partizipien I und II als Adjektive“ gewidmet. Die Lernenden finden hier die explizite Information, dass im Deutschen Partizipien oft als Adjektive verwendet werden. Sie sollen anhand von Beispielen in einem Text die Stellungs- und Kongruenzregeln selbst erschließen. Mehr ist zur Attribuierung leider nicht angegeben. Am Ende des Kapitels wird lediglich „Grammatik auf einen Blick“ angeboten, in der einige Beispiele attributiv gebrauchter Partizipien angeführt sind.

Das Lehrbuch „Aspekte“ setzt sich in Kapitel 8 „Gelebte Geschichte“ mit dem Problem der erweiterten adnominalen Attribute auseinander. Zuerst lesen die Lernenden den Text „Gelebte Geschichte“, in dem sie Belege für attributiv gebrauchte Partizipien finden. Der Text dient als Einführung in die Problematik und Darstellung der grammatischen Erscheinung, um dann zur genaueren Besprechung des grammatischen Problems fortzuschreiten. Die Autoren verweisen auf die Funktion der als adnominalen Attribute fungierenden Partizipien, auf die der Adjektivflexion ähnliche Flexion der attributiven Partizipien I und II sowie auf die Erweiterungsmöglichkeiten der adnominalen Partizipphrasen. Vorteilhaft scheint mir die Darstellung der grammatischen Regeln anhand von Übungen. Das Kapitel endet mit einem Grammatik-Rückblick, dem eindeutige grammatische Regeln zur Funktion, Stellung und zur möglichen morphologischen Repräsentation der Erweiterungen adnominaler Attribute zu entnehmen sind. Zusätzliche Übungen finden sich im Arbeitsbuch des Lehrwerks. Sie betreffen vor allem die Bildung der Partizipien I und II sowie die Verwendung ihrer Formen in Sätzen. Beachtung verdient hier die Übung 2, in der Relativsätze in Attribute komplexer Nominalphrasen zu überführen sind.

Am Ende des Lehrbuches „em Abschlusskurs“ befindet sich eine grammatische Zusammenfassung, in der auf der letzten Seite Informationen zur Attribution im Deutschen angegeben sind. Diesen ist zu entnehmen, dass

die Attribution als nähere Bestimmung des Nomens zu betrachten ist und sie vermitteln Wissen über die morphologische Repräsentation und die Stellungsmöglichkeiten adnominaler Attribute. In der Zusammenfassung können leider evidente linguistische Defizite nicht außer Acht gelassen werden. Die als adnominalen Attribute fungierenden Präpositionalphrasen *im Hinterhaus* und *am Ende seines Lebens* wurden „präpositionale Angaben“ genannt. Die als adnominales Attribut fungierende Nominalphrase mit Vergleichsadjunktor *wie Schloss Kammer am Attersee* dagegen bezeichnen die Autoren als „Vergleichsatz“. In dem Lehrbuch steht nur eine Übung, die sich auf die nähere Bestimmung des Nomens in allen Formen bezieht, im Arbeitsbuch indessen ebenfalls lediglich eine einzige Übung zur Bildung der Partizipformen in attributiver Funktion.

## 5. Schlussfolgerungen

Aus der vorgenommenen kurzen Analyse der vier DaF-Lehrwerke ergibt sich, dass deren Autoren dem Problem der erweiterten adnominalen Attribute eher wenig Platz gewidmet haben. Das grammatische Problem wird etwas oberflächlich behandelt, ohne etwa auf die möglichen Gestalten, Abhängigkeitsstrukturen oder Stellungsmöglichkeiten der adnominalen Attribute im Deutschen näher einzugehen. Darüber hinaus ist zu konstatieren, dass andere als die von uns ausgewählten DaF-Lehrwerke für die gleiche Stufe die erweiterten adnominalen Attribute überhaupt nicht didaktisch organisiert und grammatisch systematisiert einführen, d.h. das Problem der erweiterten Attribution marginalisieren oder gänzlich außer Betracht lassen. Aus der Unterrichtspraxis ist indessen bekannt, dass die recht komplizierten Kongruenzverhältnisse, verschiedene Stellungsmöglichkeiten und Gestalten der adnominalen Attribute zu den Faktoren gehören, die den Erwerb der deutschen Sprache erschweren (vgl. Best/Zhu 1991:110). Diesem grammatischen Problem sollte daher im DaF-Unterricht und in den Lehrwerken für diesen unbedingt mehr Beachtung zukommen.

## Literatur

- Admoni Wladimir, 1973, Entwicklungstendenzen des deutschen Satzbaus von heute, München.
- Best Karl-Heinz / Zhu Jinyang, 1991, Die adnominalen Attribute des Deutschen als Problem des DaF-Unterrichts, in: Deutsch als Fremdsprache 28, Heft 2, S. 108-111.

- Best Karl-Heinz / Zhu Jinyang, 1991a, Zur Strukturanalyse adnominaler attributiver Konstruktionen. in: Deutsch als Fremdsprache 28, Heft 4, S. 214-220.
- Duden, 1995, Grammatik der deutschen Gegenwartssprache [= Duden Bd. 4], Mannheim usw.
- Eisenberg Peter, 2006, Der Satz. Grundriss der deutschen Grammatik. 3. Aufl. Stuttgart/Weimar.
- Engel Ulrich, 1994, Syntax der deutschen Gegenwartssprache, Berlin.
- Engel Ulrich / Rytel-Kuc Danuta / Cirko Lesław / Dębski Antoni / Gaca Alicja / Jurasz Alina / Kątny Andrzej / Mecner Paweł / Prokop Izabela / Sadziński Roman / Schatte Christoph / Schatte Czesława / Tomiczek Eugeniusz / Weiss Daniel (unter beratend. Mitw. von Czochralski Jan, Pisarkowa Krystyna, de Vincenz Andrzej), 2000, Deutsch-polnische kontrastive Grammatik, Warszawa.
- Götze Lutz / Hess-Lüttich Ernest W.B., 1989, Knaurs Grammatik der deutschen Sprache. Sprachsystem und Sprachgebrauch, München.
- Helbig Gerhard (Hg.), 2001, Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 2, Berlin/New York.
- Helbig Gerhard / Buscha Joachim, 2005, Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht, Berlin usw.
- Janowska Iwona, 2002, Gramatyka powraca ..., in: Języki obce w szkole 2002/2.
- Koithan Ute (et al.), 2008, Aspekte. Mittelstufe Deutsch, Berlin usw.
- Komorowska Hanna, 2005, Metodyka nauczania języków obcych, Warszawa.
- Lemcke Christiane (et al.), 2004, Berliner Platz 3. Deutsch im Alltag für Erwachsene, Warszawa.
- Motta Giorgio / Ćwikowska Beata, 2008, Direkt. Deutsch hautnah 3a. Podręcznik z ćwiczeniami do nauki języka niemieckiego, Poznań.
- Perlmann-Balme Michaela / Schwalb Susanne / Weers Dörte, 2002, em Abschlusskurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe, Ismaning.
- Rampillon Ute, 1989, Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht, München.
- Schulz Dora / Griesbach Heinz, 1965, Grammatik der deutschen Sprache. 3. überarb. Aufl., München.
- Steinmüller Ulrich, 1990, Deutsch als Fremdsprache: Didaktische Überlegungen zum Fachsprachenunterricht, in: Zielsprache Deutsch 21, Heft 2, S. 16-23.
- Vielau Axel, 1997, Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, Berlin.
- Westhoff Gerard, 2007, Grammatische Regelkenntnisse und der GER, in: Babylonia 1/07, S. 12-21.