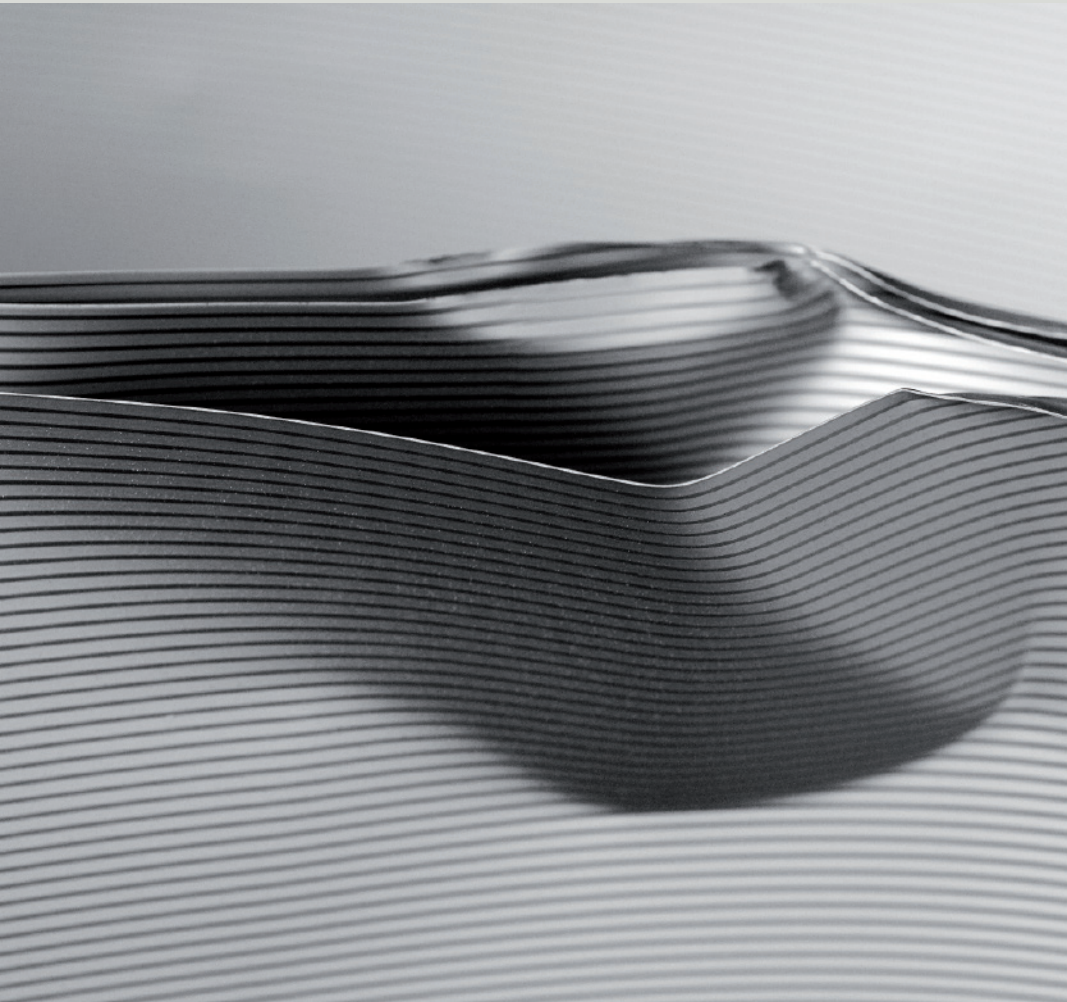


Germanistik in Maribor Tradition und Perspektiven

Germanistika v Mariboru. Tradicija in perspektive

German Studies in Maribor. Tradition and perspectives



Der vorliegende Band, anlässlich des 50-jährigen Jubiläums der Abteilung für Germanistik in Maribor von Vida Jesenšek herausgegeben, stellt die Schwerpunkte der akademischen Tätigkeit dieser Abteilung dar: sowohl Gedanken zu europäischen Traditionen und Perspektiven der Auslandsgermanistik im ersten Teil des Bandes als auch wissenschaftliche Beiträge aus den Bereichen der germanistischen Linguistik, Literaturwissenschaft und DaF-Didaktik, die sich im zweiten Teil befinden. Traditionen zeigen sich in der vielseitigen philologischen Arbeit, die durch die Anwendung neuer Technologien, die Zusammenarbeit mit anderen Disziplinen, das Doktorstudium und den internationalen Austausch, beispielsweise durch OeAD-Lektorate oder die Österreich-Bibliothek eine neue Perspektive erwerben. Im zweiten Teil zeigen Abhandlungen, wie die neuen Perspektiven im sprach- und literaturwissenschaftlichen wie auch im sprachdidaktischen Bereich anzuwenden sind.

Dieser Jubiläumsband bietet Einblick in die vielfältigen Tätigkeiten, die seit 50 Jahren an der Abteilung für Germanistik an der Universität in Maribor entwickelt und besonders gepflegt werden: Forschungsschwerpunkte, orientiert an neue Tendenzen, Arbeit mit dem wissenschaftlichen Nachwuchs und internationale Kooperation.

Ao. Prof. Dr. Anita Pavić Pintarić (Zadar)

ZORA
121

Germanistik in Maribor. Tradition und Perspektiven

*Germanistika v Mariboru.
Tradicija in perspektive*

*German Studies in Maribor.
Tradition and perspectives*

Uredila / Herausgeberin / Edited by

Vida Jesenšek



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

Maribor
2023

ZORA

121

Germanistik in Maribor. Tradition und Perspektiven
Germanistika v Mariboru. Tradicija in perspektive
German Studies in Maribor. Tradition and perspectives

Mednarodna knjižna zbirka ZORA
International Book Series ZORA

Urednik zbirke/*Editor*
Marko Jesenšek

Mednarodni svetovalni odbor
Editorial Advisory Board

Jožica Čeh Steger (Maribor)
Marc L. Greenberg (Lawrence, Kansas)
Alenka Jensterle Doležal (Praha)
István Lukács (Budapest)
Bernard Rajh (Maribor)
Emil Tokarz (Katowice)

Knjiga je izšla s finančno pomočjo Oddelka za germanistiko
Filozofske fakultete Univerze v Mariboru

ZORA
121

Naslov/*Title*

Germanistik in Maribor. Tradition und Perspektiven

Germanistika v Mariboru. Tradicija in perspektive
German Studies in Maribor. Tradition and perspectives

Uredila/*Edited by*

Vida Jesenšek

Recenzentki/*Reviewers*

Izr. prof. dr. Anita Pavić Pintarić

Doc. dr. Hana Bergerová

Slika na naslovnici/*Photo on Cover*

Srdan Mohorič, *Prelom 1*, 2011

Oblikovanje in prelom/*Design and typesetting*

Katarina Visočnik

Založnik/*Published by*

Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba,

Slomškovo trg 15, 2000 Maribor, Slovenija

<https://press.um.si>

zalozba@um.si

Izdajatelj/*Issued by*

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta,

Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija

<http://www.ff.um.si/zalozba-in-knjigarna/zora/>

ff@um.si

Vrsta publikacije/*Pulication type*

E-knjiga

Dostopno na/*Available at*

<https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/207>

Izdano/*Published*

Maribor, december 2023



© Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba
University of Maribor, University Press

Besedilo/Text © avtorji v Jesenšek (ur.), 2023

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna. /
This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Uporabnikom je dovoljeno nekomercialno in komercialno reproduciranje, distribuiranje, dajanje v najem, javna priobčitev in predelava avtorskega dela pod pogojem, da navedejo avtorja izvirnega dela. / *This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format, so long as attribution is given to the creator. The license allows for commercial use.*

Vsa gradiva tretjih oseb v tej knjigi so objavljena pod licenco Creative Commons, razen če to ni navedeno drugače. Če želite ponovno uporabiti gradivo tretjih oseb, ki ni zajeto v licenci Creative Commons, boste morali pridobiti dovoljenje neposredno od imetnika avtorskih pravic. / *Any third-party material in this book is published under the book's Creative Commons licence unless indicated otherwise in the credit line to the material. If you would like to reuse any third-party material not covered by the book's Creative Commons licence, you will need to obtain permission directly from the copyright holder.*

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

CIP – Kataložni zapis o publikaciji
Univerzitetna knjižnica Maribor

811.11(497.4Maribor)(082)(0.034.2)

JESENŠEK, Vida

Germanistik in Maribor : Tradition und Perspektiven [Elektronski vir] = Germanistika v Mariboru : tradicija in perspektive = German studies in Maribor : tradition and perspectives / uredila, Herausgeberin, edited by Vida Jesenšek. – E-publikacija. – Maribor : Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba, 2023

Način dostopa (URL): <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/207>

ISBN 978-961-286-810-9 (Pdf)

doi: 10.18690/978-961-286-019-6

1. Gl. stv. nasl.

COBISS.SI-ID 177421315

ISBN 978-961-286-810-9 (pdf)

ISBN 978-961-286-019-6 (mehka vezava)

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-019-6>

Cena/Price

Brezplačni izvod

Odgovorna oseba založnika/For publisher
prof. dr. Zdravko Kačič, rektor Univerze v Mariboru

Citiranje/Attribution

Jesenšek, V. (ur.). (2023). *Germanistik in Maribor. Tradition und Perspektiven. Germanistika v Mariboru. Tradicija in perspektive. German Studies in Maribor. Tradition and perspectives.* Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba.
doi: <https://doi.org/10.18690/978-961-286-019-6>

Inhalt / Vsebina / Contents

VIDA JESENŠEK

9 Einleitung

I.

50 Jahre Germanistik in Maribor. Europäische Traditionen und Perspektiven / *50 let germanistike v Mariboru. Evropske tradicije in perspektive* / *50 years of German studies in Maribor. European traditions and perspectives*

VIDA JESENŠEK

- 15 Germanistik in der universitären Lehre und Forschung
Germanistika v univerzitetnem izobraževanju in raziskovanju
German studies in university education and research

PETER ĐURČO

- 33 Korpuslinguistik als Innovation im DaF-Studium und Korpora im DaF-Unterricht. Fallbeispiel Trnava (Slowakei)
Korpusno jezikoslovje kot inovacija pri študiju nemščine kot tujega jezika in korpusi pri pouku nemščine kot tujega jezika. Študija primera (Slovaška)
Corpus linguistics as an innovation in study field DaF and corpora in teaching DaF. Case study Trnava (Slovakia)

JUDITH HÖBINGER

- 39 Das OeAD-Lektorat in Maribor
Avstrijski lektorat v Mariboru
The Austrian lectureship in Maribor

MAŁGORZATA PŁOMIŃSKA, ZBIGNIEW FELISZEWSKI, NINA NOWARA-MATUSIK

- 47 Forschung und Lehre am Institut für Germanistik der Schlesischen Universität in Katowice. Eine vorläufige Bestandsaufnahme
Raziskovanje in poučevanje na Inštitutu za germanistiko na Šlezijiški univerzi v Katowicah. Začasni pregled
Research and teaching at the Institute of German studies at the University of Silesia in Katowice. A preliminary inventory

MARJAN PUNGARTNIK

- 61 Živeti moramo odprto. Razmislek o smislu jezikovnih študijev
Wir müssen offen leben. Überlegung über den Sinn des Sprachenstudiums
We must live openly. Reflection on the meaning of language study

MATEJA ŠKOFLJANEC

- 65 Österreich-Bibliothek der Universitätsbibliothek Maribor
Avstrijska čitalnica v Univerzitetni knjižnici Maribor
Austrian Library at the University of Maribor Library

SIMONA ŠTAVBAR

- 71 O podiplomskem študiju in perspektivah raziskovanja nemščine
izven nemškega prostora
Zum Postdiplomstudium und zu Perspektiven der Erforschung
der deutschen Sprache außerhalb des deutschsprachigen Raumes
About the postgraduate studies and perspectives in German language
studies outside the German speaking regions

II.

Abhandlungen / Razprave / Studies

MILKA ENČEVA

- 75 Korpora als Datenressource und Analysegegenstand in der modernen
pädagogischen Lexikographie
Korpusi kot podatkovni vir in predmet analize v sodobni pedagoški
leksikografiji
Corpora as a data source and a research subject in modern pedagogical
lexicography

MELANIJA LARISA FABČIČ

- 87 Kognitiv-basierte Methoden der Text- und Stilanalyse und ihre
Applikation im Hochschulunterricht
Uporaba metod kognitivnega besediloslovja in stilistike pri jezikovnem
pouku na visokošolski stopnji izobraževanja
Cognitive-based methods of text and style analysis and their application
at higher education level

SAŠA JAZBEC, BRIGITA KACJAN

- 105 Methoden im DaF-Unterricht. Ein Überblick
Metode učenja in poučevanja nemščine kot tujega jezika. Pregled
Methods in teaching German as a foreign language. An overview

VIDA JESENŠEK

- 127 Zeit in Sprichwörtern
Čas v pregovorih
Temporality in proverbs

DEJAN KOS

- 151 Filologija med pragmatizmom in humanizmom
Philologie zwischen Pragmatismus und Humanismus
Philological studies between pragmatism and humanism

ALJA LIPAVIC OŠTIR, KATARINA TIBAUT

- 159 Slowenismen in der österreichischen Steiermark
Slovenizmi na avstrijskem Štajerskem
Slovenisms in Austrian Styria

DORIS MLAKAR GRAČNER

- 171 Der Einsatz von Schreibstrategien beim Verfassen von
argumentativen Texten. Eine empirische Untersuchung
am Sprachenpaar Deutsch-Slowenisch
Raba pisnih strategij pri pisanju argumentativnih besedil.
Empirična raziskava na jezikovnem paru nemščina-slovenščina
The use of written strategies in the Slovenian and German
argumentative writing. An empirical research

TEODOR PETRIČ

- 191 Deutsche Modalpartikeln und modalpartikelartige Lexeme im
Slowenischen
Nemški naklonski členki in naklonsko rabljene slovanske enote
v slovenščini
German modal particles and modal particle-like lexemes in Slovene

GEORG SCHUPPENER

- 211 Einige Überlegungen zu tautologischen und pleonastischen Komposita im Deutschen
Razmislek o tautoloških in pleonastičnih zloženkah v nemščini
Some reflections on tautological and pleonastic compound words in German

PATRICK WOLFF, HORST EHRHARDT

- 217 Zum Reflex mitteleuropäischen Denkens im Phraseologismengebrauch bei Alma M. Karlin
Frazeologizmi kot izraz srednjeevropskega razmišljanja v delih Alme M. Karlin
On the reflex of Central European thinking in Alma M. Karlins usage of phraseologisms

MATEJA ŽAVSKI-BAHČ

- 235 Unterrichtsprojekt. Ein didaktischer Ansatz zur Förderung interkultureller Sensibilität im Kontaktraum Slowenien – Österreich
Učni projekt kot možen metodično-didaktični pristop za razvijanje medkulturne senzibilnosti v stičnem prostoru med Slovenijo in Avstrijo
Learning project. A possible methodical-didactic approach for the development of intercultural sensitivity in the intercultural area between Slovenia and Austria

248 POVZETEK

250 ABSTRACT

Einleitung

VIDA JESENŠEK

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-019-6.1>
ISBN 978-961-286-810-9

Die Abteilung für Germanistik an der Philosophischen Fakultät der Universität Maribor feierte im Jahr 2015 ihr 50-jähriges Bestehen. Mit einer festlichen Jubiläumsveranstaltung am 16. April 2015 wurde das Jubiläum offiziell begangen. Lehrende, Studierende und eingeladene Gäste stellten die Germanistik als akademische und Forschungsdisziplin in der heutigen Zeit und Umwelt zur Diskussion und besprachen das Lernen und Lehren des Deutschen als Fremdsprache aus historischer sowie perspektivischer Sicht. Teil der Feierlichkeiten waren auch eine Ausstellung zu Ausbau und thematisch-methodischer Vielfalt der germanistischen Forschung in Maribor sowie eine internationale Sommerschule für Germanistik-Studierende, die unter dem Titel *Alltag regional* vom 29. 6. 2015 bis 10. 7. 2015 abgehalten wurde.

Diesem ehrwürdigen Jubiläum ist auch der vorliegende Band gewidmet. Er enthält Überlegungen zur Geschichte und Gegenwart, zur Theorie und Praxis universitärer Germanistik außerhalb des deutschsprachigen Raumes sowie wissenschaftliche Beiträge zu verschiedenen Forschungsfeldern der germanistischen Linguistik, Literaturwissenschaft und DaF-Didaktik. Autorinnen und Autoren sind Mitglieder der Abteilung für Germanistik an der Philosophischen Fakultät Maribor, Studierende und ebenso Kolleginnen und Kollegen aus dem Ausland, die unserer Einladung zur Mitwirkung gefolgt sind.

Der Band ist inhaltlich zweigeteilt. Der erste Teil enthält neben einer kritisch-analytischen Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen von Bologna geprägten akademischen Germanistik und ihrem Status in der universitären Lehre und Forschung (Vida Jesenšek, Maribor) sechs Beiträge, in denen europäische Traditionen und künftige Perspektiven germanistischer Studiengänge, sprachpraktische und studentische Erfahrungen mit dem Studium, Sinn- und Zweckmäßigkeit sowie Einbindung in lokal-regionale Gegebenheiten germanistischer Studienprogramme erörtert werden. – So stellt Peter Ďurčo (Trnava) innovative Dimensionen des gegenwärtigen DaF-Studiums an der Universität des Hl. Kyril

und Methodius in Trnava (Slowakei) vor: Obligatorische Bestandteile des Studiums sind neuerdings Inhalte der Korpuslinguistik, wodurch Informationen über die neuesten Technologien bei der Verarbeitung von sprachlichen Daten verbreitet und Studierende zur Arbeit mit den (deutschen) Sprachkorpora befähigt werden. Die Bauchbarkeit von solchen Kenntnissen sieht man im Zusammenhang mit schneller Entwicklung im Bereich der digitalen sprachlichen Quellen und mit dem gehörigen technologischen Fortschritt im Bereich der Sprachtechnologien. – Die ehemalige OeAD-Lektorin in Maribor Judith Höbinger berichtet über vielseitige Arbeitserfahrungen, die sie im Rahmen des österreichischen Lektoratsprogramms gesammelt hat und hebt hervor, wie OeAD-Lektorate an Auslandsgermanistiken dazu beitragen können, die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache auch in Zukunft sicherzustellen und die kulturelle und wissenschaftliche Kooperation über nationale Grenzen hinweg zu pflegen. – Małgorzata Płomińska, Zbigniew Feliszewski und Nina Nowara-Matusik dokumentieren ausführlich die Forschung und Lehre am Institut für Germanistik der Schlesischen Universität in Katowice. Es wird ersichtlich, dass die Existenz, Positionierung und Weiterentwicklung ausländischer Germanistiken bedeutend bestimmt sind vom Dialog mit anderen Disziplinen und gleichermaßen vom wissenschaftlichen Austausch mit Fachvertretern aus dem In- und Ausland. – Der Beitrag von Marjan Pungartnik (Maribor) unterbreitet Gedanken zur Sinn- und Zweckmäßigkeit germanistischer Studien in Sprachkontakträumen und betont die Rolle der Literatur als Vermittlerin zwischen Sprachen und Kulturen. – Ein wichtiger Partner der Mariborer Germanistik ist die Universitätsbibliothek Maribor mit ihrer Österreich-Bibliothek: Mateja Škofljanec (Maribor) stellt die reiche und vielseitige Kooperation beider Einrichtungen ausführlich dar. – Der erste Teil dieses Jubiläumsbandes endet mit dem Beitrag von Simona Štavbar (Maribor), einer Doktorandin der Mariborer Germanistik. Ihre persönlichen Studiererfahrungen rundet sie mit dem Vorschlag ab, das germanistische Postdiplomstudium in Maribor mit interdisziplinären Inhalten zu erweitern und künftig durch eine stärkere internationale Zusammenarbeit durchzuführen.

Der zweite Teil des Bandes präsentiert in alphabetischer Reihenfolge der Autorinnen und Autoren wissenschaftliche Beiträge zu vielfältigen germanistischen Forschungsschwerpunkten. Milka Enčeva (Maribor) setzt sich mit dem Einsatz von Sprachkorpora in der modernen pädagogischen Lexikographie auseinander. Sie fragt sich, wie und inwieweit korpusbasierte Sprachdaten bei der Erstellung von Online-Lernerwörterbüchern eingesetzt werden können und welche Ansätze zur Ermittlung des fremdsprachendidaktisch bedeutsamen Kernwortschatzes bekannt sind. Es wird klar, dass moderne Sprachtechnologien zwar ermöglichen, große Sprachdatenmengen schnell und verlässlich

zu bearbeiten, dass dadurch aber komplexe Probleme bei der Bestimmung des Kernwortschatzes einer Fremdsprache ohne eine intensive Mitwirkung der Fremdsprachendidaktik nicht zu bewältigen sind. – Kognitiv-basierte Methoden der Text- und Stilanalyse und ihre Anwendung im Hochschulunterricht werden in der Studie von Melanija Larisa Fabčič (Maribor) dargelegt. Die Feststellung ist, dass ihre Kombination eine sehr gute Grundlage für kreative Textarbeit in der tertiären Ausbildung ergibt. – Didaktikerinnen Saša Jazbec und Brigita Kacjan (Maribor) geben eine historische Übersicht über die Methoden im DaF-Unterricht und kommen zum Schluss, dass der gegenwärtige Fremdsprachenunterricht vor allem wegen Internationalisierungs- und Globalisierungsprozesse von allen Akteuren ein Umdenken fordert und dass er neu zu konzipieren ist. – Vida Jesenšek (Maribor) erörtert den Ausdruck der Zeit/Zeitlichkeit in der deutschen und slowenischen Parömiologie. Unter Anwendung methodisch-methodologischer Grundlage der kognitiven Metapherntheorie werden parömiologische Zeitlichkeitskonzepte für beide beobachteten Sprachen ausgearbeitet. – Eine wertvolle Überlegung der gegenwärtigen Germanistik stellt der Aufsatz von Dejan Kos (Maribor) dar. Problematisiert werden der Status und die Perspektiven der philologischen Studien und es wird von der Annahme ausgegangen, dass Philologien ihren Weg aus der gegenwärtigen Randexistenz nur dann finden können, wenn es ihnen gelingt, die Ausweglosigkeit jener Logik zu enthüllen, die sie zum Randphänomen erst gemacht hat – die Ausweglosigkeit des Pragmatismus. – Zur aktuellen Forschungsthematik an der Abteilung für Germanistik in Maribor zählen auch soziolinguistische und auf den slowenisch-österreichischen Sprachkontakt ausgerichtete Fragestellungen. So thematisieren Alja Lipavic Oštir und Katarina Tibaut (Maribor) den Status und Gebrauch von ausgewählten Slowenismen im österreichischen Deutsch. Präsentiert werden Ergebnisse einer kleinen empirischen Studie zur Bekanntheit und zum Gebrauch dieser Lexik bei den Sprechern des Deutschen in der österreichischen Steiermark. Es zeigt sich deutlich, dass ihr Vorkommen schwindet. – Doris Mlakar Gračner (Maribor) wendet sich einem didaktischen Thema zu und berichtet über den Einsatz von Schreibstrategien beim Verfassen argumentativer Texte. Ihre Untersuchung betrifft das Sprachenpaar Deutsch-Slowenisch und bringt bedeutende Erkenntnisse für die künftige Schreibdidaktik hervor. – Relativ häufig ist in der gegenwärtigen germanistischen Linguistik die Erforschung von Partikeln; aus kontrastiver (deutsch-slowenischer) Sicht werden sie auch in der Studie von Teodor Petrič (Maribor) behandelt. Eine Auswahl deutscher Modalpartikeln und ihrer slowenischen Entsprechungen vergleicht er hinsichtlich Bedeutung und Funktion, um dadurch Gemeinsamkeiten aufzudecken, die bei der Wortklassifizierung, Übersetzung und Aneignung des Deutschen als Fremdsprache nützlich sein können. – Überlegungen zu tautologischen und pleonastischen

Komposita im Deutschen liefert der Beitrag von Georg Schuppener (Trnava). Anhand ausgewählter Beispiele konnte der Autor einen aussagekräftigen Einblick in das Phänomen von Komposita aus zwei semantisch identischen oder ähnlichen Komponenten geben und Interesse für eingehendere Untersuchungen dieser Thematik wecken. – Der einzige Beitrag zur deutschsprachigen Literatur in diesem Band ist die Studie über den Phraseologismengebrauch bei der slovenischen deutschsprachigen Schriftstellerin und Künstlerin Alma M. Karlin der Autoren Patrick Wolff und Horst Ehrhardt (Erfurt). Sprachgestalterische Qualitäten zeigen sich bei Karlin in mehrerer Hinsicht, u. a. beim Gebrauch phraseologischer Mittel, was als Ergebnis einer hoch einzuschätzenden sprachlichen Kreativität zu deuten ist. – Der Jubiläumsband endet schließlich mit einem sprachdidaktischen Thema. Mateja Žavski-Bahč (Maribor) thematisiert das Unterrichtsprojekt als didaktischen Ansatz zur Förderung interkultureller Sensibilität in Sprachkontakträumen. Das beschriebene Unterrichtsprojekt zum Nachbarland Österreich ist ein Beispiel dafür, wie das Lernen im DaF-Bereich projektartig durchführbar ist und wie dies zur Förderung interkultureller Sensibilität beitragen kann.

Der Jubiläumsband vermittelt Einblicke in die Vielfalt und Veränderungen in der 50-jährigen Geschichte der Germanistik in Maribor und zeugt zudem über die Vielseitigkeit der germanistischen Forschungsschwerpunkte. Allen Autorinnen und Autoren sei gedankt für die Beiträge, die bestimmt neue Forschungen anregen und hoffentlich erkennen lassen, dass die akademische Germanistik auch weiterhin ein wichtiges Feld humanistischer Auseinandersetzung mit Sprache, Literatur und Kultur bleiben wird.

I.

50 Jahre Germanistik in Maribor.
Europäische Traditionen und
Perspektiven

*50 let germanistike v Mariboru.
Evropske tradicije in perspektive*

*50 years of German studies in Maribor.
European traditions and perspectives*

Germanistik in der universitären Lehre und Forschung

Germanistika v univerzitetnem izobraževanju in raziskovanju

German studies in university education and research

VIDA JESENŠEK

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za germanistiko,
Koroška cesta 160, SI 2000 Maribor, vida.jesensek@um.si

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-019-6.2>

ISBN 978-961-286-810-9

1 Einleitung

Im Jahr 2015 feierte die akademische Germanistik in Maribor ihr 50-jähriges Bestehen, 50 Jahre des Daseins in der Stadt an der geographischen Grenze zum deutschsprachigen Raum, in der Stadt, die, historisch gesehen, immer ein besonderes, eigenartiges, manchmal ein recht komplexes Verhältnis zur deutschen Sprache und Kultur nachweisen kann. Es gab Zeiten des Respektes, der Blüte, der Zusammenarbeit beider Sprach- und Kulturräume, es gab Zeiten des Konfliktes, der Auseinandersetzung sowie der Enttäuschung nach den erschütternden politischen und sozialen Umbrüchen; schließlich gab es Zeiten der Zuversicht und der Suche nach neuen Wegen zur Abschaffung der kalten Distanz zwischen zwei Ländern, zwei Sprachen und zwei Kulturen. So kam das Jahr 1965 und die ersten Germanistik-Studenten konnten das zweijährige Hochschulstudium der deutschen Sprache, Literatur und Kultur an der damaligen Pädagogischen Akademie einschreiben. Im inzwischen mehr als 50-jährigen Bestehen der germanistischen Studien in Maribor verzeichnet man eine permanente inhaltliche und organisatorische Weiterentwicklung von Studiengängen sowie einen intensiven Aufbau germanistischer Forschung; beides ist seit dem Jahr 2006 an der Philosophischen Fakultät der Universität Maribor angesiedelt.

Wie bekannt, hat eine politisch-programmatische Erklärung aus dem Jahr 1999 zu massiven Umwandlungsprozessen in der europäischen universitären und Hochschulbildung geführt. Der so genannte Bologna-Prozess richtet sich auf die Schaffung eines einheitlichen, harmonisierten und internationalisierten Hochschulraumes in Europa. Besonders die Einführung gestufter berufsqualifizierender Studienabschlüsse hat dazu geführt, dass sich die Mehrzahl

der europäischen Studiengänge samt vielfältigen germanistischen Studien auf der Suche nach der Balance zwischen dem traditionsreichen Humboldt-schen Bildungsideal und dem funktionalistischen Streben nach bevorzugter Vermittlung praxisbezogener applikativer Kenntnisse befindet. Man bewegt sich zwischen einer unausweichlichen national-regionalen Eigenartigkeit und einer Orientierung am (Gesamt)-Europa, welche bildungspolitisch gefördert wird. Man sieht, der Bologna-Prozess hat eine Umstrukturierung von einst stark humanistisch geprägten und vertieften germanistischen Philologie- und Literaturstudien und folgerichtig auch eine Umorientierung der tradierten germanistischen Forschung zur Folge. Auch Einblicke in potentielle Arbeitsfelder der Germanistik-Absolventen sind für die Zukunft erschwert: Für welche Berufe werden sich Absolventen der vielfältigen Germanistik-Studiengänge aufgrund der erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen bewerben können? Es liegt auf der Hand, dass perspektivische Überlegungen zur Bedeutung und inhaltlicher Ausprägung der künftigen akademischen Germanistik nicht nur berechtigt sind, sie sind notwendiger denn je.

Auch das 50-jährige Jubiläum der Germanistik in Maribor gibt Anlass zur Diskussion. Nachdem in Kapitel 2 das gegenwärtige Selbstverständnis der traditionsreichen Disziplin im Allgemeinen besprochen wird, wenden wir uns in Kapitel 3 der Tradition und schrittweisen Entwicklung der akademischen Germanistik an der Universität Maribor. Anschließend werden Herausforderungen, Chancen und Perspektiven der zukünftigen Entwicklung in kultur- und sprachpolitischen Konfigurationen europäischer Gegenwart diskutiert.

2 Das gegenwärtige Selbstverständnis der Disziplin

Künftiger Entwicklung der akademischen Germanistik waren in der letzten Zeit mehrere Fachtagungen und bildungspolitische Veranstaltungen gewidmet und inzwischen liegen etliche Publikationen zu dieser Thematik vor.¹ Offen-

¹ Perspektiven der in- und ausländischen Germanistik wurden u. a. Zentralthema auf dem Internationalen Germanistenkongress 2000 in Wien, auf dem Deutschen Germanistentag 2001 in Erlangen, auf der 38. Jahrestagung des Instituts für Deutsche Sprache (IDS) 2002 in Mannheim, auf dem Symposium der Deutschen Forschungsgemeinschaft 2003, auf der Tagung zu den Zukunftsperspektiven der Germanistik in Europa 2004 in Berlin; auf den Konferenzen zu Perspektiven und Chancen der Germanistik im 21. Jahrhundert in Schumen (2010) und Sofia (2013); bekannt und breit angelegt sind Überlegungen U. Ammons zum Thema Globale Zukunftsperspektiven der deutschen Sprache und Germanistik (Ammon 2002–2007); vgl. hierzu auch Ehrhart (2004), Neuland/Ehlich/Roggasch (2005), Dimova (2012), Dimova et al. (2012a) u. v. a. m.

sichtlich ist, dass die Germanistik als akademische Disziplin und universitäres Studienfach in Zeiten massiver wirtschaftlicher und sozial-politischer Veränderungen und insbesondere in der aktuellen Krisenzeit an mancher europäischen Universität keine Selbstverständlichkeit mehr ist.

Man tröstet sich jedoch weiterhin gern, die Germanistik genieße zumindest in Europa noch immer den Status eines traditionsreichen Studienfaches und einer etablierten akademischen Disziplin. Das im 19. Jahrhundert konstituierte und primär philologisch- und literaturhistorisch konzipierte Studienfach hat historisch gesehen zwar verschiedene Entwicklungen und Umwandlungen durchgemacht, jedoch blieb es weiterhin ein zeit- und leseintensives, oft hochgradig individualisiertes und »altmodisches« Studium mit verschiedenartigen Tätigkeits- und Berufsprofilen; konstant geblieben ist dazu das beruflich angestrebte Lehramt. Germanisten mit akademischen Abschlüssen sollten für Tätigkeiten und Berufe in Bildungs- und Kultureinrichtungen, im Verlags- und Bibliothekswesen, im Bereich der Medien und Übersetzung, schließlich auch in Verwaltung und Politik qualifiziert werden. In dieser Tradition ist das Fach mit mehr oder weniger ausgeprägten regionalen Fachspezifika auch in nicht-deutschsprachigen Ländern Europas breit vertreten.

Ansätze, Inhalte und Methoden der gegenwärtigen europäischen Germanistik zeigen ein sehr vielfältiges Bild. Grundlegende Unterschiede beobachtet man in Bezug auf die jeweilige Verortung und Betrachtungsperspektive der deutschen Sprache, der Literatur in deutschsprachigen Regionen und der deutschen Kultur. Seit einiger Zeit spricht man von einer Germanistik in deutschsprachigen Ländern einerseits und von einer Germanistik in nichtdeutschsprachigen Ländern andererseits. Die so genannte *Inlandsgermanistik* meint die Dominanz der eigenkulturellen Perspektive, die so genannte *Auslandsgermanistik* meint das Primat der fremdkulturellen Sicht auf die Fachdisziplin (vgl. u. a. Földes 2012: 30 f.). Die Unterscheidung basiert auf ungleichen fachlich-methodischen Zügen: Es handelt sich um eine jeweils andere und von der Sprache und Kultur des Beobachters abhängige Betrachtungsperspektive auf die deutsche Sprache, Literatur und Kultur. Mit Recht fragt man sich, ob zu Zeiten der bildungspolitischen Förderung nach Internationalisierung, Lehrer-, Forscher- und Studentenmobilität sowie Interdisziplinarität eine solche Differenzierung noch berechtigt ist, und wenn ja, was sie uns allen bringt (ebenda: 31ff.). Inwieweit sind Konzepte der in- und/oder ausländischen Germanistikstudien überhaupt bekannt? Kann man von einem gegenseitigen Transfer von Wissen und Erfahrungen sprechen oder leben beide Ausprägungen der germanistischen Disziplin ihr jeweils eigenes Leben?

Ein wichtiges Argument gegen eine solche duale Auffassung der Disziplin ist die Annahme der Einheitlichkeit der so genannten Auslandsgermanistik: Durch die geographisch geprägte terminologische Opposition wird nämlich der Eindruck vermittelt, »als würde die Germanistik außerhalb des zusammenhängenden deutschen Sprach- bzw. Kulturraumes ein homogenes, einheitliches Fach verkörpern« (ebenda). Dieser Auffassung kann man jedoch nicht zustimmen, denn gerade das Gegenteil ist der Fall: Außerhalb des deutschen Sprachraumes verzeichnet man eine starke Ausdifferenzierung der akademischen Forschungsdisziplin und des Studienfaches. Davon zeugt schon die Vielfältigkeit der gängigen Namen, mit denen man das Feld etikettiert: Steht der Blick von innen im Vordergrund, so spricht man von *Inlandsgermanistik*, *Binnengermanistik*, *Muttersprachengermanistik*, *endogener Germanistik*, *Kerngermanistik*; ist dagegen die Außenperspektive zentral, so handelt es sich um *Auslandsgermanistik*, *Fremdsprachengermanistik*, *fremdkulturelle Germanistik*, *exogene Germanistik*, *Randgermanistik*. Neuerdings haben Bezeichnungen Konjunktur, die eine Art Auflockerung disziplinärer Grenzen in Studium und Forschung ankündigen und regional geprägt sind, so z. B. *interkulturelle Germanistik* (neue Variante germanistischer Lehre und Forschung in Verbindung mit einer regionalen Fremdkulturwissenschaft; auch Studienprogramm, u. a. an der Universität Göttingen, Frankfurt an der Oder, Maribor), *Eurogermanistik* (Bücherreihe des Verlages Stauffenburg), *internationale Germanistik* (Studienprogramm an der FH Aachen), *transnationale Germanistik* (Terminus nach E. Konrad).

Auch gegenwärtige germanistische universitäre und Hochschulstudiengänge zeichnen sich durch eine extreme Vielfalt der Bezeichnungen aus; so studiert man *Germanistik*, *Deutsch*, *Deutsche Sprache und Literatur*, *Deutsch als Fremdsprachenphilologie*, *Deutsch als Fremdsprache*, *Interkulturelle Germanistik*, *Transkulturelle Germanistik*, *Germanistische Studien (German Studies)*, *Deutsch und transkulturelle Kommunikation* u. a. m. Man beobachtet dabei recht verschiedenartige inhaltlich-berufliche Profilierungen, die von einer reinen Sprachvermittlung (samt der Landes- bzw. Kulturkunde) über die Übersetzung bis zu den traditionellen sprach- und literaturwissenschaftlichen Studien reichen und in der Regel auch Kombinationen, Zwischenpositionen und Übergangsbereiche zulassen. Insbesondere die so genannte Auslandsgermanistik zeichnet sich durch eine extreme inhaltliche Breite aus und entwickelt sich in der letzten Zeit oft in Richtung einer inter- und transkulturellen sowie transnationalen Geistes- bzw. Kulturwissenschaft (vgl. Burneva 2012). Multiperspektivik, Multikulturalität, Multilingualität, also neue Strukturen gesellschaftlicher Interaktion, seien laut Ehlich (2007) primäre Ziele der gegenwärtigen europäischen Germanistik. Diese ist momentan also durch

eine Vielfalt an theoretisch-methodologischen Konzepten geprägt, wobei man eine Öffnung der disziplinären Grenzen als tendenzanzeigend verstehen kann.

Damit wären wir eigentlich bei der Frage nach der »Brauchbarkeit« und »Nutzbarkeit« germanistischer Studien im heutigen Europa. Man sieht, dass die Bologna-Reform des europäischen Hochschulraumes Veränderungen der einst humanistisch geprägten und vertieften germanistischen Philologie- und Literaturstudien und gleicherweise eine Umorientierung der germanistischen Forschung zur Folge hat. Wie anfangs angedeutet, sollten die universitären Bildungsangebote Erwerb von anwendungsbezogenem Wissen und Fertigkeiten anstreben und sich im (Gesamt)-Europa harmonisieren. Allerdings muss man gestehen, dass der letztgenannte Aspekt nahezu absurd geworden ist, zumal wir gerade erleben, wie die Idee eines einheitlichen Gesamteuropas aus verschiedensten, vor allem aus wirtschaftlich-politischen, wohl aber auch aus kulturellen Gründen in Frage gestellt wird.

Viele europäische universitäre Germanistik-Institute haben auf die Anforderungen des Bologna-Prozesses mit dem Versuch einer Neuprofilierung reagiert. Die Folge davon ist, dass den curricularen Kern der reformierten Bologna-Studiengänge sehr oft nicht mehr grundlegende sprach-, literatur- und kulturbezogene Inhalte ausmachen, die ein vertieftes und zeitaufwendiges Studium voraussetzen; zumindest auf der ersten Bologna-Stufe (Bachelor-Studiengänge) tendiert man, eher unkritisch, zu ökonomischeren Instantstudien, deren Absolventen anhand vorrangig praxisbezogener Kenntnisse für einen sofortigen Einstieg in diverse künftige Arbeitsbereiche befähigt wären. Dies ist als problematisch anzusehen, denn viele Berufsfelder befinden sich zurzeit im Umbruch und das künftige Berufsfeld eines Germanistik-Absolventen ist noch wenig bekannt. Öffnung disziplinärer Grenzen ist bei solchen Neuprofilierungen germanistischer Studiengänge eine logisch-notwendige Folge. Der Fachbereich breitet sich in Richtung angewandte Linguistik, Kommunikations- und Medienwissenschaft, Kulturwissenschaft, Soziologie, Psychologie u. dgl. aus; er tut sich durch die Einbeziehung von wirtschaftlichen, rechtlichen, politologischen Studieninhalten hervor; dazu kommt schließlich die Förderung der so genannten fächerübergreifenden Schlüsselkompetenzen (Erstellen von wissenschaftlichen Arbeiten, Argumentieren, Logik, Ethik, Fremdsprachen, Medienkompetenz, Rhetorik u. dgl.) und weichen Fähigkeiten (soziale Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Teamfähigkeit, Empathie, Loyalität sowie persönliche Fähigkeiten, die mit der Herangehensweise und Einstellung zur eigenen Arbeit zusammenhängen, etwa Motivation, Diskussionskultur, Projekt-, Zeit-, Stress-, Konfliktmanagement u. a. m.). Die Grenzen der Disziplin und des Studienfaches Germanistik sind somit sehr unscharf geworden.

Vergleichsweise befindet sich im Wandel auch die Forschungspolitik. Ihre weitere Entwicklung und Planung gehen in Richtung Transdisziplinarität, mehr Beteiligung der Gesellschaft, Förderung nachhaltiger Transformationen und intensiver Kommunikation zwischen bislang getrennten Bereichen, was einzelne Wissenschaften und das Wissenschafts- und Forschungssystem inhaltlich wie strukturell künftig bedeutend verändern sollte.² Dass die Gesellschaft eine germanistische Forschung sich wünscht, die unmittelbar verwertbar wäre, zeigt sich u. a. in nationaler und/oder internationaler Prioritätensetzung: Traditionelle linguistische und/oder literaturbezogene Inhalte sind innerhalb aktueller Förderungsbereiche gar nicht oder nur indirekt vertreten. Finanziert werden sie in der Regel erst, wenn man sie in ein sprachdidaktisches, übersetzerisches und/oder ein ähnliches sofort anwendbares Paket einpackt.³

Den Umwandlungsprozess der germanistischen Studien beeinflussen aber auch regional- und/oder nationalspezifische Faktoren. So ist das Studienfach zumindest in der so genannten Auslandsgermanistik vom Status des Deutschen als Fremdsprache im jeweiligen sozialen Umfeld abhängig. Dies gilt insbesondere in Relation zur Monopolstellung der Fremdsprache Englisch und ebenso in Bezug darauf, dass durch stereotype Vorurteile mancherorts ein schlechteres Image des Deutschunterrichts herrscht (Deutsch ist eine schwere Sprache oder Deutschlehrer sind konservativ, langweilig und grammatikbesessen). Bei Studierenden verzeichnet man eine veränderte Motivation zum Studium, zumal sie sehr oft nur praktisch-pragmatische Fähigkeiten und Fertigkeiten anstreben und kein langwieriges Sprachen- und Literaturstudium in Aussicht nehmen wollen. Das Letztere hat entscheidende Folgen für das Generationsprofil der Germanistikstudierenden, da mancherorts immer mehr Studienanfänger aus beruflichen Mittelschulen und nicht aus Gymnasien kommen. Eine wichtige Rolle spielt schließlich die Umwertung des Deutschen in der europäischen Wissenschaft, Wirtschaft und in internationalen Beziehungen: Ein Randstatus des Deutschen gegenüber dem Englischen ist nicht mehr zu übersehen.

So ist schließlich zu überlegen, ob man durch den Bologna-Prozess eine Modernisierung oder eher eine Art Kommerzialisierung der traditionellen germanistischen Studiengänge erstrebt. Und weiterhin: Welchen Stellenwert hat nun die traditionelle europäische Humboldtsche Auffassung des Bildungsideals und der akademischen Freiheit der Lehre und Forschung? In welchem Verhältnis

² Vgl. *Forschungswende. Zivilgesellschaftliche Plattform*. <http://www.forschungswende.de/>.

³ Schon ein kurzer Einblick in die Prioritäten der EU-Forschungsprogramme der letzten Jahre kann diese Beobachtung bestätigen.

stehen akademische Ansprüche auf theoriegeleitete Basisforschungen einerseits und gesellschaftlicher Drang nach verstärkter Anwendungsorientierung andererseits? Am entscheidendsten dabei ist jedoch die Frage, ob die gegenwärtige akademische Germanistik mit neuen Entwicklungsrichtungen zufrieden ist, wie sie ihre Tätigkeit in Bildung und Forschung weiterführen will und welche Chancen und Perspektiven sie in aktueller Gesellschaft erkennt. Bevor wir aber diesen Fragestellungen nachgehen, geben wir nachfolgend eine Übersicht über die Geschichte und Entwicklung des Germanistik-Studiums an der Universität Maribor – vor allem um zu zeigen, wie mehrere institutionelle und Programmänderungen ein ursprünglich »klassisches« philologisch und Lehramt orientiertes Studium geprägt haben und welche Erfahrung wir dabei gesammelt haben.

3 Germanistisches Studium an der Universität Maribor

Anfänge des germanistischen Studiums in Maribor reichen in das Jahr 1961 zurück: An der damals gegründeten Pädagogischen Akademie sollten Deutschlehrer für Grundschulen ausgebildet werden.⁴ Während der 50-jährigen Geschichte des Studiums erfolgten mehrere Programmänderungen, die sowohl institutionelle als auch inhaltlich-funktionale Aspekte betrafen. Kurz skizziert lassen sich folgende Entwicklungsperioden nennen:

- *1965–1986, Pädagogische Akademie*: Germanistik (i. e. Deutsche Sprache und Literatur) studiert man als Doppelfachstudium, zunächst in Kombination mit Slowenisch und Englisch, später auch in Kombination mit anderen Disziplinen aus dem Studienangebot der Akademie. Das Studium dauert 2 Jahre (4 Semester), das angestrebte Berufsprofil bezieht sich auf die Arbeit als Deutschlehrer in der Grundschule. So wurden die meisten von den ca. 200 Diplomanten dieser ersten Periode des germanistischen Studiums in Maribor Deutschlehrer im primären Bildungsbereich; nur wenige setzten das Studium an der Universität Ljubljana oder Zagreb fort, um etwa als Deutschlehrer im sekundären Bildungsbereich oder in der Forschung wirken zu können.
- *1986–2006, Pädagogische Fakultät*: Parallel mit der institutionellen Umgestaltung (die Pädagogische Akademie wurde 1986 zur Pädagogischen Fakultät) verlief auch eine inhaltliche und organisatorische Umgestaltung des germanistischen Studiums: Aus einem zweijährigen ausschließlich pädagogisch

⁴ In Jesenšek (2011) wird der Ausbau des germanistischen Studiums an der Pädagogischen Akademie näher dargelegt.

ausgerichteten Hochschulstudium wurde ein 4-jähriges (8-semesteriges) Universitätsstudium. Germanistik (i. e. Deutsche Sprache, Literatur und Kultur) studiert man weiterhin als Doppelfachstudium, die Kombination mit anderen Fakultätsdisziplinen ist prinzipiell offen. Das dominant angestrebte Berufsprofil war nach wie vor die Arbeit als Deutschlehrer, allerdings auch in der Sekundar- und Erwachsenenbildung.

- 1993–2006, *Pädagogische Fakultät*: Das wachsende Interesse am Studium und vermehrte Berufschancen in Zeiten der allgemeinen Konjunktur führten zur Ausschreibung eines weiteren germanistischen Studienganges. Parallel zum Doppelfachstudium konnte man Germanistik seit 1993 auch als Einzelfachstudium einschreiben. Auch dieser Studiengang dauerte 4 Jahre (8 Semester), das angestrebte Berufsprofil war zwar primär auf eine Deutschlehrertätigkeit in der Sekundar- und Erwachsenenbildung ausgerichtet, aktuell waren aber auch Berufschancen außerhalb des Bildungswesens, vor allem in Kultureinrichtungen, Medien, Dienstleistungsbereichen in Kontakt mit dem deutschsprachigen Raum.
- 2002–2008, *Pädagogische Fakultät (ab 2006 Philosophische Fakultät)*: Parallel zum Einzel- und Doppelfachstudium kann man Germanistik ab 2002 als Doppelfachstudium mit Schwerpunkt Übersetzer/Dolmetscher wählen. Auch dieser Studiengang dauert 4 Jahre (8 Semester), das angestrebte Berufsprofil bezieht sich auf die Arbeit als Übersetzer/Dolmetscher für Deutsch.
- 1996–2008, *Pädagogische Fakultät (ab 2006 Philosophische Fakultät)*: Von besonderer Bedeutung für die Entwicklung der Germanistik als akademische Disziplin war die Gründung des Promotionsstudiums (Doktoratsstudium) mit Schwerpunkt *Deutsche Sprache* bzw. *Germanistische Linguistik* oder *Deutschsprachige Literatur* bzw. *Germanistische Literaturwissenschaft* im Jahr 1996.

Im rund 20-jährigen Bestehen der Pädagogischen Akademie in Maribor (1965–1986) absolvierten das Studium der Deutschen Sprache und Literatur ca. 200 Studierende, im 20-jährigen Bestehen der Pädagogischen Fakultät der Universität Maribor (1986–2006) absolvierten das Germanistikstudium mehr als 400 Studierende und bis 2009, also bis zur Ausschreibung des Bologna-reformierten PhD-Studienprogramms namens *Germanistische Studien* konnte die Germanistik in Maribor 15 erfolgreich abgeschlossene Magister- und Doktorarbeiten verzeichnen.

Man sieht, im Ausbauprozess der germanistischen Studiengänge an der Universität Maribor gelangte man von einem relativ einfachen und inhaltlich

kohärenten Lehramtstudium zu mehreren ausdifferenzierten germanistischen Studiengängen mit hauptsächlich zwei deutlich erkennbaren Berufsprofilen, dem Berufsprofil Deutschlehrer und dem Berufsprofil Übersetzer/Dolmetscher für Deutsch. Seit 2006 ist der Fachbereich Germanistik an der Universität Maribor ein Teilbereich der neugegründeten Philosophischen Fakultät, die ab dem Studienjahr 2008/2009 nur noch reformierte Bologna-Studiengänge anbietet.

Im Bologna-Prozess hat das Studium der Mariborer Germanistik grundlegendere organisatorische Änderungen erfahren. Das Ergebnis dieser (mitunter mühsamen und bürokratisch geprägten) Umgestaltung ist, dass germanistische Studieninhalte nun in insgesamt acht verschiedenen Studienprogrammen vertreten sind und von zwei Fakultätsabteilungen betreut werden. Die Mehrzahl der nach den Vorgaben von Bologna reformierten Studiengänge durchführt die Abteilung für Germanistik, zwei Studiengänge bietet die im Jahr 2007 neugegründete Abteilung für Translatologie an. Auf den drei Bologna-Stufen werden an der Abteilung für Germanistik folgende germanistische Studiengänge angeboten:

- *Erste Bologna-Stufe (Bachelor)*: Germanistik studiert man als Einzelfach (Studiengang *Germanistik*) oder Doppelfach (Studiengang *Deutsche Sprache und Literatur*). Beide Studiengänge dauern drei Jahre (6 Semester) und umfassen 180 ECTS (Einzelfach) bzw. 90 ECTS (Doppelfach). Das angestrebte Berufsprofil ist weniger spezifiziert und impliziert berufliche Tätigkeit in vielen Bereichen, wo eine effiziente Kommunikation mit dem deutschsprachigen Raum im Vordergrund steht und folglich vertiefte Kenntnisse der deutschen Sprache und Kultur sowie Kreativität, Offenheit und humanistische Weltorientierung gesucht sind (Tourismus und andere Wirtschaftsbereiche, Kultureinrichtungen, Medien- und Werbungsbereich). Die bisherige Erfahrung zeigt allerdings, dass dieses Studienangebot vorrangig als Vorbereitung für die Fortsetzung des Studiums (nicht unbedingt eines Germanistik-Studiums) auf höheren Stufen wahrgenommen wird.
- *Zweite Bologna-Stufe (Master)*: Germanistik studiert man als Einzel- oder Doppelfach (Studiengang *Interkulturelle Germanistik* als Einzel- oder Doppelfachstudium). Beide Studiengänge dauern zwei Jahre (4 Semester) und umfassen 120 ECTS (Einzelfach) bzw. 60 ECTS (Doppelfach). Das angestrebte Berufsprofil betrifft primär den vielfältigen Bereich der Sprach- und Kulturvermittlung, d. h. die Arbeit in Kultur-, Verwaltungs- und Bildungsinstitutionen, Medien, im Dienstleistungsbereich. Besonders zu betonen ist, dass das Studium der Interkulturellen Germanistik in Maribor hochgradig regional geprägt ist: Man orientiert sich stark am Sprachkontaktraum in Grenzgebieten zu Österreich und Ungarn im Nordosten Sloweniens. – Auf

der zweiten Bologna-Stufe (Master) kann man Germanistik in Maribor auch als Lehramt-Studium einschreiben: Der Doppelfachstudiengang *Deutsch als Fremdsprache* dauert zwei Jahre (4 Semester) und umfasst 60 ECTS. Das angestrebte Berufsprofil ist berufliche Tätigkeit im DaF-Bereich: Lehrertätigkeit auf allen Stufen und im Rahmen aller Arten von Bildungsinstitutionen, ebenso Arbeit im Bereich der Lehr- und Lernmaterialienherstellung.

- *Dritte Bologna-Stufe (PhD)*: Die Dokorbildung (wissenschaftliche Promotion) ist im Rahmen des Studienprogrammes *Germanistische Studien* möglich. Das Studium dauert 3 Jahre (6 Semester) und umfasst 180 ECTS. Wählbar sind Spezialisierungen im Bereich *Deutsche Sprache* bzw. *Deutschsprachige Literatur*. Das PhD-Studienprogramm befähigt Studierende für eigenständige Forschungs- und Entwicklungsarbeit, primär im Bereich Germanistik, wohl aber auch in anderen humanistischen Disziplinen und führt vor allem zur Beschäftigung in Forschungs- und akademischen Einrichtungen.

Germanistische Studieninhalte bietet zudem die in 2007 neugegründete Abteilung für Translatologie an derselben Fakultät an:

- *Erste Bologna-Stufe (Bachelor)*: Germanistisch geprägt ist der Doppelstudiengang *Translatologische Studien: Deutsch*. Der Studiengang dauert drei Jahre (6 Semester) und umfasst 90 ECTS. Das angestrebte Berufsprofil ist wiederum weniger spezifiziert; die bisherige Erfahrung zeigt, dass dieses Studium vorrangig als Vorbereitung für die Fortsetzung des Studiums auf höheren Stufen wahrgenommen wird.
- *Zweite Bologna-Stufe (Master)*: Der Einzelfachstudiengang *Übersetzen/Dolmetschen: Deutsch* dauert 2 Jahre (4 Semester) und umfasst 120 ECTS, das angestrebte Berufsprofil ist Übersetzer/Dolmetscher für Deutsch.

Man sieht: Im Vergleich mit den alten universitären Studiengängen sind die nach Vorgaben von Bologna reformierten Studiengänge der Abteilung für Germanistik an der Philosophischen Fakultät Maribor organisatorisch-administrativ deutlich stärker ausdifferenziert.⁵ Vergleicht man sie jedoch aus inhaltlicher Sicht, so zeigt sich, dass sich die meisten in ihrem Grundwesen relativ wenig durch völlig neue und innovative Inhalte auszeichnen. Sie beinhalten zwar

⁵ Für ausführlichere Informationen zum germanistischen Studienangebot an der Philosophischen Fakultät der Universität Maribor vgl. <http://www.ff.um.si/oddelki/germanistika/studijski-programi/> und <http://www.ff.um.si/oddelki/prevodostroj/studijski-programi.dot>.

einige neu eingeführte und praktische Themenschwerpunkte (so genannte weiche Fähigkeiten wie Präsentationstechnik, weitere Fremdsprachen, Projektmanagement, die vorrangig als Wahlfächer angeboten werden), und man bemüht sich um modernere hochschuldidaktische Konzepte und eine permanente Aktualisierung der Studieninhalte; ansonsten ist die Ausdifferenzierung aber hauptsächlich den obligatorischen Vorgaben der europäischen Bologna-Reform zu verdanken. Dies gilt insbesondere für die BA-Studiengänge, die eine Auswahl an traditionellen linguistischen, literaturhistorischen und landeskundlichen Themen beinhalten. Der Lehramt-Master *Deutsch als Fremdsprache* ist erwartungsmäßig stark pädagogisch-didaktisch geprägt, wobei einzelne germanistische Themenbereiche (etwa Lexik, Grammatik, ausgewählte Aspekte der Literatur) gezielt unter DaF-didaktischer Perspektive behandelt werden.

Neu an der Universität Maribor (und ebenso in Slowenien) ist allerdings der Master-Studiengang *Interkulturelle Germanistik*. Dieser Studiengang ist stark regional geprägt und zielt auf sprachliche, kulturelle und wirtschaftliche Kontakte mit dem österreichischen und ungarischen Raum im Nordosten Sloweniens. Im Vergleich mit der traditionellen philologischen Germanistik werden einige besondere inhaltliche Schwerpunkte gesetzt. Im Bereich Sprache behandelt man ausgewählte Themen zur angewandten und kontrastiven Linguistik intensiver (Kontakt- und kontrastive Linguistik, Soziolinguistik, Pragmatik, Diskurslinguistik, Lexikographie, Deutsch in Österreich, Sprache und neue Medien). Im Bereich Literatur rückt eine kulturwissenschaftliche Orientierung in den Vordergrund (Literatur als Rezeptionsästhetische Kategorie, Literatur im sprachlich-kulturellen deutsch-slowenisch-ungarischen Kontaktraum, Literatur und Film) und den Bereich Landeskunde kennzeichnet eine integrativ-interdisziplinäre Ausprägung mit praktischer und regionaler Orientierung. Der Studiengang zeichnet sich außerdem durch ein obligatorisches mentoriertes Praktikum in Österreich oder Slowenien aus, welches in Kooperation mit heimischen und ausgewählten grenznahen österreichischen öffentlichen und privaten Institutionen erfolgt (Bibliotheken, Medien, Museen, Tourismus, Gastgewerbe). Ein weiteres bedeutendes Merkmal dieses Studienganges ist ein hoher Grad der Interdisziplinarität: In der Regel zeichnen sich alle Pflichtfächer durch sprach-, literatur- und kulturvergleichende Studieninhalte aus, dazu reicht das Wahlfachangebot inhaltlich vom Ungarisch für Anfänger über slowenische Literatur bzw. slowenische Dialekte im Grenzgebiet zu Österreich und Ungarn bis zu der slowenischen Kulturgeschichte. Generell ist der Master stark regional ausgerichtet: Die Grenzregion zu Österreich und Ungarn wird als Sprachkontaktraum thematisiert, historische und kulturelle Zusammenhänge werden hervorgehoben. Dadurch sollte das Studium zur Öffnung nationaler und sprachlicher Grenzen beitragen und für neue, gegenwärtig

noch weniger bekannte Berufsfelder in sprachlich und kulturell benachbarten Regionen ausbilden.⁶

In Prozessen der Umstrukturierung des germanistischen Studienangebots an der Philosophischen Fakultät der Universität Maribor sind wir auf mache Problembereiche und Defizite gestoßen, die nach wie vor bestehen. Abgesehen von den institutionsinternen und administrativ-bürokratischen Hürden betreffen manche Schwierigkeiten die staatliche und/oder europäische bildungs- und forschungspolitische Ebene. Angesichts der sinkenden Zahl der Studierenden, die auf mehrere verschiedene Faktoren, u. a. auf den Prestige-Status der Fremdsprache Englisch zurückzuführen und europaweit bekannt ist, haben wir gelegentlich mit Legitimationsproblemen der Disziplin und des Studienfaches zu tun. Indirekter Stellenabbau an der (öffentlichen) Universität, Marginalisierung und Unterfinanzierung der humanistischen Fach- und Forschungsbereiche sowie größtenteils fehlende finanzielle Unterstützung der PhD-Studien sind dafür symptomatisch. So ist eine permanente Existenzsicherung notwendig, die aber weitere Gefahren mit sich bringt: Es kann nämlich leicht geschehen, dass eine solche quantitativ-qualitative Ausdifferenzierung der Studiengänge und ihre innovativen Aspekte primär der Existenzsicherung und nicht der Weiterentwicklung einer zeitgemäßen universitären Ausbildung dienen. Die Letztere ist allerdings aufs engste mit der Aktualität und Vitalität der germanistischen Forschung an sich und mit der Forschungsaktivität einzelner Universitätslehrer verbunden.

4 Germanistische Forschung an der Universität Maribor

Forschungsschwerpunkte universitärer Institute, Abteilungen, Seminare u. dgl. bestimmen in der Regel jeweilige personelle Besetzungen und somit individuelle Interessen und Prioritäten einzelner Forscher.⁷ Bisweilen steht das zwar nicht im Einklang mit idealtypischen Vorstellungen über sinnvolle und gesellschaftlich verantwortliche Planung, Durchführung und öffentliche Finanzierung von Erforschung verschiedenster Themenbereiche, für den Bereich Germanistik (und noch insbesondere für die Auslandsgermanistik) scheint dies jedoch vom Vorteil zu sein. Dadurch wird nämlich wissenschaftliche Be-

⁶ Enčeva (2012) stellt die Struktur und den Inhalt dieses Studiengangs im Detail vor und berichtet ausführlich auch über kulturhistorische, politische und fachimmanente Zusammenhänge, die zu seiner Entstehung geführt haben.

⁷ Auf die gegenwärtige personelle Besetzung der Abteilung für Germanistik weist die abteilungseigene Internetseite hin, die man unter <http://www.ff.um.si/oddelki/germanistika/> findet.

schäftigung mit relativ engen germanistischen Themen ermöglicht, die sonst in einem eher naturwissenschaftlich-technischen und anwendungsorientierten Forschungsumfeld außerhalb des deutschsprachigen Raumes sehr schnell auf der Strecke geblieben wäre. Nicht zuletzt stehen individuell-personelle Forschungsprioritäten in gedanklichen Zusammenhängen mit der Humboldtschen humanistischen Idee der Universität als Ort der Freiheit und Autonomie in der Forschung (und Lehre).

Macht man auf das Wachsen des Faches und auf die Ausformung der germanistischen Forschung in Maribor aufmerksam, so gebührt ein besonderer Dank dem geschätzten Emeritus Prof. Dr. Mirko Križman, der uns 2014 verlassen hat. Seine deutsch-slowenischen Sprachkontaktforschungen und Feldstudien im Nordosten Sloweniens, seine akribischen und sensiblen stilistischen Analysen der schönggeistigen Literatur sowie des alltäglichen Sprachgebrauchs waren bahnbrechend sowohl für die in der Forschung notwendige internationale Zusammenarbeit als auch für den Forschungsgeist, den er bei den jüngeren Kolleginnen und Kollegen zu wecken und zu fördern wusste. Auf dieser respektvollen Grundlage aufbauend erfolgte eine Intensivierung und Internationalisierung der Mariborer germanistischen Forschung.⁸

Ein historischer Blick in die Forschungsschwerpunkte und wichtige Forschungsleistungen der Abteilung für Germanistik der Philosophischen Fakultät Maribor zeigt auf eine bemerkenswerte thematische Breite und methodische Vielfalt durchgeführter Arbeit hin. Waren anfangs vor allem sprach- und literaturvergleichende Forschungsthemen im Vordergrund, so spezialisierte man sich mit der Zeit auf enger profilierte und genuin linguistische bzw. literaturwissenschaftliche Thematik. Man bemüht sich darüber hinaus, Forschungsergebnisse möglichst weitgehend in die Lehre zu übertragen und Studierende in die Forschung einzubinden. In welchen Bereichen wird an der Abteilung gegenwärtig geforscht?

Im Bereich der Germanistischen Linguistik gibt es mehrere Forschungsschwerpunkte.⁹

⁸ Die Festschriften anlässlich des 70. und 80. Jubiläums von Mirko Križman (Teržan Kopecky 2003, Jesenšek/Lipavac Oštir/Fabčič 2012) geben Einsicht in die Breite seiner Forschungsfelder.

⁹ Die folgenden Ausführungen sollen lediglich zeigen, in welchen Bereichen im Lauf der 50-jährigen Institutsgeschichte Germanistinnen und Germanisten in Maribor geforscht haben und welche Bereiche auch gegenwärtig relevant sind. Die Angaben sind informativ und erheben somit keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Zu Detailinformationen über Publikationstätigkeit und wissenschaftliche Leistungen einzelner Mitglieder der

- in den 80er und 90er Jahren des 20. Jahrhunderts konzentrierte man sich auf ausgewählte Fragen der Sprachgeschichte und Sprachtheorie; besonders hervorzuheben sind Arbeiten zu verschiedenen Aspekten der Natürlichkeitstheorie, zu Sprachkognition, Spracherwerb und Psycholinguistik;
- in der letzten Zeit wendet man sich intensiver Spezialthemen der deutschen Grammatik (vor allem der Phonetik und Syntax), der Lexikologie und Phraseologie des Deutschen, der Lexikographie, Stilistik, Textlinguistik, Diskurslinguistik sowie der Soziolinguistik; methodisch-methodologische Ansätze sind dabei sehr oft sprachkontrastiver und fremdsprachdidaktischer Natur.

Im Bereich der Germanistischen Literaturwissenschaft ist man im Wesentlichen auf folgende Themenbereiche fokussiert:

- die Erforschung spezifischer literaturtheoretischer Probleme;
- die Erforschung der mittelalterlichen Literatur;
- die Erforschung der älteren deutschen und der österreichischen Literatur;
- die Erforschung der neuesten deutschen und der Schweizer Literatur.

Methodisch-methodologische Orientierung bilden dabei sehr oft Ansätze der Inter- und Transkulturalität sowie historische und andere Aspekte der Literatur- und Kulturbeziehungen in deutsch-slowenischen Kontakträumen.

Neuerdings ist die Abteilung für Germanistik forschungsaktiv auch im Bereich der Fremdsprachendidaktik, also im DaF-Bereich. Nicht nur, dass oben genannte Forschungsschwerpunkte sehr oft mit methodisch-didaktischen Forschungsperspektiven erweitert werden; man verzeichnet des Weiteren Fachpublikationen zu einzelnen fremdsprachdidaktischen Methoden wie CLIL, zur (funktionalen) Mehrsprachigkeit, zum Einsatz von IKT und digitalen Medien im Fremdsprachenlernen, zum frühen Fremdsprachenlernen, zur Phraseodidaktik und zur fremdsprachlichen Literaturdidaktik.

Mitwirkende der Abteilung für Germanistik können heute eine reiche und internationale wissenschaftliche Publikationstätigkeit aufweisen. Eine Intensivierung der Mariborer germanistischen Forschung in internationalen Zusammenhängen resultierte in den letzten Jahren in der Koordination zweier

Abteilung gelangt man über COBISS, das Slowenische online bibliographische System/Persönliche Bibliographien (http://www.cobiss.si/cobiss_eng.html) oder über die abteilungseigenen Internetseiten (<http://www.ff.um.si/oddelki/germanistika/clani-oddelka.dot>).

internationaler europäischer Forschungsprojekte im Bereich der Phraseologie (EPHRAS (2004–2006) und SprichWort (2008–2010); Ergebnisse des Projekts EPHRAS wurden 2006 mit dem europäischen Qualitätssiegel ausgezeichnet), in der Koordination eines nationalen Forschungsprojekts zur deutsch-slowenischen Phraseologie (2010–2013) und in der Mitwirkung aller Mitarbeiter bei weiteren internationalen und nationalen Forschungsprojekten. Die Abteilung sorgt intensiv für die regelmäßige Organisation internationaler Fachveranstaltungen zur Germanistischen Linguistik bzw. Literaturwissenschaft, hierbei zu nennen ist die Organisation der bisher größten linguistischen Konferenz mit über 160 Teilnehmern an der Universität Maribor, die dem Thema Phraseologie und Kultur gewidmet war und die wir 2012 unter der Schirmherrschaft der Europäischen Gesellschaft für Phraseologie EUROPHRAS und im Programm der Europäischen Kulturhauptstadt durchgeführt haben.¹⁰

Dass die Internationalisierung an der Abteilung für Germanistik in Maribor kein leeres Wort ist, zeugen seit Jahren viele arbeitsintensive Kontakte mit germanistischen und anderen Forschungsinstituten europaweit. Neben internationalen Projekt-Kooperationen verzeichnet man etliche Erasmus-Verträge mit europäischen Universitäten, wodurch wir Studenten- und Dozentenmobilität fördern; man verzeichnet eine mehrjährige aktive Mitwirkung am internationalen Master-Studiengang im Bereich der Lexikographie (EMLex), wodurch wir international anerkannte Forscher im Bereich der Lexikographie und Studenten aus Ausland nach Maribor einladen konnten; man verzeichnet die Organisation und Durchführung einer Sommerschule zum Thema *Alltag regional* in 2015; man verzeichnet zahlreiche Teilnahmen der Abteilungsmitarbeiter an internationalen Fachveranstaltungen. Nennenswert ist die Kooperation mit dem Goethe-Institut Ljubljana bei der Durchführung der Zertifikatsprüfungen. Grenzübergreifend ausgerichtet ist der neue Master-Studiengang der Interkulturellen Germanistik und man verzeichnet schließlich die aktive Mitwirkung ausländischer Kollegen bei der Durchführung des Doktoratsstudiums.

5 Chancen und Perspektiven

Die perspektivische Sicht auf die Zukunft der Germanistik als akademische Disziplin und die Überlegungen zum Aufbau germanistischer Studienprogramme betreffen recht verschiedene Aspekte und Faktoren. Offensichtlich wird,

¹⁰ Mehr Informationen zu Fachveranstaltungen in Organisation der Abteilung für Germanistik finden sich unter <http://www.ff.um.si/oddelki/germanistika/znanstvenasreca.nja.dot>.

dass fachlich isolierte traditionell (fremdsprachen)philologische Studienausrichtungen heutzutage weniger aktuell und insbesondere in der so genannten Auslandsgermanistik nicht mehr zeitgemäß sind. Das (Fremd)-Sprachenstudium gilt vorrangig als Vermittlerinstanz, als Mittler zwischen Menschen und Kulturen und zeichnet sich somit notwendigerweise durch einen hohen Grad der disziplinären Offenheit aus. Aspekte, die bei der Suche nach künftigen Chancen und Perspektiven der europäischen Germanistik eine Rolle spielen, betreffen somit verstärkt soziale und politische Faktoren, vor allem Mobilität (eine Grundvoraussetzung für interkulturell ausgerichtete germanistische Studien), Fremdsprachenstatus im jeweiligen sozialen Umfeld (Fremdsprache Deutsch gegenüber Fremdsprache Englisch, Fremdsprache gegenüber Muttersprache) und generelle Bildungsbedürfnisse (Anwendungsorientiertheit, Praxisbezogenheit). Ist die Tendenz zur praktischen Orientierung universitärer Studien und Forschung einerseits verständlich (schließlich sind Bildung und Gesellschaft voneinander abhängig), müsste man der akademischen Verantwortung halber jedoch auch langfristige Folgen einer derartigen Bildungspolitik hinterfragen. Strebt man nämlich eine offene, multikulturelle, mehrsprachige und tolerante europäische Gesellschaft an (vgl. u. a. Ehlich 2007), so sind die Wirksamkeit und das Potential der gegenwärtigen bildungspolitischen Maßnahmen, welche auch die inhaltliche Strukturierung einzelner Studiengänge bedingen, in einiger Hinsicht anzuzweifeln. Trotz allem Verständnis für notwendige Modernisierung traditioneller Germanistikstudien muss man festhalten, dass man das erwünschte humanistisch geprägte Bild der künftigen europäischen Bildungsgesellschaft ohne die Beherrschung primär philologischer Schlüsselkompetenzen wie *Verstehen*, *Analysieren*, *Interpretieren*, *Formulieren*, *Argumentieren* nicht erlangen kann. Und gerade die Vermittlung derartiger Qualitäten scheint in manchem modernisierten germanistischen Studiengang, so auch im germanistischen Studienangebot an der Universität Maribor, zu kurz zu kommen.

Allerdings: Das Rad der Geschichte lässt sich nicht zurückdrehen. Es wäre wenig getan, an Inhalten und Formen der traditionellen europäischen Germanistikstudien stur festzuhalten. Daher sehe ich eine aktuelle Verortung der Fachrichtung Germanistik (als Studienfach und Forschungsbereich) in einer konstanten und immanenten komparatistischen Studien- und Forschungsperspektive. Die Vermittlung der deutschen Sprache, Literatur und Kultur sollte interdisziplinär, transkulturell, in der Manier einer *shared history* erfolgen; sie sollte nicht losgelöst werden von der jeweiligen eigenen Sprache, Literatur und Kultur. Im Zugriff auf den Reichtum der deutschen Sprache, Literatur und Kultur durch eine permanente Befragung eigener Sprache, Literatur und Kultur sehe ich einen entscheidenden Beitrag zur Erlangung der gegenwärtig

erforderlichen Fachkompetenzen bei den Absolventen germanistischer Studiengänge. Auf diesem Wege könnte die Germanistik zu einem bewegten, vitalen, offenen und im universitären Bereich fest verankerten Fach- und Forschungsgebiet werden.

Literatur

Ulrich AMMON, 2002–2007: Globale Zukunftsperspektiven der deutschen Sprache und der Germanistik. *Jahrbuch für Internationale Germanistik*. Bern etc: Peter Lang.

Nikolina BURNEVA, 2012: Auslandsgermanistik: Begriffsbestimmung und Gegenstand. *Perspektiven und Chancen der Germanistik im 21. Jahrhundert. Tagungsbeiträge*. Hg. Ana Dimova et al. Veliko Tarnovo: Faber. 31–39.

Ana DIMOVA, 2012: Entphilologisierung – Rephilologisierung: Möglichkeiten einer angewandten Germanistik. *Perspektiven und Chancen der Germanistik im 21. Jahrhundert. Tagungsbeiträge*. Hg. Ana Dimova et al. Veliko Tarnovo: Faber. 23–30.

Ana DIMOVA et al. (Hg.), 2012a: *Perspektiven und Chancen der Germanistik im 21. Jahrhundert. Tagungsbeiträge*. Veliko Tarnovo: Faber.

Konrad EHLICH, 2007: *Transnationale Germanistik*. München: Iudicium.

Walter EHRHART (Hg.), 2004: *Grenzen der Germanistik. Rephilologisierung oder Erweiterung?* Stuttgart, Weimar: Metzler.

Milka ENČEVA, 2012: Neue Masterstudiengänge an der Abteilung für Germanistik der Universität in Maribor/Slowenien. *Perspektiven und Chancen der Germanistik im 21. Jahrhundert. Tagungsbeiträge*. Hg. Ana Dimova et al. Veliko Tarnovo: Faber. 183–190.

Csaba FÖLDES, 2012: Wem gehört die Germanistik? Ausprägungstypen, Inhalte und Perspektiven. *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen 2012*. Hg. Martin Grimberg, Stefan H. Kaszyński. Bonn: DAAD. 29–50.

Vida JESENŠEK, 2011: Oddelek za germanistiko. *Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta: zbornik: 50 let*. Ur. Dragica Haramija. Maribor: Založba PEF, Pedagoška fakulteta. 227–232.

Vida JESENŠEK, Alja LIPAVIC OŠTIR, Melanija FABČIČ (ur.), 2012: *A svet je kroženje in povezava zagonetna ---: zbornik ob 80-letnici zaslužnega profesorja dr. Mirka Križmana = Festschrift für Prof. em. Dr. Mirko Križman zum 80. Geburtstag*. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta.

Eva NEULAND, Konrad EHLICH, Werner ROGGAUSCH (Hg.), 2005: *Perspektiven der Germanistik in Europa. Tagungsbeiträge*. München: Iudicium.

Karmen TERŽAN KOPECKY (ur.), 2003: *Dr. Mirko Križman, zaslužni profesor Univerze v Mariboru: 70 let: jubilejni zbornik*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Korpuslinguistik als Innovation im DaF-Studium und Korpora im DaF-Unterricht. Fallbeispiel Trnava (Slowakei)

Korpusno jezikoslovje kot inovacija pri študiju nemščine kot tujega jezika in korpusi pri pouku nemščine kot tujega jezika. Študija primera (Slovaška)

Corpus linguistics as an innovation in study field DaF and corpora in teaching DaF. Case study Trnava (Slovakia)

PETER ĎURČO

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Námestie J. Herdu 2,
SK 917 01 Trnava, durco@vtronk.net

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-019-6.3>
ISBN 978-961-286-810-9

In der universitären Lehre für Studierende der philologischen Fachrichtungen in der Slowakei besteht u. E. ein großes Manko in der Vermittlung der Informationen über die neuesten Technologien bei der Verarbeitung von sprachlichen Daten, was direkt mit dem Bereich der Korpuslinguistik zusammenhängt. Dies steht in krassem Gegensatz zu der Situation z. B. in Deutschland, wo an vielen Universitäten die Kurse zur Korpuslinguistik seit längerer Zeit angeboten werden. Man kann natürlich fragen: Brauchen DaF/DaZ-Lehrende und Studierende überhaupt Korpora? Wenn ja, wozu? Von welchen Korpora könnten sie am meisten Gebrauch machen? Welche Korpustools und Korpuseigenschaften sind am ehesten einsetzbar und hilfreich im Studium und DaF/DaZ-Unterricht? Solche und noch viele andere Fragen kann man im Zusammenhang mit der rasanten Entwicklung im Bereich der sprachlichen Ressourcen und Quellen und dem immensen technologischen Fortschritt im Bereich von verschiedenen Tools für NLP (Natural Language Processing) formulieren.

Sprachkorpora sind heute Informationsquellen, die Sprachwissenschaftlern für die Erforschung der Sprachen und für den Vergleich von Sprachen als ein unentbehrliches Instrument zur Verfügung stehen und man kann bei einer effizienten Erforschung von Sprachen sowie bei der Datenerhebung um Korpora gar nicht herumkommen. Die Korpuslinguistik zeigt, dass Sprache sinnvoll durch automatisierte Untersuchung großer Textmengen erforscht werden kann. Die

Korpuslinguistik kann relevante und zuverlässige Erkenntnisse über Sprache liefern. Anhand realer Anwendungen und mit Hilfe von mathematisch-statistischen, musterorientierten, induktiven und datengesteuerten Verfahren kann sie zu statistisch tragbaren Aussagen über komplexe Zusammenhänge, wie z. B. Worthäufigkeitsstatistiken und ihrer Kookkurrenzen, gelangen. Somit kann die Korpuslinguistik auch der Verifizierung und/oder Falsifizierung von linguistischen Theorien dienen. Die Korpuslinguistik, als eine induktive/empirische Methode zum Gewinn von Wissen über die Sprache, wo man eine Theorie nach der Beobachtung von möglichst vielen Einzelbeispielen ohne vorausgesetzte Annahmen über vorhandene sprachliche Gesetzmäßigkeiten aufstellt, steht in direktem Kontrast zu der traditionellen deduktiven Methode, die auf der Introspektion der Wissenschaftler basiert. Beide Herangehensweisen soll man aber als komplementär betrachten, weil beide grundlegend unterschiedliche Teilaspekte der Linguistik und der Sprache betrachten und verschiedene alternative Ansätze anwenden.

Sprachkorpora kann man jedoch auch für eine effektive Vermittlung jeder Sprache nutzen und heutzutage existieren viele Internetseiten, die sich mit der Thematik »Korpuslinguistik« aus der Sicht ihrer Vermittlung im Hochschulunterricht in Form von Online-Lernmodulen befassen (s. die Links im Anhang). Die schnelle Verbreitung der Computertechnik und der schnelle Zugang zu Informationen hat auch die immense Entwicklung im Bereich der Sprachverarbeitung stark beeinflusst und trug zudem zu einer rasanten Entwicklung der Korpuslinguistik bei. Deswegen erscheinen als große Defizite die ungenügende Vermittlung der Kenntnisse und das Fehlen der praktischen Fähigkeiten im Umgang mit korpuslinguistischen Tools bei Studierenden der philologischen Fachrichtungen. Aus diesem Grunde haben wir am Lehrstuhl für Germanistik an der Universität des Hlg. Kyrill und Method in Trnava als einziges fremdsprachiges Institut in der Slowakei das Fach Korpuslinguistik bereits im 3. Semester für die Bakkalaureats-Studenten eingeführt, um diese Lücke im Lehrangebot zu füllen. Einen weiteren Aufbaukurs absolvieren dann auch Doktorats-Studenten.

Die primäre Motivation für diese Innovation lag in der Tatsache, dass viele Studierende, aber auch Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen und fast alle Lehrenden die Möglichkeiten der heutigen Instrumente für Forschung und Lehre nicht kennen oder kaum verwenden. Die Gründe dafür sehen wir im fehlenden Wissen von der Existenz dieser Instrumente, oder auch in der Angst vor Komplexität, vor der vermeintlichen oder auch tatsächlichen Unübersichtlichkeit und der Aufwendigkeit der Nutzung von Sprachkorpora, was sich zu Beginn jedes Kurses überraschenderweise immer wieder bestätigt.

Der Kurs strebt mehrere Ziele an. Vor allem will er einen Überblick über die wichtigsten Begriffe der Korpuslinguistik, sowie der Typologie und Eigenschaften der größten Korpora geben. Bei der Auswahl der präsentierten Tools beschränken wir uns auf diejenigen Instrumente, die dem Bereich DaF/DaZ nützlich sein könnten, kontrastive Verfahren unterstützen und Studierende ansprechen können. Ein weiteres Ziel ist, den Umgang mit den Korpora einfach und transparent darzustellen und so die potentielle Angst vor technisch oft aufwendigen Instrumenten abzubauen. Die konkrete Korpuserarbeit wird anschaulich zuerst mit der Formulierung konkreter Suchanfragen für verschiedene linguistische und sprachliche Phänomene zugänglich gemacht und endet mit eigenen Fallstudien der Studenten zu ausgewählten Phänomenen der deutschen Sprache. In den Seminararbeiten konzentrieren sich Studenten auf die Analyse des kollokationellen Verhaltens der Wörter; ihre Aufgabe ist sodann die Eruierung der statischen und dynamischen Daten aus Lexika und Korpora und Erstellung sowie Interpretation der Kollokationsprofile von untersuchten Lexemen.

Nach einer kurzen Behandlung der wichtigsten korpuslinguistischen Begriffe werden Zugänge zur Sprache über verschiedene Suchmaschinen und verschiedene Korpustools in gängigen Programmen und Korpora erklärt. Im Weiteren werden die Studenten mit der Typologie der Korpora vertraut gemacht, die auf verschiedenen Kriterien basiert, wie Stadium der gespeicherten Sprache (synchrone, diachrone und historische Korpora), Medium (Korpora der geschriebenen und gesprochenen Sprache), Repräsentativität (allgemeine, spezifische Korpora und Varietätenkorpora; ausgewogene und opportunistische Korpora), Sprache (monolinguale, bilinguale und multilinguale Korpora mit der wichtigen Differenzierung zwischen Vergleichs- und Parallelkorpora). Diese Unterrichtseinheit enthält auch kurze Erläuterung der technischen Eigenschaften zu externen Metadaten und internen Zusatzinformationen der linguistischen Aufbereitung (Tokenisierung, Lemmatisierung, Tagging, ev. Parsing und externe Annotation der Texte in Korpora). Außerdem steht den Studenten die relevante Literatur zum Thema Korpuslinguistik zur Verfügung (s. Literaturliste zu aktuellen Publikationen im Bereich der Korpuslinguistik).

In einem weiteren Modul wird die Problematik der Relevanz der Korpora für Fremdsprachenunterricht behandelt und es werden Fragen besprochen, von welchen Quellen sie am meisten Gebrauch machen können und welche Korpustools und Korpuseigenschaften am ehesten einsetzbar und hilfreich für den Fremdsprachenunterricht sind. In diesem Modul werden in Auswahl auch Informationen über das Nationale Korpus für Slowakisch vorgestellt, wobei

die Studenten auch den Umgang mit dem Corpus-Browser Bonito trainieren (s. <http://bonito.korpus.sk/>).

Die Korpora für Deutsch werden detailliert dargestellt. Wir konzentrieren uns auf die bekanntesten: *Wortschatzportal* der Universität Leipzig, *DWDS-Korpus* der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, *Deutsches Referenzkorpus* (DeReKo) des Instituts für deutsche Sprache in Mannheim. Neben der Präsentation der Funktionalitäten und Optionen werden konkrete Abfragemöglichkeiten in diesen Korpora mit der Präsentation der formalen Sprachen vorgestellt und anhand zahlreicher Beispiele für die Suchanfragen werden die Möglichkeiten der Nutzung dieser Tools erklärt.

Andere Korpora der geschriebenen Sprache für Deutsch werden nur kurz vorgestellt, wie z. B. *deWaC*, *AAC*, *Korpus Südtirol*, *Schweizer Textkorpus*, *TenTen-Korpora*, die erst im Aufbaumodul für Doktoranden näher behandelt werden.

Die im Bereich der Korpora mit gesprochenem Deutsch existierenden Quellen, z. B. *Bayerisches Archiv für Sprachsignale* (BAS), *Österreichisches Aussprachewörterbuch/ Österreichische Aussprachedatenbank* (adaba), *Korpus Gesprochene Sprache* beim DWDS, die *Datenbank für gesprochenes Deutsch* (DGD) oder das *GeWiss-Korpus* der gesprochenen Wissenschaftssprache werden nur als Quellenangaben vorgestellt, jedoch ohne die eigentliche Korpusarbeit zu trainieren.

Der Schwerpunkt der praktischen Arbeit der Studenten liegt im Erlernen verschiedener Suchstrategien und methodischer Verfahren zur Suche nach verschiedenen linguistischen Phänomenen, wie z. B. zur Suche nach dem »richtigen« Schriftbild, zur Suche nach Flexionsformen, zur Ermittlung von Wortfamilien und Wortbildungsarten, zu Analysen von einzelnen Wortarten und Wortkomplexen, zu Kollokationen und Phraseologismen, zu syntagmatischen Mustern, zu sinnverwandten Wörtern etc.

Ein wichtiger Bestandteil der Arbeit liegt in der Analyse, Auswertung und Interpretation der statistischen Berechnungen zur Frequenz einzelner Wortarten, Wortformen, Wortelemente und Kookkurrenzen auf Grund der gewonnenen Daten. Abschließend erstellen die Studenten selbständig Kollokationsprofile von ausgewählten Lexemen.

Im Aufbaumodul für Doktoranden werden Informationen über Korpora mit historischen deutschen Texten ergänzt. Die historischen und diachronen

Korpora können den Germanistikstudierenden nicht nur als Demonstration der Vielfalt deutscher Sprache dienen, sondern auch im Studium behilflich sein. Die historischen Korpora werden in kurzen Skizzen vorgestellt, die praktisch alle Perioden der Entwicklung der deutschen Sprache abdecken, beginnend mit dem *Korpus des Althochdeutschen* (DDD) (<http://www.deutschdiachron-digital.de>), des Mittelhochdeutschen (*Mittelhochdeutsche Begriffsdatenbank* MHDBDB) (<http://mhdbdb.sbg.ac.at>), des Frühmittelhochdeutschen (*Bonner Frühneuhochdeutschkorpus* (FNHD)) (<http://www.korpora.org/Fnhd/>) und mit dem diachronen *Archiv HIST* im Deutschen Referenzkorpus DeReKo (<https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web/>), das Texte aus der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts bis 1972 enthalten.

Im Aufbaukurs für Doktoranden wird vor allem die Arbeit mit *TenTen-Korpora* und dem Corpus-Tool *SketchEngine* trainiert. Von der Vielfalt der Parallelkorpora und der vergleichbaren Korpora, wo auch die deutsche Sprache in unterschiedlichem Umfang vertreten ist, bekommen die Studenten detaillierte Informationen auch erst im Aufbaumodul für Doktoranden, und zwar über das *OPUS-Korpus* (<http://opus.lingfil.uu.se/>), *InterCorp* (<http://ucnk.ff.cuni.cz/intercorp/>) und *Aranea-Korpora* (http://sketch.juls.savba.sk/aranea_about/), die für eine seriöse kontrastive Arbeit viele Belege aus unterschiedlichen Texten zumindest die grundlegenden statistischen Werkzeuge und Recherchemöglichkeiten anbieten. Detailliert wird vor allem die Arbeit mit dem *InterCorp* und *Aranea-Web-Korpora* und Möglichkeiten ihrer Nutzung besonders bei der kontrastiven Analyse behandelt. Auf Grund von zahlreichen Beispielen wird sehr anschaulich die Suchanfragesprache erklärt, die das System von Regulären Ausdrücken (<http://www.regular-expressions.info/>) verwendet.

Die Studenten im Aufbaukurs werden auch über Konkordanzprogramme und korpusähnliche Instrumente, wie *TextSTAT*, *Linguee* informiert, die unabhängig von Korpora existieren und viele von ihnen als Free- oder Shareware ins Internet gestellt werden. Diese Softwaretools können in einem Text oder in einer Textsammlung nach unterschiedlichen sprachlichen Elementen suchen und diese in Form von Konkordanzzeilen anzeigen. Ihre Nutzung ist jedoch auf kleine Experimente mit eigenen Kleinkorpora beschränkt, denn ihnen fehlt eine substanzielle Korpuseigenschaft: entweder basieren sie auf einer zu kleinen Textsammlung oder sie ermöglichen keine Suche nach sprachlichen Elementen, bzw. sie können keine statistischen Angaben liefern.

Die bereits zehnjährigen Erfahrungen haben uns fest überzeugt, dass die Einführung dieses Faches sehr nützlich und sinnvoll gewesen ist. Einerseits hat sich bestätigt, dass die vermeintliche Furcht vor korpuslinguistischen

Technologien bei einer durchdachten Methodik der Präsentation einzelner Produkte und ihrer Anwendung sehr schnell verschwindet und andererseits sind die Studenten in relativ kurzer Zeit dazu vorbereitet, selbständig ihre eigenen Analysen durchzuführen und diese Kenntnisse und Fähigkeiten in ihren Seminar-, Bachelor- und Magisterarbeiten auch effektiv einzusetzen. Natürlich, die permanente und schnelle Entwicklung in diesem Bereich erfordert auch vom Lehrer permanente Verfolgung der Neuigkeiten und Änderungen der gängigen Programme und Ressourcen und permanente Aktualisierung der Inhalte in Curricula zu diesem Fach. Auf Grund unserer Erfahrungen und Erkenntnisse sind wir jedoch fest überzeugt, dass man das Manko in der universitären Lehre im Bereich der Korpuslinguistik für Studierende der philologischen Fachrichtungen beheben kann und beheben muss.

Literatur zum Fach Korpuslinguistik für Studierende

Noah BUBENHOFER: *Einführung in die Korpuslinguistik: Praktische Grundlagen und Werkzeuge*. <http://www.bubenhofer.com/korpuslinguistik/>

Noah BUBENHOFER, 2009: *Sprachgebrauchsmuster. Korpuslinguistik als Methode der Diskurs- und Kulturanalyse*. Berlin, New York: de Gruyter.

Noah BUBENHOFER, 2011: Korpuslinguistik in der linguistischen Lehre: Erfolge und Misserfolge. http://www.jlcl.org/2011_Heft1/10.pdf

Wolf DIETRICH (Hg.), 2006: *Lexikalische Semantik und Korpuslinguistik*. Tübingen: Narr Verlag.

Tomáš KÁŇA, 2014: *Sprachkorpora in Unterricht und Forschung DaF/DaZ*. Brno: Masarykova univerzita.

Lothar LEMNITZER, Heike ZINSMEISTER, 2010: *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Verlag.

Rainer PERKUHN, Holger KEIBEL, Marc KUPIETZ, 2012: *Korpuslinguistik*. Paderborn: Fink / UTB.

Unterrichtsfach Korpuslinguistik im Internet

<http://www.bubenhofer.com/korpuslinguistik/kurs/>

<https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik>

<http://www.computerlinguistik.org/portal/portal.html?s=Korpuslinguistik>

<http://www.spitzmueller.org/docs/ws2004-05/praes-korpusling-2005-11-23.pdf>

http://www.uni-regensburg.de/Fakultaeten/phil_Fak_IV/Korpuslinguistik/ressourcen/parallellkorpus.php

Das OeAD-Lektorat in Maribor

Avstrijski lektorat v Mariboru

The Austrian lectureship in Maribor

JUDITH HÖBINGER

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za germanistiko,
Koroška cesta 160, SI 2000 Maribor, judith.hoebinger@gmx.at

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-019-6.4>

ISBN 978-961-286-810-9

1 Einleitung

Bereits seit vielen – nunmehr fast zwanzig – Jahren existiert an der Universität Maribor eine, in regelmäßigen Abständen neu zu besetzende, österreichische Lektoratsstelle. Die oder der österreichische Lektor/Lektorin wird durch das Lektoratsprogramm des OeAD, des Österreichischen Austauschdiensts, vermittelt und betreut und übernimmt vielfältige Aufgaben an der Abteilung für Germanistik der Philosophischen Fakultät Maribor. Der vorliegende Artikel stellt zunächst das österreichische Lektoratsprogramm im Allgemeinen vor und geht anschließend auf den Lektoratsstandort Maribor im Speziellen ein.

2 Das österreichische Lektoratsprogramm

Das österreichische Lektoratsprogramm ist ein Mobilitätsprogramm zur Vermittlung der deutschen Sprache, Literatur und Landeskunde Österreichs an Universitäten weltweit. Zielgruppe des Programms sind Graduierte österreichischer Universitäten mit einem Magister-/Masterabschluss einer geistes- oder kulturwissenschaftlichen Studienrichtung und einschlägiger Erfahrung im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache (Knafl 2013b: 2).

Der Großteil der erfolgreichen Bewerberinnen und Bewerber hat vor Antritt des Lektorats bereits mindestens einen mehrmonatigen Auslandsaufenthalt zu Studien-, Praktikums- oder Berufszwecken absolviert. Möglichkeiten dazu bieten beispielsweise das ebenfalls vom OeAD verwaltete Auslandspraktikum

Deutsch als Fremdsprache, das Sprachassistenprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Frauen oder das Erasmus-Programm der Europäischen Union. Gemeinsam ist all diesen Programmen, dass sie zur Förderung interkultureller Kompetenz in einer von Globalisierung und Migration geprägten Welt beitragen.

Zu den konkreten Zielen des Lektoratsprogramms gehören neben der Förderung der deutschen Sprache und der Vermittlung österreichischer Kultur im internationalen universitären Kontext auch die Ermöglichung von Lehrererfahrung sowie persönlicher Weiterbildung und akademischer Qualifizierung aufseiten der Lektorinnen und Lektoren. Darüber hinaus informieren diese an ihrer Gastuniversität über den Studienstandort Österreich und über diverse Stipendien und Fördermöglichkeiten für internationale Studierende (ebenda).

Das österreichische Lektoratsprogramm blickt bereits auf eine lange Geschichte zurück. »Die Anfänge liegen in den 60er Jahren, ein markanter Anstieg an Stellen erfolgte durch die Öffnung der Staaten Mittel- und Osteuropas nach 1989« (Knafl 2011: 8), erläutert Arnulf Knafl, langjähriger Leiter des Programms, das ab 1993 von der Österreich-Kooperation in Wissenschaft, Bildung und Kultur (ÖK) durchgeführt wurde und 2010 schließlich in die Zuständigkeit der OeAD-GmbH übergang. Die finanzielle Unterstützung erfolgt aus Mitteln des Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft.

Im Studienjahr 2015/16 waren über 110 OeAD-Lektorinnen und -Lektoren in 29 Ländern tätig, großteils in Europa, vereinzelt auch an außereuropäischen Standorten wie Israel, Japan, Mexiko, Taiwan und der Volksrepublik China. So unterschiedlich wie die Gastländer und Gastuniversitäten sind auch die jeweiligen Stellenprofile. Die grundlegenden Aufgaben aller Lektorinnen und Lektoren umfassen jedoch den Unterricht in Fächern wie Sprachvermittlung, Landeskunde, Literatur- und Kulturgeschichte, nach Bedarf auch in Fachsprachen. Hinzu kommen Informations- und Beratungstätigkeiten bezüglich möglicher Studienaufenthalte internationaler Studierender an österreichischen Hochschulen sowie die Durchführung eigener Forschungsarbeiten beziehungsweise fachlicher Weiterbildung (Knafl 2013b: 3–4). Diesbezüglich besteht seit dem Jahr 2012 die Möglichkeit, den berufs begleitenden Zertifikatskurs *Kompetenzfeld Auslandslektorat* zu absolvieren, der vom Postgraduate Center der Universität Wien durchgeführt wird und mit einem breiten Spektrum an Inhalten, von Mediendidaktik über interkulturelle Kommunikation bis hin zu Projektmanagement, zur Höherqualifizierung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer beiträgt.

Zu den Aufgaben der OeAD-Lektorinnen und -Lektoren zählt nicht zuletzt die Planung von und die aktive Mitarbeit an wissenschaftlichen und kulturellen Veranstaltungen im Gastland. Dies umfasst die Organisation von Symposien, Konferenzen und Gastvorträgen ebenso wie die Durchführung von Filmabenden, Poetry Slams und Lesungen, um nur einige Beispiele zu nennen. Großer Wert wird dabei auf die Zusammenarbeit mit österreichischen und internationalen Partnern gelegt, darunter etwa die Österreichischen Kulturforen und Österreich Institute sowie kulturelle und wissenschaftliche Organisationen des jeweiligen Gastlandes. An Lektoratsstandorten, die über eine Österreich-Bibliothek verfügen, übernehmen die Lektorinnen und Lektoren darüber hinaus Tätigkeiten im Bereich der Veranstaltungsorganisation, Bestandserweiterung und Katalogisierung.

Während das Lektoratsprogramm, das »als vielfältiges Instrument zur Förderung österreichischer Auslandsbeziehungen im Hochschulbereich etabliert ist« (Knafl 2014: 44), den Teilnehmerinnen und Teilnehmern also »breit gefächerte Chancen einer ausbildungsgemäßen beruflichen Entwicklung« (Knafl 2012: 35) eröffnet, bietet »den Gastuniversitäten ... die Vermittlung von qualifizierten native speakers Möglichkeiten, ihr Lehrangebot im Deutsch-Studium zu profilieren und außerdem Fachkontakte zu Österreich zu pflegen« (ebenda: 35–36), erläutert Knafl und ergänzt: »Die Symbiose unterschiedlicher Interessensgruppen ist somit evident und garantiert Lebendigkeit und permanente Anpassung an wechselnde Erfordernisse« (ebenda: 36).

3 Der Lektoratsstandort Maribor

Maribor gehört zu jenen Lektoratsstandorten, die geografisch sehr nahe an Österreich liegen und historisch eng mit diesem verbunden sind, allein schon dadurch, dass es bis zum Zerfall der Monarchie 1918 Teil Österreich-Ungarns war. Wenn auch im 20. Jahrhundert die sprachliche und kulturelle Vielfalt in den Gebieten Steiermark und Kärnten bekanntlich »der kleinlichen politischen Einfalt geopfert« (Wakounig 2012: 26) und schmerzhaft Kämpfe ausgetragen wurden, so gab und gibt es doch auch zahlreiche Beispiele »fruchtbarer grenzüberschreitender Beziehungen«¹ unter anderem in den Bereichen Wissenschaft und Kultur. Die Einrichtung einer Österreich-Bibliothek und eines österreichischen Lektorats in Maribor in den 1990er Jahren können als Beginn einer weiteren solchen grenzüberschreitenden Beziehung gesehen werden, die

¹ So der Titel des Aufsatzes von Marija Wakounig (2012).

bisher bereits viele Früchte getragen hat und dies hoffentlich auch in Zukunft tun wird.

Der erste durch das Lektoratsprogramm vermittelte österreichische Lektor kam im Jahr 1997 an die Universität Maribor und seither waren (mich ausgenommen) fünf weitere Lektorinnen und Lektoren hier tätig. Ihre jeweilige Aufenthaltsdauer variierte und lag zwischen einem und vier Jahren.

Seit Herbst 2014 bin ich als Lektorin tätig und erfülle vielfältige Aufgaben an der Philosophischen Fakultät Maribor und darüber hinaus. Einen Schwerpunkt meiner Arbeit bildet die Lehrtätigkeit in den Studiengängen der Abteilung für Germanistik. In den BA-Studiengängen *Germanistika (Germanistik)* und *Nemški jezik in književnost (Deutsche Sprache und Literatur)* unterrichte ich österreichische Landeskunde, Phonetik, Orthografie sowie wissenschaftliches Schreiben und das Fach *Praktična jezikovna znanja (Sprachpraxis)*, bei dem die praktische Anwendung der Deutschkenntnisse im Vordergrund steht. In den MA-Studiengängen *Medkulturna germanistika (Interkulturelle Germanistik)* und *Nemščina kot tuji jezik (Deutsch als Fremdsprache)* leite ich die Kurse *Moderacijske tehnike (Moderationstechniken)*, *Ustno in pisno izražanje (Mündlicher und schriftlicher Ausdruck)* und *Nemščina v medkulturnem poslovnem sporazumevanju (Deutsch in der interkulturellen Wirtschaftskommunikation)*, die allesamt auf die im Grundstudium erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten aufbauen und die Studierenden auf das Berufsleben nach dem Studium vorbereiten. In Bezug auf meine Unterrichtstätigkeit erscheint mir die Erwähnung zweier Aspekte angebracht, die Arnulf Knafl in einem seiner Aufsätze über das Lektoratsprogramm anführt: Zum einen der »erfahrungsgeleitete Umgang mit Ausbildungs- und Lerntraditionen des Gastlands und damit [das] Eintreten in einen interkulturellen Dialog im Bildungsbereich« (Knafl 2013a: 28). Da sich das Studium an der Universität Maribor in vielerlei Hinsicht von jenem an österreichischen Universitäten unterscheidet, ist meine Lehrtätigkeit stark durch diese interkulturelle Auseinandersetzung, zu der auch selbstreflexives Aushandeln zwischen »Eigenem« und »Fremdem« zählt, geprägt. Zum anderen geschieht durch meine Unterrichtstätigkeit das, was Knafl als »Transfer eines Österreich-Bildes von jungen Akademiker/innen an altersmäßig nahestehende Studierenden-Zielgruppen« bezeichnet (ebenda: 28). Durch meinen Unterricht und in meiner Funktion als Lektorin, zugleich aber auch schlicht als Österreicherin, vermittele ich den Studierenden ein Österreich-Bild, das höchstwahrscheinlich von jenem abweicht, das viele von ihnen aus den Medien, von Urlaubsreisen oder durch gängige Stereotype vermittelt kennen. Darüber hinaus bieten Studienreisen nach Österreich den Studierenden die Möglichkeit, sich selbst ein Bild zu machen: So wurden im vergangenen

Studienjahr sowohl eine Exkursion zum Europäischen Fremdsprachenzentrum Graz mit Studierenden des 3. Jahrgangs als auch eine zweitägige Exkursion nach Wien mit Studierenden des 2. Jahrgangs durchgeführt.

Daran anknüpfend gehört auch die Informationsvermittlung hinsichtlich des Studienstandorts Österreich zu meinen Aufgaben, die ich sowohl im Rahmen meiner Lehrtätigkeit als auch darüber hinaus wahrnehme. Im Studienjahr 2014/15 hatte ich die Gelegenheit, am *Prva gimnazija Maribor* einen Vortrag über das Studium an der Universität Wien zu halten und – dies in Kooperation mit dem Österreichischen Kulturforum Ljubljana – die Studienmöglichkeiten in Österreich auf einer Messe der Karrierezentren der Universität Ljubljana zu präsentieren.

Die Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Kulturforum Ljubljana sowie mit der Österreich-Bibliothek Maribor ist ganz wesentlich, wenn es um die Organisation wissenschaftlicher und kultureller Veranstaltungen geht. Das Österreichische Kulturforum Ljubljana ist eines von 29 Kulturforen weltweit, die als Teil des österreichischen Auslandskulturnetzwerks verschiedenste (inter)kulturelle und wissenschaftliche Projekte durchführen bzw. unterstützen (o. V. 2015: 7–8). Ebenso zum Netzwerk der österreichischen Auslandskultur gehören die insgesamt 65 Österreich-Bibliotheken in 28 Ländern, darunter die Österreich-Bibliothek Maribor, die 1990 eröffnet wurde und erst kürzlich ihr 25. Jubiläum feierte. Als »spezielle, organisatorisch und räumlich der Universitätsbibliothek Maribor angegliederte Sammlung« (Škofljanec 2012: 194) bietet sie eine Reihe an Materialien unter anderem zu österreichischer Literatur und Landeskunde, Kunst- und Literaturgeschichte, Linguistik und Deutsch als Fremdsprache, wobei der Bestand jährlich mithilfe finanzieller Mittel des Bundesministeriums für Europa, Integration und Äußeres erweitert wird (ebenda: 194). Getragen vom »Wunsch, österreichische Literatur und Kultur sowie eine gute zwischenstaatliche Kooperation zu fördern« (ebenda), werden, in der Regel in enger Abstimmung mit Lehrenden der Philosophischen Fakultät Maribor und gefördert durch das Österreichische Kulturforum Ljubljana, zahlreiche Veranstaltungen organisiert. So fanden in den vergangenen zwei Studienjahren an der Österreich-Bibliothek Maribor sowie an der Philosophischen Fakultät Maribor unter anderem Lesungen der Autorinnen Teresa Präauer und Milena Michiko Flašar und des Künstlers Martin Ploderer sowie Gastvorträge namhafter österreichischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler statt. Die Schriftstellerin Magda Woitzuck konnte dafür gewonnen werden, beim Festakt zum 25. Jubiläum der Österreich-Bibliothek Maribor aus ihrem kürzlich erschienenen Roman zu lesen. Im Rahmen zweier Symposien, nämlich *Literaturdiskurs Drogen* und *Literaturdiskurs Melancholie*, die in

Kooperation mit dem Österreichischen Kulturforum Ljubljana, dem Goethe-Institut, der Schweizerischen Botschaft, der Philosophischen Fakultät der Universität Ljubljana und dem dort tätigen österreichischen Lektor abgehalten wurden, erfolgten im Glazersaal der Universitätsbibliothek Maribor Lesungen der Autorinnen und Autoren Peter Rosei, Milena Moser und Selim Özdoğan sowie Melinda Nadj Abonji, Martin Mosebach und Kathrin Röggla, jeweils mit anschließender Diskussion. Ebenfalls in Zusammenarbeit mit dem österreichischen Lektor der Universität Ljubljana fand im Kontext der von der Abteilung für Germanistik der Philosophischen Fakultät Maribor organisierten Sommerschule *Alltag – regional. Deutsche Sprache, Literatur und Kultur im Kontakt mit Nachbarsprachen* ein Poetry-Slam-Workshop unter Leitung der Poetry Slammer Klaus Lederwasch und Stefan Abermann statt. Nicht zuletzt wurden an der Österreich-Bibliothek Maribor mehrere österreichbezogene Filmabende für Studierende der Philosophischen Fakultät Maribor durchgeführt.

4 Schlussworte

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Tätigkeit als OeAD-Lektorin an der Abteilung für Germanistik der Philosophischen Fakultät Maribor sehr vielseitig ist und ein breites Aufgabengebiet umfasst, das weit über die Sprachvermittlung hinausgeht – auch wenn diese ein zentrales Element der Tätigkeit darstellt. Gerade in einer Region, in der die deutsche Sprache historisch so fest verankert ist, zugunsten des Englischen jedoch an Bedeutung verloren hat (Jazbec 2012: 111), kann das OeAD-Lektorat dazu beitragen, die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache auch in Zukunft sicherzustellen und die kulturelle und wissenschaftliche Kooperation über nationale Grenzen hinweg zu pflegen.

Literatur

Saša JAZBEC, 2012: Zur Stellung von Deutsch als Fremdsprache im slowenischen Ausbildungskontext. *Avstrija_Slovenija: kulturni stiki. Österreich_Slowenien: kulturelle Begegnungen*. Mednarodni simpozij ob 20. obletnici Avstrijske čitalnice Maribor. Internationales Symposium anlässlich des 20-jährigen Jubiläums der Österreich-Bibliothek Maribor 25.–27. 11. 2010. Hg. Helene Breitenfellner u. Mateja Škofljanec. Maribor: Univerzitetna knjižnica Maribor. 109–124.

Arnulf KNAFL, 2011: An Universitäten im Ausland. Das österreichische Lektoratsprogramm. *oead news* 20/3/80, 8.

Arnulf KNAFL, 2012: Kontinuität in neuem Umfeld. Entwicklungen im Lektoratsprogramm 2011. *Jahresbericht 2011*. Wien: OeAD-GmbH. 35–37.

Arnulf KNAFL, 2013a: Beispiele etablierter Kooperation. Das Lektoratsprogramm des OeAD. *oead news* 22/3/88, 28.

Arnulf KNAFL, 2013b: *Das österreichische Lektoratsprogramm*. Wien: OeAD-GmbH.

Arnulf KNAFL, 2014: Lektoratsprogramm. Vermittlung heimischer Sprache und Kultur im internationalen Hochschulbereich. *Jahresbericht 2013*. Wien: OeAD-GmbH. 44–45.

Mateja ŠKOFLJANEC, 2012: Ein Überblick über die 22-jährige Tätigkeit der Österreich-Bibliothek Maribor. *Avstrija_Slovenija: kulturni stiki. Österreich_Slowenien: kulturelle Begegnungen*. Mednarodni simpozij ob 20. obletnici Avstrijske čitalnice Maribor. Internationales Symposium anlässlich des 20-jährigen Jubiläums der Österreich-Bibliothek Maribor 25.–27. 11. 2010. Hg. Helene Breitenfellner u. Mateja Škofljanec. Maribor: Univerzitetna knjižnica Maribor, 194–196.

Marija WAKOUNIG, 2012: Fruchtbare grenzüberschreitende Beziehungen. *Avstrija_Slovenija: kulturni stiki. Österreich_Slowenien: kulturelle Begegnungen*. Mednarodni simpozij ob 20. obletnici Avstrijske čitalnice Maribor. Internationales Symposium anlässlich des 20-jährigen Jubiläums der Österreich-Bibliothek Maribor 25.–27. 11. 2010. Hg. Helene Breitenfellner u. Mateja Škofljanec. Maribor: Univerzitetna knjižnica Maribor. 25–37.

[o. V.], 2015: *Auslandskulturkonzept 2015*. Wien: Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres.

Forschung und Lehre am Institut für Germanistik der Schlesischen Universität in Katowice. Eine vorläufige Bestandsaufnahme¹

Raziskovanje in poučevanje na Inštitutu za germanistiko na Šlezijški univerzi v Katowicah. Začasni pregled

Research and teaching at the Institute of German studies at the University of Silesia in Katowice. A preliminary inventory

MAŁGORZATA PŁOMIŃSKA

Schlesische Universität in Katowice, Institut für Germanistik, ul. gen. Stefana Grot-Roweckiego 5, PL 41-200 Sosnowiec, malplo@poczta.onet.pl

ZBIGNIEW FELISZEWSKI

Schlesische Universität in Katowice, Institut für Germanistik, ul. gen. Stefana Grot-Roweckiego 5, PL 41-200 Sosnowiec, zbigniewfeliszewski@wp.pl

NINA NOWARA-MATUSIK

Schlesische Universität in Katowice, Institut für Germanistik, ul. gen. Stefana Grot-Roweckiego 5, PL 41-200 Sosnowiec, nina.nowara@wp.pl

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-019-6.5>

ISBN 978-961-286-810-9

Das Institut für Germanistik der Schlesischen Universität Katowice setzt sich aus fünf Lehrstühlen zusammen, von denen sich zwei – der Lehrstuhl für Theorie der Literatur und literarische Komparatistik und der Lehrstuhl für Geschichte der deutschen Literatur – mit Literatur und Kultur der deutschsprachigen Länder beschäftigen, während der Lehrstuhl für Glottodidaktik und Translorik und der Lehrstuhl für Sprachwissenschaft linguistische und didaktisch-methodische Fragen als Gegenstand der Forschung haben. Das 2016 ins Leben gerufene Lehrstuhl für Kulturen der deutschsprachigen Länder und Skandinaviens vereinigt literatur- und kulturspezifische mit sprachwissenschaftlichen Forschungen zur Germanistik und Skandinavistik.

¹ Der vorliegende Beitrag ist die erweiterte und aktualisierte Fassung des Textes von Zbigniew Feliszewski und Małgorzata Płomińska, der ursprünglich in *Tribüne* 2/2013 (S. 25–31) erschienen ist.

Studien zur Literatur und Kultur Schlesiens

Der oberschlesischen Germanistik kommt aufgrund ihrer Verwurzelung in der kulturwissenschaftlichen Landschaft der Region die Aufgabe zu, den Wissensstand über das deutschschlesische Schrifttum, Kultur und dessen Geschichte zu bereichern und somit die mangelhafte Textur Schlesiens auf der Landkarte der Geisteswissenschaften zu ergänzen, was nicht zuletzt für die Identität der heutigen Einwohner Oberschlesiens ein signifikantes Merkmal darstellt. Diesem Bedürfnis nachgehend erforschen die Literaturwissenschaftler (vorzugsweise Grażyna B. Szewczyk und Robert Rduch) das Schaffen von Gerhart Hauptmann, Joseph von Eichendorff, Andreas Gryphius, Horst Bienek, August Scholtis, Valeska von Bethusy-Huc, Arnold Ulitz, Arnold Zweig, Robert Kurpiun, Hermann Buddensieg, Jan Wypler, Walenty Rozdzieński, Max Ring, Emil Szramek, Max-Herrmann Neiße, Ernst Schenke, Arthur Silbergleit, Horst Eckert (Janosch) u. a. Das Forschungsbild Oberschlesiens ergänzen Analysen des konfessionellen Schrifttums, der oberschlesischen Folklore, der oberschlesischen Identität, der hiesigen Presse und anderer kulturstiftenden Institutionen.

Alle diese Bestrebungen zielen auf die Ergänzung der polonistischen Forschung zur Literatur und Kultur und die Erweiterung der Forschungsperspektive hin und haben vor, eine offene Diskussion über die beziehungsreichen Kontexte, sowohl im akademischen Milieu als auch außerhalb der Universität einzuleiten. Eine umfangreiche Lektüre und reifliche Entschlüsselung der zu untersuchenden Gegenstände unter der Einbeziehung der gesellschaftlichen, historischen, ästhetischen, politischen und religiösen Codes lassen neue Interpretationsrichtungen entstehen. Eine solche Vorgehensweise setzt sich zum Ziel dreierlei Aufgaben. Die erste besteht in der Entdeckung und Wahrnehmung der verschollenen Schätze der schlesischen Kultur, die infolge der jahrelang andauernden Ignoranz mit dem Rost des Vergessens überzogen wurden. Zugleich soll das Bekannte interdisziplinär erforscht und im öffentlichen Bewusstsein multipliziert und popularisiert werden.

Zu diesem Zweck organisierten die Literaturwissenschaftler zahlreiche Symposien und Konferenzen, die der schlesischen Thematik gewidmet waren. Dazu gehören: *Silesiana in der deutschsprachigen Literatur* (1981), *August Scholtis und der Kreis der schlesischen Dichter in Berlin* (2001), *Oberschlesien und das Phänomen der Grenze im Werk Horst Bieneks* (2003), *Katowice/Kattowitz als deutsch-polnischer Kulturraum in den Jahren 1865 – 1939* (2005), *Gerhart Hauptmanns Leben und Werk* (2004), *Henryk Bereska: Übersetzer und Popularisator der polnischen Literatur im deutschen Sprachraum* (2006), *Eichendorff neu lesen* (2007), *Gerhart Hauptmann zum 150. Geburtstag* (2012), *Der Erste Weltkrieg in Schlesien: Geschichte – Literatur – Kultur* (2014).

Deutsche Literatur im komparatistischen und interkulturellen Blick

Mit diesem Schwerpunkt setzt sich der Lehrstuhl für Theorie der Literatur und Literarische Komparatistik zweierlei Ziele. Zum einen sollen die in Polen wenig bekannten Werke des deutschen Sprachraums dem polnischen Leser näher gebracht werden, zum anderen will die Germanistik in Katowice eine Stimme im Gegenwartsdiskurs über die Funktion und Bedeutung der deutschen Literatur in Polen und in Europa hörbar machen. Im Fokus des Interesses der Forscher liegen sowohl Klassiker der deutschen Literatur, wie Bertolt Brecht, Günther Grass oder Friedrich Schiller, als auch weniger bekannte, bzw. heute etwas vergessene Autoren, wie etwa Eberhard Hilscher, Franz Xaver Kroetz oder Gegenwartsschriftsteller, deren Schaffen in der Germanistik bisher wenig exploriert wurde, wie etwa Roland Schimmelpfennig. Dem komparatistischen Anliegen werden ebenfalls Studien gerecht, welche sich mit den Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen Künsten befassen (vorzugsweise Literatur versus Theater und Film), sowie darauf abzielen, die Kluft zwischen der sogenannten hohen und trivialen Kultur zu schließen (Phantastik im deutschsprachigen Raum, Pöpliteratur). Erforscht wird sowohl das Schaffen der Autoren im monographischen Aspekt, als auch schwerpunktorientiert.

Die Forscher setzen sich mit der Erinnerungs- und Gedächtniskultur im Kontext der Darstellung des Ersten und Zweiten Weltkriegs in der deutschen und polnischen Literatur, aber auch im Film und in der Musik auseinander. Dieser Schwerpunkt orientiert sich insbesondere an der Fahnenfluchtproblematik, den komparatistischen Ansätzen, die deutsche und polnische Sichtweise und Erinnerung des Krieges schildern, an Darstellung und Darstellbarkeit der Kriegserlebnisse in der deutschen und polnischen Kinematografie, und nicht zuletzt in der Musik. Das Ergebnis dieses Bestrebens waren die 2010 und 2015 organisierten internationalen Konferenzen: *Der Zweite Weltkrieg in der deutschen und polnischen Literatur, in der Musik und im Film, Der Erste Weltkrieg in Schlesien. Geschichte-Literatur-Kultur*.

Des Weiteren wird das Problem der Erinnerung in der Literatur sowie die Rolle der Erinnerungsorte erörtert. Dabei steht nicht nur die literarische Perspektive im Vordergrund, sondern es wird auch ein interkultureller Aspekt und interdisziplinärer Diskurs eröffnet. Im Rahmen des Projekts »Deutsch-polnische Erinnerungsorte« wurden bisher Beiträge zu geschichtlichen Aspekten der Nationalhymne sowie zur Rolle der Erinnerungsorte für den Literaturwissenschaftler vorgelegt. Dies hat zum Ziel, die deutsch-polnischen Beziehungen in einen gesamteuropäischen Diskurs einzubetten und zur Förderung des

gemeinsamen mitteleuropäischen Bewusstseins beizutragen. Mit diesem Ansatz korrespondiert das Forschungsinteresse von Jan Iluk, der brisante Fragen der deutsch-polnischen Beziehungen in der Kriegszeit exploriert (z. B. die Beiträge *Aktion Saybusch*, *Heimatkalender in Saybusch*) und sich an der Entwicklung eines gemeinsamen europäischen und deutsch-polnischen historischen Lehrwerks beteiligt, das von der deutschen Bildungsministerin Anette Schavan gefördert wird.

Der Versuch, Bertolt Brecht neu zu lesen, der 2012 während der internationalen Konferenz *Theater-Drama-Gesellschaft. Bertolt Brechts kulturelles Erbe* unternommen wurde, orientiert sich nicht zuletzt auch an der Multimedialität der Künste des Autors, sowohl in dessen Werk, als auch als Modell und Methode der Texterschließung und der Theaterarbeit. Darüber hinaus wird Brecht in den breit verstandenen Kontext der Interkulturalität und Transkulturalität, dies sowohl im europäischen Rahmen, in komparatistischer Ausführung, wie etwa in den Rezeptionsbeiträgen oder der erneuten Suche nach fremden Motiven und Themen, als auch im globalen Einsatz, in dem man Brechts Texte transkulturell liest, eingebunden.

Literarische Diskurse über Konservatismus und Liberalismus untersucht Karsten Dahlmans. In der Monographie *Das verfluchte Amerika. Stefan Georges Bildnis von Unternehmertum, Markt und Freiheit* verknüpft er philologische Ansätze mit soziologischen und philosophischen Konzepten, die das Funktionieren der modernen Literatur in der Massengesellschaft erhellen.

Auch Gerhart Hauptmann, mit dem sich die Mitarbeiter eingehend und regelmäßig beschäftigen, eröffnet vor dem Forscher die Möglichkeiten einer synkretistischen Auseinandersetzung. Der letzte Beitrag zu seinem Werk umfasst ebenso die philologische Arbeit an seinen Texten, wie die Verflechtung von verschiedenen Künsten in und außerhalb seiner Literatur. Die Forscher untersuchen wenig bekannte, bzw. minder besprochene Texte des Nobelpreisträgers in Anlehnung an verschiedene Kultur- und Theatertheorien, die Rezeption, den Einfluss der bildenden Künste auf sein Werk, seine Beziehungen zu anderen Künstlern.

Einen besonderen Aspekt bildet in diesem Kontext die Frauenliteratur, mit der sich Forscherinnen und Forscher seit längerer Zeit intensiv beschäftigen. Verfolgt wird das Bestreben in erster Linie, wenig bekannte Autorinnen des 18., 19. und 20. Jahrhunderts zu präsentieren und diese vor allem dem polnischen Leser näherzubringen. Renata Dampc-Jarosz untersucht schreibende Frauen der Romantikzeit, deren hinterlassene Briefe die romantische Idee der

Vereinheitlichung der Kunst und des Lebens darstellen, womit sie eine in der Forschung zur deutschen Romantik seit langem bestehende Lücke schließt und zur Rehabilitierung der bis dato etwas vernachlässigten Autorinnen in der deutschen Literaturgeschichte beiträgt. Ähnliches trifft auf die Studien von Ewa Jurczyk, Grażyna Krupińska und Grażyna Barbara Szewczyk zu: die Forscherinnen sind bemüht, philologische Grundlagenarbeit im Rahmen der weit gefassten Women Studies zu leisten, indem sie das Schaffen der aus dem Kanon verdrängten oder vergessener Autorinnen untersuchen und aufwerten. Und so erforscht Ewa Jurczyk die lange als Autorinnen der Trivilliteratur geltenden Johanna Franul von Weissenthurn und Charlotte Birch-Pfeiffer, während sich Grażyna Krupińska mit Lou Andreas Salomé auseinandersetzt. Grażyna Barbara Szewczyk analysiert das Schaffen von Valeska von Bethusy-Huc, der aus Oberschlesien stammenden Schriftstellerin, indem sie es in drei führende Themenbereiche einteilt: Frauenfiguren und -problematik, ober-schlesische Bilder und letztlich Fortschritt, Technik und Industrie. In zweiter Linie wird das Anliegen sichtbar, aus dem geschlechtsspezifischen Blickwinkel bereits bekannte Texte zu entschlüsseln und somit das Gegen-den-Strich-Lesen zu erproben. Als Resultat der neuesten Untersuchungen auf diesem Gebiet sind die genderorientierten Arbeiten von Magdalena Popławska (Bilder der einsamen Frau in den Werken der Vormärzschriftstellerinnen: Louise Aston, Louise Otto Peters, Luise Mühlbach) und Nina Nowara-Matusik zu nennen (Ina Seidels erzählte Entwürfe der Weiblichkeit).

Literaturtheorie und literarische Übersetzung

Die Mitarbeiter des Instituts gehen nichtsdestoweniger ihren literatur-theoretischen Forschungsinteressen nach. Dies manifestiert sich in erster Linie in der Theorie der literarischen Übersetzung, wie auch in der Erforschung der Übersetzungsstrategien literarischer Texte aus dem Deutschen ins Polnische und etwas seltener aus dem Schwedischen ins Polnische. Untersucht werden vorwiegend lyrische Texte von Joseph von Eichendorff oder polnische Frauenlyrik in der Übersetzung ins Deutsche, aber auch Prosa von Elfriede Jelinek auf den Aspekt der Sinnstiftung und Intertextualität. Eine besondere Beachtung findet die Tradition der literarischen Übersetzung in der polnischen und deutschen Germanistik. Hierzu seien Karl Dedecius und Henryk Bereska zu nennen, zu deren Schaffen zahlreiche Beiträge publiziert wurden. Die literarische Übersetzung wird aber nicht nur in der Theorie praktiziert: die Kattowitzer Germanisten sind neulich darum bestrebt, dem polnischen Leser deutschsprachige Texte, deren Kenntnis zur Ausdifferenzierung und

Abrundung des Bildes der oberschlesischen Region beitragen kann, in polnischer Übersetzung näherzubringen.

Darüber hinaus setzen sich die Forscher zum Ziel, über die deutsch-polnisch-schwedischen kulturellen Beziehungen, insbesondere literarische Verwandtschaften und Kulturkreise hinaus, die Bedeutung und den Platz der beiden Kulturen in einem weiteren Rahmen zu untersuchen. Das Ergebnis einer solchen Vorgehensweise ist die 2008 eingeleitete Publikationsreihe *Polnisch-schwedische Annäherungen in der Literatur, Kultur und Sprache*, die bisher drei Editionen erfuhr, und in der die polnisch-schwedischen Kontexte in voller Breite der philologischen Studien ausgearbeitet werden. Gemeint sind Sprache, Kultur, Literatur, Sitten und Bräuche, Film, Theater, Übersetzungen etc. Hiermit korrespondieren die 2011 und 2016 veranstalteten, internationalen Konferenzen: *Die Lausitzer Sorben zwischen Tradition und Herausforderungen der Gegenwart. Sprache-Identität-Kultur und polnisch-sorbisch-deutsche kulturelle Kontakte*, die solche Themen wie Sprache der slawischen Minderheit in Deutschland, Autostereotype der Lausitzer, aber auch die Aufnahme sorbischer Autoren in Polen und in Deutschland zum Gegenstand hatten. Die Forschungen auf diesem Gebiet sind vor allem der Gegenstand des Interesses von Monika Blidy, die mit ihrer Monographie über das Spätwerk des sorbisch-deutschen Schriftstellers Jurij Brëzan einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur Entwicklung des raum- und symbolorientierten Diskurses über die Literatur leistete. Damit wird ein weiteres Forschungsfeld abgesteckt, das in imagologisch ausgerichteten Beiträgen und Arbeiten zu Wechselbeziehungen zwischen Sprachen, Kulturen und Literaturen zum Vorschein kommt.

Studien zur Schweizer Literatur

Die Schweizer Literatur wird seit vielen Jahren zum Gegenstand der wissenschaftlichen Arbeit am Lehrstuhl für Geschichte der deutschen Literatur. Es sind hier Beiträge zu wichtigen Schweizer Autoren, wie Hermann Burger, Annemarie Schwarzenbach, Paul Nizon und Walter Vogt, zu nennen. Der vielseitig erkundete Schweizer Außenseiterdiskurs wurde mit mehreren Artikeln und einer umfangreichen Monographie von Zygmunt Mielczarek *Sonderwege. Schweizer Schriftsteller im Außenseiterdiskurs* bereichert. In zahlreichen Beiträgen (etwa zu Erika Burkart, Hugo Loetscher, Annemarie Schwarzenbach, Peter Bichsel und Walter Vogt) wird die Eigenart der deutschsprachigen Literatur aus der Schweiz erforscht. Die Forschungstätigkeit wird durch Popularisierung der literaturhistorischen Erkenntnisse über Schweizer Literatur ergänzt. Mitarbeiter des Lehrstuhls veröffentlichten Studien und

Lexikoneinträge in polnischen und deutschen Kompendien. Seit mehreren Jahren werden im Rahmen des germanistischen Studiums Vorlesungen und Seminare zur schweizerischen Literatur angeboten.

Studien zur Sprachwissenschaft und Didaktik

Die sprachwissenschaftliche Forschungstätigkeit im Institut für Germanistik betrachtet die Sprache als ein umfassendes Phänomen und deshalb widmet sie sich diversen sprachlichen Problemen der allgemeinen, der angewandten sowie der Pragma- und Soziolinguistik. Die Forschungen werden vor allem unter kontrastivem Aspekt durchgeführt und konzentrieren sich auf Fragen der Lexikologie, Lexikographie, Fachsprachenforschung mit dem Zweck, neue Erkenntnisse, sowohl für die linguistische Theorie, als auch für die praktischen Zwecke der Übersetzung und des Fremdsprachenunterrichts zu liefern.

Das Interesse der Mitarbeiter des Instituts gilt sprachlichen Phänomenen, denen entweder zu wenig oder gar keine Aufmerksamkeit in der Linguistik geschenkt wurde. In den letzten zehn Jahren entstanden deshalb zahlreiche Studien mit dem Ziel, die bisherigen Untersuchungen zu ergänzen sowie bestehende Forschungslücken zu schließen. In ihren Forschungsprojekten haben die Mitarbeiter unter anderem solche Fragen erörtert wie semanto-syntaktische Analysen der Verben am Beispiel der Verben des Sterbens und der Nahrungsaufnahme (die Monographien von Monika Bielińska und Aleksandra Łyp-Bielecka), Untersuchung der Verben mit dem Präfix *-weg* (Beiträge von Iwona Wowro) und egressiver Verben, morphologische, semantische und pragmatische Analyse der Eigennamen in der Kinderliteratur und der Deonyme (die Monographie von Ilona Kromp), der Farbbezeichnungen im Deutschen und im Polnischen. Die Problematik der Farbnamen wurde auch aus der Perspektive der kognitiven Semantik für übersetzerische Zwecke dargestellt (die Arbeiten von Małgorzata Płomińska). Theoretische Fragen sowie translatorische und didaktische Perspektive verfolgten darüber hinaus die Studien zum Phänomen der lexikalischen Kollokationen im Deutschen und im Polnischen (die Studien von Marek Gładysz). Lexik ist ebenfalls der Forschungsgegenstand von Elżbieta Dziurewicz. In ihrer Arbeit verfolgt sie das Ziel, die hochfrequenten Phraseologismen mittels korpuslinguistischer Kriterien zu analysieren und ihre Präsenz in DaF-Wörterbüchern zu erkunden. In der Sprachwissenschaft, vorzugsweise in der Pragmatik und der Diskursanalyse, ist schließlich die Monographie von Mariusz Jakosz verwurzelt, welche sich mit der sprachlichen Wertung und der Strategie ethnischer Urteile am Beispiel deutsch-polnischer Beziehungen befasst.

Mit Problemen der Metalexikographie beschäftigt sich Monika Bielińska. Den Gegenstand ihrer Untersuchungen bilden nichtintegrierte Metatexte in allgemeinen einsprachigen Wörterbüchern des Deutschen als Fremdsprache, die auf ihre Funktionen und Klassifikation sowie auf die Behandlung der Orthographie, Aussprache, Grammatik, Bedeutung und Verwendung, Phraseologie und Markierung hin beschrieben werden. Die Möglichkeit der lexikographischen Erkundung der deutschen Sprache in einem internationalen Raum wird neuerdings ebenfalls den Studierenden der Germanistik dargeboten: im Rahmen des zweijährigen Masterganges (Europäische lexikographische Studien EM-Lex) wird das Wissen im Bereich der Lexikographie und der Fachsprachen in wechselseitiger Ausrichtung erworben und vertieft. Der Unterricht findet auf Deutsch und Englisch statt und verbindet die Theorievermittlung mit einem praxisorientierten Zugang zu konkreten Problemen der Wörterbucherstellung.²

Im Fokus der linguistischen Forschung stehen auch Probleme des Humors. Es werden seine sprachlichen Erscheinungsformen wie Palindrome, Wortspiele, humorvoll gerahmte Beleidigungsformeln analysiert sowie Fragen der Übersetzbarkeit und des Einsatzes im Fremdsprachenunterricht erörtert. In diesem Kontext ist die monographische Untersuchung von Iwona Wowro zu nennen, welche von den Erkenntnissen der Sprachwissenschaft, Sozio- und Psycholinguistik ausgehend, die Entstehung sowie formale und semantische Eigenschaften der lexikalischen Einheiten der Kalt- und Warmduschersprüche exploriert. Auch die sprachliche Nomination ist ein noch wenig erforschtes Phänomen, deshalb wird sie in einer Reihe von Beiträgen auf solche relevante Aspekte hin erforscht, wie Bildungsverfahren, Wahl der Benennungsmotive, morphosyntaktische und onomasiologische Struktur der Nominationseinheiten. Ein bisher in der Sprachwissenschaft unbeachtetes Terrain beschreitet Katarzyna Hnatik, indem sie die Exklamativsätze im Deutschen und Polnischen einer vergleichenden Analyse unterzieht.

Ein breit angelegtes Forschungsprojekt der Mitarbeiter des Instituts sind Fachsprachen. Die Analysen und Beschreibungen konzentrieren sich vor allem auf die Rechts- und Verwaltungssprache sowie die Wirtschaftssprache. Sie werden aus mehreren Perspektiven behandelt wie ihre Geschichte und Entwicklung der Terminologie, die Verständlichkeit der deutschen und polnischen Verwaltungssprache, die Vermittlung der Fachsprachen sowie Übersetzung. Ferner wird die Rechtssprache im Hinblick auf ihre Usualität und Formelhaftigkeit sowie unter dem Aspekt ihrer Musterhaftigkeit auf der Ebene des Textes

² Näheres dazu: <http://www.emlex.phil.uni-erlangen.de/kurzbeschreibung-des-studiengangs.shtml>.

untersucht. Dabei werden diverse Arten von vorgeformten, konventionellen Ausdrücken in der Sprache des Rechts ermittelt und beschrieben und es wird versucht, musterhafte Rechtstexte für translatorische und didaktische Zwecke zu rekonstruieren.

Das Forschungsinteresse der Mitarbeiter des Instituts gilt auch dem frühen Fremdsprachenlernen. Mit der 2002 von Jan Iluk herausgegebenen Monographie *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* [*Wie lehrt man Kinder Fremdsprachen*], die zahlreiche Informationen über organisatorische Voraussetzungen sowie methodische Grundsätze der frühen Fremdsprachenvermittlung liefert, wurde eine wichtige Publikationslücke geschlossen. Ein separates Kapitel dieser Publikation wurde eigens der narrativen Lehrmethode zugewiesen, die in der Gegenüberstellung mit den traditionellen Lehrkonzeptionen einen alternativen und zugleich einen effektiven Lehransatz darstellt. Einen kritischen Überblick über den herkömmlichen Fremdsprachenunterricht liefern die Beiträge der Mitarbeiter des Lehrstuhls für Didaktik, in denen an den tradierten Lehrmethoden und der Einstellung der Lehrer gegenüber innovativen Lehrmethoden Kritik geübt wird. Die Argumente werden dabei mit empirischen Daten unterstützt. Hervorgehoben soll in diesem Kontext noch die Tatsache, dass der Lehrstuhl für Fremdsprachendidaktik einen innovativen didaktischen Projekt eingeleitet hat, dessen Ziel es ist, Deutsch mit Hilfe des narrativen Ansatzes im Kindergarten und in der Primarstufe zu unterrichten und die Effizienz eines solchen Ansatzes zu erkunden. Das Projekt wird aus Mitteln des polnischen Ministeriums für Hochschulbildung und der Europäischen Union finanziert.

Schreiben im Fremdsprachenunterricht ist eine Fertigkeit, die in der Methodik stark vernachlässigt wird. In den von den Mitarbeitern veröffentlichten Arbeiten werden Experimente geschildert, in denen ermittelt wurde, wie systematisches Schreiben von expositorischen Essays oder Zusammenfassungen die allgemeine Sprachkompetenz positiv beeinflusst. In einer Reihe von Beiträgen wird darüber hinaus auf die Möglichkeiten des Einsatzes moderner Mittel wie Internet und Multimedien am Beispiel der Vermittlung der Realien- und Kulturkunde im FSU hingewiesen. Das breite Spektrum der sprachwissenschaftlichen Forschungstätigkeit der Linguisten ergänzen soziolinguistische Studien zum wenig erforschten Problem der sprachlichen Höflichkeit und Unhöflichkeit im Deutschen und im Polnischen sowie Untersuchungen zu negativen expressiven Äußerungen zur Bezeichnung von Menschen, die aus kontrastiver multilingualer Sicht betrachtet werden.

Forschung und Lehre am Institut für Germanistik der Schlesischen Universität bedingen sich gegenseitig: neueste Erkenntnisse und aktuelle Forschungstendenzen finden Einzug in die Lehrpläne, womit den sich abrupt wandelnden Lerngewohnheiten der Studierenden und den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes Rechnung getragen wird. Sich den Herausforderungen der Zukunft stellend, bemüht sich die oberschlesische Germanistik, neue Studiengänge einzuführen und ihre Bildungsangebote zu erweitern: neben dem Lehramtsstudium Deutsch mit Schwedisch, ermöglicht die translatorische Spezialisierung Fachübersetzer und -dolmetscher für Wirtschaft und Recht zu werden, während die Spezialisierung Deutsch für Anfänger die Beherrschung der deutschen Sprache im Rahmen eines intensiven Kurses möglich macht. Deutschinteressierte und Bildungswillige besitzen darüber hinaus die Möglichkeit, sich im Rahmen des Aufbaustudiums weiterbilden zu lassen. Der Studiengang »Kommunikation und interkulturelle Etikette in den deutschsprachigen Ländern« ist an Hochschulabsolventen, darunter Geschäftsleute, Lehrer und Kulturstifter adressiert, welche berufliche Kontakte mit Deutschen knüpfen und die fremde Kultur kennenlernen wollen. Die Spezialisierung »Fremdsprachenunterricht im Kindergarten und in der Primarstufe« wendet sich dagegen an gebildete Lehrer, Pädagogen und Absolventen der Philologie, die zusätzliche Kompetenzen im Bereich der sprachlichen Bildung der Kinder erwerben möchten. Das didaktische Angebot des Instituts wird ständig evaluiert und aktualisiert: geplant wird derzeit die Einführung eines neuen Studienganges, der sich zwischen der Germanistik und Skandinavistik situieren würde.

Die oberschlesische Germanistik positioniert sich im fortdauernden Dialog mit anderen Disziplinen und im wissenschaftlichen Austausch mit Fachvertretern und Experten aus dem In- und Ausland. Dies wird möglich u. a. dank zahlreichen internationalen Konferenzen und Symposien. Neben den bereits genannten, organisierte das Institut Tagungen über die zeitgenössische österreichische Literatur, die deutschsprachige Schweizer Literatur, die Literatur und Kultur der Lausitzer, die Literatur der Romantik und das Schaffen einzelner Schriftstellerinnen und Schriftsteller: Christa Wolf, Friedrich Schiller und Eberhard Hilscher. Als eine offene Plattform des interkulturellen und interdisziplinären Austausches versteht sich die neulich gegründete Fachzeitschrift »Wortfolge. Szyk słów«, welche sich an alle wendet, die sich sowohl für die deutsche Sprache, Kultur und Literatur interessieren, als auch im Bereich der Geisteswissenschaften tätig sind.³ Nichts desto weniger wird großes Gewicht auf eine direkte Zusammenarbeit mit Institutionen aus der Region und dem Ausland

³ Grundlegendes zum Profil der Zeitschrift ist unter der Adresse <http://www.wortfolge.us.edu.pl/> nachzulesen.

gelegt: zu den Partnern des Instituts gehören sowohl germanistische Institute in Krakau, Breslau, Posen und Warschau, als auch das Goethe-Institut, die Universitäten in Trier, Halle, Greifswald, Essen, Mannheim, Stockholm und die Staatliche Iwan Franko Universität Zhytomyr in der Ukraine. Das Institut hat ebenfalls zu vielen Gastvorträgen und Gastprofessuren eingeladen: unter den Gästen befanden sich neulich die Professorinnen Hannelore Scholz-Lübbing und Vida Jesenšek, die deutsch-polnische Autorin Sabrina Janesch und der Schweizer Schriftsteller Arno Camenisch. Die trans- und internationale Ausrichtung lässt einerseits unterschiedliche und oft gegensätzliche Positionen in Lehre und Forschung zusammenbringen, andererseits verleiht sie gerade dadurch der oberschlesischen Germanistik ihr eigenes, charakteristisches Profil.

Bibliographie in Auswahl

Monika BIELIŃSKA, 2002: *Verben des Sterbens und des Tötens – eine semantische Untersuchung*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang Verlag.

Monika BIELIŃSKA, 2010: *Lexikographische Metatexte. Eine Untersuchung nichtintegrierter Außentexte in einsprachigen Wörterbüchern des Deutschen als Fremdsprache*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang Verlag.

Monika BLIDY, 2016: *Das Hügelchen, fünf Kornhalme hoch. Realität – Fiktion – Imagination in Jurij Brězans reifer Schaffensphase*. Dresden: Neißer Verlag.

Karsten DAHLMANNS, 2016: *Das verfluchte Amerika. Stefan Georges Bildnis von Untermertum, Markt und Freiheit*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Renata DAMPC-JAROSZ, 2010: *Zwierciadła duszy. Estetyka listów pisarek niemieckich epoki klasycyzno-romantycznej*. Wrocław: Atut.

Elżbieta DZIUREWICZ, 2015: *Korpusbasierte Analyse der Phraseologismen im Deutschen am Beispiel des phraseologischen Optimums für DaF*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Zbigniew FELISZEWSKI, 2014: »Wyścig na wstędze Möbiusa«. *Dramaty Franza Xavera Kroetza w teorii konsumpcji*. Kraków, wyd. TAIWPN Universitas.

Marek GŁADYSZ, 2003: *Lexikalische Kollokationen in deutsch-polnischer Konfrontation*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang Verlag.

Jolanta GŁADYSZ, 2007: *Empirische Untersuchung der Effizienz des narrativen Ansatzes. Orbis Linguarum*, Bd. 32. Wrocław. 205–230.

Katarzyna HNATIK, 2012: *Exklamativsätze im Deutschen und Polnischen*. Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Jan ILUK, 2002: *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Katowice: Gnome.

Jan ILUK, 2007: Deutsch-polnische Beziehungen. Asymmetrien der gegenseitigen Wahrnehmung. *Jahrbuch für deutsche und osteuropäische Volkskunde. Im Auftrag der*

Kommission für deutsche und osteuropäische Volkskunde in der deutschen Gesellschaft für Volkskunde e. V. Band 49. Hg. W. Mezger, M. Prosser, H.-W. Retterarth. Marburg. 107–135.

Jan ILUK, 2008: Die Verständlichkeit der deutschen, österreichischen, schweizerischen und polnischen Verfassung. Versuch einer komparatistischen Analyse. *Verständlichkeit als Bürgerrecht? Die Rechts- und Verwaltungssprache in der öffentlichen Diskussion, Thema Deutsch.* Band 9. Hg. K.M. Eichhoff-Cyrus, G. Antos. Mannheim. 136–154.

Jan ILUK, 2012: Deutsche und polnische Rechtsterminologie aus translatorischer Sicht. *Verba docent, exempla trahunt! Kolokwium ofiarowane Norbertowi Morcińcowi z okazji 80 urodzin.* Hg. P. Chmiel. Wrocław. 97– 101.

Jan ILUK, 2012: Der narrative Ansatz und dessen Effizienz im Kindergarten und im Primarbereich. *DaF* 3/3, 150–160.

Mariusz JAKOSZ, 2016: *Wartościowanie w internetowych komentarzach do artykułów prasowych dotyczących stosunków niemiecko-polskich. Próba analizy pragmatyngwistycznej.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Ewa JURCZYK, 2005: *Die Frau auf der Suche nach der neuen Identität: zur Frauenfigur im dramatischen Schaffen von Johanna Franul von Weissenhorn und Charlotte Birch-Pfeiffer.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Ilona KROMP, 2008: *Eigennamen in der deutschen und polnischen Kinderliteratur unter textlinguistischem und translatorischem Aspekt.* Frankfurt am Main et al.: Peter Lang Verlag.

Aleksandra ŁYP-BIELECKA, 2007: *Verben der Nahrungsaufnahme des Deutschen und des Polnischen, eine semanto-syntaktische Vergleichsanalyse.* Frankfurt am Main et al.: Peter Lang Verlag.

Zygmunt MIELCZAREK, 2007: *Sonderwege in der Literatur. Schweizer Schriftsteller im Außenseiterdiskurs.* Wrocław-Dresden: Neißer Verlag.

Zygmunt MIELCZAREK, 2007: Hugo Hartung: Der Himmel war unten. Bericht eines Überlebenden. *Der Zweite Weltkrieg in erzählenden Texten zwischen 1945 und 1965.* Hg. J. Egyptien. München. 157–171.

Zygmunt MIELCZAREK, 2012: Die Wiederkunft der Vergangenheit. Sebalds Gedächtnisfahrten. *Erinnerung in Text und Bild. Zur Darstellbarkeit von Krieg und Holocaust im literarischen und filmischen Schaffen in Deutschland und in Polen.* Hg. J. Egyptien. Berlin. 135–145.

Wacław MIODEK, 2003: Sprachliche Höflichkeit und Unhöflichkeit im Deutschen und im Polnischen. *Germanistik im Kontaktraum Europa II.* Hg. K. Teržan Kopecky, T. Petrič. Maribor. 384–393.

Nina NOWARA-MATUSIK, 2015: »Ein Haus schwankt aus dem Nebelrauch«. Die Darstellung des Ersten Weltkriegs im Werk von Arthur Silbergleit. *Studia Litteraria Universitatis Jagellonicae Cracoviensis* 10/1, 15–25.

Małgorzata PŁOMIŃSKA, 2003: *Farben und Sprache. Deutsche und polnische Farbzeichnungen aus kontrastiver Sicht.* Frankfurt am Main et al.: Peter Lang Verlag.

Małgorzata PŁOMIŃSKA, 2010: Usuelle Wortverbindungen in der deutschen und polnischen Rechtssprache. *Fachsprachenpropädeutik im Germanistikstudium*. Hg. M. Duś, G. Zenderowska-Korpus: Częstochowa. 149–161.

Barbara POGONOWSKA, 2007: *Drogenerfahrung. Wahnsinn und Krankheit in der Literatur. Der Fall Walter Vogt*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Akademii Techniczno-Humanistycznej.

Michał SKOP, 2008: *Das Bild der Stadt Kattowitz/Katowice im deutschen Schrifttum 1865–1945*. Wrocław-Dresden: Neisse Verlag.

Grażyna Barbara SZEWCZYK (Hg.), 2006: *Gerhart Hauptmann. W sześćdziesiąt rocznicę śmierci*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Grażyna Barbara SZEWCZYK (Hg.), 2006: *Katowice. Polsko-niemiecka przestrzeń kulturowa 1865–1939*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Grażyna Barbara SZEWCZYK, Renata DAMPC-JAROSZ (Hg.), 2006: *Friedrich Schiller w dwusetną rocznicę śmierci*. Wrocław: Atut.

Grażyna Barbara SZEWCZYK, Renata DAMPC-JAROSZ (Hg.), 2009: *Eichendorff heute lesen*. Bielefeld: Aisthesis Verlag.

Grażyna Barbara SZEWCZYK (Hg.), 2010: *Eberhard Hilscher (1927–2005). Schriftsteller und Forscher der deutschen Literatur. Pisarz i badacz literatury niemieckiej*. Świebodzin – Katowice: Muzeum Regionalne w Świebodzinie.

Grażyna Barbara SZEWCZYK (Hg.), 2010: *Serbołużyczanie wobec tradycji i wyzwań współczesności. Język – literatura – kultura*. Katowice: Wydawnictwo Śląsk.

Grażyna Barbara SZEWCZYK, Małgorzata PŁOMIŃSKA (Hg.), 2011: *Polsko-szwedzkie zbliżenia w literaturze, kulturze i języku. Vol. 2*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Grażyna B. SZEWCZYK, Nina NOWARA-MATUSIK (Hg.), 2013: *Eberhard Hilscher. Twórca niepokorny i wizjoner*. Katowice: Biblioteka Śląska.

Robert RDUCH, 2007: Współczesna literatura szwajcarska. *Słownik współczesnych pisarzy niemieckojęzycznych. Pokolenia powojenne*. Hg. J. Joachimsthaler, M. Zybura. Warszawa. LXIV–LXXIII.

Robert RDUCH, 2009: *Unbehaustheit und Heimat. Das literarische Werk von Arnold Ulitz (1888–1971)*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang Verlag.

Robert RDUCH, 2011: Expressionistische Balladen von Arnold Ulitz. *Literatur in der Moderne. Jahrbuch der Walter-Hasenclever-Gesellschaft*. Bd. 7, 2010/2011. Hg. J. Egyp-tien. Göttingen. 185–194.

Robert RDUCH, 2011: Was sind Erinnerungsorte für den Literaturwissenschaftler? *Germanistik in Polen. Geschichte – Perspektive – interdisziplinärer Dialog*. Hg. A. Kątny, K. Lukas. Frankfurt am Main et al. 101–108.

Iwona WOWRO, 2003: Wybrane trudności w tłumaczeniu niemieckich czasowników z przedrostkiem »weg-« na język polski. *Teoria i dydaktyka przekładu*. Olecko. 7–37.

Iwona WOWRO, 2010: Deutsche (verbale) Wortbildung im Spiegel der Forschung. *Studia Niemcoznawcze/Studien zur Deutschkunde XLV*, 503–513 (Teil 1); *Studia Niemcoznawcze/Studien zur Deutschkunde XLVI*, 575–590 (Teil 2). Hg. L. Kolago.

Iwona WOWRO, 2014: *Specyfika neologizmów nieustabilizowanych w języku niemieckim. Elementy ironii, agresji i gry*. Wrocław: Wydawnictwo Atut.

Živeti moramo odprto. Razmislek o smislu jezikovnih študijev

Wir müssen offen leben. Überlegung über den Sinn des Sprachenstudiums

We must live openly. Reflection on the meaning of language study

MARJAN PUNGARTNIK

Mariborska literarna družba, Pobreška cesta 20, SI 2000 Maribor,
marjan.pungartnik@triera.net

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-019-6.6>
ISBN 978-961-286-810-9

Zahvaljujem se gospe dr. Vidi Jesenšek, da me je povabila k sodelovanju na srečanju ob 50-letnici germanistike v Mariboru. Naj takoj povem, da nisem germanist, da slabo govorim nemško, trudim pa se naučiti tega jezika, saj imam intenzivne stike predvsem z avstrijskim prostorom in ne bi rad do konca življenja ostal tak, zaradi česar menda Slovenci Nemce imenujemo – Nmec. Da sem zanje nem. Seveda ne verjamem tej etimološki razlagi in se bolj nagibam h Kronsteinerjevi, ki to ime izvaja iz keltsko-germanske besede *nemet*, saj v načelu tovrstna imena ne izhajajo iz tako lahko skovanih rešitev.

V svet kulturnih in literarnih povezav z nemškim govornim področjem sem stopil v času, ko sem bil v osemdesetih letih urednik revije *Dialogi* in sem se zbližal s profesorjem Mirkom Križmanom. Trudili smo se, da revija postane tudi prostor srečevanja z avstrijsko in nemško literaturo, pri čemer smo imeli njegovo vsestransko podporo. Obiskali smo nemški Marburg – v okviru takrat zelo razvitega sodelovanja s tem partnerskim mestom. Ob koncu 80. let sem se pridružil sodelovanju z Gradcem in v začetku devetdesetih smo že začeli pripravljati vzajemne prireditve. Ene smo takrat nekoliko provokativno poimenovali *Marburg – Gradec* (v Mariboru) in *Maribor – Graz* (v Gradcu). Načeloma so bile dvojezične. Prav tako dvojezične so bile prireditve, ki smo jih pripravljali z graško slavistiko, kjer so študentje prevajali slovenskega avtorja in ga nato publiki predstavili v slovenščini in nemškem prevodu, obenem pa smo ta besedila tudi izdali v dvojezični publikaciji. Dokaj je bilo tudi prireditev zunaj teh projektov, v dvaindvajsetih letih zagotovo čez sto na obeh straneh.

To je bila hkrati tudi priložnost, da sem dobival nekoliko globlji vpogled v literarne stike med slovenskim in nemškim prostorom. Zanimalo me je, kaj nas povezuje in koliko poznamo drug drugega. Kot veste, je Maribor mesto, kjer je nemška zgodovina skorajda pokopana in navkljub načelni odprtosti je strah pred nemštvom še vedno živ. Kako bi si sicer razlagal krčevit odpor do priznavanja tukajšnje nemške manjšine in neke vrste proti-avstrijsko-nemško razpoloženje v tako pomembnih medijih, kot sta Večer in televizija. Kako se je lahko zgodilo, da o koncertni prireditvi, posvečeni obletnici Lizstovega koncertnega gostovanja v Mariboru, ki jo je organiziralo tukajšnje nemško društvo, Večer ni objavil niti vrstice, kljub temu, da smo bili priča izjemnemu nastopu Tatjane Ognjanovič in da je bila Večerova novinarka celo med poslušalci? Ko sem kot tajnik Zveze kulturnih organizacij Maribor podprl ustanovitev nemškega društva in se vanj manifestativno tudi vključil, je sledila vrsta napadov name, ki so me imeli za »izdajalca«.

Seveda so to postranske stvari, ki pa vendar govorijo o tem, da se Maribor boji svoje nemške zgodovine. Razstava o mariborskih Nemcih v okviru Evropske prestolnice kulture (2012) je problem samo odprla; obvisel je v zraku in naletel na brezvoljnost.

V Mariboru se je na današnji Krekovi ulici rodil Max Mell. Na današnji Gospeljni je dolgo vrsto let živel Bartolomej Carneri, mentor slavne Berthe von Suttner, v Maribor je Franca Liszta pripeljal viltuški grof Eduard von Lannoy, sicer belgijskega porekla, ki pa se je močno vpisal v avstrijsko glasbo. Zakaj nimajo spominskega obeležja v mestu in zakaj turistični vodiči niti po naključju o njih nič ne vedo ali povedo? V SNG Maribor bi lahko kje označili enoletno sodelovanje Roberta Stolza, čeprav se je ta nad slovensko-nemško mariborsko provincialnostjo zgražal. Pred kratkim sem našel pismo nekega slovenskega avtorja iz Avstrije, ki se je zgrozil nad Mariborom ob koncu osemdesetih let. In se mu nisem čudil.

A gremo širše. Ko je pred leti Peter Handke izjavil, da Slovenci nimajo veliko prevedene avstrijske literature, je nastal vihar. Toda ali ni res, da avstrijske romantike, ki je botrovala tudi Francetu Prešernu, sploh ne poznamo? Vzemimo za primer Franza Grillparzerja, ki mu je pokojni profesor Križman v Mariboru organiziral simpozij, a do pred nedavnim nismo imeli nobenega njegovega prevoda. Kako lahko pričakujemo, da bodo Avstrijci sprejeli Prešerna, nas pa Grillparzer ne zanima? Zakaj Anastazij Grün ostaja za Slovence skoraj nedotaknjen? Zakaj je edini prevod Nestroya nastal skoraj pred sto leti na Koroškem (sicer pa se spomnim izjemno uspešne radijske predstavitve njegovega Lumpacija vagabunda). Pri Petru Rosseggerju se lahko zgovarjamo, da je bil

nacionalist in da ga zaradi tega ne bomo prevajali, vendar – kakšen literarni argument pa je to! Po drugi svetovni vojni ga v slovenski literaturi ni. Enako velja za Eduarda von Bauernfelda ali za Nicholausa Lenaua, Friedricha Halma, od drugih pa komaj kaj.

Vedno slišim, da so to stari avtorji, ki nikogar več ne zanimajo, da so zaradi arhaičnega jezika težko prevedljivi – toda, ali to res drži? Zakaj noben Anglež ne reče, da je Chaucer zastarel, ali Italijan, da je Dante out of date, zakaj Rus še vedno bere Trediakovskega ali Gogolja ali Čehova? Ali imamo pravico reči, da nas ta literatura ne zanima? Gotovo da ne.

Sprašujem se, če naj to ureja neka kulturna politika? Blago rečeno – nimamo še ministrstva ali ministra, ki bi ga kulturna politika zanimala. Spodbude je treba iskati drugje, ne v zdolgočassenih vladnih uradih, kajti tudi šolsko ministrstvo se ukvarja z rečmi, ki z izobraževanjem nimajo veliko skupnega.

Kdo naj torej opravi to delo? Sodim, da je gimnazija (ali srednja šola) še vedno tista šola, ki naj da osnovno znanje o literaturi. Ne da le uči o njej, ampak da do nje ustvarja odnos. V gimnaziji me je ruščine učila profesorica Zinka Zorko. Morda nikoli ne bi vzpostavil stika z rusko literaturo brez njenega načina, kako je v poučevanje jezika znala vplesti literaturo. Predstavljam si, da je to lahko vzorec tudi za druge jezike, tudi za germaniste. Če učimo jezik, učimo literaturo.

Tukaj, na univerzi, učite bodoče strokovnjake, ki bodo z znanjem jezika služili. Učili ga bodo, prevajali vse mogoče, raziskovali. Velikokrat se srečujem z diplomanti, ki se jim zdi, da je ukvarjanje z literaturo nekaj čisto tretjega, da je prevajanje literature zanje preveč komplicirano in zahtevno. Seveda je, če sedejo k prevajanju pesmi kakor k prevajanju tehničnega priročnika ali pravnega članka. Vselej jim govorim, da si morajo ob svojem poklicnem delu poiskati avtorja, ki jim nekaj pomeni. Če jim nekaj pomeni, bo tudi prevajanje veliko lažje. Mislim, da ni boljše jezikovne vaje, kot je razumevanje pesmi ali dobre proze. Od razumevanja je le še korak do prevajanja. Predstavljam si, da k študiju jezika sodi tudi to, da pred študente položite fantastično bogastvo literature in jih navdušite zanj. Večina za to ni gluha.

Ena od najuspešnejših metod, kar sem jih doživel, je, da študentje prevajajo besedila svojih sovrstnikov na drugi strani meje. Pri tem padejo marsikatero ovire v razumevanju, nastopi generacijska solidarnost, ne bojijo se spraševati. Nastajajo trajna prijateljstva, ki so pravo razkošje v stikih med jeziki. Taka praksa je lahko del obštudijske dejavnosti, ki lahko bistveno prispeva k

prestižnosti študija. Maribor in Gradec sta tako blizu, da je mogoče takšne čezmejne stike poiskati in ohranjati brez težav. Se vam zdi, da to ne bi povečalo zanimanja za študij?

Nekajkrat sem organiziral tako imenovani študentski vlak, ko so avtorji – študentje iz Gradca prišli v Maribor in mariborski v Gradec. Nisem imel priložnosti slediti graškim mladim avtorjem, toda mariborskim je to pomenilo veliko in jim poleg tega povečalo samozavest. In ko je bilo treba sestaviti antologijo mlajše mariborske literature, so se njihova besedila znašla v njej veliko bolj samoumevno kot besedila drugih.

Oblikovati je možno tudi nabor študentov, za katere univerzitetni učitelj preso-di, da bodo sposobni za prevajanje literarnih del. Z diplomo se namreč odnos med učiteljem in študentom ne more končati – sledili naj bi jim še naprej, jih spodbujali, jih pridobivali za prevajanje in jim pri tem tudi pomagali. Germanisti bi naj pravzaprav izdelali načrt prevajanja temeljnih del – zdaj govorim za avstrijsko književnost, a to velja tudi za drugo nemško književnost. Slovensko založništvo je včasih zaposlovalo specializirane urednike, ki so imeli nek načrt, danes pa je obglavljeno in kratkoročno organizirano, tako da nanj ne moremo računati. A če ima profesor rad kakšnega avtorja in se neprestano vrača k njemu, se to lahko prenese tudi na študente.

Zakaj se mi zdijo prevodi temeljnih avtorjev in del tako pomembni? Literatura je okno v dušo naroda, pravzaprav je duša naroda. Če hočemo živeti v sožitju in drug drugega razumeti, se moramo poznati globlje – v vseh veseljih, težavah, žalostih in strahovih. Ne zadostuje, da poznamo in priznamo samo tisto, kar je sprejemljivo za nas, kar od drugih potrebujemo, poznati moramo tudi tiste, ki nas niso marali in jih poskusiti razumeti. Slovenci se svojem paničnem strahu pred svetom velikokrat obnašamo, kakor da se druga svetovna vojna še ni končala in da svet samo čaka na naših mejah, da bi nas napadel in zavojeval. A gre le za to, da smo se sposobni soočiti z njim, v konkurenci, tekmovanju, a tudi v sodelovanju. Vi kot germanisti veste, da svet na nas čaka, da je velik in odprt.

To govorim tudi zaradi vašega kolega, profesorja Mirka Križmana. Človek kot on, ki je imel globok in strasten stik z literaturo, je bil v akademskih, precej utilitarno usmerjenih krogih nenavaden in včasih celo čudak, neživljenjski. Šele ko bo literatura eden od temeljev študija germanistike – seveda ne edini – bomo dojeli, da so takšni ljudje velikanski dar. Pri tem navajam motto, ki sem si ga ustvaril sam in ki mi je pri razreševanju vrednostnih problemov velikokrat pomagal: *Življenje je samo blede senca literature.*

Österreich-Bibliothek der Universitätsbibliothek Maribor

Avstrijska čitalnica v Univerzitetni knjižnici Maribor

Austrian Library at the University of Maribor Library

MATEJA ŠKOFLJANEC

Univerzitetna knjižnica Maribor, Gospejna ulica 10, SI 2000 Maribor,
mateja.skofljanec@um.si

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-019-6.7>

ISBN 978-961-286-810-9

1 Österreichbibliotheken im Allgemeinen

Die *Kulturpolitische Sektion des österreichischen Außenministeriums* (heute *Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres*) begann in den 80er Jahren des 20. Jh. in den Ländern Mittel-, Süd- und Südosteuropas mit der Einrichtung von Österreich-Bibliotheken. Die Österreich-Bibliotheken bestehen jeweils in Partnerschaft mit lokalen Einrichtungen, meistens mit Universitäten bzw. Universitätsbibliotheken. Ihr Hauptziel ist es, einer breiten Öffentlichkeit österreichische Literatur sowie Informationen über Geschichte und Gegenwart Österreichs zugänglich zu machen, aber auch Deutsch als Fremdsprache zu promovieren. Die erste solche Bibliothek wurde 1986 als Österreichischer Leseraum in Krakau eingerichtet. Seither wurden insgesamt 65 Österreich-Bibliotheken gegründet, zuletzt 2015 in Zagreb. Die Österreich-Bibliotheken befinden sich heute in 28 Staaten Europas, aber auch in Israel, in der Türkei und im Kaukasus.

Eine der Hauptaufgaben der Österreich-Bibliotheken als Kultur- und Medienzentren ist es, den interessierten Benutzern, jährlich sind es mehr als 250.000, Zugang zu Materialien und Informationen über österreichische Literatur, Wissenschaft, Wirtschaft, über Studium an österreichischen Universitäten zu vermitteln. Das vollständige Angebot aller Österreich-Bibliotheken, seien es mehr als 400.000 Bücher oder Veranstaltungen, ist den Benutzern, die Mitglieder der Gastbibliotheken sind, frei zugänglich.

Die Österreich-Bibliotheken sind durch das gemeinsame Web-Portal (www.oesterreich-bibliotheken.at) vernetzt; dieses bietet genaue Angaben über Bestände, Aktivitäten und aktuelle Entwicklungen einzelner Bibliotheken. Es ermöglicht aber auch einen Informations- und Erfahrungsaustausch und es soll somit eine effektivere Zusammenarbeit der Bibliotheksnutzer, der Bibliothekare sowie der Mitarbeiter der Gastinstitutionen erleichtern.

2 Österreich-Bibliothek der Universitätsbibliothek Maribor

Die Österreich-Bibliothek Maribor wurde am 16. Oktober 1990 von den damaligen Außenministern Dr. Dimitrij Rupel und Dr. Alois Mock eröffnet. Es ist eine spezielle, organisatorisch und räumlich der Universitätsbibliothek Maribor angegliederte Sammlung von verschiedenen Materialien. Alle Materialien der Österreich-Bibliothek Maribor sind in den nationalen COBISS-Katalog eingetragen und dadurch für potentielle Benutzer innerhalb und außerhalb Sloweniens abrufbar. Inhaltliche Schwerpunkte sind vor allem österreichische Literatur, Literaturgeschichte, Kunstgeschichte, Psychologie, Landeskunde, Linguistik sowie Lehr- und Handbücher für Deutsch als Fremdsprache. Die Materialien der Österreich-Bibliothek sind im 3. Stock der Universitätsbibliothek untergebracht, nach dem UDK-System geordnet und im freien Zugang aufgestellt. Ebenso kann man sie anhand der gesonderten Lokationsangabe *AČ (Avstrijska čitalnica)* identifizieren. Vom österreichischen Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres bekommt die Universitätsbibliothek jährlich einen bestimmten Betrag für den Büchereinkauf nach Wunsch bzw. Bedarf. So wird die Sammlung jedes Jahr größer und umfasst derzeit mehr als 12.000 Einheiten. Der Bucherwerb erfolgt nach Absprache mit Lehrenden und/oder ÖAD-Lektoren der Abteilung für Germanistik und der Abteilung für Translatologie der Philosophischen Fakultät der Universität Maribor sowie mit Lehrenden anderer Abteilungen bzw. Fakultäten. In den letzten Jahren sind das vor allem Lehrende an der Abteilung für Pädagogik und Kunstgeschichte an der Philosophischen Fakultät. Wir versuchen aber auch, allen anderen Bibliotheksnutzern entgegenzukommen, was zur permanenten Steigerung von Ausleihen führt. Im Jahr 2015 wurden z. B. 3.334 Einheiten ausgeliehen, 1.280 Einheiten mehr im Vergleich mit dem Jahr 2014.

Die Aktivitäten der Österreich-Bibliothek in Maribor reichen weit über die klassische Bibliotheksrolle hinaus. Es wird ein breites Spektrum von verschiedensten Veranstaltungen organisiert, alles mit dem Ziel, deutsche Sprache sowie österreichische Literatur und Kultur zu präsentieren und eine gute slowenisch-österreichische Kooperation zu fördern. Das Veranstaltungsangebot

reicht von Filmabenden, Ausstellungen und Symposien bis zur Vermittlung von Informationen über das kulturelle Geschehen und Studienmöglichkeiten in Österreich. Ein wichtiger Teil des Angebots sind Schulungen für Studierende der Germanistik und Translatologie an der Philosophischen Fakultät. Darüber hinaus wird im Rahmen des germanistischen Seminars *Berufsfeldorientierung* regelmäßig das Berufsbild Bibliothekar vorgestellt; zugleich bekommen Studierende Einsicht in jene Abteilungen der Universitätsbibliothek Maribor, die der Öffentlichkeit üblicherweise nicht zugänglich sind.

In der Österreich-Bibliothek Maribor waren bisher mehrere prominente österreichische Schriftsteller und Schriftstellerinnen zu Gast, so Barbara Frischmuth, Vladimir Vertlib, Dimitré Dinev, Fabjan Hafner, Andrea Stift, Mieza Medusa, Ivan Ivanji, Josef Winkler, Peter Rosei, Milena Mischiko Flašar, Teresa Präauer, Magda Woitzuck. In Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Ljubljana und der Abteilung für Germanistik der Philosophischen Fakultät der Universität Maribor organisierten wir die Lesung von Martin Walser. In all den Jahren wurden verschiedenste thematische Tage veranstaltet, u. a. der Freud-Tag, die Mozart-Tage und Veranstaltungen anlässlich der Fußball-EM in Österreich und in der Schweiz. Sehr beachtet wurden internationale Symposien, die wir in den letzten Jahren gemeinsam mit dem Österreichischen Kulturforum Ljubljana organisierten: 2004 war es die Konferenz mit dem Titel *Kooperation der österreichischen und slowenischen Bibliotheken*, im Jahr 2005 die Veranstaltung anlässlich des 15-jährigen Jubiläums der Österreich-Bibliothek Maribor *Zeitgenössische deutsche und slowenische Literatur aus Österreich*, im Jahr 2006 war es das *Zweig-Symposium*, 2007 organisierten wir das Symposium, gewidmet Robert Walser und Franz Kafka, 2009 das internationale Kolloquium *Kulturelle Transfers in deutschsprachigen Periodika des Habsburgerreichs 1850–1918*. International waren auch eintägige Symposien, die wir mit dem Österreichischen Kulturforum Ljubljana, dem Goethe-Institut Ljubljana, der Abteilung für Germanistik der Philosophischen Fakultät der Universität Maribor, der Abteilung für Germanistik der Philosophischen Fakultät der Universität Ljubljana und der Schweizerischen Botschaft in Slowenien organisierten: *Exophonie: schreiben in anderen Sprachen, Literatur und Alpen, Erinnerungen an Jugoslawien* sowie *Literatur und Drogen*. Im Jahr 2010 fand anlässlich des 20-jährigen Jubiläums ein dreitägiges internationales Symposium statt *Österreich_Slowenien: kulturelle Begegnungen* mit den dazugehörigen Ausstellungen *Kostproben aus der Österreich-Bibliothek Maribor, Fotografisches Malen, 20 Jahre Österreich-Bibliothek Maribor in Bildern* und einem Konzert des Duos *:nota bene:* sowie einer Lesung mit Dimitré Dinev und Erika Vouk. Im Jahr 2012 war Maribor Kulturhauptstadt Europas und in diesem Rahmen wurde in Kooperation mit dem Österreichischen Kulturforum

Ljubljana und dem Musil-Institut Klagenfurt neben zahlreichen anderen Veranstaltungen auch das internationale Robert Musil-Symposium organisiert (*Robert Musil – Europa und die Reise vom Hundertsten ins Tausendste*). 2013 startete einer Reihe von *Poetry Slam*-Veranstaltungen, die bei dem Publikum besonders gut ankamen. Im Jahr 2014 organisierten wir gemeinsam mit der Abteilung für Translatologie einige Vorträge anlässlich des 100. Jahrestages des Ersten Weltkrieges, u. a. waren bei uns zu Gast Erwin Bader mit dem Vortrag *Bertha von Suttner für den Frieden*, Urška P. Černe mit der Lesung *Don Juan kommt aus dem Krieg* und Maxi Blaha mit dem Monodrama *Feuerseele – Sie kämpfte für den Frieden*.

Das Jahr 2015 war wieder ein besonderes Jahr für die Österreich-Bibliothek Maribor. Es gab eine Fortsetzung von Vorträgen, organisiert in Kooperation mit Germanisten und Translatologen; mit der Abteilung für Pädagogik der Philosophischen Fakultät Maribor organisierten wir das internationale Symposium *Between Tradition and Future Challenges: the Study of Pedagogy in Central and South-East Europe*. Im Rahmen dieses Symposiums fand ein Vortrag des bedeutendsten europäischen Pädagogen Wolfgang Brezinka statt (*Das Fach Pädagogik an österreichischen Universitäten und die Ausbildung der Lehrer 1805–1918*). Anfang November 2015 feierten wir das 25-jährige Jubiläum der Österreich-Bibliothek mit einer Lesung von Magda Woitzuck, einem Konzert und der Ausstellung *25 Jahre Österreich-Bibliothek Maribor: Menschen und Geschichten*. Bei dieser Gelegenheit wurde die Aula der Bibliothek in ein Wiener Kaffeehaus umgebaut. Im November organisierten wir zusammen mit der Abteilung für Germanistik, dem Verein Deutsche Sprache und dem Kulturverein deutschsprachiger Frauen *Brücken* eine Veranstaltung zur Promotion der deutschen Sprache.

Im Frühling 2016 gab es in Organisation der Abteilung für Germanistik die Präsentation des vielbeachteten Dokumentarfilms *Grapa: Ena dolina – dve etnični skupini – ena zgodovina / Der Graben – Ein Tal – zwei Volksgruppen – eine Geschichte*; unser Gast war Ludvik Karničar von der Karl-Franzens-Universität Graz. Ebenso in Kooperation mit der Abteilung für Germanistik wurde das neueste Buch über Franc Miklošič präsentiert (*Franz Miklosich (1813–1891) – Begründer der österreichischen Slawistik*); der Autor Gerhard Neweklowsky stellte seine langjährige Forschungsarbeit vor. Im Mai folgte der Vortrag von Karin Almasy *Wie aus Marburgern »Slowenen« und »Deutsche« wurden. Ein Beispiel zur beginnenden nationalen Differenzierung in Zentraleuropa zwischen 1848 und 1861*. Der Oktober war wieder reich an Veranstaltungen, darunter der runde Tisch mit dem Motto *Deutsche Literaten aus Maribor*, welcher Doris Debenjak, einer bedeutenden slowenischen Lexikografin gewidmet

war und das Seminar *Ortsnamen in der slowenischen und der österreichischen Steiermark*. Das Seminar organisierten wir zusammen mit dem Verein Slowenisch-österreichische Freundschaft Maribor. Die letzte Veranstaltung in 2016 war das Monodrama von Maxi Blaha *Es gibt mich nur im Spiegelbild*, in dem zwei von den bedeutendsten österreichischen Schriftstellerinnen, Ingeborg Bachmann und Elfriede Jelinek, vorgestellt wurden.

Wie alle anderen Österreich-Bibliotheken hat auch die Österreich-Bibliothek Maribor die Aufgabe, zwischen zwei verschiedenen Staaten, Kulturen und Sprachen zu vermitteln. Für ihr erfolgreiches Bestehen und Wirken benötigt sie eine gute Zusammenarbeit mit anderen Bibliotheken und Institutionen. So ist Kontaktpflege für die Bibliothek von größter Bedeutung. Wir freuen uns über die gute Kooperation mit den Lehrenden der Abteilung für Germanistik und der Abteilung für Translatologie an der Philosophischen Fakultät der Universität Maribor sowie mit Lehrenden anderer Fakultäten. Unschätzbar ist die Hilfe der ÖAD-Lektoren, nicht zu übersehen ist die Zusammenarbeit mit dem Verein Slowenisch-österreichische Freundschaft Maribor und dem Kulturverein deutschsprachiger Frauen *Brücken* Maribor. Sehr intensiv ist unsere Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Kulturforum Ljubljana, der Leitung des Referates V.2d am Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres in Wien und der Österreichischen Gesellschaft für Literatur. Langjährige beispielhafte Zusammenarbeit hatten wir auch mit dem Zentrum Ost-/Südosteuropa der NÖ Landesakademie. An dieser Stelle soll auch die Kooperation mit der Abteilung für Germanistik der Philosophischen Fakultät Ljubljana, dem Goethe-Institut Ljubljana sowie der Schweizerischen Botschaft in Slowenien nicht vergessen werden.

Die Österreich-Bibliothek Maribor wünscht sich auch in der Zukunft eine gute Zusammenarbeit vor allem mit lokalen und regionalen Partnern. Mit der Universität Maribor, vor allem mit der Abteilung für Germanistik und Translatologie im Sinne der Organisation gemeinsamer Veranstaltungen, des koordinierten Büchereinkaufs und der Unterstützung des Studienprozesses. Auch deswegen verfügt die Österreich-Bibliothek über ein reiches Informationsportal namens *Raziskovalni vodiči/Avstrijska čitalnica* (<http://libguides.ukm.um.si/content.php?pid=582768>). Wir sind uns dessen bewusst, dass man nur in Zusammenarbeit erfolgreich sein kann.

O podiplomskem študiju in perspektivah raziskovanja nemščine izven nemškega prostora

Zum Postdiplomstudium und zu Perspektiven der Erforschung der deutschen Sprache außerhalb des deutschsprachigen Raumes

About the postgraduate studies and perspectives in German language studies outside the German speaking regions

SIMONA ŠTAVBAR

simonastavbar@gmail.com

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-019-6.8>

ISBN 978-961-286-810-9

Po zaključenem študiju germanistike in prevajalstva na Filozofski Fakulteti Univerze v Ljubljani sem se po priporočilu prof. dr. Ade Gruntar Jermol odločila, da podiplomski študij germanistike nadaljujem v Mariboru. Tako sem v študijskem letu 2010/2011 pričela študirati na Oddelku za germanistiko Filozofske fakultete Univerze v Mariboru. Izbrala sem doktorski študij nemškega jezika (študijski program *Germanistične študije*) in v okviru tega smer *Nemški jezik*. Pod mentorstvom prof. dr. Vide Jesenšek zaključujem doktorsko nalogo s področja strokovne leksikografije, ki nosi naslov *Deutsche lexikographische Terminologie. Theoretische und praktische Aspekte des elektronischen Fachwörterbuchs*. Izpitate sem v času študija opravljala pri predavateljih z Oddelka in pri priznanih tujih strokovnjakih, ki z Oddelkom v okviru doktorskega študija sodelujejo (prof. dr. Peter Đurčo, Univerza v Trnavi in prof. dr. Dmitrij Dobrovol'skij, Ruska akademija znanosti, Moskva in Avstrijska akademija znanosti, Dunaj). Sodelovanje s tujimi strokovnjaki, specialisti na posameznem jezikoslovnem področju, je v mojih očeh zelo pomembno, saj gre za poglobitev znanja in dragoceno pomoč pri reševanju strokovnih vprašanj. Za posredovano znanje, usmerjanje v času študija, za predloge o študijski literaturi, preglede seminarских nalog, svetovanje v zvezi s pripravo doktorske naloge in strokovnih objav sem vsem predavateljem in mentorici zelo hvaležna.

V poletnem semestru 2011 sem imela priložnost obiskovati izbrana predavanja o metaleksikografskih temah, zgodovini leksikografije in računalniško podprtem slovaropisju, ki so v organizaciji Oddelka za germanistiko in v okviru mednarodnega študijskega programa EMlex potekala v Mariboru. Obisk teh predavanj je bil zame še posebej koristen zaradi lastnega ukvarjanja z leksikografsko vedo. Navedeni mednarodni študij je bil tudi dober primer povezovanja tujih in domačih strokovnjakov in prispevek k internacionalizaciji izbrane vede in univerzitetnega študija.

Od oktobra 2011 do marca 2012 sem na priporočilo prof. dr. Vide Jesenšek sodelovala pri projektu *Wörterbücher deutscher Lehnwörter in slavischen Sprachen*, ki je potekal na *Institutu za nemški jezik (IDS)* v Mannheimu. Cilj pilotnega projekta je bila izdelava spletnega portala z vključitvijo treh slovarjev nemških sposojenk v slovanske jezike, med njimi tudi slovarskega dela monografije *Deutsche Lehnwörter im Slowenischen* avtorice Hildegard Striedter-Temps. Šlo je za digitalizacijo tiskanega slovarja slovenskih sposojenk iz nemščine, pri kateri sem sodelovala z dr. Petrom Meyerjem in s prof. dr. Stefanom Engelbergom. Pri tem projektu sem pridobila mnoge praktične izkušnje, potrebne za pripravo vsakršnega slovarskega vira, enako tudi izkušnje s projektnim delom, v spominu pa mi je ostal tudi izjemno lep in zelo kolegialen odnos sodelujočih v projektu.

Glede na sicer skromne praktične izkušnje, pridobljene v času podiplomskega študija, vidim perspektive raziskovanja in podiplomskega študija nemškega jezika zunaj nemškega prostora predvsem v pogostejšem, intenzivnejšem in boljšem povezovanju in sodelovanju germanistov in drugih jezikoslovcev ter institucij (slovenskih in tujih izobraževalnih in raziskovalnih ustanov oz. inštitutov ter tudi podjetij), na področju leksikografske vede pa še intenzivnejše sodelovanje s strokovnjaki posameznih nejezikovnih strok. Zadnje je pri pravi terminoloških slovarjev, za katere je v posameznih strokah, še posebej pa pri prevajalcih precej zanimanja, neizogibno. Izpostavila bi tudi pozitiven pomen interdisciplinarnih in mednarodnih projektov, ki zahtevajo sodelovanje različnih strokovnjakov. Seveda pa morajo biti takšni projekti dobro pripravljene in izvedeni, da bodo njihovi rezultati povezovalne in trajne vrednosti.

In še o mednarodnem študijskem programu EMlex. Način in vsebine študija so po moji oceni zelo premišljeni, izvedba gostujočega semestra v Mariboru je bila dobra. Obžalujem, da je tovrstnih študijev malo in morda bi bilo v prihodnje vredno ponovno premisliti o tem, kako bi univerzitetni študij na podiplomskih stopnjah odprli v širši (mednarodni) prostor in s tem omogočili intenzivnejše sodelovanje in izmenjavo med strokovnjaki – predavatelji in študenti.

II.

Abhandlungen

Razprave

Studies

Korpora als Datenressource und Analysegegenstand in der modernen pädagogischen Lexikographie

Korpusi kot podatkovni vir in predmet analize v sodobni pedagoški leksikografiji

Corpora as a data source and a research subject in modern pedagogical lexicography

MILKA ENČEVA

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za germanistiko,
Koroška cesta 160, SI 2000 Maribor, milka.enceva@um.si

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-019-6.9>

ISBN 978-961-286-810-9

Zahvaljujoč hitremu razvoju informacijske tehnologije so digitalni korpusi postali standard v korpusnem jezikoslovju. Pridobljena spoznanja se uporabljajo v prevodoslovju, leksikografiji in poučevanju jezikov, še posebej poučevanju tujih jezikov. Prispevek se posveča vprašanju, v kolikšni meri je leksikografija v zadnjih dveh desetletjih sledila razvoju informacijske tehnologije in s tem tudi korpusnemu jezikoslovju. Pri tem je raziskovalni interes usmerjen v pedagoško leksikografijo. Z gradnjo obsežnih digitaliziranih besedilnih korpusov, kot so DeReKo Inštituta za nemški jezik v Mannheimu, jedrni korpus Digitalnega slovarja nemščine (DWDS) in drugi, je nastala dobra podlaga za sestavo enojezičnih in dvojezičnih spletnih slovarjev za potrebe učenja nemškega jezika. Kljub obsežnim besedilnim korpusom in visoko razviti tehnologiji pa še vedno ni na voljo ustreznega nabora slovarskih iztočnic, ki bi lahko služil kot podlaga za sestavo spletnih učnih slovarjev. Težavo predstavljajo predvsem kriteriji za izbor, ki so tudi tema prispevka.

Ključne besede: leksikografija, učni slovarji, jezikovni korpusi, nemščina kot tuji jezik, osnovno besedišče

Owing to the rapid development of information technology, digital text corpora have become a standard in modern corpus linguistics in the last 20 years. The insights gained have been used in translation studies, in lexicography and in language teaching, in particular in foreign language teaching. The paper deals with the following question: To what extent has lexicography kept pace with the development of information technology and in turn corpus linguistics in the last 20 years? Our research will focus on pedagogical lexicography. Large digital text corpora such as DeReKo of the German

Language Institute in Mannheim, the German core corpus of German digital dictionary (DWDS) and many others were used to create a sound basis for the compilation of both monolingual and bilingual German online learner's dictionaries. However, in spite of comprehensive text corpora and highly developed technology, still no appropriate lemma lists are available that could be used for compiling online learner's dictionaries. The paper will discuss the criteria for selecting lemmas, one of the main challenges in the field.

Key words: lexicography, learner's dictionaries, text corpora, German as a foreign language, basic vocabulary

1 Einführung

Der vorliegende Beitrag grenzt das breite Feld der pädagogischen Lexikographie ein und konzentriert sich auf die Fragestellung, wie und inwieweit korpusbasierte Sprachdaten bei der Erstellung von Online-Lernerwörterbüchern (OLWB) eingesetzt werden. Textkorpora spielen als Primärquelle im lexikographischen Prozess eine zentrale Rolle. Moderne Wörterbücher, die nicht korpusgesteuert, korpusgestützt oder mindestens korpusvalidiert sind, wirken antiquiert (Engelberg/Lemnitzer 2009: 238).¹ Seit den 90er Jahren bekommt die Lexikographie wichtige Impulse von den sich mit rasantem Tempo entwickelnden Informations- und Kommunikationstechnologien. Heutzutage ist die automatische Beschaffung von Sprachdaten ziemlich einfach, weil wissenschaftlich aufbereitete und strukturierte Textkorpora zusammengestellt werden und das Web selbst als eine riesengroße Textgrundlage genutzt werden kann. Dank der modernen Korpuslinguistik können umfangreiche digitale Korpora recherchiert und als Datenquellen verwendet werden. In der Lexikographie gewinnen korpusbasierte² Recherche- und Analysemethoden immer mehr an Bedeutung. Da drängt sich aber die Frage auf, ob die Lexikographen von den zur Verfügung stehenden elektronischen Ressourcen bei der Erstellung von Online-Wörterbüchern optimal Gebrauch machen?

¹ *Korpusgesteuert* ist ein Wörterbuch, wenn alle eingesetzten Angaben anhand des Textkorpus gewonnen wurden. In *korpusgestützten* Wörterbüchern werden zusätzlich weitere Quellen benutzt, wenn im als Primärquelle gewählten Korpus gesuchte Sprachdaten nicht zu finden sind. *Korpusvalidiert* ist ein Wörterbuch, wenn ein Korpus nur zur Klärung von Zweifelsfällen herangezogen wird (Engelberg/Lemnitzer 2009: 238).

² Neben der Bezeichnung *korpusbasiert* kommt in neuester Zeit in der Fachliteratur wenn auch selten die Bezeichnung *korpusgeleitet* bzw. *datengeleitet* vor. In Lange/Okamura/Scharloth (2015) werden beide Bezeichnungen nicht synonym verwendet. *Datengeleitet* wird im Sinne von *korpusgesteuert* und *korpusbasiert* im Sinne von *korpusgestützt* gebraucht. Im Beitrag wird die Bezeichnung *datengeleitet* nicht gebraucht.

2004 stellt Carolin Müller-Spitzer fest, dass die bestehenden elektronischen Wörterbücher weit hinter den Möglichkeiten des elektronischen Mediums zurückbleiben (Müller-Spitzer 2004: 141). Im Beitrag wird untersucht, wie die Situation 13 Jahre nach dieser Aussage in Bezug auf (zweisprachige) OLWB aussieht. Der Ist-Zustand wird mit dem Soll-Zustand bzw. Kann-Zustand in Beziehung gesetzt, sodass Schlussfolgerungen für die Erstellung neuer moderner (Lerner-)Wörterbücher gezogen werden. Dabei gilt unsere Aufmerksamkeit in den folgenden Ausführungen nur den Wörterbüchern für Fremdsprachenlerner bzw. für Deutschlernende. Als wichtiges Qualitätskriterium eines Wörterbuchs steht in unseren Ausführungen die Lemmasektion und die eng damit verbundenen Ansätze zur Ermittlung des Grundwortschatzes einer Sprache als auch die dafür nötige Vorarbeit zur Zusammenstellung von geeigneten Korpora im Vordergrund.

2 Lemmasektion

Textkorpora als zentrale Primärquelle werden bei der Lemmasektion, bei der Differenzierung eines Lemmas in seine Lesarten, bei der Auswahl passender Gebrauchsbeispiele, bei der Untersuchung semantischer Beziehungen, bei der Identifizierung von Phraseologismen (Kollokationen, Funktionsverbgefügen, Sprichwörtern etc.) verwendet (Engelberg/Lemnitzer 2009: 239f.). Im vorliegenden Beitrag können wir aus Platzgründen nicht auf alle aufgezählten Bereiche eingehen, sondern wir setzen uns nur mit der Anwendung von Korpora bei der Lemmasektion elektronischer Lernerwörterbücher auseinander.

Bei der Lemmasektion werden zuerst die Wörter aus einem Textkorpus nach der Häufigkeit ihres Vorkommens absteigend sortiert und als Häufigkeits- bzw. Frequenzlisten dargestellt. Die Wörter mit den höchsten Frequenzrängen sollten den sogenannten Kernwortschatz (Grundwortschatz) einer Sprache bilden. Im Folgenden wird in Anlehnung an Lange/Okamura/Scharloth (2015) zwischen Kernwortschatz und Grundwortschatz allerdings unterschieden. Der Begriff Kernwortschatz wird bei einer zweckfreien Beschreibung verwendet, der Begriff Grundwortschatz hingegen in sprachdidaktisch ausgerichteten Texten. Da im Beitrag Lernerwörterbücher für Fremdsprachenlerner behandelt werden, kommen beide Bezeichnungen vor.

Wenn versucht wird, den Begriff Kernwortschatz einzelsprachlich genau zu definieren, stößt man auf Schwierigkeiten. Rosengren (1976: 330f.) schlägt vor, diejenigen Wörter zum Kernbereich zu zählen, die in allen Situationsklassen vorkommen können und nicht nur auf eine bestimmte Situationsklasse

beschränkt sind. Der Begriff Situationsklasse selbst wird jedoch nicht definiert und die Formulierung »die in allen Situationsklassen vorkommen können« ist auch sehr allgemein. Da stellt sich auch die Frage, ob nur die am häufigsten vorkommenden Wörter den Grundwortschatz einer Sprache ausmachen.

2.1 Ansätze zur Bestimmung des Grundwortschatzes

Da bei der Bestimmung des Grundwortschatzes bisher verschiedene Kriterien berücksichtigt wurden, können drei unterschiedliche Ansätze unterschieden werden: der kommunikativ-pragmatische, der lexikographische und der frequenzorientierte Ansatz.

2.1.1 Der kommunikativ-pragmatische Ansatz

Dieser Ansatz beruht auf Kategorien aus dem Fachbereich Sozialwissenschaften und betrifft dazu die pragmalinguistische Sprechakttheorie. Es wird von typischen kommunikativen Situationen (Alltagssituationen) und Sprechintentionen ausgegangen. Ihnen werden die entsprechenden sprachlichen Mittel einschließlich der dabei gebrauchten Wörter zugeordnet. Die von Peter Kühn formulierte leitende Frage weist auf die bei der Wörterselektion zu berücksichtigenden Aspekte hin:

Welches lexikalische Material [...] benötigt ein Sprecher/Schreiber [...], um in der Situation [...] über das Thema [...] in der Rolle [...] die kommunikative Intention [...] mithilfe des Kommunikationsmodus [...] erfolgreich durchzuführen? (Kühn 1989: 232)

Leider wird der Begriff *Situation* weder theoretisch noch empirisch fundiert. Die Bezeichnung *Alltagssituation* wird nicht genau festgelegt, es wurden auch keine empirischen Untersuchungen gemacht, mit deren Hilfe bestimmte Alltagssituationen hätten ermittelt werden können.

Der kommunikativ-pragmatische Ansatz spielt im Bereich Deutsch als Fremdsprache nach wie vor eine wichtige Rolle. Das zeigt sich u. a. darin, dass internationale Deutschprüfungen des Goethe-Instituts auf dieser Basis beruhen, was zur Folge hat, dass auch die einschlägigen Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache diesem Ansatz verpflichtet sind.

Wegweisend für den kommunikativ-pragmatischen Ansatz im Bereich DaF sind *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache* (Baldegger/Müller/Schneider 1980) und *Profile Deutsch* (Glaboniat et al. 2005).

2.1.2 Der lexikographische Ansatz

Bei diesem Ansatz geht es darum, auf der Grundlage von Sekundärquellen (Wortschatzsammlungen und bestehenden Wörterbüchern) einen Grundwortschatz, einen Kernbereich zu ermitteln. Der lexikographische Ansatz war nie dominant, hatte aber jederzeit seine Vertreter. Das Forschungsvorhaben von Schnörch (2002) ist es zum Beispiel, aus sieben bereits erstellten Grundwortschatzen einen neuen zu extrahieren. Problematisch erweist sich, dass als empirische Basis nur sekundäre Quellen eingesetzt werden, was die Beibehaltung deren Unzulänglichkeiten zur Folge hat und sich dann negativ auf die Ermittlung eines Kernbereiches bzw. eines Grundwortschatzes auswirkt.

2.1.3 Der frequenzorientierte Ansatz

Beim frequenzorientierten Ansatz wird versucht, den Grundwortschatz über Häufigkeitszählungen in Textkorpora zu bestimmen. Vom Nachteil ist dabei die Favorisierung des frequenzorientierten Kriteriums bei der Ermittlung des Grundwortschatzes und dessen Gleichsetzung mit der kommunikativen Wichtigkeit.

Für die deutsche Sprache gibt es mehrere Häufigkeitslisten, die den Grundwortschatz darstellen sollten. Das erste Häufigkeitswörterbuch der deutschen Sprache wurde von Kaeding (1897) erstellt, 1975 wurde es von Ortmann überarbeitet und als *Hochfrequente Wortformen* herausgegeben. Letztere dienen als Grundlage für die Wortschatzliste des Goethe-Instituts für das *Zertifikat Deutsch* (1992), die später in *Profile Deutsch* (2005) übernommen wurde. Es ist erstaunlich, dass die genannten Häufigkeitslisten, welche den Grundwortschatz der deutschen Sprache darstellen sollten, teilweise auf den mehr als 100 Jahre alten Ergebnissen von Kaeding beruhen. Mit dem Einsatz korpuslinguistischer Verfahren in der Fremdsprachendidaktik gewinnt der frequenzorientierte Ansatz wieder an Bedeutung. An dieser Stelle sei auf zwei Ressourcen hingewiesen: auf das Häufigkeitswörterbuch von Jones/Tschirner mit dem Titel *A Frequency Dictionary of German. Core vocabulary for learners* (2006) und auf die Sammlung *Der Grund- und Aufbauwortschatz Deutsch als Fremdsprache nach Themen* von Tschirner (2008).

Seit 2000 haben sich Frequenzlisten des deutschen Wortschatzes etabliert, die auf besonders großen Korpora beruhen. Die Grund-/Wortformenliste DeReWo des Instituts für deutsche Sprache Mannheim wurde auf der Grundlage des zurzeit (2016) mit über sechs Milliarden Wörtern repräsentativsten

Referenzkorpus der deutschen Sprache DeReKo erstellt. Bubenhofer (2012) untersucht, welche Anteile des häufigsten Vokabulars der Sprache sich in Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache wiederfinden und zieht dafür die DeReWo-Wortformenliste heran. Er stellt fest, dass in der DeReWo-Wortformenliste teilweise Wörter aus dem Alltag der Deutschlernenden fehlen, was mit dem großen Anteil von Zeitungstexten im DeReKo zu erklären ist. Deshalb macht er darauf aufmerksam, dass beim Zusammenstellen von Korpora verschiedene Textsorten ohne übertriebene Fokussierung auf einen einzigen Kommunikationsbereich zu berücksichtigen sind (ebenda: 27). Da liegt die Vermutung nahe, dass eine nur auf die Frequenz beschränkte Ermittlung des Grundwortschatzes nicht die erwarteten Ergebnisse absichern kann, es sei denn, der Frequenzbegriff wird neu definiert.

2.1.4 Der mehrdimensionale Frequenzbegriff

Im Rahmen des Forschungsprojektes *Basic German Vocabulary for Foreign Language Learners: A data-driven Approach*³ wurden Kriterien für die Wortschatzselektion und Methoden zur Berechnung des frequenzbasierten Grundwortschatzes erarbeitet. Die Lexemfrequenzen werden als Grundlage für die Berechnung des Kernwortschatzes gebraucht. Der Frequenzbegriff wird hierbei jedoch anders aufgefasst als von den anderen Vertretern des frequenzorientierten Ansatzes. Es geht um einen mehrdimensionalen Frequenzbegriff und nicht nur um eine Lemmaliste, geordnet nach der Rangfolge der relativen Frequenzen, die als Kriterium für die Aufnahme in den Kernwortschatz dient. Die Frequenz bzw. frequenzorientiert wird allgemeiner als die Distribution von Lexemen bzw. lexikalischen Morphemen betreffend verstanden und durch die Dimensionen Häufigkeit, Stabilität und Produktivität bestimmt. Demzufolge zählen zum Kernwortschatz diejenigen Lexeme,

- die nicht nur häufig vorkommen, sondern über einen längeren Zeitraum gleichmäßig häufig auftreten,
- die nicht nur auf einen einzigen Themenbereich beschränkt sind, sondern in Texten aus unterschiedlichen Themenbereichen gleichmäßig distribuiert sind,
- die nicht nur als lexikalische Morpheme in vielen Ableitungen und Zusammensetzungen auftreten, sondern auch als Lexeme selbst häufig vorkommen

³ Das Forschungsprojekt *Basic German Vocabulary for Foreign Language Learners: A data-driven Approach* wurde durch die Japan Society for the Promotion of Science (JSPS) von 2011 bis 2015 finanziert.

und als lexikalische Morpheme häufiger als Zweitglied in Komposita verwendet werden (Lange/Okamura/Scharloth 2015: 6f.).

Am Beispiel der Lexeme *Frucht* und *Futter* wird veranschaulicht, wie die Lexemfrequenzen berechnet werden. Nach ihrer Vorkommenshäufigkeit gehören beide Lexeme zur gleichen Häufigkeitsklasse. Deshalb werden sie weiter nach ihrer Stabilität in Bezug auf Themenbereiche und nach ihrer Stabilität in Bezug auf die Zeit überprüft. Auf der Basis der Stabilitätswerte sollte das Lexem *Frucht* vor das Lexem *Futter* platziert werden. Es stellt sich heraus, dass Komposita mit *Frucht* häufiger verwendet werden als Komposita mit *Futter*. Wegen Unterschiede hinsichtlich der Stabilität und Produktivität wird trotz der Zugehörigkeit zur gleichen Häufigkeitsklasse *Frucht* Rang 3673 und *Futter* Rang 4729 zugewiesen (Lange/Okamura/Scharloth 2015: 9 ff.).

Besonders aufschlussreich ist das auf empirischen Daten basierende Ergebnis der Studie, dass es kein frequenzgesteuertes Kriterium für die Abgrenzung eines zentralen Wortschatzes von einem Fachwortschatz gibt. Aus diesem Grund vertreten Lange/Okamura/Scharloth (2015) die Ansicht, dass sich der Umfang von frequenzbasierten Grundwortschätzen für Deutsch als Fremdsprache ausschließlich nach didaktischen Kriterien richten kann. Auf den lexikographischen Prozess übertragen würde das heißen, dass bei der Bestimmung des im Lernerwörterbuch aufzunehmenden Wortschatzes kein frequenzgesteuertes Kriterium sondern didaktische Erwägungen im Vordergrund stehen.

Dieses Ergebnis wird im Beitrag als eine Bestätigung von Kempckes Schlussfolgerung angesehen, »daß es *den* Grundwortschatz nicht gibt« (Kempcke 1992: 174). Bei der Konzipierung von De Gruyter Wörterbuch *Deutsch als Fremdsprache* (Kempcke: 2000) setzt er sich mit Problemen bei der Bestimmung eines Grundwortschatzes auseinander, verzichtet auf die Bezeichnung Grundwortschatz und schlägt acht operationalisierbare Kriterien für die Lemmaselektion in einem Lernwörterbuch vor. Frequenz spielt dabei keine vorrangige Rolle.

Kempckes Kriterien stellen eher eine Zusammenfassung von Leitprinzipien dar, denen bei der Erstellung eines jeden kleineren allgemeinen Wörterbuchs einschließlich der Lernerwörterbücher Rechnung getragen werden sollte. Er legt Prioritäten fest, indem er bestimmt, dass allgemeinsprachlicher Wortschatz vor fachsprachlichem Wortschatz, stilistisch Neutrales vor stilistisch Markiertem, Überregionales vor Regionalem, Gebräuchliches vor Veraltetem, Seltenem rangiert, grammatische, semantische, stilistische Schwierigkeiten vor Regulärem, wortbildungsträchtige und polyseme Lemmata vor isolierten und

monosemen rangieren, dass Basiswörter und ihre wichtigsten Ableitungen vor Komposita dominieren und selektive oder exhaustive Behandlung von Wortarten nötig ist (ebenda: 175). Solche Prinzipien sind jedoch zu allgemein, damit sie als verlässliche Grundlage für Entscheidungen über die Aufnahme von Lexemen in das Wörterbuch dienen können. Sie machen die Lemmaselektion intransparent und die Ergebnisse anfechtbar.

Bei einem Vergleich von sieben Grundwortschatzlisten bzw. Lernwortschatzlisten, die im Zeitraum von 1969 bis 2009 erschienen sind,⁴ wurde festgestellt, dass mehr als die Hälfte der Lexeme nur in einer der Listen vorkommen und nur 164 Lexeme in allen Listen zu finden sind. Dieses Ergebnis wurde auch dadurch bestätigt, dass beim Vergleich von je zwei der Grundwortschatzlisten die Anteile der in beiden Listen vorkommenden Lexeme in einem sehr weiten Bereich von 13 % bis 78 % liegen (Lange/Okamura/Scharloth 2015: 3f.). Daraus lässt sich schließen, dass die einzelnen Grundwortschatzlisten nach sehr unterschiedlichen Kriterien erstellt wurden.

Wenn man die oben erwähnte Aussage von Carolin Müller-Spitzer (2004) auf die Bestimmung von Grundwortschatzen bezieht, so wird klar, dass in diesem Bereich großer Nachholbedarf besteht. Vor allem ist wichtig, dass für die Erstellung von Grundwortschatzlisten neben geeigneten Selektionskriterien das eingesetzte Textkorpus eine entscheidende Rolle spielt.

2.2 Zusammenstellung des Textkorpus

Aus Platzgründen wird im Folgenden lediglich auf zwei Korpora eingegangen: auf das *Herder/BYU-Korpus* (Tschirner/Jones 2005) und auf das Korpus, entstanden im Rahmen des Projekts *Basic German Vocabulary for Foreign Language Learners: A data-driven Approach* (2015).

Das Herder/BYU-Korpus ist in Kooperation des Herder-Instituts mit der Birg-ham Young University entstanden. Es umfasst ca. 4,2 Mio. Wortformen und

⁴ Es geht um folgende Grundwortschatzlisten: Hiratsuka, S./Hatori, H.: *4000 Wörter Deutsch zum praktischen Gebrauch*, Tokyo 1969; Baldegger, M./Müller, M./Schneider, G.: *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*, Berlin 1980; James, C./James, Ch.: *Basic German Vocabulary*. Berlin 1991; Reimann, M./Dinsel, S.: *Großer Lernwortschatz Deutsch als Fremdsprache. Deutsch-Englisch*, Ismaning 2006; Lübke, D.: *Lernwortschatz Deutsch. Deutsch-Englisch*, Ismaning 2008; Tschirner, E.: *Deutsch als Fremdsprache. Grund- und Aufbauwortschatz nach Themen*, Berlin 2008; Feuerle, L. M./Schmidt, C. J./Weiss, E.: *Schaum's Outline of German Vocabulary*. New York 2009.

das daraus resultierende Häufigkeitswörterbuch verzeichnet 4000 Lexeme. Das Korpus besteht aus Zeitungs-, Sach-, Fach-, Gebrauchs- und literarischen Texten sowie aus einem Subkorpus der gesprochenen Sprache, wobei ein Verhältnis von 70 : 20 : 10 zwischen deutschen, österreichischen und Schweizer Texten angestrebt wurde. Das Ziel war, ein ausgewogenes und repräsentatives Korpus der deutschen Gegenwartssprache zu schaffen (Tschirner 2005). Leider gibt es dazu aber keine empirischen Untersuchungen, welche kommunikativen Gattungen, Register und Stile als repräsentativ für die moderne deutsche Sprache angesehen werden sollen. Ausgewogenheit und Repräsentativität erweisen sich folglich als vage Begriffe, die unterschiedlich interpretiert werden können.

Deshalb wurde im Projekt *Basic German Vocabulary for Foreign Language Learners: A data-driven Approach* bei der Zusammenstellung des Textkorpus von zwei prototypischen kommunikativen Grundkonstellationen ausgegangen – von mehrfach adressierenden und konzeptionell schriftlichen Texten sowie von persönlich adressierenden und konzeptionell mündlichen Texten. Das Korpus umfasst 845 000 Wörter; somit ist es wesentlich größer als das Herder/BYU-Korpus und es deckt mehrere Jahre (von 1990 bis 2012), damit eine valide Messung von Stabilität und Produktivität gewährleistet werden kann. Als Grundlage für die erste kommunikative Konstellation wurden Texte aus Print- und Online-Zeitungen und Zeitschriften herangezogen, für die zweite kommunikative Konstellation Texte aus Onlineforen. Im Vergleich zum Herder/BYU-Korpus, das mit Texten aus sechs verschiedenen Subkorpora zusammengestellt ist, werden mit diesem Korpus erheblich weniger Textsortentypen abgedeckt. Letzteres ist erst 2015 veröffentlicht worden und es gibt noch keine Untersuchungen, ob der auf seiner Grundlage ermittelte Grundwortschatz tatsächlich den lexikalischen Kernbestand der deutschen Sprache darstellen könnte.

3 Fazit

Im Beitrag wurden Ansätze zur Ermittlung des Kernwortschatzes der deutschen Sprache vorgestellt. Im Laufe der Ausführungen wurde klar, dass moderne Sprachtechnologien ermöglichen, große Sprachdatenmengen schnell und verlässlich zu bearbeiten, komplexe Probleme bei der Bestimmung des Kernwortschatzes sind aber nur dadurch nicht zu bewältigen. Mittlerweile hat es sich herausgestellt, dass der frequenzbasierte Ansatz nicht a priori abzulehnen ist, sondern er soll erneut überdacht werden. Der im Beitrag behandelte mehrdimensionale Frequenzbegriff bietet weitere Möglichkeiten zur Ermittlung *eines* Kernwortschatzes, ohne dass der Anspruch erhoben wird,

dadurch einen einheitlichen allgemeingültigen Kernwortschatz ermitteln zu können. Die Ergebnisse des japanischen Projekts *Basic German Vocabulary for Foreign Language Learners: A data-driven Approach* (2015) zeigen, dass es durchaus akzeptabel ist, von mehreren Grundwortschätzen auszugehen, je nachdem, welche Zwecke man verfolgt und welche Adressatengruppen anvisiert werden. Bei der Bestimmung des Grundwortschatzes sollen didaktische Erwägungen die entscheidende Rolle spielen. Für die pädagogische Lexikographie heißt das, dass sich der Nachholbedarf nicht nur oder nicht vorrangig auf die bessere Anwendung der digitalen Textkorpora beschränken darf, sondern dass neue Orientierungen in der Didaktik und elektronischen Lernlexikographie nötig sind.

Literatur

Markus BALDEGGER, Martin MÜLLER, Günther SCHNEIDER, 1980: *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin etc.: Langenscheidt.

Noah BUBENHOFER, 2012: Lehrwerke und Referenzwortschätze. Der Nutzen frequenzbasierter Grundwortschätze. *Grundwortschatz Deutsch: lexikografische und fremdsprachendidaktische Perspektiven*. Hg. Saburo Okamura, Willi Lange, Joachim Scharloth. Tokyo. 13–27.

Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache, 1992. Bonn etc.: Goethe-Institut.

Stefan ENGELBERG, Lothar LEMNITZER, 2009: *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung*. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Stauffenburg.

Lois M. FEUERLE, Conrad J. SCHMIDT/ Edda WEISS, 2009: *Schaum's Outline of German Vocabulary*. New York: McGraw Hill.

Manuela GLABONIAT et al., 2005: *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen*. Berlin: Langenscheidt.

Shigeo HIRATSUKA, Hisahiro HATORI, 1969: *4000 Wörter Deutsch zum praktischen Gebrauch*. Tokyo: Hakusuisha.

Carol JAMES, Charles JAMES, 1991: *Basic German Vocabulary*. Berlin: Langenscheidt.

Randall L. JONES, Erwin TSCHIRNER, 2006: *A Frequency Dictionary of German. Core vocabulary for learners*. London, New York: Routledge.

Friedrich W. KAEDING, Hg., 1897: *Häufigkeitwörterbuch der deutschen Sprache*. Steglitz bei Berlin: Selbstverlag.

Günter KEMPCKE, 1992: Organisationsprinzipien und Informationsangebote in einem Lernerwörterbuch. *Lexikontheorie und Wörterbuch*. Hg. Ursula Brauße, Dieter Viehweger. Tübingen: Niemeyer. 161–243.

Günter KEMPCKE, 2000: *De Gruyter Wörterbuch: Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, New York: de Gruyter Verlag.

Peter KÜHN, 1989: Pragmatische Aspekte der Grundwortschatzbestimmung. *Neuphilologische Mitteilungen* 81. Helsinki: Modern Language Society. 230–239.

Willi LANGE, Saburo OKAMURA, Joachim SCHARLOTH, 2015: Grundwortschatz Deutsch als Fremdsprache. Ein datengeleiteter Ansatz. *Deutscher Wortschatz – beschreiben, lernen, lehren. Beiträge zur Wortschatzarbeit in Wissenschaft, Sprachunterricht, Gesellschaft*. Hg. Jörg Kilian, Jan Eckhoff. Frankfurt am Main: Peter Lang. 203–222.

Diethard LÜBKE, 2008: *Lernwortschatz Deutsch. Deutsch-Englisch*. Ismaning: Hueber.

Carolyn MÜLLER-SPITZER, 2004: Ordnende Betrachtungen zu elektronischen Wörterbüchern und lexikografischen Prozessen. *Lexikographica* 19. Tübingen: Niemeyer. 140–168.

Wolf D. ORTMANN, 1975: *Hochfrequente deutsche Wortformen*. München: Goethe-Institut.

Monika REIMANN, Sabine DINSEL 2006: *Großer Lernwortschatz Deutsch als Fremdsprache. Deutsch-Englisch*. Ismaning: Hueber.

Inger ROSENGREN, 1976: *Ein Frequenzwörterbuch der deutschen Zeitungssprache. Die Welt. Süddeutsche Zeitung*. 2 Bde. LiberLäromedel/Gleerup: Lund.

Ulrich SCHNÖRCH, 2002: *Der zentrale Wortschatz des Deutschen. Strategien zu seiner Ermittlung, Analyse und lexikografischen Aufarbeitung*. Tübingen: Narr.

Erwin TSCHIRNER, 2005: Korpora, Häufigkeitslisten, Wortschatzerwerb. *Deutsch als Fremdsprache – Konturen und Perspektiven eines Faches*. Hg. Antje Heine, Mathilde Hennig, Erwin Tschirner. München: Iudicium. 133–149.

Erwin TSCHIRNER, 2008: *Grund- und Aufbauwortschatz Deutsch als Fremdsprache nach Themen*. Berlin: Cornelsen.

Kognitiv-basierte Methoden der Text- und Stilanalyse und ihre Applikation im Hochschulunterricht

*Uporaba metod kognitivnega besediloslovja in stilistike
pri jezikovnem pouku na visokošolski stopnji izobraževanja*

*Cognitive-based methods of text and style analysis
and their application at higher education level*

MELANIJA LARISA FABČIČ

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za germanistiko,
Koroška cesta 160, SI 2000 Maribor, melanija.fabcic@um.si

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-019-6.10>
ISBN 978-961-286-810-9

Pogojno izhodišče moderne stilistike je najvišja stopnja jezikovne kompetence na vseh jezikovnih ravninah (oblikoslovje, skladnja, pomenoslovje, pragmatika, besediloslovje). Stilna analiza zahteva upoštevanje in kompleksno povezovanje jezikovnih védenj na vseh teh ravninah in njihovo umeščanje v širši kognitivni kontekst, saj je le tako možna rekonstrukcija besedilnega smisla. Prispevek predstavlja izbor metod s (široko razumljenega) področja kognitivne stilistike ter izpostavi njihovo uporabnost pri kompleksni stilni analizi, besedilni interpretaciji in tudi pri poučevanju kreativnega pisanja na visokošolski stopnji izobraževanja. Predstavljeni kognitivni pristop kombinira metode s sledečih področij: kognitivna poetika, kognitivna hermenevtika in kognitivna stilistika (v skladu s t. i. bazno analizo po P. Tepeju (2007) je posebej poudarjena vloga čustev pri procesu zaznavanja), teorija kognitivne metafore in teorija konceptualnega »blendinga«. Kombinacija naštetih metod, ki je hkrati »blend« kognitivnih in afektivnih metod, lahko študentom pomaga pri prehodu od kreativne interpretacije h kreativni produkciji besedil.

Gljučne besede: besedilna analiza, stilna analiza, kognitivne metode, jezikovna kompetenca, visokošolsko izobraževanje

In modern stylistics, the prerequisite for style analysis is the highest competence level in all language domains (morphology, syntax, semantics, pragmatics, text linguistics). Style analysis demands the incorporation and complex interplay of informations from all these domains, as well as placing them into a broader cognitive context with the aim to reconstruct text sense. The article reflects upon select methods from a broadly defined field of cognitive stylistics and their applicability for teaching advanced text interpretation and style analysis, as well as creative text work at higher education level.

The cognitive-based approach that we suggest, combines methods from the following fields: cognitive poetics, cognitive hermeneutics and cognitive stylistics (in its narrow sense), specifically the study of immersion and emotionality in the perception process, the s. c. Basis-Analyse according to P. Tepe (2007), the cognitive metaphor theory and the conceptual blending theory. The “blend” of these methods (that also represents a blend of cognitive and affective methods) can help students transition to the stage of creative text production and interpretation.

Key words: text analysis, style analysis, cognitive-based methods, language competence, higher education

1 Einleitend

Die Stilanalyse, so wie sie im Rahmen moderner Stiltheorien verstanden wird, inkorporiert alle linguistischen Kompetenzen bzw. alles Wissen, das man sich in bezug auf verschiedene Sprachdomänen (Morphologie, Syntax, Semantik, Pragmatik, Textlinguistik) durch Jahre des Spracherwerbs und Sprachgebrauchs angeeignet hat, und zwar in einem komplexen Zusammenspiel. Wir wollen über einige Methoden, die man grob dem Bereich der kognitiven Stilistik zuordnen kann, referieren und methodologische Empfehlungen bezüglich einer fortgeschrittenen Textlektüre und Textinterpretation, der kreativen Textarbeit, formulieren. Der von uns vorgeschlagene kognitive Zugang zum Text sieht eine Kombination aus (ausgewählten) Methoden der kognitiven Poetik, der kognitiven Hermeneutik und der enger verstandenen kognitiven Stilistik, insbesondere der KMT (der konzeptuellen Metaphertheorie) und der Theorie der konzeptuellen Integration, vor. In diesem Sinne könnten wir – kognitiv-stilistisch gesprochen – auch von einem Methoden-Blend sprechen. Darüber hinaus werden in diesem Methoden-Blend affektive und kognitive Methoden der Textarbeit integriert; angesprochen und berücksichtigt werden sowohl die rechte Hemisphäre des Gehirns, die für eine ganzheitliche, synthetische, musikalische, visuelle, motorische Verarbeitung zuständig ist (Popper/Eccles 1977) wie auch die kognitive Methode mit ihren Techniken und Sozial- und Aktionsformen.

Die im Titel des Beitrags gestellte Frage nach der Applikabilität von kognitiv-basierten Methoden der Stilanalyse im Hochschulunterricht wollen wir schon im voraus zustimmend beantworten, mit der Begründung, dass auf dieser Ausbildungs- und Entwicklungsstufe eine offene Form des entdeckenden Unterrichts und Lernprozesses (dessen Ziel nicht allbekannt ist) als eine Weiterführung des in allen Details durchdachten programmierten Unterrichts durchaus sinnvoll ist. Neugier, Vigilanz und Eigensteuerung stehen hier einer

Ziel- und Wegunsicherheit gegenüber, was aber auf dieser Stufe nicht mehr störend ist bzw. sein muss, sondern einen Übergang von Teilproduktion zu Produktion (Kreativität) bedeuten bzw. fördern kann.

2 Stil als Forschungs- und Lehrgegenstand

Stil als Forschungsgegenstand fällt – scheinbar logischerweise – in den Bereich der Stilistik. Dies ist aus heutiger Perspektive zwar zutreffend, lässt aber die historische Tatsache außer Acht, dass Stil ursprünglich Gegenstand der Disziplin Rhetorik war. Das Schicksal der Stilistik ist interessant und paradoxal: ihre Existenzberechtigung wurde sehr lange angefochten (wie bei kaum einer anderen Disziplin) und nachdem sie endlich ihren Platz und Status gefunden zu haben schien und ihre Domäne von (rein) literarischen Texten auf die Sphäre des Diskurses ausgeweitet hat, traf sie auf pessimistische Einschätzungen seitens der strukturalistischen Stiltheoretiker, die diese Ausweitung als eine tiefe Krise der Disziplin empfunden haben. Aus heutiger Perspektive können wir das jedoch als eine Fehleinschätzung erkennen: die traditionelle strukturalistische Stilistik ist zwar wirklich in Krise geraten, wegen ihrer zu statischen, schematischen Sichtweise, die das dynamische Verhältnis Text-Autor-Rezipient, das darüber hinaus in einen sprachlichen und außersprachlichen (sozialen, politischen, ideologischen, kulturellen usw.) Kontext eingebettet ist, weitgehend ignorierte. Während sich das strukturalistische Modell durch die Zeit als zu eng erwiesen hat, suchte Stilistik jedoch nach neuen Modellen, die sie in Anlehnung an Pragmatik (die sog. kommunikativ-pragmatische Wende Anfang der 70-er Jahre), Textlinguistik und später an Kognitionswissenschaften gefunden hat und sie jetzt erfolgreich weiterentwickelt. Während die traditionelle Stilistik von der Annahme ausgegangen ist, dass der Textsinn (nur) im Text selbst zu suchen und ein für alle Mal gegeben ist und dass der Text eine einzige (richtige) Lesart zulässt, geht die moderne Stilistik von verschiedenen möglichen Lesarten und Interpretationen eines jeden Textes sowie von einem solchen Konzept des Textsinns aus, der immer das Resultat einer Verhandlung zwischen den Positionen des Autors, des Textes und des Lesers/Rezipienten/Interpretators ist.

Von den unzähligen Definitionen von Stil ist in unserem Kontext am passendsten die Definition von Ulla Fix, die sie 1994 im Rahmen ihres Beitrags zur Podiumsdiskussion auf der Jahrestagung des IDS Mannheim formuliert hat: »Stil ist nicht Hülle, sondern an der Gestalt sichtbar gemachter sozialer und/oder ästhetischer Sinn« (Fix 1994: 392). Dies entspricht einer handlungstheoretisch angelegten Stiltheorie, die davon ausgeht, dass auch Stil Sinn

vermittelt und dass dieser »nur über die ‘Art des Machens’ und ‘die Art des Gemachten’ vom Textproduzenten vermittelt und vom Rezipienten ermittelt werden« kann (ebenda). In diesem Sinne kann man Stil als eine Konzeptualisierung betrachten, die pragmatisch determiniert ist und der im pragmatischen Umfeld jeweils verschiedene Signifikanzbereiche (Ästhetik, Emotionalität, Handlungsdurchführung, Prestige etc.) zugewiesen werden können. Barbara Sandig (2006: 71) erklärt die Gestalthaftigkeit des Stils und zitiert in diesem Zusammenhang Friedrich Kainz (1954: 119) wie folgt:

Ein Stil ist gebildet aus kookkurrierenden Merkmalen [...], die zusammen als Teile einer Gestalt interpretiert werden können. Ein Gestaltteil, ein Merkmal kann völlig unabhängig davon sein [...].

Oder anders gesagt: Erst in der Ganzheit erhalten die Teile ihren Sinn.

»Gestalt« verweist darauf, dass Einzelemente in einer bestimmten Weise konfiguriert sind und dass diese Konfiguration als solche etwas über den Sinn besagt. Welche Charakteristika des Stils kann man als maßgeblich hervorheben? Er beschreibt die Gestalt (der »wie«-Aspekt), bezeichnet ihre Teilaspekte; er vollzieht Interpretation (der »wie«-Aspekt erhält eine Sinnzuordnung auf einer übergeordneten Ebene); er dient der Wertung (der »wie«-Aspekt erhält eine Bewertung) (vgl. Handler 1995: 131).

3 Wie sind Textverstehen und Intrepretation mit Stilanalyse verbunden?

In der Sprache kann man Interpretation auf sehr verschiedenen Ebenen beobachten, meistens wird sie jedoch in bezug auf die Textgröße verwendet. Sie ist notwendig, um einen Text überhaupt zu verstehen und bedeutet in dieser Verwendung das Dechiffrieren einer Mitteilung, das soweit wie möglich bzw. annähernd intentionsgemäß sein soll. Die Intention ist nicht immer vollständig bewusst, d. h. sie steht beim Prozess des Dechiffrierens nicht im Vordergrund, sondern begleitet diesen als vorausgesetztes und impliziertes Wissen.

In diesem Sinne »passiert« Interpretation ganz einfach. Ebenso unauffällig wird zugleich die stilistisch angelegte Information mitgeliefert und rezipiert (Handler 1995: 138). Die Tatsache, dass sich im Laufe dieses Interpretationsprozesses sehr wenig Augenscheinliches ereignet, erweckt den Eindruck, dass alles im Text selbst zu finden ist. Dabei wird Interpretation notwendigerweise auch von außen gespeist, denn der Text lebt aus dem Welt-, Situations- und Sprachwissen des Rezipienten. Ein nicht unwesentlicher Teil des Interpretationsaufwands wird automatisch eingebracht (z. B. mittels sog. Raumöffner bzw.

space builder im Sinne der Theorie der mentalen Räume von Fauconnier),¹ aber auch bewusste Steuerungsprozesse spielen eine große Rolle beim Textverstehen, besonders wenn es um die Erkennung komplexerer Zusammenhänge geht.

Gemäß dem kognitionspsychologischen Ansatz stellt die kognitive Textrepräsentation die Grundlage des Textverstehens dar. Dieser geht davon aus, dass das Verstehen von Texten auf einer Reihe unterschiedlicher kognitiver Prozesse basiert (z. B. Buchstabenerkennung, Propositionsextraktion), die – teils sukzessiv, teils simultan ablaufend – den Aufbau einer kognitiven Textrepräsentation zur Folge haben (Kintsch 2005). Folglich kann man Merkmale der Textrepräsentation identifizieren, die für gutes bzw. schlechtes Textverstehen verantwortlich sind (Kintsch 1998). Als besonders wichtig haben sich dabei die Anzahl und die Art der Verknüpfungen innerhalb der kognitiven Textrepräsentation herausgestellt.

So erfordert das Verstehen eines Textes die assoziative Verknüpfung einzelner Textelemente, die assoziative Verknüpfung von Textelementen mit Elementen des Vorwissens, die Verbindung verschiedener Textelemente (z. B. Textabschnitte) mit Hilfe kohärenzbildender bzw. überbrückender Inferenzen und die Anreicherung von Textinhalten durch elaborative Inferenzen (van den Broek/Rapp/Kendeou 2005). Die kognitive Repräsentation eines Textes resultiert also u. a. aus den genannten Verknüpfungsprozessen und besteht nach Kintsch (1998) aus drei unterschiedlichen Komponenten, die während des Lesens gleichzeitig und in enger wechselseitiger Abhängigkeit gebildet werden: die wörtliche, die propositionale und die situative Repräsentation. Die wörtliche Repräsentation beinhaltet den genauen Wortlaut eines Textes bzw. der darin enthaltenen Sätze und ist in der Regel sehr kurzlebig. Die propositionale Repräsentation umfasst den expliziten Bedeutungsgehalt eines Textes in Form von vernetzten Bedeutungseinheiten (Propositionen). Die im Text beschriebenen Situationen und Sachverhalte werden schließlich in der situativen Repräsentation (auch: Situationsmodell) abgebildet. Die situative Repräsentation kann neben propositionalen auch analoge Elemente enthalten, d. h. sie berücksichtigt auch Assoziationen und Schlussfolgerungen, die ein Leser aufgrund von Vorwissen generiert (Kintsch 1998; Schnotz 1988). Von den drei Repräsentationsformen kennzeichnet die situative Komponente die höchste Stufe des Textverstehens. Im Unterschied zu der wörtlichen und propositionalen Komponente befähigt die situative Repräsentation eine Person

¹ Fauconnier definiert *space builder* (deutsch Raumöffner) als sprachliche Ausdrücke (Präpositionalphrasen, Adverbien, Konnektoren), mit denen man mentale Räume kreiert bzw. eröffnet (1994: 12 ff.).

zur Anwendung von Textinhalten. Empirische Studien belegen die Validität der Unterscheidung dieser drei Repräsentationsformen (Schmalhofer/Glavanov 1986). Diese ergaben, dass die situative Textrepräsentation mit einem tiefergehenden Textverstehen korreliert und dass die propositionale Textrepräsentation eine wichtigere Rolle für die Genauigkeit von freien Textwiedergaben spielt. Die propositionale Repräsentation besteht aus Verknüpfungen zwischen assoziierten Textelementen und den für die Kohärenz der Textbasis notwendigen Inferenzen (Kintsch 1998). Die situative Textrepräsentation bildet sich aus der Aktivierung von Vorwissen, Elaborationen und Schlussfolgerungen heraus (Singer/Kintsch 2001). Nach Kintsch (1998) liegen insbesondere der Aktivierung assoziierter Konzepte automatisch ablaufende Prozesse der Aktivierungsausbreitung (*spreading activation*) zugrunde, die zwar maßgeblich vom Vorwissen abhängen, aber nicht der bewussten Kontrolle oder Steuerung des Lesers unterliegen. Die lesende (zuhörende) Person kommt jedoch auch zu komplexeren Schlussfolgerungen, die von bewussten Steuerungsprozessen (z. B. Leseintentionen) abhängig sind (Singer/Kintsch 2001). Die bewussten Steuerungsprozesse spielen eine wichtige Rolle beim Textverstehen, da dieses in Abhängigkeit von Lesererwartung und Leseintentionen variiert.

Wo in diesem Schema des Textverstehens kann man also den Stil orten? Einerseits kann Stil als Realisierung der Textoberfläche gesehen werden (was ihn eher in die Nähe der wörtlichen und teilweise der propositionalen Repräsentation bringt), andererseits liefert Stil jedoch auch spezifische (sekundäre) Informationen über die dem Text zugrunde liegende Situation, über die sozialen Beziehungen zwischen dem Textproduzenten und -rezipienten und über das Verhältnis des Textproduzenten zur Sprache, was wiederum auf situative (und teilweise auf propositionale) Repräsentation hindeutet. Der Stil stellt also sowohl das Wie wie auch das Was eines Textes dar (Fix 2002: 26ff.).

4 Kognitiv-basierte Methoden der Stilanalyse

Bevor wir eine Auswahl der modernen kognitiv-basierten Methoden der Stilanalyse präsentieren, wollen wir uns kurz dem Stand der Methodologie der Stilistik vor der kognitiven Wende zuwenden. Püschel (1995: 19) verweist in diesem Zusammenhang auf zwei Extrempositionen, die sich in der Geschichte der Stilistik abzeichnen: auf die Nicht-Methode (in Anlehnung an Leo Spitzer) einerseits und auf strenge Methoden mit präziser Abfolge von Analyseschritten andererseits. Weder die eine noch die andere Methode, weder »Adlersperspektive« noch »Froschperspektive« seien die Lösung, sondern er empfiehlt ein Hin- und Herspringen zwischen beiden Perspektiven; man soll sie aufeinander

beziehen und zwischen ihnen vermitteln (ebenda: 310). Das macht auch sehr viel Sinn und steht im Einklang mit den kognitiv-basierten Methoden. Er leitet aus diesem Grundsatz acht Merksätze für die Stilanalyse ab, die nicht nur linguistische, sondern auch pragmatische Aspekte miteinbeziehen und das entspricht im Groben der Position der Pragmastilistik. Die Methode der Stilanalyse nach Püschel besteht nicht aus einem streng festgelegten Nacheinander von Schritten, sondern sie ist vielmehr eine Sammlung von Hinweisen und Ratschlägen, die nicht systematisch aufgezählt werden, aber dennoch von großer Bedeutung für den Analysierenden sind, weil sie die Vielfältigkeit der Gesichtspunkte zum Ausdruck bringen, die eine moderne Stilanalyse berücksichtigen sollte. Die beiden wichtigsten Merksätze nach Püschel sind: der Einbezug von Kenntnissen auf möglichst vielen Gebieten der Linguistik (morphologische, syntaktische, lexikalisch-semantische Ebene des Sprachsystems) und die Fokussierung auf sprachliche Handlungen, ihre konstitutiven Muster bzw. Organisationsmuster. Der letztere bietet einen besonders guten Ansatzpunkt für die Stilanalyse, da mit der Herausarbeitung der konstitutiven Muster oder wesentlichen Texthandlungen am besten gezeigt werden kann, um was für eine Art von Text es geht. Als konstitutive Muster gelten bei Püschel ERINNERN, BEWERTEN, VORAUSSAGEN, DANKEN, GRÜßEN, GEDENKEN, APPELLIEREN u. a. und es ist von besonderem stilistischen Interesse zu ermitteln, wie sie sprachlich realisiert werden. Die meisten davon kann man problemlos auch in gängige Sprachhandlungsklassifikationen (Klemm 1998) einordnen, was die Frage nach dem Unterschied zwischen den beiden Begriffen aufwirft, da er bei Püschel nicht wirklich erklärt wird. Andere von Püschel genannte Muster wie FORTFÜHREN, WIEDERHOLEN, VARIIEREN, MISCHEN, VERSCHIEBEN, WECHSELN, ABWEICHEN (von Muster) ähneln jedoch vielmehr den Stilmustern von Barbara Sandig² und verschleiern zusätzlich die Bedeutung des Begriffs des Musters (und der Texthandlung). Nichtsdestotrotz sind beide sehr nützlich für die Stilanalyse, besonders in der Phase der Basis-Analyse, indem man in einem ersten Schritt versucht, die Struktur des Textes zu umreißen, das Textmuster zu erkennen. Als sprachstilistische Realisierungen diverser konstitutiver Muster stehen nach Püschel im Vordergrund die Satzgliedstellung, die personale Deixis, die Wortwahl, sprachliche Bilder, auffällige Ausdrucksweisen, Partikeln, Gebrauch von Kohärenzmitteln. Er belässt die Analyse jedoch nicht bei der Anwendung sprachwissenschaftlicher Kenntnisse, sondern betont die Notwendigkeit, sich so viel Informationen wie möglich über die Handlungsbeteiligten

² Zugegebenerweise sind die beiden Begriffe Text- bzw. Sprachhandlung und Text- bzw. Stilmuster weder bei Püschel noch bei Barbara Sandig (2006) hinreichend definitorisch voneinander abgegrenzt, was sich bei der Analyse als nachteilig herausstellt. Püschel nennt sie »konstitutive Muster« und »Organisationsmuster«, Sandig jedoch »(Text) stilistische Handlungsmuster« und »Stilmuster« (Sandig 2006: 147).

und ihre Rollen, über den kommunikativen Zusammenhang, in dem der Text steht, über den Hintergrund, die Vor- und Nachgeschichte und über die politischen, ökonomischen, gesellschaftlichen sowie medialen Rahmenbedingungen des Textes zu verschaffen. An diesem Punkt schafft er die Verbindung zu einer kognitiv ausgerichteten Stilanalyse.

Wir können Püschel auf jeden Fall zustimmen, wenn er sagt, dass es für die Stilanalyse keine endgültige Rezeptur gibt. Vieles hängt von den Erfahrungen und Begabungen der Stilanalysierenden ab, denn diese bestimmen die Art und Weise, wie man sich dem Text nähern wird. Aus didaktischen Gründen ergibt sich jedoch eine gewisse Notwendigkeit, den Studierenden, vor allem den Anfängern und Nicht-Muttersprachlern, einige Anweisungen zu geben, damit sie im Stande sind, den Text entsprechend den Anforderungen der modernen Stilistik zu analysieren.

4.1 Kognitive Stilistik

Semino/Culpepper (2002: IX) definieren das Wesen der kognitiven Stilistik wie folgt:

Cognitive Stylistics combines the kind of explicit, rigorous and detailed analysis of literary texts that is typical of the stylistics tradition with a systematic and theoretically informed consideration of the cognitive structures and processes that underlie the production and reception of language.³

Das gilt aber nicht nur für literarische Texte. Wesentlich für die Methode der kognitiven Stilistik ist die Prämisse, dass die Wahl der linguistischen Strukturen in Verbindung mit der ihnen zugrunde liegenden kognitiven Strukturen und Prozessen gesehen wird. Und das führt nach Semino/Culpepper (ebenda) zu systematischeren und präziseren Beschreibungen der Relationen zwischen Texten auf der einen und Interpretationen auf der anderen Seite.

Im Rahmen der kognitiven Stilistik und der nach ihren Methoden durchgeführten Stilanalyse sind vor allem folgende Konzepte von Interesse: die semiotischen Formen der Metapher, Metonymie, Allegorie, Symbolik usw. und deren medialer Ausdruck, konzeptuelle Metaphorik (Lakoff/Turner 1989)

³ »Kognitive Stilistik kombiniert die explizite, rigorose und detaillierte Analyse von literarischen Texten, die typisch ist für die stilistische Tradition, mit der systematischen und theoretisch fundierten Berücksichtigung der kognitiven Strukturen und Prozessen, die der Produktion und der Rezeption von Sprache zugrunde liegen.« Übersetzt von M.L. Fabčič.

und konzeptuelle Integration (Fauconnier/Turner 2003) sowie die Theorie der mentalen Räume (Fauconnier 1994).

Die kognitive Stilistik geht von der Annahme aus, dass sprachliche Kategorien nicht die Kategorien und Strukturen der Dinge in der Welt reflektieren, weil diese an sich nicht kategorisiert ist, d. h. die Kategorien sind nicht in der Welt gegeben, sondern sie werden auf die Welt projiziert. Um festzustellen bzw. festzulegen, welche Struktur diese Kategorien haben, müssen wir nach Weber (1996: 6) notwendigerweise auf die Modelle der Metapher und Metonymie zurückgreifen oder anders gesagt, die Form-Bedeutung Korrespondenz ist nicht arbiträr, sondern motiviert, u. a. durch konzeptuelle Metaphern. Der kognitive Blickwinkel auf die Metapher legt nahe, diese vielmehr als sprach-erweiternde und Kommunikation vereinfachende Grundfunktion der Sprache und als »erkenntnisförderndes Modell« anzuerkennen (Brugger 1988: 192). Wir benutzen demnach metaphorische Konzepte, um die Wirklichkeit verstehbar zu machen. Damit wird deutlich, das Lakoff/Johnson nicht nur eine Theorie der Metapher begründen, sondern zugleich eine Theorie des Verstehens, wenn nicht sogar eine neue »philosophy of mind«: den »experientialism« (Lakoff/Johnson 2000/1980: 226), deutsch Erfahrungsrealismus oder Experientialismus (Baldauf 1997: 17). Lakoff und Johnson richteten also den Fokus auf die Interaktion zwischen Metaphern, gedanklichen Modellen und textuellen Strukturen.

Die Metapher ist für kognitive Stiltheoretiker demnach nicht nur ein sprachliches Phänomen, sondern sie ist an mentale Prozesse direkt gebunden und im Denken verankert. Konzeptuelle Metaphern sind solche Mechanismen, die es ermöglichen, dass bestimmte Vorstellungen mithilfe anderer Vorstellungen (einschließlich der Darstellung abstrakter mittels konkreter Konzepte) dargestellt werden. Vor allem die Interpretation von literarischen Texten verlangt nach der Aufdeckung solcher Metaphern, die als durch bestimmte sprachliche Realisierung aktivierte, »dem Denken inhärente Muster« bestimmbar sind. Das Aufdecken kognitiver Metaphern geht von der Struktur der körperlichen Erfahrung aus, die auf Abstraktionen wie Liebe, Familienverhältnisse, Kampf und Ähnliches projiziert wird (Freeman 1996: 293). Die Entscheidung darüber, welcher Subklasse der konzeptuellen Metaphern eine im Text entdeckte kognitive Metapher entspricht, ist u. a. auch davon abhängig, wie gut sie sich in die Gesamtinterpretation einfügt und kann u. U. durch eine adäquatere metaphorische Projektion ersetzt werden, falls sich eine solche anbietet. Das wäre dann typischerweise eine mittels konzeptueller Integration entstandene kognitive Metapher.

Die Theorie der konzeptuellen Integration (*conceptual blending*, vgl. Fauconnier/Turner 2003) ist eine Weiterentwicklung der kognitiven Metaphertheorie (KMT). Sie fokussiert sich auf die (kognitive) Fähigkeit, Elemente der bekannten Konzeptualisierungen (konzeptuelle Metaphern), die stabile Strukturen darstellen, zu neuen, bedeutsamen Konzeptualisierungen zu kombinieren bzw. zu integrieren. Die KMT betrifft vor allem wiederkehrende Muster in der figurativen Sprache, während die Theorie der konzeptuellen Integration sich auf die Partikularitäten von Einzelfällen fokussiert und die dynamische Entwicklung der Online-Repräsentationen beim Sprechen untersucht. Sie sind in gewissem Sinne komplementär, da sie verschiedene Aspekte der metaphorischen Konzeptualisierung behandeln. Beide betonen zwar die innovative Funktion der Metaphern, aber vor allem die letztere betont, dass Metaphern neue Bedeutungen schaffen und deswegen nicht auf Vergleiche und Analogien zurückgeführt werden können.

4.2 Kognitive Poetik

Als kognitive Poetik bezeichnet man eine ganze Reihe poetologischer Ansätze, die meist der Literaturwissenschaft entstammen, die kognitionswissenschaftliche Methoden und Erkenntnisse als ihren Ausgangspunkt nehmen um die poetischen und stilistischen Qualitäten von Texten aller Art zu modellieren; sie gehen von der rezeptionsästhetischen Annahme aus, dass ästhetische Strukturen und Strategien der Textaneignung eng miteinander verwoben und aufeinander bezogen sind. Ihr Fokus liegt auf kognitiven bzw. kognitionspsychologischen Prozessen und Bedingungen, die sowohl die Produktion als auch die Rezeption von literarischen Texten (und von Sprache allgemein) bestimmen. Die kognitive Poetik verknüpft zentrale Konzepte der klassischen Poetik und Rhetorik, der Stilistik sowie der Rezeptionsästhetik mit Erkenntnissen und Konzepten aus der Evolutionsbiologie, der kognitiven Anthropologie, der Psychologie, der theoretischen Informatik, der Modelltheorie sowie der empirischen Erforschung der Sprach-, Bild-, Informations- oder Textverarbeitung und v. a. der kognitiven Linguistik.

Jakobson (1960: 350) beschreibt das Hauptthema der Poetik folgenderweise: »The main subject of poetics is the *differentia specifica* of verbal art in relation to other arts and in relation to other kinds of verbal behavior«,⁴ sie ist jedoch

⁴ »Das Hauptthema der Poetik ist die *differentia specifica* der Sprachkunst im Vergleich mit anderen Künsten sowie mit anderen Arten des Sprachverhaltens.« Übersetzt von M. L. Fabčič.

nicht nur auf literarische Texte ausgerichtet. Sie nimmt eine interdisziplinäre Position auf der Schnittfläche zwischen der Sprach- und Literaturwissenschaften ein, deren inhärentes Spannungsverhältnis durchaus produktive Konsequenzen für die kritische Revision der Poetik hatte (und hat), infolge der sich im Rahmen kognitiven Wende in den Geistes- und Sozialwissenschaften Mitte des 20. Jh. die kognitive Richtung der Poetik entwickelte.

Die Annahme der kognitiven Poetik ist, dass sich literarischer Sprachgebrauch kognitive Prozesse, die ursprünglich keinen ästhetischen Zweck hatten, zunutze macht, um eine ästhetische Wirkung zu erzielen. Sprache (bzw. üblicher Sprachgebrauch) kann zwar Emotionen benennen, aber nicht unbedingt ihren diffusen Charakter vermitteln. Diesen Charakter versucht die literarische bzw. poetische Sprache zu modellieren. Die Rezeption der poetischen Sprache beinhaltet die Modifikation (und manchmal auch Deformation) kognitiver Prozesse und deren Adaptation für Zwecke, für die sie ursprünglich nicht gedacht waren. Die Frage, die wir uns hierbei stellen ist natürlich die, ob dieser Modus ausschließlich in die Domäne der poetischen Sprache fällt oder ob dieser Modus der Informationsverarbeitung und sprachlicher Modellierung in vielfältigen Kontexten und nicht nur im Bereich der Literatur (wie das traditionell gesehen wird), Verwendung findet.

Die Forschungsfelder der drei von uns behandelten Disziplinen (kognitive Stilistik, kognitive Poetik und kognitive Hermeneutik) überschneiden sich teilweise: so befassen sich alle drei mit der konzeptuellen Metaphorik; kognitive Poetik und kognitive Hermeneutik untersuchen beide – jedoch unter unterschiedlichen Aspekten – den Aufbau mentaler Repräsentationen von (möglichen) Textwelten als Wahrnehmungs-, sozialen und Wertewelten usw. Innerhalb der kognitiven Poetik aber ist für uns von besonderem Interesse die Untersuchung der Immersivität und Emotionalität der Rezeption als basiert auf kognitiven Aneignungsoperationen, als Positionierung des Rezipienten zum Text.

In Anlehnung an kognitive Psychologie fokussiert die kognitive Poetik die Versprachlichung emotionaler Aspekte bzw. der sog. präkategorialen Informationen, die gestalt-frei bzw. ding-frei sind. Während sich die rapide Kategorisierung vor allem auf die Teile der Bedeutung, die die Funktionalität (Benutzbarkeit, Wert) einer Sache aus menschlicher Perspektive darstellt, konzentriert, verharret die verzögerte Kategorisierung jedoch so lange wie möglich auf dem Teil der Bedeutung, der primär sensorisch ist. Dafür ist die rechte Seite des Cortex zuständig, die das Wahrgenommene mehr als »aus Mustern bestehendes-musterhaftes Ganzes« prozessiert, das heißt: in einer mehr simultanen Art

und Weise als die linke Seite. Dieser simultane Prozess ist von Vorteil für die Integration von diffusen Eindrücken wie z. B. bei der Orientierung im Raum, wenn motorische, kinästhetische und visuelle Eindrücke schnell integriert werden müssen. Diesem Modus der Informationsverarbeitung scheint eher eine »intuitive« als »intellektuelle« Integration komplexer Entitäten zugrunde zu liegen (Ornstein 1975: 95) und dieser Modus ist besonders aktiv bei der Produktion und Rezeption dessen, was kognitive Poetik poetische Sprache nennt. Diese darf jedoch nicht automatisch mit der Sprache der schöngeistigen Literatur gleichgesetzt werden, denn sie kommt regelmäßig im alltäglichen Sprachgebrauch vor. Die Methode der verzögerten Kategorisierung ist eine kombinierte kognitiv-affektive Methode, die der Aktivierung der Phantasie dient und uns darüber hinaus erlaubt, die Interpretation aus dem Griff rigider Muster und festgefahrener Kategorien zu befreien.

4.3 Kognitive Hermeneutik

Die von Peter Tepe (2007) entwickelte kognitive Hermeneutik ist in erster Linie eine sinn-objektivistische Literaturtheorie, aber auch generelle Interpretationstheorie, zu der eine spezifische Methodologie der Textarbeit gehört; diese geht von einer »erklärenden Basis-Interpretation« aus, welche die Beschaffenheit literarischer Texte auf die textprägenden Autorinstanzen Textkonzept, Literaturprogramm und Überzeugungssystem zurückführt. Nicht alle hier angeführten Kategorien können auf nicht-literarische Texte angewandt werden, aber die Methode ist (mit bestimmten Modifikationen) trotzdem geeignet, auch diese zu analysieren.

Das Wesen der erklärenden Basis-Interpretation ist, dass sie zu Ergebnissen, die weltanschaulich neutral und daher im Prinzip für alle Überzeugungssysteme akzeptabel sind, führen soll. Aus dem kognitivistisch-empirischen Wissenschaftsverständnis ergibt sich die Unterscheidung zwischen kognitiver und weltanschaulich bzw. theoretisch gebundener Interpretation, sowie auch die Forderung, die weltanschauungs- und theoriegebundene Interpretation generell aus dem Bereich der Text- und Stilanalyse auszuschneiden. Bei der Basisinterpretation soll man sich darum bemühen, die jeweilige Textbeschaffenheit auf die textprägenden Instanzen zurückzuführen. Ein Vorgehen, das eine bestimmte Hintergrundtheorie favorisiert, ist im Basis-Bereich also nicht zugelassen. Eine solche Argumentation gehört in den weltanschauungs- bzw. theoriegebundenen Diskurs, der erst nach der Basis-Interpretation erfolgt (Tepe 2007: 19). Die Basis-Interpretation und die Basis-Analyse (die wir später gründlicher darstellen werden) bilden die sog. Basisarbeit am Text, die dann

durch die sog. Aufbauarbeit (die darin besteht, den Text in einen bestimmten Kontext einzuordnen und kontextbezogen zu erforschen) ergänzt werden kann; das stellt die höchste Stufe der Textarbeit dar.

Die Basis-Interpretation ist erklärend und nicht wertend; dabei wird die textprägende Sichtweise des Autors rekonstruiert, nicht aber kritisiert. Ziel der Basis-Interpretation ist es, den Textbestand durch Herleitung aus dem Überzeugungssystem des Autors wissenschaftlich zu erklären, nicht aber selbst Stellung zu diesen Annahmen zu beziehen, was dem kritisch-bewertenden Diskurs vorbehalten ist.

Die Methode der kognitiven Hermeneutik warnt vor dem projektiv-aneignenden Interpretationsstil, der dazu tendiert, eine Textdeutung dann zu akzeptieren, wenn sie in dieser oder jener Hinsicht gut zum Überzeugungssystem des Interpreten passt. Wichtiger ist es nach dem textprägenden Überzeugungssystem des Autors gezielt zu fragen, was hingegen häufig versäumt wird.

Auch andere, an kognitive Hermeneutik angelehnte Methoden der Text- und Stilanalyse wie z. B. die von Mick Short (2012),⁵ gehen von zwei Phasen bei der Textarbeit aus: der Erforschungsphase und der eigentlichen Schreibphase. Short unterteilt die erste weiterhin in Vorbereitung, Analyse und Auswahl. Die Vorbereitung entspricht mehr oder weniger der Basis-Analyse und der Basis-Interpretation und die Schreibphase der Aufbauarbeit (nach Tepe 2007). Die Vorbereitung umfasst das mehrmalige Lesen des Textes um ein entsprechendes Textverständnis zu erreichen. Dabei sollte man sich Notizen machen in bezug auf den Kontext und die Referenzen, sowie die im Text vorkommenden Allusionen u. Ä.; man soll auch alle Aspekte, die analysiert werden sollen, auflisten und eine kurze Interpretation des Textes und der Eindrücke, die er auf uns gemacht hat, schreiben – diese kann man in der späteren Analyse-Phase konsultieren und nach Bedarf revidieren. Bei der Vorbereitung sollte man noch keine Sekundärliteratur heranziehen (das gehört bei Tepe schon zur Aufbauarbeit), wenn man jedoch nicht umhin kommt, sollte man sich eine Meinung bzw. Kritik aussuchen, mit der man nicht übereinstimmt; so vermeidet man die projektiv-aneignende Interpretation. Bei der Analyse soll man präzise und detailliert vorgehen, leidenschaftslos und ehrlich mit sich selbst (in der Erforschungsphase) und dem Leser (in der Schreibphase) sein. Darüber hinaus soll man systematisch sein: analysiert werden sollen alle Aspekte auf allen Ebenen und die Analyse soll den gesamten Text miteinbeziehen. In der Auswahl-Phase

⁵ Vgl. <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/stylistics-from-scratch-my-take-on-stylistics-and-how-to-go-about-a-stylistic-analysis-150147.kjsp>.

kehrt man zurück zu den ursprünglichen (umrisshaften) interpretativen Aussagen, die man in der Erforschungsphase notiert hat und überprüft, ob man noch der gleichen Meinung ist oder ob es zu Veränderungen gekommen ist und ob man die Aussagen an diesem Punkt schon präziser formulieren kann. Man soll sich auch entscheiden, welche Aspekte unbedingt in die Analyse aufgenommen werden müssen, welche detailliert dargestellt werden sollen, welche nicht und welche man vielleicht auslassen sollte – diese Entscheidungen soll man aufschreiben, sodass man sich in der Schreibphase auf sie beziehen kann. In dieser Phase soll man auch die Geschichte der Stilanalyse herausarbeiten (Short nennt sie in diesem Zusammenhang »Essay«).

Die Schreibphase gliedert er in zwei Teile: der erste Teil ist die allgemeine Darstellung des Textverständnisses, der Effekte, die der Text generiert und der Eindrücke, die er auf einen gemacht hat. Der zweite Teil ist die Argumentation, auf die man dieses Textverständnis bzw. Interpretation stützt. Bei der Darstellung des Textverständnisses soll man ehrlich über die eventuell geänderte Meinung, zu der es während oder nach der Erforschungsphase gekommen ist, berichten; allem voran soll man den Leser vor Augen haben und ihm zeigen, in welche Richtung die Geschichte der Interpretation geht. Im Argumentationsteil soll man die bestmögliche Struktur für die Analyse erarbeiten und dabei Fragen beantworten wie: Welche Abschnitte soll die Analyse haben, in welcher Reihenfolge sollen sie vorkommen? Was wird in jedem der Abschnitte behandelt werden und in welcher Reihenfolge? Dabei muss man sich dessen bewusst sein, dass jede einzelne Strukturierungsoption auch bestimmte Nachteile haben kann bzw. wird und man soll sich bemühen, diese so gut es geht zu reparieren, insbesondere durch Querreferenzierung.

5 Ausblick

Die Anwendung kognitiv-basierter Stilanalysemethoden setzt eine bestimmte Stufe der Selbstreflexion über die eigenen Präferenzen für Vernetzungsarten (Assoziation, Analogie, Logik), Mnemotechniken und Medien (visuell, auditiv, aktiv) voraus, d. h. über den Lerntyp und folglich auch Lesertyp, dem man angehört. Das Bewusstsein über die eigenen Lern- und Vernetzungspräferenzen entwickelt sich relativ spät und am Anfang benötigen Lerner einen hohen Anteil an Anleitung, wenn sie effizient mit Texten arbeiten wollen. Ab wann kann überhaupt von einer kreativen Textarbeit gesprochen werden? Kreativität wird, aus entwicklungspsychologischer Sicht, im Kontext der Textarbeit recht spät aktiviert. Die Mehrzahl der sprachlichen Verfahren ist nämlich nicht kreativer, sondern serieller Art. Sprachlich oder thematisch kreativ kann nur

ein solcher Mensch sein, der in bezug auf sprachliches Handeln bereits über ein großes Regel- oder Verfahrensrepertoire verfügt.

Die Zielgruppe sind in unserem Fall Studierende auf der BA-Stufe (2., 3. Jahrgang), also junge Erwachsene, die aus entwicklungspsychologischer Sicht gesehen ganz anders lernen als Grundschul Kinder; der wesentliche Unterschied besteht darin, dass die Operationszentrale (der dorsolaterale Cortex) bei Kindern kaum ausgeprägt ist. Die Operationszentrale steuert das semantische und das episodische Gedächtnis, worin das sektorale Wissen (das die Gesamtheit aller Kenntnisse, die eine Gesellschaft über bestimmte Bereiche des Realen erworben hat und von deren Gewissheit sie überzeugt ist) bzw. das Handlungswissen (sog. implizites Wissen, vgl. Pöppel 2000: 25) abgelagert ist. Kinder vertrauen in großem Maße noch auf den Interpretierer, jenes Modul in der linken Gehirnhälfte, das eine Integrationsfunktion ausübt (Lenk 2001: 104) und zu idiosynkratischen Akkomodationen verleitet (Pfromm 1995: 14), da es eben mit dem in diesem Alter entsprechend geringen sektoralen Wissen auskommen muss. Das Metagedächtnis als Speicher für Routineverfahren ist auch noch nicht vollständig entwickelt und kann deswegen die Akkomodation nicht entsprechend kontrollieren. In den Sekundärstufen wird die kognitive Kontrolle verstärkt: die Kreativität des Interpretierers wird durch das Metagedächtnis immer stärker kontrolliert. Und auf der Hochschulstufe nähert sich diese Kontrolle ihrem höchsten Stand. Dies ist natürlich eine Entwicklung, die erwünscht ist und vor allem die erste Phase beim Textverstehen in hohem Maße beschleunigt, aber auch stark an schon bekannte Muster gebunden ist. Ab dieser Stufe muss man also wieder die Kreativität des Interpretierers aktivieren bzw. neu konfigurieren. Sprachliche und kognitive Kreativität ist nämlich mehr als bloße spielerische Kombinatorik nach dem Versuch-Irrtum-Prinzip. Sie ist Innovation nicht nur auf der Mikroebene des Textes, sondern auch auf der Satz- und Textebene und darüber hinaus auf der kognitiven Ebene; sie betrifft also sowohl die Sachverhaltsebene (Ideen) als auch die Form (Pfromm 1995: 14).

Das kann mit kognitiv-basierten Methoden der Stilanalyse und Textinterpretation gefördert und erreicht werden. Die Methoden der kognitiven Stilistik eignen sich besonders dafür, die vielfältigen Verknüpfungen, die die kognitive Repräsentation eines Textes bilden, zu erkennen und ein tiefgehendes Textverständnis zu erreichen.

Die Besonderheit der Methode der kognitiven Poetik liegt darin, dass sie versucht eine (quasi) »Rückversetzung« in den Zustand, als die einzelnen Spezial-Speicher des Gehirns (das Metagedächtnis, das semantische Gedächtnis) noch nicht voll entwickelt sind, in dem die Spontaneität Vorrang vor der

emotionalen Distanz und die Phantasie vor der ordnenden Klassifikation hat, zu erreichen. Verzögerte Kategorisierung ist das Schlüsselwort in diesem Kontext; sie ist besonders nützlich in der Phase der Basis-Analyse und -interpretation. Die kognitiv-hermeneutische Aufgliederung der Textarbeit in die Basis- und Aufbau-Phase liefert eine brauchbare Methode und ganz konkrete Anleitung dafür, wie die einzelnen Arbeitsphasen und -schritte optimalerweise aussehen sollten. In Kombination ergeben diese Methoden eine sehr gute Grundlage für kreative Textarbeit.

Literatur

Christa BALDAUF, 1997: *Metapher und Kognition. Grundlagen einer neuen Theorie der Alltagsmetapher*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Walter BRUGGER, 1988: *Philosophisches Wörterbuch*. Freiburg: Herder Verlag.

Gilles FAUCONNIER, 1994: *Mental Spaces*. New York: Cambridge University Press.

Gilles FAUCONNIER, Mark TURNER, 2003: *The Way We Think: Conceptual Blending And The Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.

Ula FIX, 1994: Zu Berechtigung, Problemen und Möglichkeiten der Stilforschung. Beitrag zur Podiumsdiskussion auf der Jahrestagung des IdS Mannheim 1994. *Stilfragen*. Hg. Gerhard Stickel. Berlin/New York: de Gruyter. 392–396.

Ulla FIX, 2002: *Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage*. Frankfurt am Main/New York: Peter Lang.

Donald C. FREEMAN, 1996: 'According to my bond': King Lear and re-cognition. *The Stylistics Reader. From Roman Jakobson to the Present*. Hg. Johann Jacob Weber. London etc.: Arnold Hodder. 280–298.

Peter HANDLER, 1995: Stilistik auf dem Daten-Highway – Überlegungen zum stilistischen Umgang mit den neuen Medien Jakobs. *Wissenschaftliche Textproduktion. Mit und ohne Computer*. Hgg. Eva-Maria Jakobs, Dagmar Knorr, Sylvie Molitor-Lübbert. Frankfurt/Main: Peter Lang. 129–147.

Roman JAKOBSON, 1960: Linguistics and Poetics. *Style in Language*. Hg. T. Sebeok. Cambridge, MA: M.I.T. Press. 350–377.

George LAKOFF, Mark JOHNSON, 1980/2000: *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press.

George LAKOFF, Mark TURNER, 1989: *More than Cool Reason. A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: Chicago University Press.

Hans LENK, 2001: *Das Denken und sein Gehalt*. München: Oldenbourg Verlag.

Walter KINTSCH, 1998: *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Walter KINTSCH, 2005: An Overview of Top-Down and Bottom-Up Effects in Comprehension: The CI Perspective. *Discourse Processes* 39 (2&3), 125–128.

Robert E. ORNSTEIN, 1975: *On the Experience of Time*. Baltimore: Penguin Books.

Ernst PÖPPEL, 2000: Drei Welten des Wissens – Koordinaten einer Wissenswelt. *Weltwissen – Wissenswelt. Das globale Netz von Text und Bild*. Hgg. Christa Maar u. a. Köln: Dumont. 21–39.

Rüdiger PFROMM, 1995: Methoden im schulischen Fremdsprachenunterricht mit Blick über Schul- und Fachgrenzen. *Alternativen zum (herkömmlichen) schulischen Fremdsprachenlernen*. Hgg. Günter Jacob, Rüdiger Pfromm, Uwe-Michael Fanio. CMK/PAD, ATL-Tagung 1995. 9–15.

Ulrich PÜSCHEL, 1995: Stilpragmatik – Vom praktischen Umgang mit Stil. *Stilfragen*. Hg. Gerhard Stickel. Berlin/New York: de Gruyter. 303–328.

Barbara SANDIG, 2006: *Textstilistik des Deutschen*. Berlin: de Gruyter.

Franz SCHMALHOFER, Doris GLAVANOV, 1986: Three components of understanding a programmer's manual: Verbatim, propositional, and situational representations. *Journal of Memory and Language* 25, 279–294.

Wolfgang SCHNOTZ, 1988: Textverstehen als Aufbau mentaler Modelle. *Wissenspsychologie*. Hg. Heinz Mandl, Hans Spada. München/Weinheim: Psychologie Verlags Union, 299–330.

Elena SEMINO, Jonathan CULPEPPER, 2002: *Cognitive Stylistics: Language and Cognition in Text Analysis*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Mick SHORT, 2012: *Stylistics from Scratch: My 'Take' on Stylistics and How to Go About a Stylistic Analysis*. Vorlesung vom 4. 6. 2012, La Clé des Langues. Lyon: ENS LYON/DGESCO. <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/stylistics-from-scratch-my-take-on-stylistics-and-how-to-go-about-a-stylistic-analysis-150147.kjsp>

Murray SINGER, Walter KINTSCH, 2001: Text retrieval: A theoretical exploration. *Discourse Processes* 31, 27–59.

Peter TEPE, 2007: *Kognitive Hermeneutik. Textinterpretation ist als Erfahrungswissenschaft möglich. Mit einem Ergänzungsband auf CD*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Paul VAN DEN BROEK, David N. RAPP, Panayiota KENDEOU, 2005: Integrating memory-based and constructionist processes in accounts of reading comprehension. *Discourse processes* 39, 299–316.

Jean Jacques WEBER, 1996: *The Stylistics Reader: From Roman Jakobson to the Present*. London: Arnold Hodder.

Methoden im DaF-Unterricht. Ein Überblick

*Metode učenja in poučevanja nemščine kot tujega jezika. Pregled
Methods in teaching German as a foreign language. An overview*

SAŠA JAZBEC

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za germanistiko,
Koroška cesta 160, SI 2000 Maribor, sasa.jazbec@um.si

BRIGITA KACJAN

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za germanistiko,
Koroška cesta 160, SI 2000 Maribor, brigita.kacjan@um.si

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-019-6.11>
ISBN 978-961-286-810-9

Učenje tujih jezikov je zanimivo področje raziskovanja za različne znanstvene discipline in stroke. Njihov skupni cilj je razviti metode ali pristope, ki bi posameznikom omogočali, da bi se kar se da hitro in učinkovito naučili tujih jezikov. Kronološki pregled metod od 19. stoletja do danes pokaže, da je bilo kronološko uveljavljenih več t. i. makrometod (slovnično-prevajalska, direktna, avdio-lingvalna, avdio-vizualna in komunikativna metoda); vsaka je poskušala nadgraditi in izboljšati prejšnjo. Tudi v današnji postmetodični dobi je vzporedno uveljavljenih več metod (terciarna didaktika, večkulturno učenje in CLIL), ki pa posamično izpostavljajo le določene dejavnike, druge pa delno ali v celoti zaobidejo. V prispevku so predstavljene njihove specifične značilnosti. Aktualna pluralnost metod in različnih didaktičnih pristopov učenja in poučevanja se morda zdi idealna, vendar pa ni nujno tako, saj v praksi prihaja tudi do poljubnega mešanja različnih teoretsko vprašljivih pristopov. Prispevek se zaključí s predlogom sistemske aktualizacije koncepta učenja in poučevanja tujih jezikov.

Ključne besede: učenje tujih jezikov, poučevanje tujih jezikov, nemščina kot tuji jezik, didaktika, metode

Learning foreign languages is an area of enduring interest, one that is shaped and defined by various scientific and professional disciplines. Their goal is to develop and perfect a method or an approach that would allow individuals to learn foreign languages effectively and quickly. An examination of the methods from the 19th century on has shown that the various macro-methods (e. g., grammar-translation method, direct method, audiolingual and audio-visual method, series method and communicative language learning) followed one after another. Each of these methods tried to improve and

upgrade the previous one. Nowadays, in the post-method-era, several approaches exist in parallel (e. g., tertiary language didactics, intercultural communication and CLIL), each of which emphasise certain factors more and others less strongly or not at all. In this article, these methods and approaches are presented, together with their distinctive characteristics. At first glance, the plurality of methods and approaches that are current in modern didactic teaching and learning seems to be ideal, but in practice this is not necessarily so, because there is a subjective mixing of different approaches, which is at least theoretically questionable. The paper concludes with a proposal on the need for an updated concept for teaching and learning of foreign languages.

Key words: learning foreign languages, teaching foreign languages, German as a foreign language, didactics, methods

1 Einleitung

Der Wunsch des Menschen, nicht nur eine Sprache, sondern mehrere Sprachen zu sprechen, ist in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik eine Konstante. Was aber nicht konstant ist, sind die Wege oder im pädagogischen Jargon, Methoden, Methodologien, Ansätze, Methodiken, Didaktiken, die zu diesem Ziel führen. Bereits ein flüchtiger Blick in die Geschichte der Methodik des Fremdsprachenlernens zeigt eine breite Palette von Methoden, die manchmal vergleichbar, dann wieder anders und ein drittes Mal diametral entgegengesetzt sind.

Das Anliegen dieses Beitrags ist es, die klassischen Makro-Methoden der Fremdsprachendidaktik bzw. der DaF-Didaktik, die deren Geschichte schreiben, und die Methoden, welche die so genannte Post-Methoden-Ära in der DaF-Didaktik prägen, darzustellen.¹ Der Ausgangspunkt der Überlegungen ist folgende These: Die diachrone Entwicklung der DaF-Didaktik lässt sich an der Aufeinanderfolge von Methoden ablesen, die synchrone Entwicklung wird eher durch ein Nebeneinander von Methoden bestimmt.

¹ Im Beitrag wird gezielt nur eine grobe zeitliche Festlegung der Methoden vorgenommen, da sie aufgrund von landesspezifischen, sehr unterschiedlichen (u. a. von lokalen und sprachenpolitischen) Einflussfaktoren zeitlich nur schwer festzulegen sind.

2 Die Makro-Methoden des Fremdsprachenunterrichts bzw. des DaF-Unterrichts

2.1 Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM)

In den meisten deutschsprachigen wissenschaftlichen Publikationen, die den Fremdsprachenunterricht historisch beschreiben, fängt die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts im 19. Jahrhundert mit der Einführung der neuen Sprachen (Englisch, Französisch) in den Fremdsprachenunterricht an (vgl. Neuner/Hunfeld 1993, Hallet/Königs 2010, Dorn 2005, Roche 2005). Die etablierte Methode des Sprachunterrichts in Latein und Altgriechisch, die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM), wurde auf den Unterricht neuer Sprachen wie Englisch und Französisch übertragen. Das Fremdsprachenlernen verfolgte so das Konzept der humanistischen Selbstbildung und im Zentrum der methodischen Verfahren standen, wie bereits der Name der Methode ankündigt, Grammatik und Übersetzen. Im Unterricht wurden zunächst Grammatikregeln samt Ausnahmen deduktiv, explizit, intensiv und auswendig gelernt oder so wie es Dorn formuliert, grammatische Strukturen wurden kognitiviert (Dorn 2005: o. S.). Danach folgten das Einüben dieser Strukturen mit sprachlich isolierten, konstruierten Beispielsätzen und schließlich das Übersetzen. Beim Übersetzen wurde zwischen Hin- und Herübersetzung unterschieden. Die Hinübersetzung bedeutete Erwerb von Kenntnissen für die Übersetzung von muttersprachlichen Texten in die Fremdsprache und auch für das Schreiben von Aufsätzen. Während sich die Schüler bei der Hinübersetzung und beim Aufsatzschreiben mit Themen aus dem Alltag beschäftigten, war die Herübersetzung, d. h. die Übersetzung aus der Fremdsprache in die Muttersprache, strikt für Kanontexte, bzw. »nach der Auffassung der GÜM literarische Texte ausgewiesener Autoren« (Neuner/Hunfeld 1993: 24) reserviert. Beim Lesen und Übersetzen dieser Texte schulte sich das Sprachbewusstsein in der Fremdsprache und auch das Ausdrucksvermögen in der Muttersprache (ebenda 1993: 24). Der Unterricht war stark vom Konzept Schriftlichkeit dominiert. Für die sprachlichen Fertigkeiten bedeutete das, dass das Lesen und Schreiben sehr voran- und Hören und Sprechen stark hintangestellt wurden.

Das elementare Ziel der GÜM war, dem Schüler grammatische Regeln und bestimmten Wortschatz beizubringen, so dass er Texte verstand und in der Lage war, Hin- und Herübersetzungen zu verfassen. Sprachbeherrschung bedeutete, so Neuner/Hunfeld (1993: 30), Sprachwissen. Die vorhin skizzierten Prinzipien des Unterrichts führten ohne weiteres zu diesem Ziel. Ein solch bewusstmachendes Lernen wird heute noch bei bestimmten Lernergruppen eingesetzt und ist vor allem für Erwachsene geeignet (Huneke/Steinig 2002: 166).

Das Problem, das dabei auftauchte und auch den Anfang einer neuen Methode ankündigte, waren die veränderten Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht. Der Lehrer sollte Fremdsprachen so unterrichten, dass die Schüler fähig wären, außerhalb der Schule schriftlich, vor allem aber auch mündlich zu kommunizieren. Die GÜM wurde heftiger Kritik ausgesetzt: Sie könne diesen Anforderungen nicht gerecht werden, sie lehre nur die Kommunikation mit Papier und vernachlässige die Kommunikation mit Menschen (Dorn 2005: o. S.). Die GÜM wecke kein Interesse bei Schülern, verlange von ihnen mechanisches Lernen einzelner Wörter und isolierter Sätze, mit diesem kognitiven Moment überfordere sie viele Schüler und schließe sie aus dem Lernprozess aus (Viëtor 1882 in Hüllen 1979: 12). Neuner beschreibt die GÜM einfach, aber treffend wie folgt: sie leiste zwar, dass man flüssig Voltaire lesen, aber in Paris nur stockend ein Baguette kaufen könne (Neuner 2003: 228).

2.2 Direkte Methode (DM)

Trotz Kritiken behauptete sich die GÜM mehr als 50 Jahre, bzw. wagen wir die Behauptung, bestimmte Dimensionen dieser Methode prägen den Fremdsprachenunterricht noch heute. Danach folgten die 70er und 80er Jahre, eine turbulente Zeit in der Fremdsprachendidaktik. Das im 19. Jh. vorherrschende Verständnis der Funktion der Fremdsprachen änderte sich radikal. »Fremdsprachen wurden zunehmend auch als transnationale Kommunikationsmittel, als lebende Sprachen gesehen« (Hallet/Königs 2010: 152). Wilhelm Viëtor, der Marburger Universitätsprofessor, schrieb im Jahr 1882 die Geschichte der Fremdsprachendidaktik neu. Sein fremdsprachendidaktisches Engagement erinnert an das von Martin Luther, allerdings in einem anderen Kontext. Hier ist vor allem auf Viëtors Schrift *Der Sprachunterricht muss umkehren* zu verweisen, die unter dem Decknamen *Quousque tandem (Wie lange noch)* 1882 erschienen ist. So, wie der Titel ankündigt, war die Schrift ein öffentlicher Protest gegen die Vorherrschaft der GÜM im Fremdsprachenunterricht und ein Plädoyer für einen der GÜM grundsätzlich diametral entgegengesetzten Unterricht (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 33–34). Somit wurde die Basis für die direkte Methode (DM) vorbereitet.

Die direkte Methode, bekannt auch als Anti-Grammatikmethode, Reformmethode, natürliche Methode, intuitive Methode (Morris (1996: 10) in Neuner/Hunfeld (1993: 33)) geht im radikalen Gegensatz zur GÜM davon aus, dass eine Fremdsprache »direkt, natürlich«, d. h. so wie die Muttersprache gelernt wird. Eine wichtige Konstante des »direkten Fremdsprachenunterrichts« ist somit die Einsprachigkeit. Das bedeutet, dass die Muttersprache, die bei der GÜM

als Klassensprache, Diskussionssprache noch eingesetzt wurde, hier radikal ausgeblendet wurde.² Ferner dominierten im Fremdsprachenunterricht, der nach dem Einsatz der direkten Methode ablief, die gesprochene Sprache bzw. Aspekte des alltäglichen Sprachgebrauchs und das anschauliche, analytische Lernen. Das bei der GÜM so favorisierte kognitive Moment wird bei der DM durch das so genannte Sprachgefühl ersetzt (Neuner 2003: 228), das der Schüler entwickeln sollte; das Sprachkönnen stand deutlich vor dem Sprachwissen.

Das bereits erwähnte bewusste Absetzen der DM von der GÜM kommt auch bei der Positionierung der Grammatik im Unterricht deutlich zum Ausdruck. Die DM blendet zwar die Grammatik nicht ganz aus, stellt sie jedoch stark in den Hintergrund und reduziert sie auf das Wichtigste. Die Grammatik, die Regularitäten sollen vor allem unbewusst erlernt werden. Der Schüler soll durch wichtige Prinzipien der DM, also durch die Nachahmung und die Gewöhnung an die Fremdsprache das Sprachgefühl entwickeln. Mit dessen Hilfe entscheidet sodann der Schüler, was richtig und falsch ist; es wird ihm dadurch ermöglicht, die Sprache aktiv zu gebrauchen. Bestimmte grammatikalische Regularitäten sind allerdings nicht zu vermeiden, werden aber laut der DM am Ende einer Unterrichtseinheit stehen und das neu Gelernte bestätigen oder zusammenfassen (Neuner/Hunfeld 1993: 37–40). Dorn bringt es kurz und bündig auf den Punkt, indem er schreibt, die Grammatik sei vom Piedestal der GÜM zur Makulatur der DM reduziert worden (Dorn 2005: o. S.).

Während bei der GÜM das Konzept Schriftlichkeit hervorgehoben wird, dominiert die DM das Konzept Mündlichkeit. Hören und Sprechen werden ins Rampenlicht des Unterrichts gestellt und somit wird die Ebene der Bildungs-ideale, der schriftlichen Hochkultur verlassen. Man konzentriert sich auf die zwischenmenschliche Kommunikation, auf die gesprochene Alltagssprache, man geht im Unterricht progressiv von einfachen sprachlichen Phänomenen zu komplexeren vor und der Stoff wird möglichst anschaulich präsentiert, von Schülern ganzheitlich erfasst, sogar selbst entdeckt. Die neuen Postulate des Unterrichts sind ganz im Sinne der Reformpädagogik: Selbstentdeckendes und ganzheitliches Lernen sowie Betonung der ganzheitlichen Bildung, d. h. nicht nur der Verstand, sondern auch Gefühle und Körper sind wichtig. Diese Postulate veränderten stark die Lehrerrolle und folglich auch die Unterrichtskonzepte. Der Lehrer war nicht mehr der Alleswisser und der Kernpunkt aller

² Dieses Prinzip kann man besser verstehen, wenn man den breiteren Kontext heranzieht. Die Klassen zu der damaligen Zeit waren sehr heterogen, was die Muttersprachen angeht. Ein Fremdsprachenunterricht, der auf einer Muttersprache basierte, wäre so für viele Lernende fatal gewesen.

Prozesse im Klassenzimmer, sondern ein Partner im Lernprozess, jemand, der belohnt, nicht nur bestraft, Fehler zwar korrigiert, aber nicht sanktioniert oder sogar therapiert, jemand, der in den Unterricht verschiedene soziale Formen einbezieht und somit nicht nur unterrichtet, sondern auch »lernen lässt« (Neuner/Hunfeld 1993: 37–42).

Die DM hatte genauso wie alle anderen Methoden, vor allem solche, die als Gegensatz zu den vorherigen Methoden entwickelt wurden, ein zeitlich beschränktes Leben. Ihre methodischen Richtlinien sind zwar theoretisch gesehen optimal, praktisch aber zu allgemein, von vielen Faktoren abhängig (wie z. B. von der Persönlichkeit des Lehrers, seiner Phantasie, seiner Geschicklichkeit verbal und nonverbal erklären zu können, von der Größe des Klassenzimmers, der Zahl der Schüler usw.) und somit nicht stabil.

2.3 Audiolinguale Methode (ALM) und audiovisuelle Methode (AVM)

Gegen Ende des 19. Jh. entwickelte sich die unmittelbare Nachfolgerin der DM, das ist die audiolinguale Methode (ALM) und parallel dazu auch die audiovisuelle Methode (AVM). Dorn nennt sie »die Mutter-Tochter-Methoden« (2005: o. S.). Die beiden unterscheiden sich bezüglich des Mediums – dieses ist entweder auditiv oder visuell. Da ihre Grundprinzipien aber gleichbleiben, werden sie zusammen behandelt. Wie bei der GÜM und DM kann man die elementare Konzeption der beiden Methoden bereits aus ihren Namen ableiten, sie sind eine Hör-Sprech-Methode bzw. eine Hör-Seh-Methode.

Der unmittelbare Anlass für die Entstehung der ALM und AVM war eigentlich ein militärischer Auftrag. Die geschichtlichen Ereignisse (der Zweite Weltkrieg) führten dazu, dass viele, unterschiedlich sprachlich begabte Menschen, in großen Gruppen und dazu noch in möglichst kurzer Zeit eine Fremdsprache lernen sollten. Die bisherigen Methoden taugten nicht dazu (Neuner/Hunfeld 1993: 45f.).

Die Entwicklung der ALM und AVM implementierte bahnbrechende linguistische und lernpsychologische Erkenntnisse sowie neue Medien. De Saussure änderte das linguistische Konzept: Die aktuelle, gesprochene Sprache (parole) steht in der Linguistik im Vordergrund. In der Fremdsprachendidaktik war dies bereits der Fall, die DM und auch die ALM, AVM bekamen mit de Saussure die wissenschaftliche Basis. Die behavioristische Theorie, bekannt auch als die Reiz-Stimuli-Theorie, wurde auf das Sprachenlernen übertragen. Dies zeigt sich in den sog. Pattern Drills, Einsetzübungen, Substitution Table

(Neuner 2003: 229). Es sind Aufgaben, die das Einprägen von Strukturen sichern. Dazu kommen die neuen technischen bzw. medialen Möglichkeiten, die Rede ist von Schallplatten, später Tonkassetten, vom Kassettenrekorder, Tageslichtprojektor, von Bildern, Dias, Filmstreifen, Tonbandgeräten und auch vom Sprachlabor. Diese neuen Medien ermöglichen das, wofür früher nur der Lehrer stand, »das Konservieren gesprochener Sprache« (Hallet/Königs 2010: 153). Eine alltägliche Situation wird so in Dialogen präsentiert bzw. sprachlich konstituiert und medial verewigt. Die auditiven und visuellen Elemente sollen Bedeutungen versinnbildlichen und Sprechanlässe initiieren.

Der durch einen Medienmix unterstützte Unterricht hatte einen sehr strengen Rahmen und war in rigide Phasen aufgeteilt. Im Einführungsteil wurde den Schülern ein Situationsbild oder ein Strip präsentiert und ein didaktisch konstruierter Text/Dialog mit einer bestimmten grammatikalischen Struktur zu einem bestimmten Sprechanlass vorgeführt. Danach wurde die Bedeutung des Textes semantisiert. Anschließend wurde der Text durch ein mehrfaches Wiederholen, Textvorspielen, Bildvorzeigen auswendig gelernt. Danach lösten sich die Schüler von visuellen und auditiven Vorgaben und sollten selber nach dem aus dem auswendig gelernten Text abgeleiteten Muster Dialoge bilden, Rollenspiele vorbereiten, Szenen vorspielen. Dazu wurden auch bewusst eingesetzte Satzmuster-Übungen (pattern drill) zu bestimmten grammatikalischen Strukturen gemacht (Neuner/Hunfeld 1993: 46f., 64f.).

Der Unterricht nach der ALM und AVM wurde charakterisiert durch (1) das Vorherrschen der rezeptiven und reproduktiven Verfahren im Unterricht, (2) die Banalisierung und Künstlichkeit der Lehrwerktexte, die gehört, geübt und auswendig gelernt werden sollten, (3) das Adressieren von bestimmten grammatischen Strukturen in isolierten Sätzen, (4) das völlige Ausschließen der Muttersprache aus dem Unterricht in allen Phasen sowie (5) das Paradox, einerseits Mündlichkeit, Authentizität und Situativität zu fordern, andererseits eine eindeutige Grammatikprogression von einfachen zu komplexen Strukturen zu verfolgen. Die starren Anleitungen für den Unterricht gaben Lehrkräften nur wenig Spielraum sich der Gruppe anzupassen, die Arbeit mit der Gruppe abzustimmen, ihre eigenen und ebenso die kreativen und intellektuellen Potenziale der Lerner auszunutzen. Das Wiederholen und Einüben von stereotypen Strukturen, damit sie sich möglichst tief im Gehirn verankern, waren zwar effektiv, so dass alle Lerner bereits nach relativ kurzer Zeit in der Lage waren, die Strukturen ohne viel nachzudenken wiederzugeben. Aber die Ausdauer der Schüler wurde auf die Probe gestellt und der intellektuelle Einsatz war dabei so niedrig, dass die Methode zurecht als »die Papageien-Methode« (Neuner 1995) langsam ausklang.

2.4 Vermittelnde Methode (VM)

Die vermittelnde Methode entstand in den 50er Jahren und man muss sie als einen Versuch verstehen, unter der Berücksichtigung zweier Faktoren, d. h. der Lernergruppe und der Lernsituation, Prinzipien der in der Vergangenheit geltenden Methoden GÜM und ALM/AVM zu einem neuen didaktischen Konzept miteinander zu verbinden.

Der Grund für die neue methodologische Konzeption war pragmatisch-praktischer Natur. Nach dem Zweiten Weltkrieg kamen viele Leute nach Deutschland, um Deutsch zu lernen. Sie hatten unterschiedliche Muttersprachen, unterschiedliche Sprach- und Weltkenntnisse sowie unterschiedliche intellektuelle Wünsche, Fremdsprachenlernerfahrungen und (Lern-)Motivation. Sie verfolgten aber in der Regel ein vergleichbares Ziel: im Alltag wollten sie erfolgreich kommunizieren. Für den Unterricht bedeutete das eine starke Ausrichtung auf den mündlichen Sprachgebrauch, auf Themen aus dem Alltag, zugleich aber auch die Beibehaltung der aus der GÜM stammenden Systematik der Wortschatzprogression und Grammatik (Neuner/Hunfeld 1993: 70ff.).

Die Idee der vermittelnden Methode, das Beste von den bisherigen Methoden zu übernehmen, hatte Vor-, aber auch Nachteile. Vorteilhaft war auf jeden Fall die progressive, methodische Entwicklung in der fremdsprachendidaktischen Landschaft. Besonders hervorzuheben ist dabei der methodische Einsatz der VM, alle vier Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht zu entwickeln. Von Nachteil war aber das beibehaltene starre Übungsraster mit sprachlich isolierten, formorientierten, geschlossenen Übungen, die einen guten, produktiven Fremdsprachenunterricht störten und auch den Bedarf an neuen didaktischen Konzepten ankündigten.

2.5 Kommunikative Methode (KM)

Die so genannte kommunikative Wende in den 60er Jahren des 20. Jh. änderte radikal die fremdsprachenmethodischen Ansätze, und zwar von verschiedenen Perspektiven her. U.E. sind vor allem die gesellschaftlich-politische³ und die

³ Der wachsende Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen war bereits nach dem Zweiten Weltkrieg und zusätzlich nach dem militärischen, kulturellen und wirtschaftlichen Verbund der europäischen Staaten deutlich gestiegen. Dazu kommen noch die wachsende Mobilität der Menschen und intensive Entwicklung der Kommunikationsmedien (Neuner/Hunfeld 1993: 83).

fachwissenschaftliche Sicht hervorzuheben. Diese mündeten in einem neuen Konzept, das vermutlich in Analogie zu anderen Methoden die kommunikative Methode genannt wurde. Im Grunde ist sie aber viel mehr als eine Methode. Skela und Dagarin Fojkar stellen treffend fest, »die KM wird öfter eine Philosophie des Fremdsprachenlernens als eine Methode genannt« (Skela/Dagarin Fojkar 2009: 53). Im Weiteren wird die Bezeichnung kommunikative Methode beibehalten, um erneut zu zeigen, dass das Syntagma tatsächlich zu eng ist.

Während Viětors Schrift in den 80er Jahren des 19. Jh. die Fremdsprachendidaktik prägte, war Hans-Eberhard Piepho in den 70er Jahren des 20. Jh. derjenige, der mit seiner Schrift *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht* (1974) den Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik einleitete. Das zentrale Ziel des Fremdsprachenunterrichts war nicht die Sprache selbst, sondern ihre Verwendung und ihre Inhalte. Mit dieser Schrift führte er eine Sichtweise ein, die weitreichende Konsequenzen für die Fremdsprachendidaktik nach sich zog (Legutke/Schocker von Ditfurth 2003).

Die kommunikative Methode war in unterschiedlichster Hinsicht bahnbrechend. So wie der Name der Methode ankündigte, stand in ihrem Mittelpunkt die Kommunikation bzw. Förderung der kommunikativen Kompetenz. Die kommunikative Kompetenz wurde als ein Konstrukt verstanden, das nicht unitär ist, sondern aus verschiedenen Kompetenzen besteht: die grammatikalische Kompetenz (Grammatik, Phonologie, Lexik), die Diskurskompetenz (Kohäsion, Kohärenz), die soziokulturelle (soziale Register des Sprachgebrauchs) und die strategische Kompetenz (Flexibilität von erworbenen Kompetenzen) (Hallet/Königs 2010: 154, Skela/Dagarin Fojkar 2009: 54). Diese theoretischen Voraussetzungen bedeuteten im Kontext des Fremdsprachenlernens, dass im Fremdsprachenunterricht die Kompetenzen nicht mehr isoliert, sondern integrativ betrachtet wurden.

Die kommunikative Methode schöpfte den weiteren theoretischen Hintergrund aus der Pragmalinguistik. Die in den 70er Jahren des 20. Jh. entstandene Disziplin änderte das bis dahin vorherrschende linguistische Paradigma des Fremdsprachenunterrichts stark. Die Pragmalinguistik versteht die Sprache als einen »Aspekt menschlichen Handelns« (Neuner/Hunfeld 1993: 84). Das sprachliche Handeln kann genauso wie jedes andere Handeln gelingen oder nicht gelingen. Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts bedeutet das, die Kommunikation (in der Fremdsprache) kann entweder gelingen oder nicht gelingen, was in den meisten Fällen nicht nur von der Grammatik und der strikten Berücksichtigung der grammatischen Regularitäten abhängig ist. Viel

wichtiger als der fehlerfreie Satz sind die Verstehensleistung und die Fähigkeiten, zu gegebenen Kommunikationsanlässen sprachlich angemessen handeln zu können (Dorn 2005: o. S.).

Diese Voraussetzungen mündeten in einem neuen sprachfunktionalen Konzept, das dem Lerner ermöglichen sollte, all das, was er im Unterricht lernt oder erlernt hat, ohne weiteres, zuverlässig und erfolgreich in die alltägliche Kommunikation zu übertragen (Neuner/Hunfeld 1993: 88). In der Fremdsprachendidaktik zeigte sich das in einer veränderten Lernzielbestimmung und folglich auch in einer andersartigen Lernmaterial- und Unterrichtsgestaltung.

Dies hatte zur Folge, dass im Zentrum des Lernens nicht mehr die geistige Bildung oder etwa der Lehrer standen, sondern der Lernende und der Lernprozess selbst. Der Lernende und der Lernprozess als zwei wichtige Konstanten werden bestimmt von zahlreichen Variablen, wie bspw. Alter, Geschlecht, Ausgangssprache, Wissen, Lebens- und Lernerfahrungen, Lerninhalte, Lernerbedürfnisse, Lernerinteressen, soziale Formen im Unterricht, Lehrmaterialien, Medien u. a. m. Diese Annahmen waren ein Novum in der Fremdsprachendidaktik. Genauer bedeutet das, dass, wenn auch bereits in der AVM/ALM die Kommunikation im Vordergrund stand, bei der KM der Fokus eher pragmatisch orientiert war – Lerner sollten lernen, eigenständig zu kommunizieren. Dies kann aber nur gelingen, wenn Inhalte den Interessen der Lernenden entsprechen und wenn Übungen nicht nur einen geschlossenen, reproduktiven, sondern auch einen offenen, produktiven Charakter haben.

Die bisherige deutliche Ausprägung der sog. linearen Grammatikprogression, von einfachen zu schwierigeren grammatischen Strukturen, wandelte sich in eine »zyklische Progression« um (Neuner/Hunfeld 1993: 91). Um eine Sprechhandlung realisieren zu können, kann man sprachlich unterschiedlich komplex vorgehen. Im kommunikativ orientierten Unterricht werden dem Lernenden verschiedene Möglichkeiten, so genannte Versprachlichungsmuster angeboten und er entscheidet selbst, je nach der Sprechintention, Thematik und Situation, wie er einen Sprechakt tatsächlich realisiert. Wie bereits gesagt, ist die Grammatik auch in das pragmatisch-kommunikative Konzept integriert, wobei ihre Gewichtung von ihrem tatsächlichen Vorkommen im Alltagsgebrauch abhängt (Neuner/Hunfeld 1993: 97).

Die pragmatische Ausrichtung des kommunikativen Unterrichts änderte auch das bisherige Konzept der Textarbeit. Im Zentrum stehen nicht mehr literarische Texte, Kanontexte, sondern Alltagstexte. Das war bereits bei der DM

und AVM/ALM der Fall, hier ist aber diese Tendenz viel deutlicher. Noch mehr, die Ausrichtung auf die Alltagstexte hat sich so stark in der KM und im Fremdsprachenunterricht durchgesetzt, dass sie bis heute aktuell geblieben ist. In den Lehrwerken und im Fremdsprachenunterricht von heute sind mit sehr wenigen Ausnahmen nur Alltagstexte bzw. strukturierte didaktische Texte vorhanden.⁴

Die Neubestimmung des Ziels des Fremdsprachenunterrichts, der Grammatik und der Textsorten bestimmte direkt auch die Übungsformen und Unterrichtsgestaltung. Die traditionellen Übungsformen (Einsetz-, Umformungsübungen, Lückentexte) wurden durch kommunikative, offene, komplexere Aufgabenstellungen ersetzt (siehe dazu die systematisch ausgearbeiteten Übungstypologien von Neuner u. a. 1981, Neuner 1981). Der Unterricht wurde als ein offener Prozess verstanden, bei dem Lehrer und Schüler als Akteure fungieren. Der frontale Lehrervortrag wurde zugunsten anderer Sozialformen, wie etwa Partnerarbeit, Groß- und Kleingruppenarbeit aufgegeben.

Die kommunikative Methode setzte sich im Fremdsprachenunterricht durch und ihre Leitlinien werden bis heute in vielen Ländern angewendet. Aber genauso wie alle bisher behandelten Methoden zeigte sie ihre Stärken und Schwächen. Eine nicht zu unterschätzende Stärke besteht ohne Zweifel darin, dass nach dem »kommunikativen Unterricht« die Lerner in der Lage sind zu kommunizieren. Die Kritik an dieser Methode machte sich jedoch daran fest, dass sie zu offen und zu wenig theoretisch fundiert war, dass der soziale Aspekt Vorrang hatte und dass der interkulturelle Aspekt völlig ausgeblendet wurde (Neuner/Hunfeld 1993, Dorn 2005). Paradoxiertweise befähigten sich Lerner für die Kommunikation in der Fremdsprache, aber ohne interkulturelles Wissen. Jede gelungene Kommunikation setzt auch interkulturelle Elemente voraus, die nicht nur sprachlich, sondern auch stark vom interkulturellen Wissen und Können abhängig sind. Der kommunikative Unterricht war zu sehr pragmatisch-funktional orientiert. »Das menschliche Moment des Unterrichts« (Rohrer 1986: 112) wurde ausgeklammert und auf die Vermittlung von sprachlichen Mitteln reduziert. Sogar Piepho, der große Befürworter der KM, übte in den 80er Jahren starke Kritik, indem er schrieb, die Vorliebe für Alltagsdialoge sei verfehlt. Dies führe zur Sprachimitation, die dann oft zu einem absurden Nachahmen, Nachäffen von Dialogen ausarte (Piepho 1979: 113). Diese Bedenken und Vorwürfe gegen die KM initiierten unmittelbar die Entstehung einer neuen Methode; es wurde sogar nicht mehr von einer

⁴ Dazu trug auch der GERS bei, der die Behandlung von literarischen Texten erst auf dem Niveau C1 bzw. C2 vorsieht (Europarat 2001).

Methode, sondern vom interkulturellen Ansatz gesprochen (Neuner/Hunfeld 1993, Hallet/Königs 2010).

Der interkulturelle Ansatz geht davon aus, dass Lernende im Fremdsprachenunterricht in mindestens einer Sprache und einer Kultur kompetent sind. Diese (inter)kulturelle Kompetenz wird im Fremdsprachenunterricht bereichert, Lernende werden mehrsprachig. Der wichtigste Unterschied zu den bisherigen Methoden besteht darin, dass hier die Interkulturalität gefördert wird. Lerner sollen sich befähigen in der Fremdsprache zu kommunizieren, indem sie zwischen ihren eigenen kulturellen Erfahrungen und denen von ihren Gesprächspartnern (sprachlich) vermitteln (Hallet/Königs 2010: 154). Die Entwicklung dieses Ansatzes ist noch nicht zu Ende und somit reicht er schon in die sog. Post-Methoden-Ära, worauf im Weiteren eingegangen wird.

3 Die Post-Methoden-Ära

Mit der kommunikativen Methode endete in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik die Zeit der klassischen Makro-Methoden – dies kündigte der oben erwähnte interkulturelle Ansatz an und die Post-Methoden-Ära (Funk 2010: 942) fing an.⁵

Die dargestellten klassischen Methodenkonzeptionen waren in einigen wesentlichen Punkten sehr unterschiedlich. Sie griffen zwar ineinander, überlappten sich zeitlich und auch inhaltlich, aber bei ihren Richtlinien konnte man ein Nacheinander beobachten. Für die Methoden bzw. Ansätze in der Post-Methoden-Ära ist das nicht mehr möglich, sie treten nebeneinander auf und sind durch Eklektizismus (Skela/Dagarin Fojkar 2009: 58) gekennzeichnet.

Die gegenwärtigen didaktischen Ansätze – es wird in der Fachliteratur in der Regel nicht mehr von Methoden gesprochen – verfolgen im Prinzip dasselbe Ziel des Fremdsprachenunterrichts, das bereits die KM postulierte, das ist die Förderung der kommunikativen Kompetenz. Genauer formuliert sollte der Fremdsprachenunterricht vielfältige Kommunikationsbedürfnisse der

⁵ Schmidt weist das »Gerede von der 'postkommunikativen' Phase« als wenig fundiert entschieden zurück. Vielmehr vertritt er die Auffassung, dass die kommunikative Didaktik »[als] offenes und lernerbezogenes Konzept [...] anpassungsfähig (z. B. an neue Bedürfnisse neuer Gruppen von Lernenden) und wandlungsfähig [ist]: Ergebnisse von Evaluationen von Lernprozessen können zu Ergänzungen und Veränderungen im Einzelnen führen, ohne dass das Konzept als Ganzes aufgegeben werden müsste« (Schmidt 2001: 38f).

Lernenden sowie den stets steigenden Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen wegen weltweiter Mobilität befriedigen. Während das Ziel gleichgeblieben ist, sind die Wege, die dazu führen, weder gleich noch eindeutig. Ein aktueller Fremdsprachenunterricht bewegt sich so in einer weiten Landschaft, die viele unterschiedliche Faktoren bestimmen. Da es nicht möglich ist einen didaktischen Ansatz zu konzipieren, der alle Faktoren gleichmäßig und gleichberechtigt berücksichtigen würde, gibt es mehrere Ansätze, die bestimmte Faktoren stärker berücksichtigen und deswegen andere in den Hintergrund rücken oder sogar ausblenden.

Im Weiteren wird auf einige ausgewählte Faktoren und didaktische Ansätze, die sich daraus ableiten lassen, näher eingegangen, um die anfangs des vorliegenden Artikels aufgestellte These vom Nebeneinander-Auftreten der gegenwärtigen didaktischen Ansätze sowie vom Eklektizismus zu bestätigen.

3.1 Tertiärsprachendidaktik

Da sich die gegenwärtigen Rahmenbedingungen im Vergleich zu früher für den Fremdsprachenunterricht gründlich geändert haben, sollte der gegenwärtige Fremdsprachenunterricht in zwei »Kategorien« geteilt werden, einerseits »Englisch als Fremdsprache« und andererseits »andere Sprachen als Fremdsprache«. Der Fremdsprachenunterricht vollzieht sich heute in einem Kontext der Globalisierung und Internationalisierung, in dem Englisch als die lingua franca eine sehr starke Position sowohl im Alltag als auch in der Gesellschaft hat. Der DaF-Unterricht steht jetzt vor einer nicht beneidenswerten Aufgabe: ihn so zu konzipieren, dass er attraktiv, kognitiv-intellektuell gesehen anspruchsvoll genug, zugleich jedoch wiederum nicht zu anspruchsvoll, und seitens der Schüler als »notwendig« empfunden wird. Der didaktische Ansatz Tertiärsprachendidaktik (Hufeisen/Neuner 2003) versucht diese Aufgabe zu bewältigen.

Das Konzept beruht auf der Annahme, dass »es eine grundlegende menschliche Sprachfähigkeit gibt und deshalb auch in unserem Gedächtnis – bildlich gesprochen – ein Netzwerk für Sprache(n), das im Verlauf unserer Sprachlernprozesse immer weiter differenziert und mit den anderen Wissens-Netzwerken enger verknüpft wird« (Neuner 2003: 17).

Der Ansatz stellt also nicht mehr nur den Lehrstoff, den Lehrer, die Lernkontrolle, sondern vor allem den Lerner in den Mittelpunkt des Unterrichts, und zwar den Lerner mit seinen Sprachkenntnissen, Vorerfahrungen,

Sprachbedürfnissen, Sprachlernerfahrungen und seinem Sprachprofil. Methodisch-didaktisch gesehen bedeutet das eine neue Gewichtung der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht. Diese soll bewusst und aktiv im Unterricht eingesetzt werden. Die erste Sprache (L1 im tertiärsprachlichen Diskurs) und alle weiteren Fremdsprachen (L2, L3 usw.) eröffnen so dem Lerner neue Dimensionen von (Fremd)Spracherfahrung und (Fremd)Sprachenlernerfahrung sowie auch konstruktive Rückwirkungen auf die Entwicklung und Bewusstmachung der Muttersprache.

Ferner ist für diesen Ansatz charakteristisch, dass er nicht das Sprachlernkonzept »native like« verfolgt, sondern der Fremdsprachenunterricht soll so gestaltet werden, dass in den einzelnen Sprachen Profile entwickelt werden, die den jeweiligen kommunikativ-pragmatischen, (inter)kulturellen Bedürfnissen der Sprachverwendung entsprechen (Neuner 2003: 18ff.).

Die Tertiärsprachendidaktik als ein Mehrsprachigkeitskonzept beschäftigt sich also nicht mit der Frage der Interferenz im Fremdsprachenunterricht, sondern mit der des Transfers (Hufeisen/Neuner 2003). Das Konzept verspricht auf den ersten Blick sehr viel, man kann ihm auch theoretisch gesehen nicht viel vorwerfen, praktisch fand es aber bisher keine große Ausbreitung, denn es ist mit wenigen Ausnahmen doch ein theoretischer Vorschlag geblieben.

3.2 Interkulturelle Kommunikation

Der Ansatz, der den Faktor Lernumgebung bzw. Sprachlernwelt in den Vordergrund stellt, trägt den Namen interkulturelle Kommunikation. Die Lernumgebung ist bei diesem Ansatz ein wichtiges konstitutives Element, das Menschen mit ihren reichen, oftmals widersprüchlichen (Sprach- und Lern-) Biographien betrifft.

Den Begriff interkulturelle Kommunikation prägte in den 90er Jahren des 20. Jh. Hans-Jürgen Krumm; er floss dann nicht nur in die fremdsprachendidaktischen, sondern auch in die erziehungswissenschaftlichen Konzepte ein. Die erziehungswissenschaftlichen Konzepte tendieren dazu, den Lerner zum Lernen und Leben in einer multikulturellen Gesellschaft zu befähigen, die Fremdheit nicht mehr als ein Defizit, sondern als eine Gleichwertigkeit von Kulturen zu betonen; somit sind sie für den DaZ-Unterricht (Deutsch als Zweitsprache) wichtig. Diese Hervorhebungen wurden auch für den Fremdsprachenunterricht wesentlich, denn sie realisieren unmittelbar die sprachlich-politischen Postulate der Europäischen Union. Alle europäischen Bürger sollten in der Lage sein, interkulturell zu handeln, sie sollen Fähigkeiten wie Empathie, kritische

Toleranz und Konfliktbewältigung in dem (veränderten) mehrsprachigen Europa entwickeln (Feld Knapp 2012: 22). In diesen Tendenzen kann man eine Ausweitung des bereits erwähnten interkulturellen Ansatzes bemerken.

Ein interkulturell-kommunikativer Fremdsprachenunterricht soll also die Lernenden befähigen, sich in einer anderen Kultur besser zu orientieren und dabei ihre eigene miteinzubeziehen. Methodisch-didaktisch bedeutet das, dass die Landeskunde als wesentlich gewichtet wird. Bei der Auseinandersetzung mit landeskundlichen Themen/Inhalten eröffnen sich für den Lerner neue Übungsmöglichkeiten authentischer Kommunikation. Eine kritische und konstruktive Konfrontation mit der Fremde führt dazu, über die Faktenvermittlung hinaus Vergleiche mit der eigenen Kultur zu machen, Vorurteile und Stereotype abzubauen und dadurch auch die eigene Kultur neu zu konstruieren. Übungstypologisch verlangt ein solcher Unterricht neue methodische Zugänge, selbständiges, autonomes Lernen, andere Unterrichtsaktivitäten, andere Unterrichtsmaterialien sowie die Umstrukturierung der gesamten Unterrichtsgestaltung. Krumm stellt in diesem Zusammenhang fest: »Durch interkulturelles Lernen gewinnt der Fremdsprachenunterricht seine soziale und pädagogische Dimension zurück« (Krumm 1995: 159). Neu bei diesem Ansatz ist auch die Wiederentdeckung, also die erneute Aufnahme von literarischen Texten in den Fremdsprachenunterricht. Literarische Texte als authentische Texte wirken auf die Lerner durch ihre affektiven und ästhetischen Dimensionen; sie thematisieren subtil die (interkulturellen) Unterschiede, Ähnlichkeiten, Klischees. Die Ziele des Fremdsprachenunterrichts reichen somit weit über den reinen Sprachunterricht hinaus.

Der Ansatz der interkulturellen Kommunikation ist u. E. ein gelungener Versuch, den Fremdsprachenunterricht optimal zu konzipieren. Dabei sei auf die Wichtigkeit der bereits erworbenen Sprachkenntnisse (Mutter- und Fremdsprache(n)) und des allgemeinen Wissens hingewiesen sowie auf die Tendenz, mit erworbenen Sprachkenntnissen in einer multikulturellen Gesellschaft erfolgreich miteinander zu leben, zu kommunizieren. Die Probleme, die hier auftauchen und die auch diesen Ansatz nicht als optimal gelten lassen, sind:

- eine Sprachenpolitik, die das Fremdsprachenlernen fördert und dabei nur von kulturellen Interessen ausgeht und nur interkulturelle Kommunikation favorisiert, ist zum Misserfolg verurteilt⁶ (Skela/Šešek, 2012: 69);

⁶ Die meisten Richtlinien der (Fremd)Sprachenpolitik wie etwa die Wahl der Sprachen, die Stundenzahl für den (Fremd)Sprachunterricht, die finanziellen Mittel und andere Ressourcen sind in der heutigen Gesellschaft instrumental orientiert. Die Ziele

- die Ziele des interkulturellen Ansatzes sind mit aktuell vorherrschenden und möglichst objektiven, sprachlich orientierten Messinstrumenten nur schwer zu bewerten (ebenda);
- das Prestige der Sprachen stört bzw. verhindert eine unter allen Sprachen gleichwertige interkulturelle Kommunikation. Es gibt Sprachen mit niedrigem und mit hohem Prestige und je nach Wert der Sprachen wirken sie auf die Lernmotivation und auf den Lernerfolg, auf das Lernbedürfnis beim schulischen, außerschulischen und auch interkulturellen Sprachenlernen ein (Krumm 2003: 113).

3.3 CLIL

CLIL oder *Content and Integrated Language Learning* ist ein Ansatz, der den funktional-pragmatischen Faktor des Sprachenlernens stark hervorhebt, in der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik viel Beachtung findet und auch aus künftigen Sprachbildungsdiskussionen und -ansätzen nicht wegzudenken ist⁷ (Europäische Kommission 2003, 2005, 2006, 2008, 2010; Vollmer, 2006; Vollmer/Beacco, 2006; Europäisches Fremdsprachenzentrum, 2008).

Obwohl der Begriff CLIL relativ neu ist – vorgeschlagen wurde er von David Marsch 2002 – und einen offenen, flexiblen und dual (auf den Inhalt und auf die Sprache) fokussierten didaktischen Ansatz beschreibt, ist das Grundprinzip des Ansatzes alt und in der Fachliteratur unter verschiedenen Namen bekannt, wie etwa Immersion, Sprachbad, Sachfachunterricht, bilingualer Unterricht, Sachfach in der Zielsprache, Fremdsprache als Arbeitssprache usw.

Der Ansatz ermöglicht das Lernen von Sachinhalten aus verschiedenen Fachgebieten durch eine bzw. in einer Fremdsprache. Das Wesentlichste dabei ist, dass Schüler das Fach und die Sprache lernen. Dieser Ansatz ist im Vergleich zu den bisher erwähnten in mehreren Aspekten besonders. Er geht in erster Linie nicht auf eine Theorie zurück, sondern auf den Vorschlag einiger Eltern im frankophonen Teil Kanadas. Sie haben die Initiative ergriffen und vorgeschlagen, dass ihre englischsprachigen Kinder in der Schule von Anfang an an

favorisieren praktische sprachliche Fertigkeiten, solche, die möglichst objektiv messbar sind usw. Im Vergleich dazu hat die Entwicklung von nicht objektiv messbaren (inter)kulturellen Kompetenzen nicht viele Möglichkeiten (vgl. Mitchell 2009: 89) in Skela/Sešek (2012: 68f).

⁷ CLIL ist und bleibt in der Didaktik wichtig, weil er den sprachlichen Pragmatismus hervorhebt, weil er von Lernenden als ein natürlicher Weg, Sprachen zu lernen, empfunden wird, weil er für Lerner wegen der Inhalte eine größere Herausforderung als das klassische Fremdsprachenlernen darstellt u. a. m.

einem rein französisch ausgerichteten Unterricht teilnehmen und sie so sowohl zeit- als auch kosten- und energie günstig zwei Sprachen beherrschen sollen. Diese Initiative nannte man Immersion (Swain/Johnson 1997, Fehling 2008). Ferner ist bei diesem Ansatz wichtig, dass der Inhalt die Sprache dominiert und dass vom Inhalt und von den Lernern abhängig ist, welche sprachlichen Strukturen, auf welchen Niveaus, wie intensiv, wenn überhaupt, behandelt werden. Durch das gleichzeitige Lernen von Inhalten und einer Fremdsprache weist der CLIL-Ansatz einen Doppelwert auf. Eine weitere Besonderheit ist, dass dadurch das Lehrerprofil neu formuliert wird. Der traditionelle Sprachlehrer muss seine bisherigen sprachlichen, sprach-didaktischen Kenntnisse, Wissen und Kompetenzen mit fachlichen und anderen fachdidaktischen Kompetenzen erweitern und ergänzen⁸ und sich auf einen für ihn nicht so sicheren Prozess, wie es der traditionelle Fremdsprachenunterricht war, mit großer Progression, einlassen, die in der Regel nicht linear abläuft und schwer vorherzusehen ist.

Im Vergleich zu den oben beschriebenen Ansätzen entfernt sich dieser Ansatz stark von allen bisher dargestellten. Die bisherigen Ansätze haben alle die Sprache, die sprachliche Kompetenz als Ziel postuliert. Die Sprache war der Gegenstand und in einigen Ansätzen auch das Medium des Unterrichts. Im Gegensatz dazu stellt CLIL die Sprache hinter das Fach bzw. höchstens parallel dazu und versteht sie vordergründig als Unterrichtsmedium, womit neue Inhalte erarbeitet werden. Die Sprache im CLIL, so Kruczinna, wachse aus dem Primat der Sache und trage zu deren Verständnis und Bewältigung bei (2009: 3). Der Profit eines CLIL-Unterrichts ist doppelwertig (der Inhalt und die Sprache). Ein weiterer wichtiger Aspekt, der für CLIL spricht, ist, dass er im Vergleich zum herkömmlichen Sprachunterricht ein guter Motivationsfaktor ist. Lehrer berichten, Eltern beteuern und Studien beweisen, dass Schüler für den CLIL-Unterricht sehr motiviert sind, dass sie aktiver und engagierter am Unterricht teilnehmen und dass sie folglich auch mehr lernen (Massler/ Burmeister 2010, Schwab 2013).

Ein weiterer wichtiger Mehrwert von CLIL ist, dass er neben der deutlichen fremdsprachlichen Progression die allgemeine Kognition und überfachliche Kompetenzen stark fördert; ferner, dass auch lernschwache Schüler von CLIL profitieren, weil der sprachliche und fachliche Input mehrkanalig und flexibler,

⁸ Im CLIL-Unterricht ist es auch möglich, dass zwei Lehrer unterrichten (der Sach- und Fachlehrer), dass ein Lehrer eine duale Ausbildung hat (Geographie- und DaF-Lehrer, Bio- und Englischlehrer) oder dass der Fachlehrer seine Fremdsprachenkenntnisse auf einem hohen Niveau hat.

auch kleinschrittiger als im herkömmlichen Unterricht dargestellt bzw. behandelt wird (Dausend 2014: 132f.).

Nach all dem Angeführten scheint der Ansatz CLIL nicht nur ein optimaler, sondern ein idealer Ansatz zu sein. So extrem hoch kann man zwar CLIL unter den Ansätzen nicht positionieren, aber man kann Dausend zustimmen, wenn sie feststellt, CLIL sei mehr als eine Alternative zum traditionellen Fremdsprachenunterricht, CLIL sei vielmehr eine Konsequenz aus einer Annäherung unterschiedlicher Ansätze, eines impliziten und eines expliziten Zugangs zur Fremdsprache (Dausend 2014: 133).

So wie bei anderen Ansätzen gibt es auch hier einige Dimensionen, die diskutabel sind oder nur theoretisch standhalten. Hier denkt man etwa an die Vielfältigkeit der CLIL-Konzepte, die in der Praxis vorkommen und oft kaum den Namen CLIL verdienen, an mangelhafte Angebote von Ausbildungs- und Fortbildungsprogrammen/Studiengängen für CLIL, an die Auswahl von Inhalten, die nicht immer alle »haptisch greifbar« sind und nicht immer eine sprachliche Produktion der Schüler aufbauen (Massler/Burmeister 2010) oder an die hohe Kontaktzeit bzw. die Reichhaltigkeit des Sprachangebots, die CLIL voraussetzt, aber einige Schulsysteme weder vorsehen noch finanzieren u. a. m.

Das Resultat des funktional-pragmatisch orientierten CLIL-Unterrichts sind Lerner, die Sprachen funktional beherrschen. Das bedeutet, dass sie die Fähigkeit entwickeln, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen. Diese Lerner sind mehrsprachig, nicht native-like mehrsprachig laut Bloom, sondern mehrsprachig laut GERS:

»Mehrsprachigkeit [...] betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, [...]. Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren« (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen 2001: 17).

4 Fazit

(Fremd)Sprachenlernen und -lehren hat eine lange und aufschlussreiche Tradition. Diese Tradition haben verschiedene wissenschaftliche Disziplinen, Fachbereiche und sprach-politische Entscheidungen mitgestaltet. Dabei gilt es vor allem die Sprachwissenschaft, Lernpädagogik und Glottodidaktik

hervorzuheben. Wie erwähnt, hat das (Fremd)Sprachenlernen und -lehren ein gemeinsames Ziel, einen Leitfaden, der sich diachron und synchron durch alle Methoden, Didaktiken, Ansätze zieht, das ist – die fremdsprachliche Kompetenz von Lernern möglichst effektiv und effizient zu fordern und fördern. Die eigentliche Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz war aber sehr unterschiedlich. Dies beweisen verschiedene Makromethoden und Ansätze (GÜM, DM, IA, AVM/ALM, KM, CLIL, Mehrsprachigkeitsansatz usw.), die manchmal strikt abzugrenzen, dann aber wieder sehr miteinander verbunden sind. Die Ansätze unterscheiden sich grundsätzlich darin, auf welche neuen Wissens Elemente sie sich beziehen, welche Rahmenbedingungen sie berücksichtigen und was unter gegebenen Umständen realisierbar ist. Alle Ansätze tendieren dazu, ideal zu sein, die Zeit und die Ergebnisse zeigen dann immer, dass sie höchstens in einer gewissen Zeit optimal waren.

Der heutige Fremdsprachenunterricht befindet sich u. E. wieder in einem Wandel. Im Vergleich zu dem Fremdsprachenunterricht von früher herrscht darin ein deutliches Nebeneinander von verschiedenen relevanten Ansätzen, die in der Praxis dann in einer lehrergeprägten Synergie münden, fachlich spricht man vom methodischen Eklektizismus.

Der gegenwärtige Fremdsprachenunterricht fordert von allen Akteuren, die sich am Prozess Fremdsprachenlernen und -lehren beteiligen, ein Umdenken. Die Globalisierungsprozesse, die Internationalisierung, vielfältige und komplexe Kommunikationsbedürfnisse, starke Tendenzen die Fremdsprachenlernprozesse und -ergebnisse zu standardisieren und neue Disziplinen, wie etwa Neurodidaktik, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Migrantendidaktik und alternative Methoden (Suggestopädie, die Birkenbihl-Methode, the silent way, die Helen-Doron-Methode) bringen all die bestehenden Ansätze ins Wanken. Das traditionelle institutionelle Fremdsprachenlernen reicht nicht mehr aus. Es wird auf eine bestimmte Wochenstundenzahl reduziert, schreibt Inhalte und Themen vor und reduziert sie zu oft auf das Auseinandersetzen mit dem formal-sprachlichen System, es schabloniert heterogene (Fremd-)Spracherfahrungen und -kenntnisse gegenwärtiger Lerner und nutzt die Potenziale der IKT zu wenig aus. Ein moderner Fremdsprachenunterricht muss neu konzipiert werden. Er braucht einen nicht so offenen theoretischen Rahmen, eine konsistentere Sprachenpolitik, engere Verknüpfungen zwischen globalen (sprachlichen) Richtlinien und lokalen (schulischen) Kontexten usw. Wir wagen die Behauptung, dass in der Fremdsprachendidaktik die Zeit für eine *neue* Schrift mit dem *alten* Titel – Der Fremdsprachenunterricht muss umkehren – gekommen ist.

Literatur

Henriette DAUSEND, 2014: *Fremdsprachen transcurrenclular lehren und lernen*. Tübingen: Narr.

Nico DORN, 2005: *Methodiken des DaF-Unterrichts*. www.textturen.de/methodiken-daf-unterricht/

Britta HUFEBSEN, Gerhart NEUNER, 2003: *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe.

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

Europäische Kommission, 2005: *Aktionsplan zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen*. Brüssel.

Europäische Kommission, 2006: *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Eurydice Unit.: Brüssel.

Europäische Kommission, 2008: *Mehrsprachigkeit – Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung, Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen*. Brüssel.

Europäische Kommission, 2010: *Language Policy Division. Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/source2010_forumgeneva/GuideEPI2010_EN.pdf

Europäisches Fremdsprachenzentrum, 2008: *Förderungsprogramm 2008–2011: Sprachlehrende in ihrer Rolle stärken*. www.ecml.at/empowerment

Europarat, 2001: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GERS)*. Berlin u. a.: Langenscheidt.

Sylvia FEHLING, 2008: *Language Awareness und bilingualer Unterricht. Eine komparative Studie*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Ilona FELD KNAPP, 2012: *Deutsch als Fremdsprache: Von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin. Beruf und Berufung*. Hrsg. Ilona Feld Knapp. Budapest: Typotex Kiadó – Eötvös-József-Collegium. 17–52.

Hermann FUNK, 2010: *Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – ein internationales Handbuch*. Hrsg. Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer. Berlin, New York: de Gruyter. 940–952.

Wolfgang HALLET, Frank G. KÖNIGS, 2010: *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Klett; Seelze: Kallmeyer.

Hans-Werner HUNEKE, Wolfgang STEINIG, 2002: *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. 3., überarbeitete u. erweiterte Aufl. Berlin: Erich Schmidt.

Werner HÜLLEN, 1979: *Didaktik des Englischunterrichts*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Rolf KRUCZINNA, 2009: Die Sache zur Sprache bringen. *Fremdsprache Deutsch – integriertes Sprachen- und Fachlernen (CLIL)* 40, 29–34.

Hans Jürgen KRUMM, 1995: Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. Karl Richard Bausch u. a. Tübingen, Basel: Francke. 156–161.

Jürgen KRUMM, 2003: Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Hrsg. Britta Hufeisen, Gerhardt Neuner, Strasbourg: Council of Europe Publishing, 35–49.

Michael LEGUTKE, Marita SCHOCKER von DITFURTH, 2003: Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Bilanz und Perspektiven. Eine Einführung. *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn*. Hrsg. Michael Legutke, Marita Schocker von Ditfurth. Tübingen: Narr. 1–40.

David MARSH, 2002: CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. Bruxelles: The European Union. http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc491_en.pdf

Ute MASSLER, Petra BURMEISTER, 2010: *CLIL und Immersion. Erfolgsbedingungen für CLIL in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann.

Gerhard NEUNER, 1981: Übungen und Übungssequenzen im Kommunikativen Deutschunterricht. *Zielsprache Deutsch* 1, 2–22.

Gerhard NEUNER, 1995: Methodik und Methoden: Überblick. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm. Tübingen, Basel: Francke. 180–188.

Gerhard NEUNER, 2003: Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm. Tübingen, Basel: Francke. 225–234.

Gerhard NEUNER, Hans HUNFELD, 1993: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.

Gerhard NEUNER, Hans HUNFELD, 2003: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.

Hans-Eberhard PIEPHO, 1974: *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Limburg: Frankonius.

Hans-Eberhard PIEPHO, 1979: *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts. Sekundarstufe I*. Limburg: Frankonius.

Jörg ROCHE, 2005: *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: UTB.

Josef ROHRER, 1986: *Zur Rolle des Gedächtnisses beim Fremdsprachenlernen*. 2. Aufl. Bochum: Kamp.

Reiner SCHMIDT, 2001: Kommunikative Didaktik für Deutsch als Fremdsprache – eine historische Verortung. *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in*

Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. Hermann Funk, Michael Koenig. München: iudicium. 24–40.

Götz SCHWAB, 2013: Bili für alle? Ergebnisse und Perspektiven eines Forschungsprojektes zur Einführung bilingualer Module in einer Hauptschule. *CLIL – Research, Policy and Practice*. Hrsg. Stephan Breidbach, Britta Viebrock. Frankfurt am Main: Peter Lang. 297–314.

Janez SKELA, Mateja DAGARIN FOJKAR (2009): Presek teorij učenja in poučevanja drugega/tujega jezika v otroštvu. *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ur. Karmen Pižorn. Ljubljana: ZRSŠ. 26–62.

Janez SKELA, Urška ŠEŠEK, 2012: Od globalnih smernic do lokalnih kontekstov. Učenje in poučevanje tujih jezikov v Sloveniji. *Jezik in slovstvo* 57/3–4, 63–79.

Merrill SWAIN, Robert Keith JOHNSON, 1997: Immersion education. A category within bilingual education. *Immersion education. International perspectives*. Hrsg. Robert Keith Johnson, Swain Merrill. Cambridge: University Press. 1–16.

Helmut Johannes VOLLMER, 2006: *Language Across the Curriculum*. Strassbourg: Europarat. http://www.universitas.com.pl/media/File/Fragments/TOWARDS/mart_2-3.pdf

Helmut Johannes VOLLMER, Jean-Claude BEACCO, 2006: *Towards a Common European Instrument for Language(s) of Education. Preliminary Study on Languages of Education*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.

Zeit in Sprichwörtern¹

Čas v pregovorih

Temporality in proverbs

VIDA JESENŠEK

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za germanistiko,
Koroška cesta 160, SI 2000 Maribor, vida.jesensek@um.si

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-019-6.12>

ISBN 978-961-286-810-9

Sollt ich zum Augenblicke sagen, verweile doch, du bist so schön...
(Johann Wolfgang von Goethe)

Prispevek obravnava vprašanje, kako se v pregovorih kažejo dojemanje, pojmovanje in razumevanje časovnosti. Empirična osnova študije so izbrani nemški in slovenski pregovori, teoretska izhodišča temeljijo na zgodovinskem, filozofskem, kulturološkem in semantičnem razumevanju časa (predvsem na dveh metaforičnih konceptih časa v zahodnih kulturah, čas kot gibanje in čas kot denar), metodološko pa razmislek temelji na pomenski analizi izbranih pregovornih zgradb. Prvotni namen študije je predstaviti osnovno metaforično razumevanje časa v pregovorih obeh jezikov in ugotoviti razmerja med kompleksnim pregovornim pomenom in njegovim kulturnozgodovinskim ozadjem.

Ključne besede: čas, pregovor, nemščina, slovenščina, kognitivna metafora

The essential question in this paper is how proverbs reflect the perception and conceptualization of temporality. The study is based on selected German and Slovenian proverbs while the theoretical basis are historical, cultural, philosophical and semantical influenced concepts of temporality, especially the concept of time as motion and the concept of time as money. The primary purpose of the study is to identify the ways in which the temporality of the selected proverbs are implemented in both analysed languages and to find an answer to the question about the relationship between the complex structure of meaning and the cultural-historical background of the respective proverbs.

Key words: time, proverb, German, Slovene, cognitive metaphor

¹ Dieser Beitrag entstand im Zusammenhang mit den von der Slowenischen Forschungsagentur (ARRS) finanzierten Untersuchungen zur slowenischen Identität und Kultur in Sprachkontakträumen (P6-0372, Leiter der Forschungsgruppe Prof. Dr. M. Klemenčič).

1 Einleitung

Das Phänomen der Zeit bzw. Zeitlichkeit² beschäftigt den Menschen seit je.³ Dies betrifft sowohl das allgemeine Verständnis als auch die Auffassung und Deutung im Rahmen verschiedener Religionen und mehrerer Wissenschaftsdisziplinen; zudem prägen Ideen und Vorstellungen zur Zeitlichkeit von alters her auch literarische⁴ und andere Künste.⁵ Verfolgt man die Betrachtung der Zeit aus theologischer, philosophischer, historischer, naturwissenschaftlicher, regionaler und kultureller Sicht, also die Überlegung des Phänomens aus unterschiedlichen theoretisch-methodischen Perspektiven und in verschiedenen Epochen und Kulturkreisen, so findet man eine extreme erkenntnistheoretische und interpretative Breite vor. Die Zeit versteht man im Sinne der Bewegung und Veränderung im Raum; man liest über ein lineares und ein zirkuläres Zeitverständnis; man verfolgt die Unterscheidung zwischen einer absoluten, d. h. einer objektiven vergänglichen Zeit (*chronos*) und einer subjektiven, d. h. einer psychologischen Zeit (Zeit als jeweils individuelle Erfahrung); man beobachtet Überlegungen zu verschiedenartigen Zeit-Eigenschaften wie Vergänglichkeit, Verlauf, Dauer, Teilbarkeit, Messbarkeit u. a. m. Im Großen und Ganzen scheinen aber die vielfältigen Interpretationen des Zeitphänomens polarisiert zu sein: Einerseits ist man an lineare Zeitvorstellungen mit den Eigenschaften wie Anfang, Dauer und Ende gebunden, andererseits ist man

² In der Fachdiskussion zum Phänomen Zeit werden die Ausdrücke *Zeit* und *Zeitlichkeit* entweder synonym oder semantisch differenziert verwendet – das Letztere ist insbesondere in der Philosophie der Fall. So lesen wir bei Heidegger (1995, 1995a), dass *zeitlich* als Eigenschaft der *Zeitlichkeit* in der *Zeit* als phänomenologische Größe existiert und durch diese Zeit bestimmt wird. Für den vorliegenden Beitrag spielt eine solche definitorische Unterscheidung keine wesentliche Rolle, zumal das allgemeinsprachliche Verständnis der Zeit im Vordergrund steht. Dementsprechend werden beide Ausdrücke synonym verwendet.

³ Vgl. Götze (2004, Werbebroschüre): »Das Nachdenken über Zeit und Raum hat Menschen seit frühester Zeit beschäftigt. Kulturen sind davon in hohem Maße geprägt und charakterisiert.«

⁴ In der Literaturwissenschaft spricht man u. a. über die Zeit als Organisationsprinzip der Narrativik. Dazu kommt, dass die Literatur immer auch ein Symptom ihrer chronologischen Zeit (Epoche) ist und dass literarische Texte dem Leser helfen, seine eigene Perzeption der Zeit wahrzunehmen. Vgl. hierzu die Diskussion über die Zeit als literarische Kategorie in Šemen (2009) und Überlegungen zum Zeitempfinden in der älteren französischen Literatur in Pintarič (2005).

⁵ Ein Beispiel dafür sind allgemein bekannte Allegorien der Zeit, u. a. die von Tizian (*Allegorie der Zeit*, Darstellung des Verhältnisses von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und zugleich des Lebensalters) oder jene von S. Dalí (*Die Beständigkeit der Erinnerung*, zerfließende Uhren illustrieren die Unsicherheit der Zeit, die wir alltäglich alle gleich annehmen, die aber nicht gleich sei).

in der Kreisauffassung der Zeit ohne einen festlegbaren Anfang und ohne ein fassbares Ende gefangen. Einerseits empfindet man das Zeit-Phänomen als eine positive Größe, andererseits fühlt man sich von der Zeit betroffen.

Man sieht, dass die Zeit bzw. Zeitlichkeit generell nicht als eine absolut eigenständige Größe gedeutet wird, also nicht als etwas, was sozial-historisch isoliert bzw. individuell einmalig existieren würde. Da das jeweilige Zeitverständnis in der Regel Ergebnis menschlicher Wahrnehmung und Interpretation in Raum und Zeit ist, geht es notwendigerweise auch um die Gebundenheit an den jeweiligen Kulturraum und an die jeweilige historische Epoche. Zwischen der ontologischen Kategorie Zeit und den jeweiligen historisch-kulturellen Gegebenheiten bestehen somit vielfältige reziproke Zusammenhänge. Um mit Attali (1992:10) zu sprechen: Die Entwicklung und Ausprägung einer jeden Kultur hat mit einer bestimmten Zeitauffassung zu tun. Offensichtlich ist, dass Kalender und Zeitmessungsgeräte das Bestehen aller bekannten zivilisierten Kulturen prägen und gleichermaßen auch das Leben eines jeden Individuums beeinflussen. Gerade die historische Betrachtung der Zeitmessung gibt Einsicht in den Sinn und in die Beeinflussungskraft des Phänomens Zeit in der Menschheitsgeschichte; man sieht daran auch, wie der Mensch die Zeit wahrnimmt, wie er sie beurteilt, wie er mit ihr handhabt. Durch die Zeit bestimmt sind gleichermaßen das Leben und der Tod, das Lebensschicksal und die Lebensbestrebungen, die Arbeit und das Feiern, die Macht und die Machtlosigkeit. Die menschliche Erfahrung der Zeitlichkeit betrifft im Wesentlichen drei Zeitdimensionen: die Gegenwart, die Vergangenheit und die Zukunft; dabei gilt im Allgemeinverständnis, dass die Gegenwart nicht dauert, dass die Vergangenheit das (individuelle und kollektive) Gedächtnis darstellt und dass die Zukunft auf Erwartungen beruht.

Mehrere verschiedene Aspekte der Zeit bzw. Zeitlichkeit finden ihren implizit-expliziten Ausdruck auch in lexikalisch-grammatikalischen Strukturen natürlicher Sprachen⁶ und so kann man davon ausgehen, dass dies auch für Sprichwörter gilt.⁷ Wenn wir Sprichwörter als »Zeichen und Modell für ty-

⁶ So u. a. Lexeme mit dominanten zeitbezogenen Inhalten (etwa Zeitadverbien wie *heute, gestern, morgen, jetzt, früher, später, bald* etc., wodurch Zeitpunkte oder Zeiträume in der Gegenwart, Vergangenheit oder Zukunft benannt werden) oder spezielle morphologisch-syntaktische Strukturen zum Ausdruck der Zeitlichkeit (im Deutschen etwa verbale Tempusformen, syntaktische Wortgruppenstrukturen in der Funktion temporaler Adverbialbestimmungen, komplexe Satzgefüge zum Ausdruck handlungsorientierter Zeitbezüge).

⁷ Folgt man Gedanken von M. Foucault, wonach Traditionen zur diachronen Zeitreferenz zählen, so sind Sprichwörter, zumal traditionsgebunden, Ausdruck von Zeit an sich.

penhafte reale oder gedachte Situationen des Lebens« (Permjakov 1986: 10) deuten, wenn wir sie als so genannte All-Sätze, also als Formulierungen von generellen Regeln und allgemein gültigen Inhalten verstehen, wenn wir sie als sprachliche Einheiten mit kulturhistorischem Hintergrund interpretieren und wenn wir sie, pragmatisch gesprochen, als »Formulierungen von Überzeugungen, Werten und Normen /.../, die in einer bestimmten Kultur und Zeit soziale Geltung beanspruchen« (ebenda: 108) anerkennen,⁸ so gehört dazu auch das Zeitverständnis, welches sie jeweils zum Ausdruck bringen. Zentral ist dabei die Frage, welches Zeitverständnis in bestimmten Sprachen und bestimmten Kulturkreisen durch Sprichwörter ausgedrückt wird, weiterführend ist von Interesse, wie dieses in Sprichwörtern lexikalisch-grammatikalisch versprachlicht ist, nicht unwichtig ist schließlich die Ermittlung zwischensprachlicher Gemeinsamkeiten und Unterschiede, was zu einer genaueren Einsicht in interlinguale und interkulturelle parömiologische Zusammenhänge beitragen kann.

Im Folgenden geht es somit darum, auf welche Art und Weise die Zeit/Zeitlichkeit parömiologisch versprachlicht wird und welche Relationen zwischen der komplexen Bedeutungsstruktur und dem historisch-kulturellen Hintergrund einzelner Sprichwörter zu verzeichnen sind. Die empirische Grundlage der Untersuchung bilden ausgewählte deutsche und slowenische Sprichwörter, wodurch eine sprachkontrastive Perspektive verfolgt wird. Die theoretische Ausgangsbasis stellen ausgewählte philosophisch-psychologisch begründete Zeitlichkeitskonzepte dar, methodologisch gründen Überlegungen hauptsächlich auf der semantisch-pragmatischen Analyse beobachteter Sprichwörter.⁹

Um in die Analyse des sprichwörtlichen Ausdrucks von Zeit/Zeitlichkeit einzusteigen und sie in einem kulturgeschichtlichen Kontext zu verorten, wird in Kapitel 2 die Wahrnehmung der Zeit aus historisch-wissenschaftlicher Sicht und in europäischen Zusammenhängen kurz skizziert. Darauffolgend werden in Kapitel 3 wesentliche Postulate der kognitiven Metapherntheorie nach Georg Lakoff und Mark Johnson (1980, 2004) vorgeführt, da diese grundlegend sind für die darauffolgende exemplarische Analyse der ausgewählten Sprichwörter (Kapitel 4). Der Beitrag endet mit einem Fazit und mit Überlegung zum Sinn und Nutzen weiterer Erforschung dieser Thematik. Somit will er allgemein die

⁸ In Bezug auf das allgemeine phraseologisch-parömiologische Sprichwort-Verständnis muss betont werden, dass im vorliegenden Beitrag u. a. Einheiten besprochen werden, die primär Zitate bekannter Autoren sind, die jedoch mit der Zeit unter den Sprechern des Deutschen und Slowenischen einen sprichwörtlichen Status erworben haben und dementsprechend auch lexikographisch kodiert sind.

⁹ Die vorliegende Studie stellt eine Art Fortsetzung vergleichbarer Untersuchungen, die Fabčić/Bernjak (2016) und Kržišnik/Smolić (2000) vorgelegt haben.

Wahrnehmung und den Ausdruck von Zeit in der Parömiologie verdeutlichen und speziell zur Klärung von Äquivalenzrelationen im Rahmen ausgewählter parömiologischer Sprachdaten zweier Nachbarsprachen beitragen.

2 Zeit im europäischen historischen und wissenschaftlichen Kontext

Was ist Zeit? Was bedeutet sie im Universum? Welche Formen hat sie? Hat sie einen Anfang? Hat sie ein Ende? Ist sie linear oder stellt sie eine zyklische Größe dar? Wie steht sie mit der Natur in Verbindung? Wie hat sie mit dem Menschen zu tun? Wie beeinflusst sie sein Leben? Kann der Mensch Einfluss auf Zeit haben? Ist die Zeit messbar und wenn ja, wie kann man sie messen? Wie empfindet man den Zeitverlauf, wie nimmt man ihn wahr? Im europäischen Kulturkontext verzeichnet man, historisch gesehen, eine permanente Beschäftigung mit solchen Inhalten. Dies ist insofern verständlich, als der abstrakte Zeit-Begriff im Alltagsleben erfahrungsmäßig verfolgt wird und folgerichtig zu den grundlegenden mystischen, theologischen, philosophischen sowie natur- und geisteswissenschaftlichen Fragestellungen zählt.

Eine Auseinandersetzung mit der Zeit als metaphysische Größe verzeichnet man zunächst in der europäischen Religionsgeschichte: Man kennt Götter der Zeit als Schicksalsgottheiten (Chronos, Kairos) und man sucht den Sinn der Zeit am religiösen Konzept der absoluten Ewigkeit. Theologisch gesprochen betrachtet man die menschliche Existenz in Relation zu der nicht hinterfragbaren Ewigkeit (i. e. zum Gott); die Existenz ist zeitgebunden, die Endlichkeit des Seins ist die eigentliche Quelle der Zeit. Die Theologie sucht allerdings nicht nach einer systematischen Zeitbestimmung in Verbindung mit anderen grundlegenden Kategorien des Seins, wie z. B. mit Raum; damit setzen sich andere und mehrere verschiedene Wissenschaftsdisziplinen auseinander, vorrangig Philosophie, Anthropologie, Sozialwissenschaften, Psychologie, Geschichte und Physik.

Die europäische philosophische Betrachtung der Zeit als ontologische Größe gründet in der antiken Philosophie; insbesondere Überlegungen von Platon und Aristoteles haben zu einer intensiven Beschäftigung mit dem Zeitphänomen angeregt.¹⁰ Laut Platon ist die Zeit Bewegung und geordnetes Prinzip, eine Art beweglicher Nachahmung der Ewigkeit; die reale Welt nehmen wir in der

¹⁰ Vgl. Gedanken über die Zeit bei Augustinus, Simplicius, Kant, Hegel, Bergson, Husserl, Heidegger u. a. m.

(subjektiven) Zeit wahr. Laut Aristoteles gibt es keine absolute Zeit, die Zeit konstituiert sich erst durch wahrnehmbare und zählbare Ereignisse. Sie ist unmittelbar an die menschliche Existenz (an das Sein) gebunden und existiert durch grundlegende Formen des Seins, vor allem durch Bewegung im Sinne der Veränderung, auch der Raumänderung.¹¹ Die aristotelische Zeit ist also Bewegung, Änderung, Wandel, Ablauf und durch die Bewegung ist sie auch messbar: Die Zeit messen wir mit der Bewegung, die Bewegung messen wird mit der Zeit, beide stehen in einer reziprok-bestimmenden Relation zueinander.¹² Dass die Wahrnehmung des Zeitphänomens im Sinne der Bewegung auch im allgemeinen verbreitet ist, sieht man leicht an typischer Kombinatorik des Lexems *Zeit*, vgl. *Zeit vergeht, läuft ab, ändert sich, verstreicht, läuft davon, flieht, kommt, scheint stillzustehen; im Laufe der Zeit, mit der Zeit gehen*; semantisch vergleichbar slow. *čas teče, poteče, mine, mineva, beži, pride, se ustavi, prehitava; tekom časa, itil/hoditi s časom*.

Philosophisch diskutiert wurde die Zeit oft mit Bezug auf den Umgang mit der menschlichen Lebenszeit, d. h. in Relation zu den zwei absoluten Existenzfragen: in Relation zum Leben und Tod. So findet Seneka die kognitive Wahrnehmung und emotionale Empfindung der Lebenszeit wichtig, wenn er sich fragt: Wann und für wen ist die Lebenszeit zu kurz? Die menschliche Existenzwahrnehmung hat gemäß der antiken Philosophie (aber auch gemäß der alltäglichen Lebenserfahrung) mit drei Zeitgrößen zu tun: mit dem, was ist (Gegenwart), mit dem, was war (Vergangenheit) und mit dem, was wird (Zukunft). Dabei gilt die Gegenwart als kurz, die Zukunft als ungewiss und die Vergangenheit als gewiss. Derjenige, der sich im Leben die Zeit nimmt, versteht die Vergangenheit, nutzt die Gegenwart und antizipiert die Zukunft; dagegen derjenige, der keine Zeit hat, die Vergangenheit vergisst, die Gegenwart vernachlässigt und die Zukunft fürchtet (vgl. Luckner, o. J.: 37). Die Kategorie der Zeit hat somit unmittelbar mit dem wertenden Blick auf die Lebenszeit zu tun: Man ist weise, wenn man sich die Zeit nimmt, der Weise ist »der Herrscher über die Zeit« (ebenda).

Vergleichbare philosophische Gedanken über die Zeit finden sich auch in der neueren europäischen Philosophie, so u. a. bei Heidegger. Für das

¹¹ Die Relation zwischen Zeit und Bewegung bzw. Zeit und Raum ist sonst für den physikalischen Zeitbegriff konstituierend.

¹² So sind bewegungs- und änderungsimplicierende Begriffe 'schnell' und 'langsam' primär zeitbestimmt: Schnell ist, was sich in wenig Zeit viel bewegt, langsam ist, was sich in viel Zeit wenig bewegt. Entsprechend wird auch die Bedeutung der Lexeme *schnell* und *langsam* in Wörterbüchern anhand der Kategorie Zeit erläutert, vgl. betreffende Bedeutungsangaben in DUDEN-ONLINE oder DWDS.

Zeitverständnis der postantiken westlichen Philosophie ist die menschliche Existenz durch das Konzept des Vorherigen und Nachherigen geprägt. Unterschieden wird weiterhin zwischen einer objektiven, messbaren Zeit und einer subjektiven, durch individuelle Wahrnehmung bestimmbar Zeit. So exponiert Heidegger (1995, 1995a) die Zeit als Phänomen, bestimmt durch die Eigenschaften Gegenwart ('Anwesenheit, Jetzt'), Vergangenheit und Zukunft. Das Jetzt ist arbiträr, das Vorher (Vergangenheit) und das Nachher (Zukunft) sind durch das Jetzt bestimmt/bestimmbar.¹³ In der Natur existiert die Zeit als Wechsel von Ereignissen bzw. Abläufen (Tag und Nacht, Morgen und Abend) und für Heidegger ist die Zeit in diesem Sinne unumkehrbar. Die Zeit der Gegenwart ist eine Abfolge von Jetzt-Ereignissen, die Ereignisse erfolgen durch die Gegenwart. Somit hat die Zeit als Phänomen die Eigenschaft des Zeitlichen/der Zeitlichkeit. Als zeitlich gilt also alles, was in der Zeit existiert und durch die Zeit bestimmt ist. Die Zeit wird in diesem Sinne auch parömiologisch versprachlicht, vgl. *Alles hat seine Zeit*, slow. *Vse ima svoj čas*.¹⁴ Das Zeitliche ist vergänglich, es vergeht mit dem Verlauf der Zeit, das Zeitvergehen ist also eine immanente und konstante Eigenschaft des Zeitphänomens.

Für die Überlegung der parömiologisch ausgedrückten Zeitlichkeit ist weiterhin die Zeitauffassung von Peirce (1955), Durkheim (1912) und Ingarden (1983) wichtig. Peirce verbindet die Zeit mit dem logischen Denken; die Zeit ist ein logisches Konstrukt und beinhaltet Kontinuität sowie Kausalität, die Zeit umfasst Veränderung, Entstehung und Ursächlichkeit und hat semiotischen Charakter. Somit wären wir bei der Auffassung von Sprache als semiotisches System und dessen sozial-historischer Prägung. Mit Durkheim (1912) und seinem Konzept der sozialen Zeit fragt man sich, in welcher Hinsicht und in welchem Maße Zeit gesellschaftlich konstruiert wird. In der Zeit sah Durkheim eine kognitive Kategorie sozialen Ursprungs, die Zeit ist sozial determiniert und korreliert mit kollektiven Vorstellungen über die sozial und historisch veränderliche Realität. Schließlich verbindet Ingarden (1983) die Zeitlichkeit mit der individuellen Erfahrung der Zeit an sich und sich selbst in der Zeit; der Mensch existiert in der Zeit, die Zeit kreiert in ihrer Veränderlichkeit seine Realität bzw. seine Wahrnehmung der Realität. Im sozialen Verständnis ist die Zeit von Menschen und Kulturen abhängig, sie ist veränderbar, sie gründet auf Ereignissen und nicht auf der Uhr. Elias (1984) geht in der soziologischen Auffassung der Zeit noch weiter und bestimmt sie als Symbol für Relation

¹³ Diese Zeitauffassung zeigt sich auch in der verbalen Grammatik vieler Sprachen, so z. B. in der vielfältigen Semantik von deutschen und slowenischen Tempusformen.

¹⁴ Vgl. die Bedeutungsbeschreibung des deutschen Sprichwortes *Alles hat seine Zeit* in der Plattform SprichWort (2013): »Sagt man dafür, dass jede Sache nur für eine bestimmte Dauer sinnvoll bzw. alles irgendwann einmal abgeschlossen ist.«

zwischen zwei Ereignissen bzw. Geschehensabläufen, die der Mensch geschaffen hat und wobei eine von den Größen als Bezugsrahmen für die andere gilt (früher etwa Wechsel von Tag und Nacht, heute Uhren und Kalender). Zeiteile sind nach Elias soziale Konstruktionen, sie gelten als Maßstab und besitzen somit die (soziale) Macht.

Vor dem Hintergrund der menschlichen Erfahrung mit der Zeit/Zeitlichkeit sind wertende Aspekte nicht zu übersehen, vgl. Schibli Leu (2009: 8): »Es gibt »gute« und »schlechte« Zeiten und je nach Handlung muss der beste Zeitpunkt abgewartet werden.« Dass mit dem gesellschaftlich geprägten Verständnis von Zeit positive und/oder negative Wertungen verbunden sind, zeigt sich wiederum deutlich auch am (idiomatischen) Sprachgebrauch, vgl. zeitlichkeitsbezogene Ausdrücke mit positivem Wertungsgehalt wie *Zeitreichtum*, *Zeit haben*, *die Zeit arbeitet für jmdn.*, *die Zeit heilt alle Wunden*, slow. *bogastvo časa*, *imeti čas*, *čas dela za koga*, *čas zaceli vse rane*; vergleichsweise auch Ausdrücke mit negativem Wertungsgehalt wie *die Zeit verlieren* (*mit etw./jmdm.*), *die Zeit drängt*, slow. *izgubljeni čas* (*s čim/kom*), *čas priganja*. Die Zeit stellt einen der menschlichen Basiswerte dar, sie ist begrenzt und hochwertig, vgl. *etw. kostet viel Zeit*, *die Zeit sparen*, slow. *kaj stane veliko časa*, *prihraniti čas*. Darauf beziehen sich offensichtlich auch zwei neuere psychologisch-sozial-kulturelle Begriffe: Der Begriff der Entschleunigung, der Verzögerung der Zeit,¹⁵ welcher als Pendant zur allgegenwärtigen Hektik der modernen Gesellschaft interpretierbar ist (Rosa 2005) sowie der psychologisch-ökonomische Begriff des Zeitmanagements, womit ein strukturierter und geplanter Umgang mit der zur Verfügung stehenden Zeit gemeint ist, um über diese wertvolle Ressource effektiv verfügen zu können.

Wie man nach dieser kurzen und selektiven Skizze der historischen Zeitauffassung sehen kann, kennt der europäische Kulturraum keinen universellen und einheitlichen Zeitbegriff. Die philosophisch-soziologische Wahrnehmung der Zeit orientiert sich allerdings an einigen zentralen Aspekten: an den Aspekten des Seins (des Lebens und des Todes), am Verhältnis zur Natur und Gesellschaft, an den Aspekten der Werte- und Wahrnehmungssysteme, schließlich an den Aspekten der subjektiven Zeitwahrnehmung und der individuellen Sinngebung der Existenz. Im Allgemeinverständnis artikuliert die Zeit individuelle und gesellschaftliche Erfahrung und Umgang mit dieser ontologischen Größe.

¹⁵ Vgl. mehrere bürgerliche Initiativen, u. a. den *Verein zur Verzögerung der Zeit*, gegründet an der Universität Klagenfurt und gegenwärtig als internationales und interdisziplinäres Netzwerk zur Förderung eines bewussten Umgangs mit der Zeit aktiv (<http://www.zeitverein.com/>) und die *Deutsche Gesellschaft für Zeitpolitik*, eine zeitpolitische Initiative zur Förderung der individuellen Zeitautonomie (<http://www.zeitpolitik.de/>).

Vergleichbares spiegelt sich in der wissenschaftlichen Überlegung der Zeit/Zeitlichkeit wider: Die Zeit ist beweglich, hat einen Anfang und ein Ende, sie konstituiert sich durch Ereignisse, sie ist messbar, zählbar und teilbar, sie ist Augenblick, sie wird als Gegenwart/Vergangenheit/Zukunft wahrgenommen, sie ist wertvoll und mächtig, sie ist Schicksal und trägt die Eigenschaft der Ursächlichkeit.¹⁶ Davon ausgehend kann man annehmen, dass von mit von parömiologischen Ausdrücken vergleichbare Zeitauffassungen überliefert werden, vor allem auch, weil Sprichwörter als Ausdruck vom tradierten kollektiven und erfahrungsbasierten Wissen gelten.

3 Zeit in der kognitiven Metapherntheorie nach Lakoff/Johnson (1980, 2004)

Anhand der gezeigten kollokativen Kombinatorik des Lexems *Zeit* sieht man, dass menschliche Zeit-Bilder überwiegend metaphorisch sind. So wollen wir unseren Hauptfragestellungen zum sprichwörtlichen Ausdruck der Zeitlichkeit im Weiteren auf der theoretisch-methodischen Grundlage der kognitiven Metapherndiskussion, genauer anhand der kognitiven Metapherntheorie nach Georg Lakoff und Mark Johnson (1980, 2004) nachgehen. Kognitiv ausgerichtete Ansätze in der Metaphernbesprechung verfolgen Relationen zwischen menschlicher Kognition und Sprache und betrachten Metaphern als wesentliche Elemente des mentalen Lexikons und der zugrundeliegenden Konzeptualisierung komplexer Umwelt und menschlicher Denkprozesse. Das Begriffssystem sei demnach weitgehend metaphorisch strukturiert, Metaphern durchziehen unsere alltägliche Sprache, sie sind allgegenwärtig. Im Gegensatz zur traditionellen philosophisch-rhetorischen Auffassung der Metapher als Sprachfigur (Tropus) und somit als rhetorisch-stilistisches Mittel sehen kognitiv ausgerichtete Ansätze in der Metaphorik primär ein Abbild genereller Prinzipien menschlichen Denkens und menschlicher Weltwahrnehmung. Demnach stellen Metaphern versprachlichte kognitive Größen dar. Kognitive Metaphern sind konventionell und konzeptuell; konventionell im Sinne gesellschaftlich anerkannten Umgangs mit Umwelt und Abstraktem, hier mit dem Phänomen Zeit, konzeptuell im Sinne schematischer mentaler Festigung von verwandten physikalischen und/oder sonstigen komplex strukturierten Erfahrungen, hier menschlichen Erfahrungen mit der Zeit. Konventionelle konzeptuelle Metaphern versteht man als mentale Bilder, die aus einem (oft konkreten) Ausgangsbereich auf einen

¹⁶ Bekannt sind auch andersartige metaphorisch-metonymische Zeitbilder, etwa jene in der Sprache aus dem nördlichen Finnland (Inari Saami), die sehr stark im Umgang mit Naturphänomenen begründet sind und u. a. das Zeitkonzept ZEIT IST NATUR aufweisen (Idström 2010: 168).

(oft abstrakten) Zielbereich übertragen werden. Der Mensch konzeptualisiert die Begrifflichkeit so, dass er (vereinfacht gesprochen) Abstraktes/Komplexes/Unbekanntes durch Konkretes/Einfaches/Bekanntes zu verstehen versucht und sich dabei auf physische, kulturelle und soziale Erfahrung stützt (vgl. u. a. Lakoff/Johnson 2004, Jesenšek 2004 und 2004a, Čeh 2005). Folgt man Lakoff/Johnson (1980, 2004), so spiegelt sich die metaphorische Konzeptualisierung der Zeit/Zeitlichkeit in der westlichen Welt¹⁷ in zwei grundlegenden konzeptuellen Metaphern wider: ZEIT IST BEWEGUNG und ZEIT IST GELD.

Das metaphorische Konzept der Zeit als physikalische Bewegung im Raum erklärt sich aus der Entwicklungspsychologie und stimmt mit menschlichen biologischen Kenntnissen und Erfahrungen überein. Man unterscheidet zwei Ausprägungen dieser Bewegungsmetapher: (1) die Zeit wird als ein sich bewegendes Objekt konzeptualisiert (vgl. *die Zeit vergeht (schnell, rasch, wie im Fluge, allmählich, langsam, unmerklich), die Zeit verstreicht, flieht, kommt, scheint stillzustehen; im Laufe der Zeit (etw. tun), mit der Zeit (geschieht etw.)*), slow. *čas teče (hitro, kot bi mignil, počasi, neopazno), čas mine/mineva, beži, pride, se ustavi; v teku časa (storiti kaj), s časom (narediti kaj/se zgodi kaj)* und (2) die Zeit wird als ein Standort konzeptualisiert, der Zeit-Betrachter bewegt sich mit der Zeit, die Zeit wird von ihm zurückgelassen und wird teilbar und messbar, sie besitzt somit eine quantitative Dimension wie Länge oder Kürze (vgl. *keine/wenig/etwas/viel Zeit (haben/steht jm. zur Verfügung), lange/kurze/ganze Zeit*, slow. *imeti nič/malo/nekaj/mnogo časa, ne imeti časa (za koga/kaj), daljši/krajši/ves čas*). Die metaphorische Auffassung der Zeit als Bewegung im Raum zählt zu den primären und erfahrungsbasierten Metaphern: Die Zeit determiniert das menschliche Leben (Geburt, Leben, Tod, also Anfang, Dauer, Ende), durch die Zeit nimmt der Mensch die Vergänglichkeit wahr und fasst diese als irreversible Folge von Ereignissen auf, vgl. *Die (alte) Zeit kommt nicht zurück*, slow. *Stari časi se ne vrnejo*. In diesem kognitiv-metaphorischen Zeitrahmen fasst man die Zeit entweder linear (auf sich selbst bezogen) oder

¹⁷ Zu betonen ist, dass die metaphorische Konzeptualisierung der Zeit/Zeitlichkeit, wie sie bei Lakoff/Johnson (1980, 2004) dargestellt wird, nicht als gänzlich universell verstanden und interpretiert werden kann, denn verschiedene Sprachen und Kulturräume bringen in verschiedenen Zeitepochen möglicherweise andersartige Interpretation und konzeptuelle Metaphorik der Zeit hervor (ebenda: 8). Diese durchaus akzeptable Behauptung ist allerdings nicht gleichzusetzen mit den Deutungen der Zeit als kulturelle und übereinzelsprachliche Universalie, wonach anzunehmen ist, dass die Zeit als ontologische Größe in mehreren Kulturen ähnlich oder gleich wahrgenommen wird (Szczek 2010, Frąckowiak 2015).

zyklisch-zirkulär bzw. kreisförmig¹⁸ (auf Menschen, Zeitbetrachter bezogen). Wie wir gesehen haben, verfolgt man vergleichbare Zeitauffassungen auch in der Philosophie und in Sozialwissenschaften.

Das metaphorische Konzept der Zeit als Geld ist laut Lakoff/Johnson dagegen soziokulturell begründet und zählt zu den so genannten strukturellen Metaphern. Die Zeit wird in der westlichen Kultur generell als wertvolles Objekt wahrgenommen und die entsprechende konzeptuelle Metapher geht auf die Domäne der Ressourcen zurück. Stellt die Zeit eine wesentliche und wertvolle Ressource dar,¹⁹ so ist die Metapher ZEIT IST GELD eine Ableitung der übergeordneten Metapher ZEIT IST RESSOURCE ZU DEUTEN, vgl. *Zeitreichtum, Zeitgewinn, Zeitverlust; Zeit haben/investieren/ersparen; Zeit verlieren/verschwenden/vergeuden*, slow. *bogastvo časa, prihranek časa, izguba časa; imeti/vlagati/prihraniti čas; izgubiti/izgubljati/zapravljeni/zapraviti čas*. Die konzeptuelle Zeit-ist-Geld-Metaphorik ist in der Wahrnehmung der heutigen (westlichen) Welt stark vertreten; die Arbeit wird, um nur ein Beispiel zu nennen, überwiegend pro Stunde, Monat, Jahr, also pro Zeiteinheiten vergütet. Die Konzeptualisierung der Zeit als Geld/Ressource/Wertgegenstand weist auf die menschliche soziale Erfahrung im Umgang mit der Zeit hin. Folgerichtig und vergleichsweise gilt das Konzept auch für die vom Grundkonzept abgeleiteten metaphorischen Bilder der Zeit als Quelle, Mittel, Wert, Kulturgut, Aktant, Macht, vgl. *etw. hat Zeit bis morgen, der Zahn der Zeit, etw. ist (nur) eine Frage der Zeit, die Zeit wird es lehren/erweisen*, slow. *kaj ima čas do jutri, zob časa, kaj je (le) vprašanje časa, čas bo pokazal*.

4 Ausdruck der Zeit/Zeitlichkeit in Sprichwörtern

Werden Sprichwörter als Lexikoneinheiten angesehen (gemäß dem Konzept der Phrasologie im weiteren Sinn), die zusammen mit andersartigen Lexikoneinheiten (vor allem mit Einzellexemen) zur Versprachlichung von Begrifflichkeit dienen, so liegt nahe, dass beide grundlegenden konzeptuellen Zeitmetaphern nach Lakoff/Johnson (ZEIT IST BEWEGUNG und ZEIT IST GELD) ihren Ausdruck auch in der Parömiologie finden. Anhand ausgewählter deutscher und slowenischer Sprichwörter werden im Folgenden beide metaphorischen Konzepte exemplarisch illustriert, nach nachvollziehbaren metaphorischen

¹⁸ Das zyklisch-zirkuläre kreisförmige Zeitverständnis gilt als naturbegründet, vgl. den regelmäßigen Wechsel von Tag und Nacht, von Jahreszeiten in bestimmten geographischen Gebieten u. dgl.

¹⁹ Diese Sichtweise ist allerdings kulturhistorisch bedingt, denn in bestimmten Kulturkreisen wird die Zeit bekanntlich nicht als wertvolle Ressource betrachtet.

Subkonzepten der Zeit/Zeitlichkeit gruppiert und formal-semantic interpretiert. Das Hauptziel dieser illustrativ-exemplarischen kontrastiven Analyse liegt darin, das Verständnis und den Ausdruck von Zeit in der deutschen und slowenischen Parömiologie zu verdeutlichen und, allerdings nur im Rahmen ausgewählter parömiologischer Sprachdaten zweier Nachbarsprachen, Äquivalenzrelationen zu klären.²⁰

4.1 Das metaphorische Konzept ZEIT IST BEWEGUNG

Beobachtet man das metaphorische Konzept ZEIT IST BEWEGUNG im Zusammenhang mit der Grundbedeutung von *bewegen* (DWDS: etw. aus der Ruhelage bringen, den Ort, die Lage von etw. verändern; sich an einen anderen Ort, in eine andere Lage begeben; DUDEN ONLINE: seine Lage verändern; nicht in einer bestimmten Position, an einer bestimmten Stelle zu verharren; sich an einen anderen Ort begeben, den Ort wechseln...), so kann man die zeitbezogene parömiologische Ausdrucksweise im Deutschen (und in den meisten Fällen auch im Slowenischen) mehreren metaphorischen Subkonzepten zuordnen, bei denen jeweils verschiedene Teilinhalte des Sichbewegens semantisch bestimmend sind: Wandel, Dauer und Augenblick. Nicht zuletzt kann man dem übergeordneten Bewegungskonzept der Zeit auch eine Konzeptualisierung als kausal-konsekutives Relationsverhältnis zurechnen. Zu betonen ist, dass mitunter mehrfache konzeptuelle Zuordnungen einzelner Sprichwörter möglich bzw. notwendig sind.

ZEIT IST WANDEL

- (1) *Die Zeiten ändern sich (und wir ändern uns mit ihnen) / Časi se spreminjajo (in mi (se spreminjamo) z njimi)*
- (2) *Andere Zeiten, andere Sitten / Drugi časi, drugi običaji/Drugi časi, druge navade*
- (2a) *Andere Länder, andere Sitten / Drugi kraji, drugi običaji/Drugi kraji, druge navade*
- (3) *Auf jeden Abend folgt ein Morgen*
- (3a) *Auf Regen folgt Sonnenschein / Za (vsakim) dežjem posije sonce*

²⁰ Einzelne parömiologische Sprachdaten (Auswahl, Bedeutungsbeschreibungen, Belege) entstammen hauptsächlich der SPRICHWORT-PLATTFORM (<http://www.sprichwort-plattform.org/>) und dem slowenischen Referenzkorpus GIGAFIDA (<http://www.gigafida.net/>); sporadisch wurden weitere Quellen benutzt, die jeweils gekennzeichnet und im Quellenverzeichnis angeführt sind.

Alles ändert sich im Verlauf der Zeit (und im Raum) (1), ‘Veränderung, Unbeständigkeit, Wechselhaftigkeit’ von Bräuchen, Wertvorstellungen u. dgl. sind im semantischen Inhaltsplan der Sprichwörter (2) und (2a) in beiden Sprachen dominant, vgl.

Andere Zeiten, andere Sitten. Meine Eltern waren eben noch altmodisch. Heute sind die meisten Jüngeren eher westlich orientiert und sehen das lockerer. (SprichWort)

Drugi časi, druge navade, ki smo jih že pozabili. Takrat smo sanjali, kako bi bilo, če bi bilo tako, da bi šel avto kupit kot vsakdanji kruh. Prišel, plačal in odpeljal. Sanje so se uresničile, le denar je še pogosto težava. (Gigafida)

Andere Länder, andere Sitten. Wie sehr das stimmt, erlebte die damals 19jährige Viola als Au-pair-Mädchen einer amerikanischen Arztfamilie. Von der Erziehung der Kinder über Essensgewohnheiten bis zum Feiern traditioneller Feste war kaum etwas vergleichbar mit den Sitten in old Germany. (SprichWort)

Drugi kraji, drugi običaji, pravi neka naša modrost (morda je tudi izposojena). Pri nas je pustni čas že mimo, bliža pa se velika noč. V Grčiji, kjer so nekoliko drugačne vere, se je postni čas komaj dobro končal. Njihove maskare se obnašajo precej drugače, kakor naše, misel pa je le izvirna. (SprichWort)

Das Sprichwort (1) ist antiker Herkunft und geht auf Ovid zurück (*Tempora mutantur, nos et mutamur in illis*); das Sprichwort (2) ist formalstrukturell und semantisch eng verwandt mit dem Sprichwort (2a); Zusammenhänge mit antiken philosophischen Deutungen der Zeit bzw. physikalischen Auffassungen der Relationalität zwischen Zeit und Raum sind sichtbar.

Anhand der Sprichwörter (3) und (3a) ist ein zyklisch-zirkuläres Zeitverständnis nachvollziehbar; nach schwierigen Phasen kommen immer wieder gute Zeiten; dazu beinhaltet das Sprichwort oft auch eine pragmatische Komponente (Aufmunterung, Trost), vgl.

Angesichts der »Erinnerungsstücke aus glorreichen Zeiten« versuchte er über die akute Negativstimmung hinwegzutrösten: Auch wenn die Kicker im Moment nicht jeden Ball ins gegnerische Tor treffen, denken Sie an die alte Lebensregel: Auf Regen folgt stets Sonnenschein. (SprichWort)

Za dežjem posije sonce, pravijo. Upam, da se bo tudi meni po vseh težavah, ki me spremljajo v tej sezoni, končno spet nasmehnila sreča. (SprichWort)

ZEIT IST (BEGRENZTE) DAUER

(4) *Alles hat seine Zeit / Vse ima svoj čas*

(4a) *Alles zu seiner Zeit / Vse ob svojem času*

(5) *Alles hat (einmal) ein Ende / Vse ima svoj konec*

- (6) *Es ist nicht aller Tage Abend / Ni še vseh dni konec*
(7) *Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben / Ne hvali/sodi dneva pred nočjo/
pred večerom*

Semantisch dominant ist die Idee, dass alles nur für eine bestimmte Dauer sinnvoll ist bzw. dass alles irgendwann einmal abgeschlossen ist, sein Ende hat. In der Teilbedeutung der begrenzten Dauer oder Existenz von etwas ist das Sprichwort (4) synonym zum Sprichwort (5): Alles hört einmal auf, nichts existiert für immer, alles ist durch die Zeit begrenzt, so das Leben und gleichermaßen alles, was man tut und man muss sich damit abfinden. Dadurch enthält das Sprichwort eine pragmatische Inhaltskomponente (Ermutigung, etwas einfach so zu akzeptieren, wie es ist); die begrenzte Dauer wird möglicherweise auch positiv wahrgenommen, vgl.

Alles hat seine Zeit. Gleich drei prominente ZDF-Formate gehen in dieser Woche zum letzten Mal über den Sender [...]. Um jede einzelne dieser Sendungen ist es bei Lichte betrachtet nicht wirklich schade (SprichWort)

Ich stehe nun seit 50 Jahren auf der Bühne. Vielleicht ist das Showprogramm die letzte Möglichkeit für mich. Es wäre ein schöner Abschied, sagt Siw Malmkvist ehrlich unbedrückt. Alles hat ein Ende. Und ich bin dankbar für all die schönen Jahre. (SprichWort)

Vemo, da bo vsega, kar danes obstaja, nekega dne konec, kajti vse se enkrat konča, vse okoli nas umira. V naši notranjosti niti najmanj ne dvomimo, da bomo nekega dne, ob zadnjem izdihljaju, tudi sami prenehali obstajati. Vse ima svoj konec – tudi svet. (SprichWort)

Während (4) im Deutschen die begrenzte Dauer oder Existenz von etwas hervorhebt, wird mit dem slowenischen Äquivalent *Vse ima svoj čas* hauptsächlich gesagt, dass alles nur zu einer bestimmten Zeit, zu einem bestimmten Augenblick sinnvoll ist; somit ist es als synonym zum deutschen (4a) und nicht zum deutschen (4) zu deuten, vgl.

Biološka ura ... Mi še ne tiktaka. Vse ima svoj čas. Sem odprta za možnost, da bom otroka imela, ampak se ne bom čutila neizpolnjeno, če do tega ne bo prišlo. Za to odločitev sta v končni fazi potrebna dva. (SprichWort)

Das wäre zu früh gewesen. Alles zu seiner Zeit. Die Beteiligung an der Regierung wird vielleicht möglich werden nach gewissen Übereinkommen, wegen denen der runde Tisch ja zusammentritt. (SprichWort)

Die Idee, dass die Zeit begrenzt ist und einmal ein Ende hat, enthält auch das Sprichwort (6) *Es ist nicht aller Tage Abend / Ni še vseh dni konec*. Allerdings dominiert hier oft die pragmatische Inhaltskomponente (Aufmunterung, Trost), zumal mit dem Sprichwort gesagt wird, dass es sich noch vieles ändern lässt,

dass etwas noch nicht endgültig verloren oder entschieden ist, dass man immer noch die Chance hat, etwas für sich zu entscheiden, dass die Zeit noch mögliche Veränderungen mitbringt, vgl.

Wenn ein Kurs ausgebucht ist, dann ist noch nicht aller Tage Abend: Einfach auf die jeweilige Kursseite durchklicken und bei 'Produkterinnerung' eintragen. Wir senden dann eine automatische Benachrichtigung, falls für diesen Termin Plätze frei werden. (Redensarten-Index)

Ko pa je bila vsa ta »nespremenljiva« procedura za nami, smo rok za dokončanje odseka dvakrat premaknili. Najprej na leto 2000 in nato na 2003. (Pa še ni vseh dni konec). Smešno! (Gigafida)

Das Sprichwort (7) *Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben / Ne hvali/ sodi dneva pred nočjo/pred večerom* mag auf den ersten Blick nicht unmittelbar mit der Zeit/Zeitlichkeit zu tun haben. Wenn man es aber verwendet, um auszudrücken, dass etwas zwar gut und positiv zu sein scheint, dass man es aber abwarten soll, wie sich mit dem Verlauf der Zeit (und der Ereignisse in der künftigen Zeit) die Dinge weiter entwickeln, so haben wir auch mit einer zeitlichen Inhaltskomponente zu tun, vgl.

Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben – und das Tennis-Jahr nicht, sagen wir mal, ehe die Sonne hierzulande am höchsten steht. Im Sommer werden wir uns vielleicht ein Urteil darüber erlauben können, ob die von deutschen Tennisprofis gespielten Bälle von den Gegnern wieder konstant schwer erreichbar sein werden. (SprichWort)

Ne hvali dneva pred nočjo. Če še nisi imel s tem izkušenj, ne bodi tako prepričan, kako bi se počutil, če bi punca postala invalid. Nobeden nima do takih stvari predsodkov, dokler se kaj ne zgodi, ko pa se... (SprichWort)

Mit dem Bedeutungsaspekt des vorsichtigen Abwartens auf die künftige Zeit ist das Sprichwort in beiden Sprachen synonym zu (6); konzeptuell gesehen wird die künftige Zeit/die Zeitlichkeit dadurch zum Aktanten (vgl. 4. 2).

ZEIT IST AUGENBLICK

- (8) *Alles hat seine Zeit/Alles zu seiner Zeit / Vse ima svoj čas/Vse ob svojem času*
- (9) *Wer nicht kommt zur rechten Zeit, der muss nehmen/essen/sehen, was übrig bleibt / Kdor pravi čas zamudi, dobi za kosilo kosti*
- (10) *Was Hänchen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr / Kar se Janezek nauči, to Janez zna*
- (11) *Früh übt sich, wer ein Meister werden will*
- (12) *Wer zuerst kommt, mahlt zuerst / Kdor prej pride, prej melje*

- (13) *Der frühe Vogel fängt den Wurm / Zgodnji ptič/zgodnja ptica ujame črva*
(14) *Besser zu früh als zu spät / Bolje/raje prej kot pozneje*

Das Sprichwort (8) ist biblischer Herkunft (*Omnia tempus habent*); semantisch dominant ist die Hervorhebung des richtigen Zeitpunktes, man sollte alles zum richtigen Zeitpunkt tun, es gibt Zeitpunkte oder Phasen im Leben, die für etwas besonders geeignet oder sogar bestimmt sind;²¹ die Begrenztheit der Zeit bzw. Vorbestimmtheit des Zeitpunktes wird mitunter positiv wahrgenommen, vgl.

Beim Pflanzen, beim Säen und beim Ernten greifen gewiegte Gärtnerinnen zum Mondkalender. Versuche beim Blumengießen an Wassertagen verblüffen. Gemüse schneiden, Vorräte anlegen, Bäume pflanzen, auch Haare färben und Vorträge halten, alles hat seine Zeit. (SprichWort)

Dnevi so minevali. Regina je vsako jutro odhajala na delo in se v poznih popoldanskih urah vračala domov. Zapadel je sneg. Vas je postala tiha. Zaprle so se hiše, pričakujoč, da ne bi zima predolgo trajala. Ampak vse ima svoj čas. Tudi zima je lepa. Mnogokrat čarobna. (SprichWort)

Ähnlich auch (9): Wer nicht zum richtigen Zeitpunkt irgendwo dabei ist, muss damit rechnen, dass er nur wenig oder wenig Gutes abbekommt, vgl.

Heiner: »Mensch, ihr habt das Büffet ja schon ausgeräubert.« Sibylle: »Is aber noch was da. Wer nicht kommt zur rechten Zeit, der muss seh'n, was übrig bleibt.« (MundMische)

Auch das Sprichwort (10) hat antike Wurzeln (*Nam quod in iuventute non discitur, in matura aetate nescitur*); es betont die Wichtigkeit eines frühen Zeitpunktes im menschlichen Leben (Kindheit), der zum Erlernen von Fähigkeiten sowie Aneignung von Wissen und Werten besonders geeignet ist, vgl.

Was Hänchen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr. Das Sprichwort ist Musikern gut bekannt, denn Grundlagen für perfekte Instrumentalkenntnisse werden in frühester Kindheit gelegt. (SprichWort)

Kar se Janezek nauči, to Janez zna, pravi star slovenski pregovor in tako narekuje, da je treba z vzgojo za vrednote, kot so strpnost, solidarnost, sprejemanje različnosti, prijateljstvo, mir, varovanje okolja, začeti čim prej, torej že v vrtcu. Kasneje je za marsikaj prepozno... (SprichWort)

Mit zeitbezogenem Inhalt ist das Sprichwort synonym zu (11) *Früh übt sich, wer ein Meister werden will*. Die Wichtigkeit eines bestimmten Zeitpunktes ist nachvollziehbar auch am Inhaltsplan der Sprichwörter (12), (13) und (14). Das

²¹ Auf partielle Unterschiede zwischen Deutsch und Slowenisch wurde oben hingewiesen.

rechtzeitige Handeln ist vorteilhaft, somit sind (12) und (13) in ihrer Grundaussage synonym, wegen sehr seltenen Gebrauchs im gegenwärtigen Slowenisch kann man (13) allerdings nur als partielles Äquivalent verstehen, vgl.

Eine Lebensregel sollte man jedoch auch bei der Suche nach einem Ferialjob nicht vergessen: Wer zuerst kommt, mahlt zuerst. Die besten Stellen werden meist schon am Anfang des zweiten Schulsemesters oder noch früher vermittelt. (SprichWort)

Der frühe Vogel fängt den Wurm. Das bedeutet: Wer als Erster da ist, bekommt das Beste. (SprichWort)

Enako kot na razstavi so naslovi razdeljeni tudi v ad hoc katalogih, ki bodo obiskovalcem v pomoč pri iskanju in naročanju knjig. Tradicionalno načelo, kdor prej pride, prej melje, bo veljalo tudi tokrat. To pomeni, da bo tisti, ki si bo knjigo naročil prvi, dobil zadnji dan po 17. uri razstavnih izvod, drugi pa bodo morali počakati na prihod dodatno naročenih izvodov iz tujine. (SprichWort)

Das ist gut, weil man [...] die Gewissheit hat, dass Krankheiten rechtzeitig erkannt werden. Ingrid Tremmel [...]: Ja, ich gehe regelmäßig, das heißt einmal im Jahr zu Gesundheits-Vorsorgeuntersuchungen. Das ist mir wichtig, damit man Krankheiten früh genug erkennen kann – besser zu früh, als zu spät. (SprichWort)

Na vsako uro hoje si privoščimo petminutni počitek. Daljše počitke izbiramo na krajih, ki so varni in udobni. Če začutimo znake utrujenosti ali izčrpanosti, se ustavimo za daljši čas. Če smo izčrpani, se raje pravočasno obrnimo. Storimo to raje prej kot pozneje! (SprichWort)

ZEIT IST RELATION

Im Rahmen der konzeptuellen Auffassung der Zeit als Bewegung beobachtet man auch das Subkonzept der Zeit/Zeitlichkeit als kausal-konsekutives Relationsverhältnis:

(15) *Erst die Arbeit, dann das Vergnügen / Najprej delo, potem zabava*

(16) *Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen / Kar lahko storiš danes, ne odlašaj/odlagaj/prelagaj na jutri*

Bestimmend im Inhaltsplan des Sprichwortes (15) ist die Auffassung, dass man einzelne Aktivitäten in einer bestimmten zeitlichen Reihenfolge durchführen soll; die Erledigung einer anstehenden Arbeit hat zeitlich den Vorrang vor anderen Aktivitäten, vor allem vor der Vergnügung, vgl.

Nach dem Motto Erst die Arbeit, dann das Vergnügen erledigen die Jungen und Mädchen im ersten Teil des Nachmittags ihre Hausaufgaben. Im zweiten wird dann gebastelt, gespielt und auch schon mal gebatikt oder gekocht. (SprichWort)

Wird die »richtige« Reihenfolge nicht beachtet, so muss man mit negativen Folgen rechnen, vgl.

Najprej delo, potem zabava. Pri naši reprezentančni košarki je šlo za zabavo brez dela, zdaj pa verjetno delajo, a se za zdaj še vedno zabavajo le tisti, ki igrajo proti Sloveniji. (SprichWort)

In Sprichwort (16) überschneiden sich das Konzept des Augenblicks und das Konzept der Relation: Es ist besser, Dinge unmittelbar zu erledigen (zu einem gegenwärtigen/früheren Zeitpunkt), weil sie zu einem späteren Zeitpunkt möglicherweise nicht mehr so leicht oder gar nicht zu bewältigen sind, vgl.

Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen. Dieses alte Sprichwort gilt auch für den Schnitt von Obstbäumen. Schon im Sommer sollte und kann eine Auslichtung der Äste erfolgen. (SprichWort)

Šolske dolžnosti je treba opravljati sproti, brez zamud, ki kaj hitro lahko povzročijo časovne in duševne stiske. Mladi pa potrebujejo za sprostitev in počitek tudi prosti čas. Oboje naj bo preudarno uravnoteženo. Velja naj pravilo: Kar lahko storiš danes, ne odlašaj na jutri. (Gigafida)

4.2 ZEIT IST GELD

Diese konzeptuelle Metapher, i. e. Strukturmetapher nach Lakoff/Johnson (1980, 2004), wonach der abstrakte Begriff der Zeit/Zeitlichkeit durch eine konkrete Begrifflichkeit (Geld) metaphorisch strukturiert wird, ist übergeordnet und weist in der deutschen und slowenischen Parömiologie einige weitere und präziser bestimmbare metaphorische Ableitungen auf. Ebenso zeigt sich Geld als metaphorische Ausgangsdomäne eher nur als eine Art vom kostbaren Gut, welches beschränkt, begrenzt, möglicherweise knapp und deshalb wertvoll ist. Die Zeit ist somit eine wertvolle Ressource, als übergeordnete konzeptuelle Metapher ist sie kostbares Gut. Das übergeordnete metaphorische Konzept impliziert in der Parömiologie aber auch das metaphorische Bild der Macht und des Akteurs, wodurch einzelne Teilinhalte der Lexeme *Geld* in den Vordergrund rücken (Geld als Zahlungsmittel in Koordination mit Macht und Aktion).

ZEIT IST KOSTBARES GUT

(17) *Zeit ist Geld / Čas je denar*

(17a) *Zeit vertan, Geld vertan*

(18) *Zeit ist Gold (wert) / Čas je zlato / Čas je zlata vreden*

(19) *Ura izgubljena ne vrne se nobena*

(20) *Morgenstunde hat Gold im Munde / Rana ura, zlata ura*

In (17) und (17a) wird die Zeit mit Geld gleichgesetzt; vor allem ein effizienter Umgang mit ihr oder die Zeitersparnis ist für die Wirksamkeit und Wirtschaftlichkeit einer Sache entscheidend, was in der gleichen Weise auch für das Geld gilt. Das Sprichwort besagt aber auch, dass weniger investierter Zeit wirtschaftlichen Gewinn von etwas sicherstellt bzw. dass Zeitverlust auch materiellen Verlust bedeutet; impliziert wird somit die Endlichkeit bzw. Begrenztheit der Zeit als Ressource, was zur Erhöhung ihrer Wertigkeit beiträgt, vgl.

Zeit ist Geld, Wissen (Markt-)Macht: Schneller und besser zu sein als die Konkurrenz, das ist im Zeitalter der Globalisierung wichtiger denn je. Was also liegt in einer Gemeinschaft wie der EU näher, als die Kräfte für den Konkurrenzkampf auf den Weltmärkten zu bündeln? (Sprichwort)

Ali sem za čas, ki ga intenzivno prebijem na delovnem mestu, dovolj plačan oziroma ali s svojim delom ustvarim dovolj visoko dodano vrednost, da bi lahko zaslužil več? Čas je denar, zato preverite, ali sta omenjeni vrednoti v vašem primeru vsaj približno enakovredni. (Sprichwort)

Man liegt also großen Wert auf die Zeit und man vergleicht sie auch mit Gold (18), dem traditionellen Statussymbol für Reichtum und Überlegenheit; geht die Zeit verloren, so ist sie nicht nachholbar, wie in (19), vgl.

In tako že zjutraj, takoj ko odprem oči, začnem načrtovati, kaj vse bi bilo treba tistega dne postoriti, kajti čas je zlato in ura izgubljena ne vrne se nobena, torej hitro v kopalnico. (Gigafida)

Das Sprichwort (20) besagt, dass Vieles am Anfang des Tages einfacher und besser zu schaffen ist oder intensiver erlebt werden kann; frühes Aufstehen lohnt sich, weil es sich am Morgen gut arbeiten lässt und Frühaufsteher mehr erreichen. Das Sprichwort ist lateinischer Herkunft (*Aurora habet aurum in ore*) und primär durch die Naturscheinung motiviert (die goldene Farbe der Morgenröte). Mit der Hauptbedeutung des Gelingens in der Frühe es ist ein Synonym zum Sprichwort (13), *Der frühe Vogel fängt den Wurm*, wodurch Zusammenhänge zweier metaphorischen Subkonzepte zum Vorschein kommen: ZEIT IST AUGENBLICK und ZEIT IST KOSTBARES GUT, bestimmte Zeiteile (Augenblicke) haben einen höheren Wert.

ZEIT IST AKTANT

(21) *Die Zeit heilt alle Wunden / Čas celi/zaceli vse rane*

(21a) *Die Zeit heilt alles / Čas vse pozdravi*

(22) *Kommt Zeit, kommt Rat / Pustimo času čas / Čas prinese svoje / Čas vse prinese*

(22a) *Zeit bringt Rat*

Das Sprichwort (21) und seine Variante (21a) (sonst lateinischer Herkunft, *Tempus curat omnia*) vermitteln die Auffassung der Zeit als handelnde Größe; Schmerz und schmerzhaftige Gefühle, Erinnerungen an negative Erlebnisse u. dgl. lassen mit der Zeit nach, pragmatisch gesehen drückt das Sprichwort zusätzlich oft Trost aus, vgl.

Die Zeit heilt alle Wunden, heißt es etwa, doch fragt sich, ob dieses Versprechen, daß irgendwann jeder Schmerz, jede Enttäuschung überwunden ist, alle trösten kann. (Sprichwort)

Die Sprichwörter (22) und (22a) lateinischer Herkunft (*Tempus affert consilium*) beinhalten die Überzeugung, dass die Zeit Gelegenheiten, Anlässe zur Lösung bestimmter Probleme mit sich bringt; mit der Zeit (und Geduld) findet sich ein Ausweg, eine Antwort auf offene Fragen, man soll der Zeit vertrauen und ihr Zeit lassen – dadurch ist das Sprichwort (22) ein Synonym zu *Eile mit Weile / Hiti počasi, Gut Dingt braucht Weile / Vse potrebuje svoj čas, Rom wurde auch nicht an einem Tag erbaut / Tudi Rima niso zgradili v enem dnevu*, vgl.

*Vielleicht denkst Du tatsächlich noch einmal [...] über die Sache nach und bringst ein paar Verbesserungsvorschläge. Du weißt ja: Kommt Zeit, kommt Rat. Oder *Cum tempore, cum rota*, wie der Lateiner sagen würde. (Sprichwort)*

Do 22. maja boš usmerjen/-a v konkretne cilje, v ljubezni pa boš doživljall/-a krizo in težave, saj se boš težko uskladil/-a z ljubljeno osebo. Veliko napetosti bo, a na silo ne boš mogel/mogla doseči prav ničesar, zato pusti času čas in vse se bo uredilo. (Sprichwort)

Včasih se nam zdi konflikt nerešljiv, saj bi kakršnakoli odločitev prinesla tudi težave. V tem primeru je morda tudi konstruktivno čakati, da bo čas prinesel svoje, da se bodo razmere spremenile in prevesile na eno ali drugo stran. (Gigafida)

In engen Zusammenhängen mit dem Subkonzept ZEIT IST AKTANT ist das Subkonzept ZEIT IST MACHT zu betrachten.

ZEIT IST MACHT

(23) *Die Zeit frisst alles / Čas vse uniči*

(24) *Die Zeit herrscht über die Dinge / Časa moč vse premore*

(25) *Die Zeit überdauert alles / Čas premaga vse*

(26) *Zeit gewonnen, viel gewonnen, Zeit verloren, alles verloren / Čas pridobljen, vse pridobljeno, čas izgubljen, vse izgubljeno*

Die Zeit greift an, zersetzt, zerstört alles, gegen die Zeit kann sich nichts und niemand wehren (23); das Konzept der Macht knüpft deutlich an das Konzept der Bewegung, wie bei (25) ersichtlich, vgl.

Denn, wenn es etwas gibt, dem alle Menschen zu jeder Zeit unterworfen sind, dann ist es das unaufhaltsame Verrinnen der Zeit und damit ihres eigenen Lebens. Tempus edax rerum sagt ein Sprichwort der Römer: Die Zeit zernagt die Dinge. Die Zeit frisst alles. (www.scheidewege.de)

Die Zeit überdauert alles, so sagt man. Sie ist ewig und unergründlich. Sie war immer und wird auch immer sein. Nichts kann sich ihr in den Weg stellen, nichts kann sie stoppen. Die Zeit ist wie ein Pfeil. Genau wie das Geschöß so schlägt auch die Zeit stets nur eine Richtung ein, und am Ende wird sie uns alle vernichten. (www.bookola.de)

Das Sprichwort (26) findet sich bei Jacob Grimm in seiner *Grammatik der hochdeutschen Sprache*; unter dem deutschen Einfluss wird durch das äquivalente (übersetzte) Sprichwort auch im Slowenischen die absolute Allmächtigkeit der Zeit hervorgehoben.

5 Fazit

Anfangs wurde gefragt, auf welche Art und Weise die Zeit/Zeitlichkeit parömiologisch versprachlicht wird und welche Relationen zwischen der komplexen Bedeutungsstruktur und dem historisch-kulturellen Hintergrund einzelner Sprichwörter dabei zu verzeichnen sind. Anhand ausgewählter deutscher und slowenischer Sprichwörter konnte exemplarisch gezeigt werden, dass die zeitbezogene parömiologische Ausdrucksweise im Deutschen (und in den meisten Fällen auch im Slowenischen) weitgehend der metaphorisch konzeptuellen Zeitauffassung (Zeit als Bewegung bzw. Zeit als Geld) entspricht. Dazu lassen sich einzelne Sprichwörter konzeptuell präzisieren und mehreren metaphorischen Subkonzepten zuordnen, bei denen jeweils verschiedene Teilinhalte des Sichbewegens bzw. des Geldes semantisch bestimmend sind: Wandel, Dauer, Augenblick und Relation sowie kostbares Gut, Aktant und Macht. Es wird deutlich, dass metaphorische Konzeptualisierung der Zeit in der deutschen und slowenischen Parömiologie nahezu gänzlich mit dem Zeitverständnis in der europäischen Philosophie und in Sozialwissenschaften übereinstimmt. Vergleichbares gilt auch für das Allgemeinverständnis der Zeit: die Zeit artikuliert individuelle und gesellschaftliche Erfahrung und Umgang mit dieser ontologischen Größe: die Zeit ist beweglich, sie dauert und hat einen Anfang

und ein Ende, sie konstituiert sich durch Ereignisse, sie ist Augenblick, sie ist wertvoll und mächtig, sie ist Schicksal und trägt die Eigenschaft der Ursächlichkeit. Die Zeit wird in Sprichwörtern häufig personifiziert und materialisiert, um ihr menschliche Stimme oder Züge zu geben. Dazu kommt, dass das Empfinden und die Auffassung der Zeitlichkeit oft mit Wertung verbunden sind: die Zeit wird sowohl als eine positive als auch als eine negative Größe wahrgenommen und sie bleibt nach wie vor ein rätselhaftes Phänomen, mit wem der Mensch nur schwer klarkommt.

Die vorliegende Studie ist exemplarisch und erhebt dadurch keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Um die Wahrnehmung und den Ausdruck der Zeit/Zeitlichkeit in der Parömiologie einzelner Sprachen genauer zu verdeutlichen, müssten umfangreiche parömiologische Sammlungen durchsucht und analysiert werden. Aus der sprachkontrastiven Sicht würde dies zur Klärung parömiologischer Äquivalenzrelationen beitragen und zugleich kulturspezifische sowie inter- bzw. transkulturelle Charakteristika der parömiologischen Redeweise erörtern.

Literatur

- ARISTOTELES, 1995: Čas: bit in bistvo časa. *Phainomena* 21–22, 97–111.
- Jacques ATTALI, 1992: *Povijest vremena*. Zagreb: August Cesarec.
- Harald BURGER, 2015: *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. 5. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Duden online. www.duden.de.
- DWDS. *Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart*. www.dwds.de.
- Jožica ČEH, 2005: Pogledi na metaforo. *Jezik in slovstvo* 50, 3–4, 75–86.
- Émile DURKHEIM, 1912: *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris: Presses universitaires de France.
- Norbert ELIAS, 1984: *Über die Zeit. Arbeiten zur Wissenssoziologie II*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Melanija Larisa FABČIČ, Elizabeta BERNJAK, 2016: Konceptualizacija pojma »čas« v slovenski, nemški in madžarski frazeologiji. *Prostor in čas v frazeologiji*. Ur. Erika Kržišnik, Nataša Jakop, Mateja Jemec Tomazin. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 39–51.
- Mariusz FRĄCKOWIAK, 2015: *Zeit ist Geld – sprachliche Universalien in der deutschen und polnischen Phraseologie und Parömiologie am lexikographischen Material*. *Linguistik online* 74, 5, 3–17.

Gigafida. www.gigafida.net

Lutz GÖTZE, 2004: *Zeitkulturen. Gedanken über die Zeit in den Kulturen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Martin HEIDEGGER, 1995: Čas in bit. *Problemi* 33, 1–2, 197–213.

Martin HEIDEGGER, 1995a: Pojem časa. *Problemi* 33, 1–2, 183–195.

Anna IDSTRÖM, 2010: Inari Saami idioms of time. *Yearbook of Phraseology* 1, 159–178.

Roman INGARDEN, 1983: *Man and Value*. München: Philosophia Verlag.

Vida JESENŠEK, 2004: Deutsch-slowenische Phraseologie aus kognitiver Perspektive. *Linguistische Studien im Europäischen Jahr der Sprachen: Akten des 36. Linguistischen Kolloquiums in Ljubljana 2001 = Linguistic studies in the European year of languages: proceedings of the 36th linguistic colloquium, Ljubljana 2001*. Stojan Bračič et al. (ur.), Frankfurt am Main: Peter Lang. 283–290.

Vida JESENŠEK, 2004a: Von (!) *Wasser/voda* in der Phraseologie des Deutschen und Slowenischen. *L'espace euro-méditerranéen. Une idiomaticité partagée. Actes du colloque international, Hammamet, 19, 20 & 21 septembre 2003*. Salah Mejri (Hg.). Tunis. 177–189.

Young-Eun JHEE, 2011: *Zur konzeptuellen Theorie der Metapher. Metaphorik der Zeit und der Zustandsveränderungen im Deutschen und Koreanischen*. Frankfurt am Main etc.: Peter Lang.

Erika KRŽIŠNIK, Marija SMOLIĆ, 2000: Slike »časa« v slovenskem jeziku. *36. seminar slovenskega jezika, literature in kulture*. Ur. Irena Orel. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta. 7–19.

Georg LAKOFF, Marc JOHNSON, 1980: *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press.

Georg LAKOFF, Marc JOHNSON, 2004: *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

Andreas LUCKNER, o. J.: *Zeit und Existenz aus der Sicht der Philosophie. Seneca, Augustinus, Kierkegaard und Heidegger*. http://www.unihannover.de/fileadmin/luh/content/alumni/unimagazin/2012_zeit/netz10_luckner.pdf (9. 11. 2015).

MundMische. Spaß an Umgangssprache und Sprichwörtern. www.mundmische.de

Charles Sanders PEIRCE, 1955: *Logic as Semiotic: The Theory of Signs*. Philosophical Writing of Peirce. Justus Buchler (Hg.) London. 98–119.

Grigorij L. PERMJAKOV, 1986: *Dreihundert allgemeingebräuchliche russische Sprichwörter und sprichwörtliche Redensarten*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

Hartmut ROSA, 2005: *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Miha PINTARIČ, 2005: *Občutje časa v francoski srednjeveški in renesančni književnosti*. Ljubljana: Lietararno-umetniško društvo Literatura.

Daniela SCHIBLI LEU, 2009: *Zeitnormbefolgung und Zeitkonflikte in der stationären Suchttherapie: ein empirischer Vergleich von Patienten, Therapeuten und Einrichtungen*. Münster: LIT Verlag.

SprichWort-Plattform. sprichwort-plattform.org

Joanna SZCZEK, 2010: *Auf der Suche nach phraseologischen Motiviertheit im Deutschen (am lexikographischen Material)*. Dresden: Neisse-Verlag.

Simona ŠEMEN, 2009: Čas kot filozofska in literarna kategorija. *Anthropos* 3–4, 135–158.

Filologija med pragmatizmom in humanizmom

Philologie zwischen Pragmatismus und Humanismus

Philological studies between pragmatism and humanism

DEJAN KOS

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za germanistiko,
Koroška cesta 160, SI 2000 Maribor, dejan.kos@um.si

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-019-6.13>

ISBN 978-961-286-810-9

Der Aufsatz problematisiert den Status und die Perspektiven der philologischen Studien. Er geht von der Annahme aus, dass die Philologien ihren Weg aus der Randexistenz nur dann finden können, wenn es ihnen gelingt, die Ausweglosigkeit jener Logik zu enthüllen, die sie zum Randphänomen erst gemacht hat – die Ausweglosigkeit des Pragmatismus. Es geht dabei freilich nicht um die Abwendung von der Praxisbezogenheit der sprach- und literaturwissenschaftlichen Forschung. Im Gegenteil. Doch die zentrale Aufgabe der Philologien soll immerhin darin bestehen, gerade mithilfe ihres Expertenwissens das Bewusstsein für den blinden Fleck des (auch eigenen) Rationalismus und Empirismus zu schärfen. Nur die konsequente Selbstreflexion, die wertvollste Eigenschaft der Sprache und der Literatur, offenbart nämlich die eigentliche Natur unseres Daseins: die Abwesenheit des eigenen Zentrums und damit die Nähe zu allem, was wir nicht sind. Erst durch sie wird offensichtlich, wie fatal unser Bemühen ist, das Nachdenken über den Ursprung unseres Nachdenkens aus der Logik der Welterschließung und -beherrschung zu verbannen. Erst sie macht deutlich, dass gerade der Ausschluss unserer unhintergehbaren Offenheit aus dem pragmatischen Problemlösungsverfahren das zentrale Problem ist, das es zu lösen gilt. Erst durch ihre Einsicht in unser Ausgeliefertsein wird fassbar, dass das Leben nur dann sinnhaft wird, wenn der Pragmatismus weder als Grundlage unserer Überzeugungen noch als zentraler Beweggrund unserer Handlungen fungiert. Und schließlich: erst die unpragmatische »humanistische« Selbstreflexion, durch die erkennbar wird, dass uns wesentlich weniger gehört, als wir in der Lage sind, uns anzueignen, verleiht uns die Möglichkeit eines langfristigen Überlebens.

Schlüsselwörter: Philologie, Pragmatismus, Humanismus, Perspektiven philologischer Studien, Selbstreflexion

The paper discusses the position and perspectives of the so called philological studies. It establishes that the only way for philological studies to find a way out of their marginality is by revealing the impasse of the very logic that forced them into their marginal position: the impasse of the logic of pragmatism. Of course this does not mean that philological studies must give up solving the practical problems of communication and comprehension in the field of language and literature. Quite the contrary. However, perhaps an even

more important task of theirs is to employ their expert knowledge in order to sharpen the awareness of the blind spot of (even their own) rationalism and empiricism. Only consistent self-reflection, the most valuable feature of language and literature, reveals the deepest nature of our existence in the world: the absence of our own centrality and thereby the proximity to all that we ourselves are not. Only there it becomes obvious that our tendency to supplant the contemplation of the origins of our own thinking from the logic of understanding and controlling the world is erroneous. Only self-reflection reveals that precisely the exclusion of our *non-centrality* from the procedures for solving practical issues is the crucial problem that needs to be solved. Only with its insight into our being at the mercy of the world we can thus comprehend that life can only have meaning when pragmatism is neither the basis of our beliefs nor the central cause of our actions. And finally: only the non-pragmatism of "humanistic" self-reflection, which solely leads us to the comprehension that much less than we are able to take possession of actually belongs to us, opens up the possibility of long-term survival.

Key words: philological studies, pragmatism, humanism, perspectives of philological studies, self-reflection

1 Uvod

Pojem »filologija« je sprva označeval tiste učene dejavnosti, ki jih je že v antiki zaznamovala »ljubezen« (*philos*) do »besede« in »premišljevanja« (*logos*). Njihova prvotna naloga je bila tekstna kritika. Filologi so primerjali različice posameznega besedila, proučevali okoliščine njegovega nastajanja in dokumentirali kasnejše uredniške, cenzorske in siceršnje posege. Postopki identifikacije pristne verzije so pogosto zahtevali tudi poznavanje in premišljanje družbenih in kulturnih kontekstov na sočasni in na zgodovinski ravni. Ker so se kot privilegiran predmet besedilnokritičnih obravnav uveljavila zlasti dramska in verzna besedila, je filologija med drugim dobila status literarnovedne metode. Pogosto pa je bila »ljubezen do besede« usmerjena k proučevanju splošnejših jezikovnih pojavov – sintaktičnih, semantičnih, slogovnih in etimoloških prvin oz. zakonitosti. Prepletanje obeh problemskih področij je bilo značilno tudi za kasnejša stoletja in je bistveno zaznamovalo tudi procese, ki so na prehodu od predmodernih v moderne družbe privedli do razvoja filologije kot znanstvene discipline. Pri tem je šlo za premike, ki jih lahko razumemo samo v širšem družbeno- in kulturnozgodovinskem kontekstu.

2 Filologija v »klasični moderni«

Nastanek modernih družb v 18. in 19. stoletju je potekal v znamenju prehoda od stanovskega k funkcionalnemu tipu družbene diferenciacije. Gre za proces,

ki ni vplival le na reorganizacijo družbenih sistemov, temveč bistveno tudi na preoblikovanje kolektivnih in osebnih identitet. Korporativni, hierarhični in metafizično utemeljeni modeli sobivanja so se umaknili odprtim, nehierarhičnim in funkcionalno zasnovanim oblikam družbene organizacije (prim. Zinn 2008: 78). Visoka stopnja vertikalne in horizontalne mobilnosti je izkušnjo odprtosti še okrepila. Posameznik je bil primoran izoblikovati nabor dinamično se spreminjajočih verzij resničnosti, ki so ostale brez zavezujoče kolektivne točke identifikacije. Edini mehanizem, ki je v tej raznovrstnosti še lahko vzpostavil koherenco, je bila zmožnost proizvodjanja smisla, utemeljena v logiki samorefleksivnega mišljenja. Po tej poti se je v modernih družbah razvil nov tip idealizirane subjektivitete, ki je v procesu samorefleksivnega premišljanja sveta stremela k teleološkemu razvijanju svojih racionalnih, emocionalnih in normativnih potencialov. Praznino, ki je nastala z razkrojem tradicionalnih stanovskih hierarhij pa je funkcionalno diferencirana družba zapolnila tudi na ravni vzpostavljanja kolektivnih identitet. Osrednjo vlogo je pri tem odigrala ideja naroda.

Tako je postalo razvidno, da so se filološka prizadevanja z nastankom modernih družb znašla v novem prostoru. Ta je bil v strukturnem in institucionalnem smislu zaznamovan s procesi diferenciacije in osamosvajanja družbenega sistema znanosti, ki se je že zgodaj razdelil na humanistične in naravoslovne discipline. V funkcionalnem smislu pa so filologije svoj temelj našle prav v obeh stebrih moderne družbe: v idejah avtonomne subjektivitete in nacionalne identitete. Preplet jezikoslovnih in literarnovednih pristopov se je v teh pogojih izkazal kot izjemno učinkovit. Proučevanje jezika in literature ni sledilo le izostrenim in metodološko premišljenim kriterijem znanstvenega delovanja, temveč je svoj raziskovalni predmet razumelo tudi kot nosilni izraz avtonomne osebne in narodove (samo)zavesti. Literarne študije so lingvistično podstat po eni strani nadgrajevale s širjenjem teoretičnega oz. metodološkega instrumentarija, po drugi pa s poseganjem v neizčrpen rezervoar estetske hipostaze jezika. Na individualni ravni je osrednjo vlogo množitve komunikacijskih in kognitivnih možnosti prevzel koncept estetske avtonomije. S pomočjo estetskih konvencij fikcionalnosti in večpomenskosti se je namreč literatura vzpostavila kot prostor, v katerem naj bi ideal svobodne in avtonomne subjektivitete dobil možnost svoje samouresničitve. Na tem mestu ne moremo razpravljati o tem, v kolikšni meri je ta ideja utopična, vsekakor pa ne gre prezreti dejstva, da ima estetsko prizadevanje po širitvi samorefleksivnih komunikacijskih in kognitivnih možnosti tudi svojo precej enoznačno spoznavnoteoretično, vrednostno ali celo ideološko podlago. Ideološka instrumentalizacija literature – in s tem tudi literarnovednih študij – pa je še očitnejša na makrostrukturni ravni vzpostavljanja kolektivnih identitet. Mehanizmi literarne kanonizacije

in kulturnega svetništva namreč bistveno presegajo meje literarnega sistema in globoko posegajo v politično paradigmo krepitve nacionalne zavesti. Tako se izkaže, da je filologija v moderni dobi dosegla razcvet zato, ker ni bila v sozvočju le s temeljnimi potezami prevladujočih verzij resničnosti, temveč je pomembno prispevala tudi k učinkovitemu delovanju vsaj treh družbenih sistemov – znanstvenega, estetskega in političnega.

3 Filologija v pozni moderni

Dinamika družbenih sprememb je v drugi polovici 20. stoletja preoblikovala strukturne in funkcionalne temelje modernih družb, s tem pa v bistveni meri tudi okvir, v katerem se razvijajo filološki študiji. Institucionalni pogoji se najprej spreminjajo zlasti z dramatičnim razvojem t. i. »trdih« znanosti (prim. Kruckis 2009: 574). Kriteriji znanstvenosti, značilni za naravoslovne, tehnične in družboslovne discipline (empiričnost, uporabnost, deskriptivnost, napovedljivost, metodičnost, ekonomičnost, eksperimentalnost, kavzalnost, intersubjektivna preverljivost) pridobijo tako rekoč univerzalno veljavo, humanistične vede – kamor sodi seveda tudi filologija – pa so s svojimi praviloma hermenevtičnimi, samorefleksivnimi in pojasnjevalnimi postopki odrinjene na obrobje znanstvenega sistema. Postopke verifikacije nadomešča logika t. i. hermenevtične argumentacije, pri tem pa samorefleksivnost in večperspektivnost nista niti v funkciji preverljivosti in uporabnosti (kot pri empiričnih znanostih) niti v funkciji semantične odprtosti (kot denimo pri umetnostih). Medtem ko ortodoksne znanosti transgresije iz logike svojega diskurza izločajo, umetnosti pa jih vanjo vključujejo kot svojo temeljno konvencijo, se zdi, da se humanistika vseskozi nahaja v prehodnem prostoru med opisi zakonitosti v opazovanih področjih in refleksijami o zakonitostih lastnega opazovanja. Tovrstna transgresivnost privede med drugim tudi do konfliktnega razmerja med humanistiko in empiričnimi znanostmi. Situacija se je zaostрила zlasti v 70. in 80. letih 20. stoletja, ko sta empirična in humanistična paradigma nastopali v antagonističnih vlogah. V zadnjih desetletjih se krepijo težnje po njenem zbliževanju, vendar se humanistične – in v njihovem okviru seveda tudi filološke – študije še zmeraj težko odpovedo obrambni drži. Težave so na videz nerešljive: zdi se, da prevzemanje empiričnih metod ogroža identiteto humanistike, njihovo zavračanje pa njen ugled.

Nič obetavnejši pa niso niti trendi splošnih družbenih sprememb. V obdobju pozne moderne namreč opažamo razpad prav tistih velikih zgodb, v katerih so bile humanistične oz. filološke vede tradicionalno utemeljene. Razloga za to sta vsaj dva: globalno povezovanje družbenih sistemov (ekonomija, politika,

pravo, znanost itd.) in medijska reprodukcija družbeno veljavnih verzij sveta. Oba procesa privedeta do oslabitve povezovalnih mehanizmov, ki so v »klastični« modernosti tvorili podlago velikih pripovedi o osamosvajanju subjekta in naroda. Z mnogoterostjo, fragmentarnostjo, partikularnostjo, arbitrarnostjo in fikcionalnostjo tehnološko proizvedenih modelov resničnosti razpada okvir, ki posamezniku omogoča vzpostavitev integralne subjektivitete, z globalizacijo funkcionalnih sistemov pa tudi podlaga, ki nacionalni ideji daje privilegirani status pri vzpostavljanju kolektivnih identitet. Idejo avtonomnega subjekta polagoma nadomesti koncept »skrpanih identitet« (*patchwork identities*), ob bok nacionalnim kulturam pa stopajo pojmi medkulturnosti, transkulturnosti in multikulturnosti.

Humanistične – in s tem tudi filološke – vede ta proces povečini spremljajo s precejšnje mero defetizma. Iz obrobne položaja se poskušajo izviti kvečjemu s posnemanjem metod empiričnih znanosti ali pa s sklicevanjem na družbeni pomen humanističnih idealov. Učinkovitost obeh strategij je omejena. Na metodološki ravni smo priča nepreglednemu in pogosto protislovnemu naboru teoretičnih izhodišč in proceduralnih pristopov, ki segajo od empiričnih preko poststrukturalističnih do hermenevtičnih paradigem. Občutek njihove poljubnosti še zlasti okrepi izključujoča, polemična in samopromocijska logika konceptualnih »obratov« in nereflektiranost metodološkega pluralizma (prim. Kos 2013: 178). Problematična pa je tudi širša družbena legitimacija filoloških ved. Jezikoslovje in literarna veda se bodisi brez posebnega premisleka podrejata utilitarizmu in pragmatizmu prevladujočih ekonomskih in političnih sistemov, bodisi ta izhodišča problematizirata s sklicevanjem na bolj ali manj anahronistične ali utopične ideale humanističnih tradicij.

4 Perspektive filoloških študijev

Preostane potemtakem filologiji dandanes še kaj drugega, kot izbira med utilitaristično trivializacijo in marginalizirano utopičnostjo? Odgovore je potrebno iskati v povezavi med obema ravnema njenega obstoja – epistemološko in kulturnozgodovinsko.

V znanstvenoteoretičnem pogledu sta – kot je razvidno iz zgornjega premisleka – osrednja problema filoloških ved partikularnost in arbitrarnost njihovega metodološkega instrumentarija. Oba izhajata iz specifične narave t. i. humanistike. Ali natančneje: problema metodološke partikularnosti in poljubnosti sta povezana z dejstvom, da humanistične discipline ne vzpostavljajo tako jasnih norm in konvencij lastnega delovanja, kot je to značilno za

naravoslovne, družboslovne in tehnične znanosti. Ob težnji po objektivizaciji svojih predmetnih področij (večinoma so to mišljenje, jezik, umetnost in kultura) humanistiko namreč zaznamuje tudi visoka stopnja samorefleksivnosti in večperspektivnosti.

Pot do rešitve problema je najprej potrebno iskati v odpravljanju vrednostne asimetrije: filologija naj se zgleduje po empiričnih znanostih v tistih razsežnostih, kjer so te učinkovitejše (pragmatična sinteza teoretičnosti, empiričnosti in uporabnosti), vendar naj potencialov samorefleksivnega in večperspektivnega mišljenja ne razume kot epistemoloških pomanjkljivosti. Dodatna spodbuda v tej smeri prihaja celo s strani uporabnih znanosti samih, ki v zadnjem času odkrivajo pomen hermenevtičnih metod pri vrednotenju empiričnih podatkov (prim. Hladnik 1995: 329). Res je, da »empiriki« hierarhičnega razmerja med obema paradigmama še zdaleč niso pripravljene preseči, vendar bi zagovornikom filologije koristilo ravno to, da bi pozornost preusmerili k spoznavnim prednostim samorefleksivnega in transgresivnega mišljenja in izostrili zavest o tem, da je premislek o izhodiščih lastnega mišljenja pomemben dejavnik v ekonomiji orientacijskih strategij. Humanistične discipline nasploh bi torej najbrž morale priznati, da z empiričnimi znanostmi ne morejo tekmovali na področju pragmatičnega reševanja družbeno relevantnih problemov in se obenem zavedati, da razvijajo spoznavne potenciale, ki v disciplinah, osredotočenih izključno na predmete svojega opazovanja, ostajajo nerazviti. Z vključitvijo opazovalčeve perspektive v elaborirane opise okolja namreč humanistika omogoča tudi več kot samo intuitivne vpoglede v razmerja med poljubnimi in nepoljubnimi razsežnostmi sveta (prim. Kos 2012: 79). Na ta način ne doseže le učinkovitejšega obvladovanje kontingence, temveč tudi premik fokusa od reševanja relevantnih problemov k preišljanju problema same relevantnosti.

Naslednji korak na poti epistemološke utemeljitve filoloških ved je tako na dlani: iskati je potrebno sinergije med empiričnimi in hermenevtičnimi usmeritvami. Prav kakor so (vsaj na implicitni ravni) v empiričnih znanostih postopki hermenevtičnega osmišljanja neizbežni, tako so po drugi strani empirični postopki nujni pogoj prepričljivih hermenevtičnih refleksij. Interdisciplinarni posegi jezikoslovja in literarne vede na področja nevroloških, kognitivističnih, psiholoških, komunikoloških, socioloških in kulturoloških raziskav torej identitete obeh disciplin ne ogrožajo, temveč – prav nasprotno – vzpostavljajo okvir njune verodostojnosti. Vendar pa lahko holistična zasnova filoloških študijev seže še bistveno globlje. Njihovi osrednji področji – jezik in književnost – sta namreč tudi prostor, v katerem se vzpostavljajo temeljni mehanizmi modeliranja resničnosti: koherenca, kavzalnost, narativnost, (samo)referencialnost itd. Ko filologija proučuje svoje predmetno področje, opazuje hkrati

tudi mehanizme svoje lastne geneze. Šele v tovrstni samorefleksiji se lahko mišljenje dokoplje do novega razumevanja svojega položaja v svetu: točka, iz katere opazujemo svet, ne more biti v nobenem primeru *izhodišče* spoznanja, temveč venomer le *rezultat* spoznavnih procesov, iz katerih je tudi sama izšla. Kako bi sploh lahko bilo drugače? Sleherni ideja subjektive avtonomije oz. svobodne volje bi morala namreč – premišljena do konca – nujno pristati v nekakšni psevdo-metafizični logiki izločitve opazovalca iz ontologije opazovanega sveta. Čeprav neradi priznamo, smo to vedeli že od nekdaj. Sleherni dejanje je v celoti določeno z dejavniki, ki jih nismo sami izbrali in na katere nimamo nikakršnega vpliva. Kakor nismo izbrali svojega telesa, nismo izbrali niti okolja, v katerem smo zgradili svoj svet, niti ne izbiramo svojih lastnih želja. Kakšen pomen imajo torej izbire, ko pa nismo izbrali sebe?

Na podoben način se razkroji tudi predmet našega spoznanja. Že dolgo vemo, da zaznave lahko primerjamo le z drugimi zaznavami, ne pa z okoljem samim (prim. Schmidt 1994: 13). Vemo tudi, da je svet dostopen spoznanju izključno v skladnosti z mehanizmi, ki so imanentni spoznavnemu procesu. Vse, kar je z njimi nezdružljivo, ostaja onkraj razumevanja. Še zlasti pa ne moremo ničesar izvedeti o izvoru obstoja samega. Prepričani smo lahko samo o tem, kar na videz nasprotuje naši intuiciji in razumu: izhodišče spoznanja ni v nas, temveč v tem, od koder je spoznanje izšlo. Tako na mestu, kjer pričakujemo steber lastne moči, odkrijemo praznino, ki jo lahko izpolnimo samo s tem, iz česar smo sami izšli. V jedru humanistične samorefleksije se torej skriva etika ontološke izročnosti svetu in soljudem: uresničeni smo lahko samo v občutenju popolne bližine do vsega, kar nismo sami. Sleherni individualnost je le ena od mnogoterih oblik ene same brezoblične povezanosti.

Po tej poti se v dokončni izpeljavi samoreferencialnih zmožnosti mišljenja ne razkrije le problematičnost nedomišljene epistemologije empiričnih znanosti, temveč postane problematičen celo glavni tok evropske (in vse bolj tudi globalne) kulturne zgodovine, v katerem je ta epistemologija utemeljena. Njeno jedro je namreč prav ontološka ločenost subjekta in objekta, ki je privedla do psevdo-metafizične domneve o subjektu kot avtonomnemu nosilcu spoznanja, izvzetem iz predmeta svojega opazovanja. Ker so procesi diferenciacije zahodnih družb iluzijo subjektive avtonomije še okrepili, smo danes priča dogmatski, ekscesni in do skrajnosti trivializirani različici antropocentrizma. Njeni uničujoči učinki so vnebovpijoči. Pragmatizem je torej sprejemljiv samo takrat, ko je utemeljen v nepragmatičnem osmišljanju našega bivanja v svetu. Zato je nujno, da se tudi asimetrično razmerje med empiričnimi in humanističnimi znanostmi prevesi na stran slednjih.

5 Sklep

Razprava se ukvarja s položajem in perspektivami t. i. filoloških študijev. Pri tem ugotavlja, da lahko ti izhod iz svoje obrobnosti najdejo samo tako, da pokažejo brezizhodnost tiste logike, ki jih je izrinila na obrobje: brezizhodnost logike pragmatizma. Tu seveda ne gre za to, da bi se filološki študiji morali odpovedati reševanju praktičnih problemov (spo)razumevanja v polju jezika in književnosti. Nasprotno. Vendar pa je morda njihova še pomembnejša naloga v tem, da prav s pomočjo svojih ekspertnih znanj izostrijo zavest o slepi pegi (tudi lastnega) racionalizma in empirizma. Šele dosledna samorefleksija, najdragocenejša lastnost jezika in književnosti, namreč razkrije najglobljo naravo našega prebivanja v svetu: bližino do vsega, kar nismo sami. Šele v njej postane očitno, kako zmotna je naša težnja, da bi premišljanje o izhodiščih lastnega mišljenja izrinili iz logike razumevanja in obvladovanja sveta. Šele ona pokaže, da je prav izločitev lastne *ne-središčnosti* iz postopkov reševanja praktičnih problemov ključen problem, ki ga je potrebno rešiti. Šele z njenim uvidom v našo izročnost svetu lahko torej dojamemo, da je osmislitev življenja mogoča šele takrat, ko pragmatizem ni niti podlaga naših prepričanj niti osrednji vzgib naših ravnanj. In naposled: šele nepragmatičnost »humanistične« samorefleksije, ki nas edina privede do spoznanja, da nam pripada bistveno manj, kot smo si zmožni prisvojiti, nam odpira tudi možnost dolgoročnega preživetja.

Literatura

Miran HLADNIK, 1995: Količinske in empirične raziskave literature. *Slavistična revija* 43/3, 319–340.

Dejan KOS, 2013: Anachronismen und Perspektiven der germanistischen Literaturwissenschaft. *Turn, Turn, Turn? oder: Braucht die Germanistik eine germanistische Wende?: Eine Rundfrage zum Jubiläum der LiLi*. Ur. Hartmut Bleumer. *LiLi, Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 43/172, 177–180.

Dejan KOS, 2012: Transgresivnost v znanosti, literaturi in humanistiki. *Primerjalna književnost* 35/2, 75–81.

Hans-Martin KRUCKIS, 2009: Positivismus / Biographismus. *Methodengeschichte der Germanistik*. Ur. Jost Schneider. Berlin/New York: de Gruyter. 573–596.

Gerhard ROTH, 2003: *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Siegfried J. SCHMIDT, 1994: *Kognitive Autonomie und soziale Orientierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Jens O. ZINN, 2008: *Social Theories of Risk and Uncertainty: An Introduction*. Malden MA: Blackwell Publishers.

Slowenismen in der österreichischen Steiermark

Slovenizmi na avstrijskem Štajerskem

Slovenisms in Austrian Styria

ALJA LIPAVIC OŠTIR

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za germanistiko,
Koroška cesta 160, SI 2000 Maribor, alja.lipavic@um.si

KATARINA TIBAUT

katarina.tibaut@gmail.com

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-019-6.14>

ISBN 978-961-286-810-9

Članek predstavlja analizo izhodiščnih besed za slovenizme v avstrijski nemščini ter ugotavlja njihovo današnje poznavanje in rabo. Analiza izhodiščnih besed za nekatere slovenizme (izbor po Trummerju 1997) je pokazala, da je večina teh besed nevtralnih, tako semantično kot tudi glede rabe. Rezultati anketiranja govorcev nemščine kot prvega jezika na avstrijskem Štajerskem so pokazali, da informanti najbolj poznajo slovenizme *Klapotetz*, *Jause*, *Kren*, *Keusche* in *Schliwowitz* in da samo te tudi pogosto uporabljajo. Članek potrjuje Trummerjevo domnevo o izginjanju slovenizmov in kaže smeri raziskovanja v povezavi z umeščanjem nemških neknjižnih zvrsti v avstrijskem govornem prostoru.

Ključne besede: slovenizem, avstrijska nemščina, avstrijska Štajerska, jezikovna zvrstnost, nemške nestandardne zvrsti

The article represents an analysis of source words for slovenisms in Austrian German as well as the today knowing and using of slovenisms. The analysis of source words for some slovenisms (selection was made by Trummer 1997) has shown the neutral positions of the majority of Slovene source words, regarding their semantics and use. The results of the survey among the speakers of German as L1 in Austrian Styria has shown the best-known slovenisms *Klapotetz*, *Jause*, *Kren*, *Keusche* and *Schliwowitz* and their frequent use. The article confirms the presumption of Trummer of disappearance of slovenisms and points up the research in connection with the position of German substandard varieties in Austria.

Key words: slovenism, Austrian German, Austrian Styria, language varieties, German substandard varieties

1 Einleitung

Die Sprachkontaktforschung, bezogen auf das Sprachenpaar Deutsch-Slowenisch, ist in der Linguistik ein Thema, dem noch viel Beachtung geschenkt werden sollte. Es gibt eine Reihe von Studien zu den lexikalischen Transferenzen aus dem Deutschen ins Slowenische (von Miklošič (Miklosich) 1867 bis Stramljič Breznik 2004) und auch zu den Transferenzen aus dem Slawischen ins Deutsche (Pohl 2011). In den letzten Jahren sind dazu Studien zu den Transferenzen im Sprachsystem entstanden (Gesamtüberblick bei Reindl 2006, einzelne Studien wie Lipavc Oštir 2010, Lipavc Oštir/Koletnik 2012). Was zurzeit fehlt, ist eine umfangreiche Studie zu den substandardsprachlichen Germanismen im Slowenischen¹ wie auch weitere Studien zu den systemhaften Transferenzen. Die Gründe dafür liegen wahrscheinlich auch außerhalb der Linguistik und sind sprachpolitischer Natur, weshalb wir sie hier nicht näher betrachten.

Die Position beider Sprachen in der Habsburgermonarchie reflektierte u. a. im sprachlichen Transfer, vor allem in einer Reihe von lexikalischen Transferenzen. Die Sprachkontakte zwischen Deutsch und Slowenisch waren in der Vergangenheit sehr intensiv, was die Transferenzen im Sprachsystem des Slowenischen bezeugen.² Das Slowenische als Kontaktsprache war schon in der ersten Phase der Sprachkontaktforschung interessant. So erkannte z. B. Schuchardt, einer der Begründer der Sprachkontaktforschung, die Wichtigkeit der Entwicklung der slowenischen Dialektologie. Im Jahre 1886 schrieb er so an Baudouin de Courtenay:³

Eine slowenische Dialektologie wenn auch nur in breitesten Zügen, wäre eine sehr erwünschte Gabe. Es scheint dass übrigens doch sich mehr Arbeiten auf diesem Felde einstellen. Der Wiener Akademie wurde neulich eine Arbeit über das Karst-slowenisch vorgelegt. Ein früherer Zuhörer von mir /.../ will seit Jahren über seinen Heimathsdialekt arbeiten; er kommt aber nicht dazu. Übrigens ist die Thätigkeit der Slawen immer noch eine bedeutendere als die der Deutschen in Steyermark; über die steirischen Dialekte existirt bis jetzt noch nicht eine wissenschaftliche Arbeit.

Zu dialektologischen Studien im Raum Steiermark und Kärnten gehört auch die lexikalische Forschung von Wörtern, transferiert aus dem Slowenischen.

¹ Im Vergleich zu den anderen slawischen Sprachen ist die Forschung, bezogen auf substandardsprachliche Germanismen im Slowenischen sehr bescheiden, vgl. hierzu Golubović (2007) für das Serbische und Kroatische.

² Vgl. z. B. Analysen der Zahlwörter bei Reindl (2006) und Schuppener (2014).

³ Hugo Schuchardt Archiv. <http://schuchardt.uni-graz.at/korrespondenz/briefe/korrespondenzpartner/929/briefe/20-356>.

Angesichts der sprachpolitischen Lage des Slowenischen in der Vergangenheit sind viel weniger Transferenzen aus dem Slowenischen ins Deutsche zu erwarten als umgekehrt. Einen ausführlichen Überblick zu dieser Thematik finden wir bei Štrekelj (1908, 1909) und Pohl (2011). In diesem Beitrag beziehen wir uns auf die Slowenismen, die beide Autoren anführen; diese werden mit Hinblick auf Sprachvarietäten analysiert und anschließend auf ihren Bekanntheitsgrad in der österreichischen Steiermark überprüft.

2 Slowenismen als Resultat der Sprachkontakte

Zu den Slowenismen als Resultat der Sprachkontakte liegt heute weniger wissenschaftliche Literatur vor. Trummer (1997) bezeichnet die Arbeiten von Štrekelj (Anfang des 20. Jh.) und Pirchegger (nach dem Ersten Weltkrieg) als einen vielversprechenden Beginn, nachdem aber eigentlich nichts mehr geschah.⁴ Während Štrekelj Slowenismen aus unterschiedlichen Bereichen analysierte, widmete sich Pirchegger den Ortsnamen. Mit diesen beschäftigte sich teilweise auch Schelesniker (Trummer 1997) in den 60er bis 80er Jahren, während andere Bereiche nicht analysiert worden sind, z. B. auch nicht die Personennamen, insbesondere die Familiennamen. Der Beitrag von Trummer (1997) erklärt aus historischer und kultureller Perspektive Hintergründe der Kontakte zwischen den beiden Sprachen und argumentiert zugleich auch die Existenz slawischer Gewässer-, Berg- und Siedlungsnamen in der Steiermark. Mit unterschiedlichen Belegen erklärt er den historischen Hintergrund und die Etymologien einzelner geographischen Namen.

Viel weniger sind Appellativa, die wir als Slowenismen bezeichnen können, untersucht worden. Die einzige systematische Darstellung ist die erwähnte Arbeit von Štrekelj. In den Jahrgängen 1908 und 1909 der *Zeitschrift des Marburger Geschichtsvereins* hatte Štrekelj das slawische Wortgut im Steirischen behandelt,⁵ und zwar auf der Grundlage des Wörterbuchs *Steirischer Wortschatz von Unger*, das im Jahre 1903 von Khull herausgegeben wurde. Neben den geographischen Benennungen slawischer Herkunft (Berge, Gewässer, Fluren, Siedlungen) sind unter den Slowenismen in Mehrzahl die Begriffe aus dem Bereich der traditionellen dörflich-bäuerlichen Arbeits- und Lebenswelt zu finden, die heute mit dieser dem Vergessen entgegen gehen. Štrekelj

⁴ Mehr zu einzelnen Studien über slawische Ortsnamen liest man bei Miklošič, Lesjak, Zahn, Lochner v. Hüttenbach, Nader, Pohl, Mader u. a. (vgl. Trummer 1997).

⁵ Vgl. den umfangreichen Beitrag *Die slawischen Elemente im Wortschatz der Deutsch-Steirer*. Vgl. https://static.uni-graz.at/fileadmin/gewi-institute/Slawistik/Dokumente/slaw4www_hpmt_slawischesteiermarkae.doc.

analysiert in seiner Arbeit 270 Wörter, von denen nach Trummer (1997) rund zwei Drittel slowenisch sind, die anderen allgemein-, süd- und westslawisch. Trummer selber, bezogen auf seine eigene Dialektkompetenz, obwohl mit dem bäuerlichen Wortschatz nicht genügend vertraut, bezeichnet aus der Liste Štrekeljs nur noch 30 Wörter als heute geläufig. Unter diesen werden von Trummer folgende Slowenismen etymologisch erklärt: *Gatti-Hose*, *Gruden/Krudn*, *Hetschepetsche*, *Keusche*, *Klapotetz*, *Kraxe/Kraxn*, *Pfingstlucken*, *Opock(en)*, *Peier/Pei(e)rich*, *Pogatsche(n)*, *Potitze(n)*, *Schinackel*, *Schliwowitz*, *spauken*, *Tamp(e)l*, *Tschreapn*, *tutschen*, *Wabn*, *zwielen/zwüln*. Daneben erwähnt Trummer auch die Wörter *Kren(n)* und *Jause*, die in der österreichischen Standardsprache akzeptabel sind. Angesichts der Tatsache, dass keine Studien zum heutigen Kennen und Gebrauchen von Slowenismen in der Steiermark vorliegen, entschieden wir, gerade diese Slowenismen empirisch auf ihre Kenntnis und Verwendung zu überprüfen. Die empirische Studie wurde im Raum Steiermark, und zwar im Grenzbereich zu Slowenien durchgeführt. Von den ehemaligen Erbländern der Habsburgermonarchie waren gerade die Länder Steiermark und Kärnten diejenigen⁶ mit den intensivsten Sprachkontakten zwischen Deutsch und Slowenisch; in beiden österreichischen Bundesländern lebt auch heute eine slowenische Minderheit. Zu den Slowenismen in Kärnten stellt Pohl (2011) fest, dass sich das slawische Lehngut Österreichs und insbesondere Kärntens größtenteils als sehr alt erweist (slowenische Toponyme wurden zwischen den Jahren 1000 und 1250, aber auch schon vor dem Jahre 1000 belegt), obwohl die meisten Lehnwörter erst relativ spät überliefert wurden. Unter *slowenisch* ist in diesem Zusammenhang die mittelalterliche Vorstufe, die Sprache der Karantanen gemeint; meist auch *alpenlawisch* genannt (vgl. Pohl o. J.). Pohl hat in seinen Forschungen insbesondere die für die Region Kärnten kennzeichnenden Lehnwörter gesammelt und dabei auch auf die slawische Lehnwortkunde Štrekeljs zurückgegriffen (vgl. Pohl 1989). Die oben genannten Slowenismen aus der Liste Štrekeljs, die Trummer als heute gebräuchlich bezeichnet, sind zum großen Teil auch solche, die Pohl (ebenda) etymologisch analysiert und zu einigen zusätzliche Bemerkungen hinsichtlich des Gebrauchs in unterschiedlichen gegenwärtigen Varietäten notiert. Wohl der bekannteste Slowenismus in Österreich ist das Wort *Jause*. Laut Trummer (1997) ist das Wort standardsprachlich, Pohl bemerkt dazu, es ist in Kärnten allgemein umgangssprachlich und als 'kleine Mahlzeit' im Süden und Osten Österreichs allgemein bekannt und im Gebrauch. Im Sprachgebrauch und im Status ähnlich sind die Wörter *Keusche/Kaischn* (bei Pohl *Keusche*) und *Potitze(n)*, während *Kren(n)* von Pohl nicht angeführt wird, da es lediglich in

⁶ Die Situation im Erbland Krain war sprachlich gesehen anders, da hier der Großteil der Bevölkerung slowenischsprachig war.

der Steiermark bekannt ist. In den deutschen Kärntner Dialekten sind wohl nicht bekannt oder erhalten auch folgende Wörter: *Klapotetz* (im Duden online mit der Markierung *in Südösterreich gebräuchlich*), *Pfingstlucken*, *Opock(en)*, *Schinackel*, *Schliwowitz/Schligowitz*, *Tamp(e)l*, *tutschen*. Folgende Wörter sind in beiden Bundesländern bekannt, bei den ersten drei sind dialektale Unterschiede zu sehen: steier. *Tschreapn*, kärnt. *Tschrepe*, steier. *Wabn*, kärnt. *Wabe(n)*, steier. *zwielen/zwüln*, kärnt. *zwillen*, *Peier/Pei(e)rich* und *Pogatsche(n)*.

Zum Wort *Gattehosen* (bei Štrekelj *Gatti-Hose*) bemerkt Pohl, dass es in Kärnten allgemein umgangssprachlich ist, das Wort *Grude(n)* (bei Štrekelj *Gruden/Krudn*) ist veraltet und den Begriff *Hetschepetsche* kennt man in Kärnten nicht.

3 Ausgangswörter für Slowenismen im österreichischen Raum

Die engen Zusammenhänge und unterschiedliche Transfers als Resultate der Sprachkontakte zeigen auch Etymologien besprochener Belege (Kapitel 2). Die Ausgangswörter für 19 Wörter, die als Slowenismen bezeichnet werden, sind entweder slowenischer bzw. slawischer Abstammung oder sie sind Lehnwörter auch im Slowenischen. Einzelne Wörter werden im Weiteren hinsichtlich ihrer Etymologie und ihres Vorkommens in unterschiedlichen Sprachvarietäten des Slowenischen besprochen. Als Referenz dienen das slowenisch-deutsche Wörterbuch von Pleteršnik (1894–1895) (im Weiteren PLE), das Wörterbuch der slowenischen Standardsprache (SSKJ) und das slowenische etymologische Wörterbuch von Snoj (1997, im Weiteren SN). Bemerkung: Etymologien werden nur kurz zusammengefasst bzw. skizziert. Anschließend folgen zu jedem Wort ein oder mehrere Belege, um die typische Gebrauchsweise zu illustrieren. Die Belege entstammen den beiden großen Korpora der slowenischen Sprache, *Nova beseda* (im Weiteren NB) und *Giga FIDA* (im Weiteren GF).

Gatti-Hose ← *gate* (SSKJ: ugs. ‘Unterhose’), auch *gače*, altdslaw. *gat’i* und *gaty*, vermutlich eine Ableitung aus altslaw. ‘gehen, Schritt, marschieren’ (SN), vgl. mit bair. *gatyen*, *gati-hosen* (PLE). NB/GF: »Ko razveže mašno in pokuka v notranjost, njegov otroški obraz preplavi popolno razočaranje – iz škatle potegne spodnje gate.« ‘Als er die Schleife entbindet und hinein schaut, sieht man an seinem kindlichen Gesicht die vollkommene Enttäuschung – aus der Schachtel zieht er eine Gatti-Hose.’ (Delo, 2007)

Gruden/Krudn ← *gruda* (SSKJ: archaisch ‘Erdscholle, auch Heimat’), vermutlich aus ie. *ghreu-d* ‘zerkleinern, mahlen’, Belege aus anderen ie. Sprachen, auch dt. *Grütze* (SN). NB/GF: »Do koder odmeva, do tam je slovenska gruda.« ‘Überall, wo es wiederhallt, ist es die slowenische Gruden.’ (Delo, 2002)

Hetschepetsche ← *jagoda*, *šipečja jagoda* ‘Hagebutte’ (PLE), *šipek* ‘Hagebutte’ (SSKJ: standardslowenisch), aus altslaw. ‘Dorn, Stachel’ (SN). NB/GF: »Šipek ima še veliko

drugih imen, kot na primer divja roža, pasja roža, galtroža, gošavka, ščipek, šipečje.« 'Hagebutte hat noch viele andere Namen, wie zum Beispiel divja roža, pasja roža, galtroža, gošavka, ščipek, šipečje.' (Adria Media, 2008)

Jause ← *južina* (SSKJ: dial. 'Mittagessen', dial. ('Nachmittags-)jause', veraltet 'Essen'), 'Nachmittagsmahl', steierisch, (PLE), abgeleitet aus altslaw. und slow. *jug* 'Süden', ursprünglich die Mahlzeit, die am Mittag gegessen wird, wenn die Sonne am höchsten steht. NB/GF: »Mnogi šišenski upokojenci so zagotovo imeli včeraj za južino kranjske klobase.« 'Viele Pensionisten aus Šiška haben gestern zur Jause bestimmt Krainer Würste gegessen.' (Dnevnik, 2004)

Keusche/Kaischn ← *kajža* (SSKJ: gewöhnlich expressiv 'kleines, einfaches Haus oder Bauernhof'), 'hölzerne Hütte, armselige Hütte', vgl. *die Keusche* (PLE), Lehnwort aus bair. *Kaise*, *Kaische*, *Keische* aus mhd. *küse*, dieses aus einer slaw. Vorlage, vermutlich *hiša* 'Haus' (SN). NB/GF: »Katastrofa je podirala kajže, solidarnost pa gradila hiše.« 'Die Katastrophe hat die Keuschen niedergedrückt, die Solidarität baute Häuser.' (Nedeljski dnevnik, 2001)

Klapotetz ← *klopotec* (SSKJ: standardsprachlich 'Holzgerät zum Verscheuchen der Vögel in den Weinbergen'), vermutlich altslaw. als ein onomatopoetischer Ausdruck beim Zusammenstoß von zwei harten Gegenständen (SN). NB/GF: »Danes je klopotec predvsem simbol vinorodne pokrajine, včasih pa je predstavljal tako veselje kot tudi žalost.« 'Heute ist der Klapotetz vor allem ein Symbol der Weinregion, früher bedeutete er sowohl Freude als auch Trauer.' (Kmečki glas, 2004)

Kren(n) ← *hren* (SSKJ: standardsprachlich), 'Meerrettig', vgl. *der Kren* (PLE), ursprünglich eine Wurst, die mit Krenn gegessen wird, slawisches Wort, nicht eindeutig geklärt (SN). NB/GF: »Iz ene barvaste sklede vabi solata iz rukole, kuhane šunke, trdo kuhanega jajca in hrena, iz druge pa makova potica.« 'Aus einer farbigen Schüssel ladet ein Salat aus Rucola, gekochtem Schinken, hart gekochten Eiern und Krenn ein, aus der anderen eine Mohnpotitze.' (Jana, 2008)

Pfingstlucken ← *lukec* (SSKJ: dial. Ostslowenisch 'Zwiebelernte im ersten Jahr, kleiner Zwiebel'), 'gemeiner Lauch, Zwiebel', oststeierisch (PLE), keine Angaben (SN). NB/GF: »Spomladanska čebula, ponekod bolj znana kot mlada čebula ali lukec, je zdaj pri nas na voljo skozi vse leto.« 'Frühlingszwiebel, an manchen Orten eher als junger Zwiebel oder lukec bekannt, ist jetzt bei uns das ganze Jahr lang zu kaufen.' (Kuhamo z vokom, 1998)

Opocke(n) ← *opoka* (SSKJ: dial. 'Mergel'), 'schieferiger Boden' (PLE), abgeleitet aus slaw. 'brennen' (SN). NB/GF: »Opoka je vrsta kamnine, bogata z minerali.« 'Opocke ist eine Art Gestein, reich an Mineralien.' (Obrazi, 2007)

Peier/Pei(e)rich ← *pirnica* (SSKJ: botanisch 'Agropyrum'), steier. 'Queckengrass' (PLE), altslaw. **pyro* verwandt mit Bezeichnungen für Weizen in unterschiedlichen ie. Sprachen, ie. Wurzel **puro-* 'Korn' (SN). NB/GF: »Med čaji je učinkovita mešanica kamilice, mete, pirnice in žajblja.« 'Unter den Teesorten ist die Mischung aus Kamille, Minze, Peier und Salbei wirkungsvoll.' (Jana, 2008)

Pogatsche(n) ← *pogača* (SSKJ: 'besseres Brot'), 'Kuchen, Weißbrot, Pathenbrot' (PLE), übernommen aus einer romanischen Vorlage, vgl. triestiner *fogaza* 'Fladenbrot' (SN). NB/GF: »Na Primorsken je potici zelo podobna gubonica, na nasprotnem delu Slovenije

ji rečejo kar pogača, v Beli krajini in na Štajerskem pa povitica.« 'Im Küstenland ist der Potitze die sogenannte gubanica sehr ähnlich, in anderen Teilen Sloweniens nennt man sie einfach Pogatsche, in Weißkrain und in der Steiermark povitica.' (Mladina, 2007)

Potitze(n) ← *potica* (SSKJ: standardsprachlich 'Kuchen aus Hefeteig mit Füllung'), *Mutterkuchen* (PLE), entstanden aus *povitica*, Partizip des Verbs *poviti* 'wickeln, rollen' (SN). NB/GF: s. unter *Krenn*.

Schinakel ← *čolnak* (SSKJ: *čoln* 'Boot'), geht auf das altslaw. 'abgehackter Stamm, Rundholz' zurück (SN). NB/GF: *Čolnak* ist in beiden Korpora nicht zu finden.

Schliwowitz ← *slivovica* (SSKJ: standardsprachlich 'Schnaps, Brand aus Pflaumen'), *Zwetschkenbrantwein* (PLE), SN. NB/GF: »Domačini so poskrbeli tudi za dobro vince in znano brkinsko slivovico.« 'Die Einheimischen haben für den guten Wein und für die bekannte Schliwowitz aus Brkini gesorgt.' (Kmečki glas, 1998)

Tamp(e)l ← *top* (SSKJ: standardsprachlich 'dumm'), geht auf das altslaw. 'stumpf' zurück (SN). In NB/GF sind unzählige Belege, meistens mit der Bedeutung von 'stumpf', zu finden.

Tschreapn ← *črep* (SSKJ: dial. 'Tongefäß, Scherbe'), steir. abwertend *Topf* (PLE), altslaw., verwandt mit ahd. *scirbi*, dt. *Scherbe* (SN).

tutschen ← *tolči* (SSKJ: standardslowenisch 'stärker schlagen'), 'schlagen' (PLE), altslaw. *telt'i* geht auf die ie. Wurzel *tel(e)k* 'schlagen, drücken' zurück (SN).

Wabn ← *baba* (SSKJ, PLE: abwertend 'Frau'), 'alte Frau', altslaw. *baba* 'alte Frau, Hexe', vgl. mhd. *babe*.

zwielen/zwüln ← *cviliti* (SSKJ: 'in sehr hohen Lauten schreien', abwertend 'weinen'), 'quicken, winseln' (PLE), altslaw. *kviliti* vermutlich aus der ie. Wurzel *k(')uei-* 'pfeifen', vgl. mhd. *wihelen*, ahd. (*h*)*wispalon* (SN).

Die meisten von den hier besprochenen Ausgangswörtern sind heute im Slowenischen neutral, was ihre Semantik und Gebrauch betrifft: *šipek*, *klopotec*, *hren*, *pogača*, *potica*, *slivovica*, *top*, *tolči* und *cviliti*. Einige sind typisch für die Umgangssprache oder Dialekte (*gate*, *južina*, *lukec*, *črep*) oder werden im Wörterbuch der slowenischen Standardsprache als archaisch markiert (*gruda*, *kajža* (expressiv), *baba*). Das Wort *pirnica* wird als botanisch bezeichnet, das Wort *opoka* dialektal, wird aber auch als Fachwort verwendet, während das Wort *čolnak* im Wörterbuch der Standardsprache und in den beiden Korpora nicht zu finden ist.

4 Slowenismen im alltäglichen Gebrauch in der Steiermark

Mithilfe einer Umfrage wollten wir überprüfen, inwieweit erwachsene Informanten aus der Steiermark in Österreich die von Trummer (1997) als gebräuchlich bezeichneten Slowenismen aus der Liste Štrekeljs heute kennen,

verwenden und hinsichtlich der Sprachvarietäten einschätzen. Da aus der Liste Štrekeljs nur noch rund 30 Wörter in der Steiermark geläufig sind, wurden 19 Lehnwörter ausgewählt, welche auf ihre Kenntnis und Verwendung im steirischen Sprachgebrauch untersucht wurden. Anhand eines Fragebogens sollten die Informanten vermerken, ob sie die Bedeutung des Wortes kennen und ob sie das Wort als standardsprachlich betrachten. Im Anschluss daran sollten sie noch einschätzen, wie oft sie die Wörter – mündlich und schriftlich – gebrauchen. Die Informantengruppe war relativ klein (58 Personen);⁷ es handelt sich um Erwachsene, die im Raum Steiermark relativ nah der slowenischen Grenze leben und den Großteil ihres Lebens auch hier verbracht haben (Radkesburger Winkel, Leutschach, Leibnitz). Folgende Slowenismen haben wir überprüft: *Gatti-Hose*, *Gruden*, *Hetschepetsche*, *Jause*, *Keusche*, *Klapotetz*, *Kren*, *Pfingstlucken*, *Opocke*, *Peier*, *Pogatsche*, *Potitze*, *Schinackel*, *Schliowowitz*, *Tampel*, *Tschreapn*, *tutschen*, *Wabn* und *zwielen*. Die Relevanz der Auswahl könnte in Frage gestellt werden, aber angesichts der fehlenden Studien zu diesem Thema betrachten wir die Liste als brauchbar. Wie gut die Informanten einzelne Slowenismen kennen und wie sie das Kennen ihrer Bedeutung einschätzen, zeigt uns Graphik 1.



Graphik 1: Slowenismen heute (2016) nach dem Kennen des Wortes.⁸

Die Slowenismen *Klapotetz*, *Jause*, *Kren*, *Keusche* und *Schliowowitz* werden von den Informanten am besten gekannt, *Zwielen*, *Tampel*, *Peier* und *Gruden* kennen dagegen nur wenige. Die Informanten haben sich auch über ihre Bedeutung geäußert; die Daten zum Kennen eines Wortes und seiner Bedeutung

⁷ Um Missinterpretationen zu vermeiden führen wir im empirischen Teil keine Prozentzahlen an.

⁸ Die Graphik wurde mit dem Programm *WordItOut* erstellt; als Angaben dienten die Resultate der Umfrage.

stimmen überein. Nach Selbsteinschätzung kennen Informanten am besten die Bedeutungen von *Klapotetz*, *Jause*, *Kren*, *Keusche* und *Schliwowitz*.

Die Informanten wurden ebenso nach der Akzeptanz der Slowenismen in der Standardsprache gefragt. In der Tabelle 1 sind alle besprochenen Slowenismen angeführt, die im Duden nicht als Standard verzeichnet sind; sie werden dialektal bzw. archaisch interpretiert. Zu jedem Wort wird notiert, wie viele von den 58 Befragten das Wort entsprechend markiert haben.

Tabelle 1: Slowenismen: Kennen und Varietätenuordnung.

Duden (-)	Inf.	Duden (+)	Inf.
<i>Gatti-Hose</i>	42 / 58	<i>Tschreapn</i>	35 / 58
<i>Gruden/Krudn</i>	36 / 58	<i>tutschen</i>	38 / 58
<i>Hetschepetsche</i>	42 / 58	<i>Wabn</i>	33 / 58
<i>Pfingstlucken</i>	24 / 58	<i>zwielen/zwüln</i>	32 / 58
<i>Opock(en)</i>	30 / 58	<i>Jause</i>	48 / 58
<i>Peier/Pei(e)rich</i>	31 / 58	<i>Keusche</i>	0 / 58
<i>Schinackel</i>	32 / 58	<i>Klapotetz</i>	36 / 58
<i>Schliwowitz</i>	18 / 58	<i>Kren(n)</i>	52 / 58
<i>Tamp(e)l</i>	30 / 58	<i>Pogatsche</i>	12 / 58
<i>Potitze</i>	30 / 58		

Die Informanten haben die meisten Lehnwörter nicht richtig einschätzen können. *Kren* und *Jause* stechen heraus; die Informanten waren sich bei diesen zwei Lehnwörtern ziemlich sicher, dass sie zu der Standardvarietät gehören. Beide Wörter werden auch im *Österreichischen Wörterbuch* (ÖWB) angeführt, allerdings nicht etymologisch erklärt. Das Wort *Schliwowitz* ist kein standard-sprachliches Wort, obwohl viele glauben, dass es zur Standardvarietät zählt. Das Wort wird in ÖWB als ein aus dem Tschechischen/Serbo-Kroatischen entlehntes Wort erklärt und unterschiedliche Varianten werden angeführt. Falsch eingeschätzt wurden auch die Wörter *Keusche* und *Pogatsche*, die im Duden mit der Markierung *österreichisch* verzeichnet sind. Das Wort *Pogatsche* wird im Duden als ein ungarisches Wort erklärt (aus *pogácsa*) und *Keusche* als ein Wort slawischer Herkunft. Duden ist bei der Anführung der Herkunft nicht konsequent; so wird die Herkunft von *Jause* im Vergleich zu den Wörtern *Keusche* und *Pogatsche* relativ ausführlich erklärt (mittelhochdeutsch *jūs* < slowenisch *južina* = Mittagessen, Vesper), die Herkunft von *Klapotetz* als *slowenisch* bezeichnet, die Herkunft von *Kren* wird ausführlicher erklärt (mittelhochdeutsch *krēn*, *chrēn*, aus dem Slawischen), während die Herkunft

von *Potitze* nicht erklärt wird. Die Wörter *Keusche*, *Pogatsche*, *Klapotetz* und *Potitze* erklärt ÖWB unterschiedlich; während die Etymologie von *Keusche* nicht geklärt wird, werden die anderen als Entlehnungen verstanden. So wird das Wort *Klapotetz* als ein aus dem Slowenischen stammendes Wort erklärt, das in der Steiermark verwendet wird. Das Wort *Pogatsche* wird als ein romanisch-slavisches Wort beschrieben, das im ostösterreichischen Raum verwendet wird. Und das Wort *Potitze* wird als ein aus dem Slowenischen entlehntes Wort definiert, das in Kärnten und in der Steiermark gebraucht wird. Beide Wörterbücher (Duden, ÖWB) sind hinsichtlich der etymologischen Angaben unterschiedlich, die Gründe dafür liegen im Bereich der Lexikographie und können hier nicht erörtert werden.

Zu jedem Wort haben die Informanten auch geschätzt, wie oft sie es beim Sprechen und beim Schreiben gebrauchen. Zu markieren waren die Werte zwischen 1 und 5, wobei 1 *nie* bedeutet, 2 *selten*, 3 *manchmal*, 4 *oft* und 5 *sehr oft*. In der Tabelle 2 sind die Durchschnittswerte für jedes Wort angeführt.

Tabelle 2: Slowenismen: Gebrauch.

	Gebrauch (Sprechen)	Gebrauch (Schreiben)		Gebrauch (Sprechen)	Gebrauch (Schreiben)
<i>Gatti-Hose</i>	1,78	1,00	<i>Pogatsche</i>	1,97	1,62
<i>Gruden</i>	1,24	1,00	<i>Potitze</i>	3,22	2,22
<i>Hetschepetsche</i>	1,76	1,00	<i>Schinackel</i>	2,24	1,40
<i>Jause</i>	4,19	3,41	<i>Schliwowitz</i>	2,76	1,91
<i>Keusche</i>	2,86	1,60	<i>Tampel</i>	1,19	1,17
<i>Klapotetz</i>	3,28	2,52	<i>Tschreapn</i>	1,76	1,10
<i>Kren</i>	3,97	3,40	<i>tutschen</i>	1,59	1,28
<i>Pfingstlucken</i>	2,22	1,52	<i>Wabn</i>	2,19	1,33
<i>Opock</i>	1,55	1,21	<i>zwielen</i>	1,36	1,10
<i>Peier</i>	1,28	1,17			

Im Durchschnitt wurde der Gebrauch von Slowenismen aus der Umfrage mit 2,23 beim Sprechen und 1,62 beim Schreiben bewertet. Der Durchschnitt befindet sich im Bereich zwischen *nie* und *selten*. Es ist deutlich erkennbar, dass alle Wörter mehr beim Sprechen als beim Schreiben gebraucht werden. Viele Wörter sind auch nicht standardsprachlich, deswegen war dieses Ergebnis zu erwarten.

Nach der Abschätzung der Informanten kommen folgende Wörter im mündlichen Sprachgebrauch am häufigsten vor: *Jause*, *Kren*, *Klapotetz*, *Keusche*, *Schliowitz*. Die gleichen Wörter werden auch am häufigsten geschrieben. Es handelt sich um Wörter, die von den Informanten auch der Standardsprache zugeordnet worden sind. Die Umfrageergebnisse zeigen, dass besonders die Wörter *Jause* und *Krenn* häufig gebraucht werden, beide werden auch am häufigsten geschrieben und beide gehören auch zu den Slowenismen, die von den meisten gekannt werden.

Die Annahme Trummers von einer geringeren Zahl der Slowenismen, die wir im Vergleich zu der Liste von Štrekelj heute als geläufig bezeichnen können, wurde durch die Resultate der Umfrage bestätigt. Es sind nur noch einige Slowenismen, die heute bekannt sind und häufig gebraucht werden, vor allem gilt das für die Wörter *Jause*, *Kren*, *Klapotetz*, *Keusche* und *Schliowitz*. Dabei ist der Unterschied im Gebrauch zwischen diesen Slowenismen und den anderen relativ groß im Vergleich zu dem Durchschnitt, der zwischen den Kategorien *nie* und *selten* liegt.

Die Resultate der Umfrage regen weitere Untersuchungen an; diese könnten z. B. in den Zusammenhang mit der Positionierung der deutschen standardsprachlichen Varietäten in Österreich gestellt werden. Darüber hinaus wäre eine Wiederholung der Umfrage in einem breiteren Informantenkreis angebracht, was repräsentivere Ergebnisse liefern würde.

Literatur

Biljana GOLUBOVIĆ, 2007: *Germanismen im Serbischen und Kroatischen*. München: Sagner.

Alja LIPAVIC OŠTIR, 2010: Grammaticalization and language contact between German and Slovene. *Grammaticalization in Slavic languages: from areal and typological perspectives*. Hg. Motoki Nomachi. Sapporo: Slavic Research Center. Hokkaido University. 27–48.

Alja LIPAVIC OŠTIR, Mihaela KOLETNIK, 2012: Substantivartikel im Slowenischen: Varianten, Verwendung und Entstehung. *Jezikoslovlje* 13/3, 757–783.

Franz Ritter von MIKLOSICH, 1867: *Fremdwörter in den slavischen Sprachen*. Wien: Kaiserlich-königliche Hof- und Staatsdruckerei.

Heinz-Dieter POHL, o. J.: Die *Slavia submersa* in Österreich: ein Überblick und Versuch einer Neubewertung. http://www.wg.uni-klu.ac.at/spw/oenf/FS_Oresnik.pdf

Heinz-Dieter POHL, 1989: Slovenske (in slovanske) izposojenke v slovenskem jeziku Koroške. *Slavistična revija* 37/1–3, 253–262.

Heinz-Dieter POHL, 2011: Sprachkontakt in Kärnten. *Akten der 10. Arbeitstagung für bayerisch-österreichische Dialektologie*. Hg. Hans-Dieter Pohl. Wien: Praesens. 285–295.

Georg SCHUPPENER, 2014: *Warum 21 einundzwanzig heißt*. Wien: Praesens.

Irena STRAMLJIČ BREZNIK, 2004: Germanizmi v zahodnem slovenskogoriškem podnarečju. *Annales. Series Historia et Sociologia* 14/2, 331–337.

Karel ŠTREKELJ, 1908, 1909: Slovanski elementi v besednem zakladu štajerskih Nemcev. *Časopis za zgodovino in narodopisje* 5, 38–108; 6, 1–69 und 115–128.

Manfred TRUMMER, 1997: Slawische Steiermark. *Slowenische Steiermark. Vdrängte Minderheit in Österreichs Südosten*. Hg. Christian Stenner. Wien/Köln/Weimar: Böhlau. https://static.uni-graz.at/fileadmin/gewi-institute/Slawistik/Dokumente/slav4www_hpmt_slawischesteiermarkae.doc

Quellen

Duden online. <http://www.duden.de>

GF = *Giga fida*. <http://www.gigafida.net/>

NB = *Nova beseda*. http://bos.zrc-sazu.si/s_beseda3.html

ÖWB = *Österreichisches Wörterbuch*, 2012. Hgg. Herbert FUSSY et al. Wien: öbv.

PLE = *Slovensko-nemški slovar*, 1894–1895. Hg. Maks Pleteršnik. <http://bos.zrc-sazu.si/pletersnik.html>

SN = *Slovenski etimološki slovar*, 1997. Hg. Marko Snoj, 1997: Ljubljana: Mladinska knjiga.

SSKJ = *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>

Der Einsatz von Schreibstrategien beim Verfassen von argumentativen Texten. Eine empirische Untersuchung am Sprachenpaar Deutsch-Slowenisch

Raba pisnih strategij pri pisanju argumentativnih besedil. Empirična raziskava na jezikovnem paru nemščina-slovenščina

The use of written strategies in the Slovenian and German argumentative writing. An empirical research

DORIS MLAKAR GRAČNER

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za germanistiko,
Koroška cesta 160, SI 2000 Maribor, doris.mlakar@um.si

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-019-6.15>
ISBN 978-961-286-810-9

Namen prispevka je raziskovati rabo pisnih strategij slovenskih študentk in študentov germanistike pri pisanju argumentativnih besedil v maternem slovenskem in tujem nemškem jeziku. Empirična raziskava se osredotoča na analizo pisnih strategij na začetku (prvi letnik) in na koncu (četrti letnik) študija. Določene so skupne značilnosti in razlike v razvoju te vrste pisnih strategij v maternem in tujem jeziku; rekonstruirane in opisane so pisne strategije za vse delne procese pisanja (načrtovanje, strategije realizacije in strategije pregleda/poprave).

Ključne besede: strategije pisanja, argumentativna besedila, nemščina, slovenščina, študenti

The aim of this article is to explore the use of written strategies by Slovenian students of German in the argumentative writing in their mother tongue (Slovenian) as well as in a foreign language (German). The central aim of the empirical research is to analyze written strategies at the beginning of their studies (the freshman year) and at the end (the final, i. e., fourth year). We will thus identify common features and differences in the development of writing strategies for text production in the mother tongue as well as in a foreign language. We will analyze the written strategies for each stage of writing process (planning, realization and review and correction).

Key words: written strategies, argumentative writing, German, Slovene, students

1 Einleitung

Das Schreiben ist ein komplexer Prozess, der von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst wird. Neben physischen und physiologischen zählen dazu auch sprachliche und mentale Faktoren. Physische und physiologische Faktoren umfassen im Groben den Einsatz von Schreibwerkzeugen (z. B. Papier, Kugelschreiber, Computer). Unter sprachlichen Faktoren versteht man im Allgemeinen den Gebrauch von Schriftzeichen, dementsprechend Kenntnisse von der Grammatik, der Orthografie und der Semantik. Zu den mentalen Faktoren zählen zum Beispiel die Absicht zu schreiben, die Einbeziehung des Weltwissens in die Gestaltung der Kommunikationsziele und Vertextungsstrategien, sowie das Sammeln und Gliedern von Inhalten (Ludwig 1995). Neben den eben genannten Faktoren agieren beim fremdsprachlichen Schreibprozess noch andere Faktoren. Beim fremdsprachlichen Schreibprozess existieren neben den Fragen, die beim muttersprachlichen Schreibprozess in Erscheinung treten (z. B. Wie bringe ich am besten meine Ideen zum Ausdruck?) weitere signifikante Probleme (z. B. Wie lautet der Ausdruck in der Fremdsprache? Welche grammatische Struktur verwende ich?) (Mlakar Gračner 2011). Um solche Probleme zu umgehen bzw. zu lösen, setzen Schreibende unterschiedliche Schreibstrategien ein.

Hier liegen der Ansatzpunkt und das Forschungsinteresse des vorliegenden Artikels. Er widmet sich dem Einsatz von Schreibstrategien beim muttersprachlichen (Slowenisch) und fremdsprachlichen (Deutsch) Verfassen argumentativer Texte im ersten und im vierten Jahrgang des universitären Germanistikstudiums. Es wird erforscht, welche Schreibstrategien die Studierenden am Anfang ihres Studiums (im ersten Jahrgang) einsetzen und welche sie am Ende ihres Studiums (im vierten Jahrgang) verwenden und ob Parallelen bzw. Unterschiede zwischen diesen Schreibstrategien bestehen.¹

2 Schreibstrategien

Nach Ortner (2000: 351) sind Schreibstrategien »erprobte und bewährte Verfahren der Bewältigung spezifischer Schreibanklässe und potentieller Schreibschwierigkeiten in spezifischen Schreibsituationen.« Seiner Meinung nach

¹ In der vorliegenden Studie handelt es sich beim Vergleich der eingesetzten Schreibstrategien im ersten und vierten Jahrgang um eine Querschnittsstudie. Aus diesem Grund kann nicht von einer Entwicklung der Schreibstrategien ausgegangen werden; es wird lediglich auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Einsatz der Schreibstrategien am Anfang und am Ende des Studiums eingegangen.

haben Schreibstrategien bestimmte Charakteristika (vgl. auch Pospiech 2005: 43):

- sie sind Ablauf- und Organisationsschemata, die im individuellen Schreibentwicklungsprozess erworben werden
- sie sind personengebunden
- sie sind sich immer wiederholende Verfahren
- sie sind veränderliche Verfahren, deren Bestandteile flexibel kombinierbar sind
- sie sind Verfahren, die je nach Anlass ersetzt werden können
- sie sind aufgabenabhängig.

Im Folgenden werden Ortners Schreibstrategien kurz erläutert (vgl. Ortner 2000: 356–564, Girgensohn 2007: 6f. und Pospiech 2005: 43–51):

- Schreibstrategie 1: *(Scheinbar) nichtzerlegendes Schreiben. Schreiben in einem Zug. Typ des Aus-dem-Bauch-heraus-(Flow)Schreibers*: Es handelt sich um ein Drauflosschreiben ohne Unterbrechung.
- Schreibstrategie 2: *Einen Text zu einer Idee schreiben. Typ des Eintextschreibers*: Zu einer leitenden Idee wird lediglich eine Version des Textes geschrieben.
- Schreibstrategie 3: *Schreiben von mehreren Textversionen zu einer Idee. Typ des Mehrversionenschreibers*: Zu der leitenden Idee werden mehrere Versionen eines Textes produziert.
- Schreibstrategie 4: *Herstellen von Texten über die redaktionelle Arbeit an Texten (Vorfassungen). Typ des Text-aus-den-Korrekturen-Entwicklers*: Durch Revisionen der vorhandenen Entwürfe entwickelt sich die Endversion des Textes.
- Schreibstrategie 5: *Planendes Schreiben (Plan bedeutet eine Version in Kurzschrift). Typ des Planers*: Vor der Produktion des Textes wird ein Konzept geplant.
- Schreibstrategie 6: *Einfälle außerhalb eines Texts weiterentwickeln. Typ des Niederschreibers*: Der Inhalt des Textes wird zuerst gedanklich entwickelt und erst danach wird der Text niedergeschrieben.
- Schreibstrategie 7: *Schrittweises Vorgehen – der Produktionslogik folgend. Typ des Schritt-für-Schritt-Schreibers*: Der Schreibprozess ist in mehrere Schritte gegliedert. Der Text wird schrittweise verfasst.
- Schreibstrategie 8: *Synkretistisch-schrittweises Schreiben. Typ des Synkretisten*: Es handelt sich um ein vermischtes, uneinheitliches Schreiben, wobei

verschiedene Verfahren und alle erwähnten Strategien in den Schreibprozess integriert werden können.

- Schreibstrategie 9: *Moderat produktzerlegend. Das Schreiben von Produktsegmenten. Typ des Textteilschreibers*: Es werden zuerst nicht zusammenhängende Produktsegmente eines Textes verfasst.
- Schreibstrategie 10: *Schreiben nach dem Puzzleprinzip. Extrem produktzerlegend. Typ des Produkt-Zusammensetzers*: Erst werden mehrere kürzere Texte zu einem Thema verfasst, die am Ende des Schreibprozesses zu einem kompletten Text zusammengefügt werden.

Abschließend ist festzuhalten, dass Ortner verschiedene Schreibarten definiert und diese als Schreibstrategien klassifiziert hat. Seine Definition der Schreibstrategie wird in dieser Studie aufgegriffen, jedoch um einen Aspekt erweitert, auf den Ortner in seiner Arbeit nicht eingeht. Dieser betrifft die Tatsache, dass das Schreiben aus Teilprozessen besteht und demzufolge Schreibstrategien in allen Teilprozessen eingesetzt werden. Der Strategiebegriff wird deshalb für die vorliegende Studie eigens definiert: Schreibstrategien sind Verfahren um ein aktuelles Schreibvorhaben zu konzipieren und durchzuführen (Molitor 1985), damit der Schreibprozess oder der Text mit höherer Wahrscheinlichkeit die zielgemäße Funktion erfüllen kann und Gestalt annimmt (Perrin 2003). Sie treten in allen Phasen (Planen, Formulieren, Überarbeiten) des Schreibprozesses in Erscheinung und können dabei auf verschiedene Bereiche rekurrieren (Plag 1996): die Textgestaltung bzw. den Textaufbau, den Stil, das Textsortenwissen, auf den Umgang mit Problemen auf verschiedenen sprachlichen Ebenen, wie der Semantik, Morphologie und Syntax. Schreibstrategien werden sowohl bewusst als auch unbewusst eingesetzt. Sie unterstützen die Schreibenden beim Schreibprozess. Dabei konstruiert und verwendet jeder Schreibende individuelle Schreibstrategien, die je nach Aufgabe und Anlass modifiziert werden.

3 Konturierung des Forschungsfeldes

Im vorliegenden Beitrag wird der Einsatz von Schreibstrategien bei Germanistikstudierenden² in Slowenien beim Verfassen argumentativer Texte in der Muttersprache (Slowenisch) und in der Fremdsprache (Deutsch) untersucht. Mithilfe der Analyse der Leitfadeninterviews werden die Schreibstrategien

² An der Studie nahmen insgesamt 18 Studierende teil, 9 Studierende aus dem ersten und 9 Studierende aus dem vierten Jahrgang.

zum fremdsprachlichen und muttersprachlichen Schreibprozess rekonstruiert.³ Dabei liegt das Forschungsinteresse auf den Gemeinsamkeiten bzw. Unterschieden beim Einsatz der Schreibstrategien der Studierenden am Anfang ihres Studiums (im ersten Jahrgang) und am Ende ihres Studiums (im vierten Jahrgang).

Die Rekonstruktion der Schreibstrategien erfolgt aus Leitfadeninterviews, die nach dem Schreibprozess folgender zwei Aufgaben stattfanden:

- Schreiben Sie zum Thema *Sollte man mit 18 bei den Eltern ausziehen?* einen Text auf Deutsch.
- Schreiben Sie zum Thema *Sollten die Noten abgeschafft werden?* einen Text auf Slowenisch.

Die Leitfadeninterviews wurden nach dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT) transkribiert, das für diese Untersuchung vereinfacht und der Untersuchung entsprechend mit einigen Regeln ergänzt wurde (Selting et al. 2009).

4 Auflistung der rekonstruierten Schreibstrategien

Im Weiteren werden die aus den Leitfadeninterviews rekonstruierten Schreibstrategien tabellarisch angegeben. Die Aufzählung erfolgt getrennt für jede Zielsprache für alle einzelnen Phasen des Schreibprozesses.

Tabelle 1: Schreibstrategien in der Planungsphase beim Schreiben in der Muttersprache Slowenisch.⁴

1. Jahrgang	4. Jahrgang
vor dem Schreibprozess das Thema besprechen	vor dem Schreibprozess das Thema besprechen
alle Teilnehmenden äußern ihre Meinung	alle Teilnehmenden äußern ihre Meinung

³ Die Bezeichnungen für die rekonstruierten Schreibstrategien wurden aus den Zitaten der Versuchspersonen deriviert. Bei diversen Schreibstrategien waren die Vorgehensweisen fast identisch, obwohl die Probanden sie anders benannten. Deswegen wurden solche Schreibstrategien in dieser Aufzählung in diejenigen Schreibstrategien integriert, die vergleichbare Handlungsmuster aufwiesen.

⁴ Trotz der Tatsache, dass bestimmte Strategien in den Leitfadeninterviews des Öfteren dokumentiert werden konnten, wurden sie für jeden Jahrgang nur ein einziges Mal aufgelistet, da die Zielsetzung der vorliegenden Studie vor allem darin bestand, verschiedene Schreibstrategien zu rekonstruieren und zu vergleichen, diese jedoch nicht zu quantifizieren.

1. Jahrgang	4. Jahrgang
Pro- und Kontraargumente anführen	Pro- und Kontraargumente anführen
ein schriftliches Konzept entwerfen	ein schriftliches Konzept entwerfen
Vorüberlegungen ohne Verschriftlichung anstellen	Vorüberlegungen ohne Verschriftlichung anstellen
Textstruktur schrittweise planen	Textstruktur schrittweise planen
sich beim kooperativen Schreiben auf gemeinsame Standpunkte einigen	einen passenden Titel formulieren
Satz für Satz planen	
in der Einleitung einen Bezug zum Thema herstellen (drei bis vier Sätze)	
im Hauptteil die Pro- und Kontraargumente anführen	
im Schluss eine kurze Zusammenfassung formulieren (ein bis zwei Sätze)	

Tabelle 2: Schreibstrategien in der Formulierungsphase beim Schreiben in der Muttersprache Slowenisch.

1. Jahrgang	4. Jahrgang
alle Gruppenmitglieder nehmen am Formulierungsprozess teil	im Formulierungsprozess Pro- und Kontraargumente einsetzen
Satz für Satz verfassen	den Schreibprozess durch die Auswahl der Argumentationsstruktur beeinflussen
themenbezogene Wörter (Termini) wählen	von der alltäglichen Wortwahl Abstand nehmen
paraphrasieren, um lexikalische Lücken mit den entsprechenden Ausdrücken zu füllen	lexikalische Lücken mit entsprechenden Ausdrücken auffüllen (Synonyme, Paraphrasen)
beim Formulieren auf die Getrennt- und Zusammenschreibung achten	jeweils den Ausdruck wählen, der bei allen Gruppenmitgliedern die gleiche Vorstellung hervorruft
beim Formulieren auf die Kommasetzung achten	bei der Kommasetzung mnemotechnische Verfahrensweisen als Stütze einsetzen (z. B. Merkreim)
beim Formulieren die Standardsprache verwenden	beim Formulieren die Standardsprache verwenden
inhaltliche Kohärenz gewährleisten	Wörter verwenden, die die Idee präzise zum Ausdruck bringen
nach der Erstformulierung die Wortwahl überdenken und bei Bedarf ersetzen	
kurze Sätze bilden	
den Satz vollständig oder teilweise neu formulieren, um lexikalische Lücken mit den entsprechenden Ausdrücken zu füllen	

Tabelle 3: Schreibstrategien in der Überarbeitungsphase beim Schreiben in der Muttersprache Slowenisch.

1. Jahrgang	4. Jahrgang
den vollständigen Text am Ende erneut lesen	den vollständigen Text am Ende erneut lesen
den Teil-Text zwischendurch lesen	Absatz für Absatz lesen und korrigieren
vorhandene Fehler im Bereich der Orthografie, Morphologie, Syntax und Textkohärenz korrigieren	bei der Revision eventuelle Fehler im Bereich der Orthografie, Morphologie, Textkohärenz korrigieren
zwischendurchlesen, um dem Leitgedanken zu folgen	zwischendurchlesen, um Fehler zu ermitteln
zwischendurchlesen, um sich das bisher Produzierte zu vergegenwärtigen	zwischendurchlesen, um sich das bisher Produzierte zu vergegenwärtigen
zwischendurchlesen, um zu überprüfen, ob alle von der Gruppe unterbreiteten Ideen zum Thema enthalten sind	zwischendurchlesen, um der Variation der Wortwahl Rechnung zu tragen
zwischendurchlesen, um die Kohärenz der Sätze zu überprüfen	zwischendurchlesen, um die Kohärenz der Sätze zu überprüfen
zwischendurchlesen, um neue Ideen zu bekommen	zwischendurchlesen, um die Wiederholung von Ideen zu vermeiden
zwischendurchlesen, um die inhaltliche Progression zu gewährleisten	zwischendurchlesen, um die inhaltliche Progression zu überprüfen
nach der Niederschrift des Textes den Inhalt nicht mehr korrigieren	zwischendurchlesen, um die Textverständlichkeit seitens des Rezipienten zu sichern
	zwischendurchlesen, um den Satz besser beenden zu können
	zwischendurchlesen, um den darauffolgenden Satz leichter formulieren zu können
	nach der Niederschrift des Textes den Inhalt nicht mehr korrigieren

Tabelle 4: Schreibstrategien in der Planungsphase beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch.

1. Jahrgang	4. Jahrgang
vor dem Schreibprozess das Thema besprechen	über das Thema nachdenken
den Titel explorieren und formulieren	den Titel formulieren und niederschreiben
Ideen auflisten	Ideen und Vorschläge aufreihen
alle Teilnehmenden äußern ihre Meinung	alle Teilnehmenden äußern ihre Meinung und Vorschläge
die Ideen aller Gruppenmitglieder in den Text einbinden	der Text ist für alle Teilnehmenden in allen Komponenten annehmbar
ein schriftliches Konzept entwerfen	ein schriftliches Konzept entwerfen

1. Jahrgang	4. Jahrgang
Vorüberlegungen ohne Verschriftlichung anstellen	Vorüberlegungen ohne Verschriftlichung anstellen
Textstruktur schrittweise planen	den Text in Einleitung, Hauptteil und Schluss strukturieren
im Hauptteil das Thema detailliert behandeln	den Hauptteil planen
die Textstruktur planen	Pro- und Kontraargumente anführen
in der Einleitung einen Bezug zum Thema herstellen	sich beim Produzieren eines Textes an die Form der vorgegebenen Textsorte halten
im Schluss seine eigene Meinung äußern	beim Schreiben eines Artikels einen Untertitel verfassen
im Schluss etwas Instruktives anführen	

Tabelle 5: Schreibstrategien in der Formulierungsphase beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch.

1. Jahrgang	4. Jahrgang
ohne Plan darauf losschreiben	in einer kooperativen Schreibsituation Sätze nicht gemeinsam formulieren, sondern jeden Satz von einem Teilnehmer produzieren lassen
zum gegebenen Thema ausschließlich die interessantesten Informationen ausformulieren und niederschreiben	vor der Ausformulierung eines Satzes seinen Inhalt gemeinsam besprechen
jeden einzelnen Satz Wort für Wort ausformulieren	Satz für Satz planen
die Rechtschreibung gemeinsam ermitteln	sich als Schreibender bei den anderen Teilnehmenden die Rechtschreibung bestätigen lassen
beim Formulieren explizit auf die Getrennt- und Zusammenschreibung achten	während der Formulierungsphase den Inhalt der einzelnen Absätze diskutieren
auf die Rechtschreibung nicht alltäglicher Wörter achten	während des Formulierungsprozesses Rechtschreibfehler korrigieren
im Formulierungsprozess solche Wörter wählen, deren Schriftbild bekannt ist	je nach Textsorte entsprechende Ausdrücke verwenden
die Rechtschreibung ist relevanter als eine angemessene Wortwahl	nach der treffendsten Wortwahl suchen
gegenseitig grammatische Fehler korrigieren	gemeinsam grammatisch korrekte Sätze produzieren
gemeinsam über die Grammatik diskutieren	Synonyme verwenden, um Wiederholungen zu vermeiden
beim Produzieren von deutschsprachigen Texten keine Fremdwörter anwenden	um die Formulierungen nicht zu vergessen, während der Niederschrift laut mitlesen
von der alltäglichen Wortwahl Abstand nehmen	denjenigen Satz aufschreiben, der die Idee präzise zum Ausdruck bringt

Tabelle 6: Schreibstrategien in der Überarbeitungsphase beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch.

1. Jahrgang	4. Jahrgang
den Text lediglich von Schreibenden am Ende erneut lesen lassen	den produzierten Text am Ende nicht erneut lesen lassen
den Text am Ende des Schreibprozesses von allen Teilnehmern der Gruppe gemeinsam erneut lesen lassen	zwischendurchlesen, um zu ermitteln, was der Schreibende notiert hatte
während des Schreibprozesses Satz für Satz lesen und kontrollieren	zwischendurchlesen, um die gleiche Wortwahl zu vermeiden
zwischendurchlesen, um sich das bisher Produzierte zu vergegenwärtigen	zwischendurchlesen, um sich das bisher Produzierte zu vergegenwärtigen
zwischendurchlesen, um einen fließenden Übergang zwischen den einzelnen Sätzen gestalten zu können	zwischendurchlesen, um die Kohärenz der Sätze zu überprüfen
den Text am Ende lesen, um die inhaltliche Progression zu überprüfen	zwischendurchlesen, um den Fortschritt der inhaltlichen Progression zu ermitteln
zwischendurchlesen, um dem Leitgedanken zu folgen	zwischendurchlesen, um nicht vom Thema abzuweichen
zwischendurchlesen, um weitere Sätze formulieren zu können, die die inhaltliche Progression gewährleisten	zwischendurchlesen, um weiter formulieren zu können
während des Schreibprozesses die Rechtschreibung korrigieren	während des Schreibprozesses die Rechtschreibung korrigieren
während des Schreibprozesses die Wortwahl ändern	während des Schreibprozesses die Wortwahl revidieren
während des Schreibprozesses die Wortstellung korrigieren	während des Schreibprozesses die Morphologie revidieren
den Text am Ende lesen, um die sprachliche Korrektheit zu überprüfen	

5 Analyse der rekonstruierten Schreibstrategien

Im Folgenden werden die rekonstruierten Schreibstrategien aus dem ersten Jahrgang mit den Schreibstrategien des vierten Jahrgangs verglichen. Der Vergleich erfolgt für jede Ausgangssprache getrennt.

5.1 Muttersprache Slowenisch

a) Planungsphase

Aus der Anführung der Schreibstrategien ist ersichtlich, dass es sechs Schreibstrategien gibt, die die Versuchspersonen in beiden Jahrgängen für den

Planungsprozess anwendeten. In beiden Jahrgängen war es den Probanden als erstes wichtig das vorgegebene Thema vor dem eigentlichen Schreibprozess gemeinsam zu besprechen und zweitens erschien es ihnen als relevant, dass alle Teilnehmenden in der kooperativen Schreibsituation ihre Meinung äußerten. Im Weiteren führten sie Pro- und Kontraargumente auf. Dabei entwarfen ein Drittel des ersten Jahrgangs (3 Probanden) und zwei Drittel des vierten Jahrgangs (6 Probanden) ein schriftliches Konzept. Die anderen Probanden stellten ihre Vorüberlegungen nur in Gedanken und nicht schriftlich an. Das Motiv für den Entwurf eines schriftlichen Konzepts könnte in der Tatsache liegen, dass ein schriftliches Konzept den Formulierungsprozess grundsätzlich entlastet, da die niedergeschriebenen Ideen und Gedanken während des Schreibprozesses zur Verfügung stehen und sie deswegen ohne beträchtliche Schwierigkeiten kohärent miteinander in Zusammenhang gebracht werden können. Es ist anzunehmen, dass der vierte Jahrgang aufgrund seiner während des Studiums gewonnenen Schreiberfahrungen die Wichtigkeit der Handlungsweise erfasst hat und deshalb diese Strategie des Öfteren einsetzte als der erste Jahrgang. Darüber hinaus planten die Probanden in beiden Jahrgängen ihre Textstruktur schrittweise.

Aus der Aufzählung der Schreibstrategien ist erkennbar, dass der erste Jahrgang noch 5 weitere Schreibstrategien anwendete. Wie schon erwähnt wurde, ist für die Probanden in beiden Jahrgängen relevant, dass in einer gemeinsamen Schreibsituation jeder Teilnehmende seine Meinung zum Thema äußert. Dabei führt der erste Jahrgang an, dass man sich in einer kooperativen Schreibsituation auf gemeinsame Standpunkte einigen muss. Desweiteren setzte der erste Jahrgang die Strategie *Satz für Satz planen* ein. Im vierten Jahrgang gingen die Probanden nicht näher darauf ein, wie sie die einzelnen Sätze planten. Darüber hinaus erläuterten die Probanden des ersten Jahrgangs eindeutig den Inhalt und die Länge der einzelnen Textteile. Diese Handlungsweise sprachen die Probanden des vierten Jahrgangs nicht an. Diesen Sachverhalt könnte man ebenfalls aus den schon erwähnten Schreiberfahrungen des vierten Jahrgangs ableiten, die ihm ermöglichten, größere Abschnitte eines Textes zu planen.

Die Tabelle mit den Schreibstrategien zeigt ebenfalls, dass der vierte Jahrgang neben den genannten Schreibstrategien ausschließlich eine weitere Strategie einsetzte: *für den Text einen passenden Titel formulieren*. Hier muss erläutert werden, dass die Probanden zu einem vorgegeben Thema einen Text produzieren mussten, wobei das Thema aber nicht explizit als Titel festgesetzt wurde. Für die Probanden im vierten Jahrgang war es relevant ihrem Text einen Titel zu geben. Interessant ist, dass alle Gruppen aus dem vierten Jahrgang einen Titel ausformulierten, im ersten Jahrgang sich aber lediglich eine Gruppe für

diese Vorgehensweise entschloss. Es scheint, als ob der Titel nur den älteren Probanden als wichtig erschien.

b) Formulierungsphase

Aus der Auflistung der Schreibstrategien ist ersichtlich, dass es sechs Schreibstrategien gibt, die die Probanden in beiden Jahrgängen für den Formulierungsprozess einsetzten. In beiden Jahrgängen wählten die Probanden neben alltäglichen auch anspruchsvollere themenbezogene Ausdrücke. Hierbei handelt es sich um Ausdrücke, die den Basiswortschatz übersteigen. Falls eine bestimmte lexikalische Einheit im gegebenen Augenblick nicht aus dem Gedächtnis abgerufen werden konnte, bewältigten die Probanden ihr Problem so, dass sie entweder eine andere lexikalische Einheit vorzogen oder die nicht zu ermittelnde lexikalische Einheit paraphrasierten. Wie in der Planungsphase erschien es den Probanden auch in der Formulierungsphase als wichtig, dass alle aktiv am Schreibprozess teilnehmen. Deshalb entschieden sich die Probanden für jene lexikalischen Einheiten, die bei allen die gleiche Vorstellung hervorriefen. Beim Formulieren ihrer Gedanken verwendeten die Probanden die Standardsprache. Während des gesamten Ausbildungsprozesses wurde diese Vorgehensweise erworben und dermaßen gefestigt, dass die Probanden in ihren Statements bewusst darüber reflektierten. Bei der Niederschrift ihrer Ideen beachteten die Probanden besonders die Kommasetzung. Sie stellt anscheinend einen Problembereich in der slowenischen Rechtschreibung vor, denn auf die richtige Schreibweise von lexikalischen Einheiten wurde in den Statements nicht eingegangen.

Aus der Anführung der Schreibstrategien ist erkennbar, dass der erste Jahrgang neben den erwähnten Schreibstrategien noch fünf weitere anwendete. Beim Formulieren der Ideen verfasste der erste Jahrgang Satz für Satz, wobei die Probanden explizit angaben, dass sich jeder nachfolgende Satz inhaltlich auf den vorangehenden beziehen muss. Dabei war es den Probanden wichtig ihre Ideen mit wenigen Worten zum Ausdruck zu bringen und dementsprechend kurze Sätze zu formulieren. Falls lexikalische Lücken auftraten, formulierten die Probanden ihren Satz teilweise oder vollständig neu. Neben der oben erwähnten Kommasetzung beachteten die Probanden auch die Getrennt- und Zusammenschreibung. Die Tabelle mit den Schreibstrategien zeigt ebenfalls, dass der vierte Jahrgang abgesehen von den sechs gemeinsamen Schreibstrategien, noch drei andere gebrauchte. Die Probanden des vierten Jahrgangs erläuterten ausdrücklich nochmal die Pro- und Kontraargumente. Hier soll erneut hervorgehoben werden, dass es sich in dieser Untersuchung um eine

argumentative Textsorte handelte und Argumente einen bedeutenden Bestandteil dieser Textsorte darstellen. Offensichtlich erschien es den Probanden wichtig ihre Argumente gut auszuformulieren, da diese letztendlich diejenigen Faktoren repräsentieren, die den Rezipienten von einer Aussage überzeugen sollen. Im Zusammenhang mit der Kommasetzung setzte der vierte Jahrgang eine mnemotechnische Vorgehensweise als Stütze ein. Es geht um einen slovenischen Merkvers zur Kommasetzung, der bereits in den ersten Jahren der Grundschule erworben wird.

c) Überarbeitungsphase

Aus der Aufzählung der Schreibstrategien ist erkennbar, dass sieben Schreibstrategien in beiden Jahrgängen verwendet wurden. Die Analyse der Statements zeigt, dass ein Drittel aller Probanden ihren verfassten Text nach der Formulierungsphase erneut lasen. In der Formulierungsphase selbst fand das Zwischendurchlesen bei allen Probanden statt.⁵ Diese Vorgehensweise wurde zur Vegegenwärtigung des Produzierten und zur Überprüfung der Satzkohärenz sowie der inhaltlichen Progression gewählt. Beim Lesen wurden vorhandene Fehler aus den Bereichen Orthografie, Morphologie und Textkohärenz korrigiert. Der Inhalt des verfassten Textes wurde von allen Probanden nach seiner Niederschrift nicht mehr revidiert.⁶ Der Grund für dieses Handlungsmuster könnte erstens darin liegen, dass die Probanden einen Text in einer begrenzten Zeit (eine Stunde) produzieren mussten und sie deswegen auf dieses Vorhaben aus zeitlicher Beschränktheit verzichteten. Als zweiten Grund könnte man das Zwischendurchlesen nennen. Wie vorher schon erwähnt, entschieden sich die Probanden in der Formulierungsphase ihren Text zu lesen und die Textkohärenz zu revidieren. Es ist anzunehmen, dass aufgrund dessen die Probanden einschätzten, dass sie ihren verfassten Text in der Überarbeitungsphase nicht nochmal inhaltlich zu korrigieren brauchen.

Aus der Auflistung der Schreibstrategien ist ebenfalls ersichtlich, dass der erste Jahrgang neben den erwähnten Schreibstrategien noch drei weitere

⁵ Es ist geläufig, dass in der Überarbeitungsphase der produzierte Text noch einmal gelesen, falls nötig auch überarbeitet und korrigiert wird. Das Zwischendurchlesen fand zwar in der Formulierungsphase statt, wird aber aufgrund seiner Merkmale zur Überarbeitungsphase gezählt.

⁶ Die Korrektur der Textkohärenz wirkt zwar auch auf den Inhalt ein, aber in der vorliegenden Untersuchung erläuterten die Probanden unter der Schreibstrategie *nach der Niederschrift des Textes den Inhalt nicht mehr korrigieren* die Tatsache, dass sie in der Überarbeitungsphase ihren verfassten Text inhaltlich nicht revidierten.

anwendete. Der erste Jahrgang führte neben den schon oben erwähnten Motiven für das Zwischendurchlesen ihres Textes noch weitere an. Das Zwischendurchlesen fand beim ersten Jahrgang auch statt, um zu überprüfen, ob alle von der Gruppe unterbreiteten Ideen zum Text enthalten sind und um neue Ideen zu bekommen. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass ihnen dieses Handlungsmuster ermöglichte, den Text inhaltlich weiter zu produzieren und den leitenden Grundgedanken beizubehalten. Die Auflistung der Schreibstrategien zeigt darüber hinaus, dass der vierte Jahrgang abgesehen von den sieben gemeinsamen Schreibstrategien noch sechs andere einsetzte. Auch der vierte Jahrgang nannte noch zusätzliche Motive für das Zwischendurchlesen. Für diese Vorgehensweise entschied er sich um die Wiederholung von Ideen und lexikalischen Einheiten zu vermeiden, um Fehler zu ermitteln, um seine Sätze leichter ausformulieren und beenden zu können und letztendlich um die Textverständlichkeit für den Leser zu überprüfen.

5.2 Fremdsprache Deutsch

a) Planungsphase

Aus der Anführung der Schreibstrategien ist ersichtlich, dass es sieben Schreibstrategien gibt, die die Probanden in beiden Jahrgängen in der Planungsphase anwendeten. In beiden Jahrgängen reflektierten die Probanden in dieser Schreibphase über das Thema und besprachen es gemeinsam in der Gruppe. Dabei war es ihnen wichtig, dass alle Teilnehmenden ihre Meinung und Vorschläge zum Thema äußerten. Die Ideen führte ein Drittel des ersten und des vierten Jahrgangs (3 Versuchspersonen pro Jahrgang) in einem schriftlichen Konzept auf. Die restlichen zwei Drittel des ersten und vierten Jahrgangs (6 Versuchspersonen pro Jahrgang) stellten zum Thema Vorüberlegungen ohne Verschriftlichung an. Auch wurde in beiden Jahrgängen über die Ausformulierung und die Niederschrift des Texttitels diskutiert. Dabei verfassten alle Gruppen aus dem vierten Jahrgang einen Titel, aus dem ersten Jahrgang aber lediglich eine Gruppe. Daraus lässt sich schließen, dass zwei Gruppen aus dem ersten Jahrgang die Funktion des Titels, den Text in reduzierter Form wiederzugeben nicht beachteten, sondern das vorgegebene Thema einfach mit dem Titel gleichsetzten. Ebenso erstellten die Probanden in beiden Jahrgängen schrittweise ihre Textstruktur. Aus der Tabelle mit den Schreibstrategien ist erkennbar, dass der erste Jahrgang neben den sieben erwähnten gemeinsamen Schreibstrategien noch fünf weitere Schreibstrategien anwendete.

Die Strategie *die Ideen aller Gruppenmitglieder in den Text einbinden* kann mit der Strategie *alle Teilnehmenden äußern ihre Meinung und Vorschläge* verglichen werden. In beiden Strategien geht es darum, dass alle Teilnehmenden ihre Ideen zum Thema äußern. Trotzdem kann ein kleiner Unterschied zwischen den Strategien festgestellt werden: die erste Strategie impliziert ebenso, dass die Meinungen und Vorschläge aller Teilnehmenden in den Text eingebunden werden. Nennenswert ist, dass der erste Jahrgang in seinen Statements über den Inhalt der einzelnen Textteile reflektierte, wogegen der vierte Jahrgang darauf überhaupt nicht einging. Der vierte Jahrgang hielt sich zwar an die Form der gegebenen Textsorte, thematisierte aber nicht explizit den Inhalt der einzelnen Textteile. Da die Probanden aus dem vierten Jahrgang am Ende ihrer Ausbildung standen, in der sie eine Vielfalt an Textsorten erworben hatten, ist anzunehmen, dass ihnen der Inhalt der einzelnen Textteile vertraut war und er den Probanden nicht als erwähnenswert erschien.

Die Aufzählung der Schreibstrategien zeigt ebenfalls, dass es vier Schreibstrategien gibt, die nur vom vierten Jahrgang verwendet wurden. Die Strategie *der Text ist für alle Teilnehmenden in allen Komponenten annehmbar* expliziert, dass nicht nur die Ideen aller Gruppenmitglieder in den Text aufgenommen werden sollen, sondern dass der Text in allen Segmenten (zum Beispiel hinsichtlich der Morphologie oder der Textkohärenz) von allen Teilnehmenden akzeptiert werden muss. Der vierte Jahrgang betonte in den Leitfadenterviews ausdrücklich das Anführen der Pro- und Kontraargumente, was zu erwarten war, da in der vorliegenden Untersuchung argumentative Texte verfasst werden sollten. Der erste Jahrgang ging in seinen Statements nicht explizit auf diese Tatsache ein, aber die produzierten Texte zeigen, dass auch der erste Jahrgang Argumente in seine Texte integrierte. Bemerkenswert ist auch die Strategie *sich beim Produzieren eines Textes an die Form der vorgegebenen Textsorte halten*. Diese Strategie war zu erwarten, da sich der Schreibende beim Verfassen eines Textes bekannterweise an das gebräuchliche Muster einer Textsorte hält. Ungewöhnlich ist es, dass die Probanden in ihren Statements bewusst darüber thematisierten. Die eben erwähnte Strategie könnte man mit der Strategie *beim Schreiben eines Artikels einen Untertitel verfassen* verbinden. In einem Artikel kommt neben einem Titel auch oft ein Untertitel vor, speziell, wenn es um einen Zeitschriftenartikel geht, was in der vorliegenden Untersuchung der Fall war. Deswegen reflektieren die Probanden über das Einhalten von Textformen und daraus folgend explizit den Untertitel.

b) Formulierungsphase

Die Auflistung der Schreibstrategien veranschaulicht ebenfalls, dass es drei Schreibstrategien gibt, die die Versuchspersonen in beiden Jahrgängen in der Formulierungsphase anwendeten. Es ist erkennbar, dass es in dieser Phase nicht so viele Parallelen zwischen den einzelnen Jahrgängen wie in der Planungsphase gibt. Beide Jahrgänge erläuterten lediglich, dass sie ihre Sätze Wort für Wort zusammen schrittweise planten und ausformulierten und dabei über die Rechtschreibung und die Grammatik diskutierten.

Die Anführung der Schreibstrategien zeigt, dass der erste Jahrgang neben den erwähnten gemeinsamen Schreibstrategien noch neun weitere Schreibstrategien anwendete. Die Probanden im ersten Jahrgang wählten verschiedene Vorgehensweisen um ihren Formulierungsprozess zu bewältigen. Generell war es den Probanden relevant, zum gegebenen Thema Ideen auszuformulieren und zu niederschreiben. Außergewöhnlich ist die Strategie *die Rechtschreibung ist relevanter als eine angemessene Wortwahl*. Man erhält den Eindruck, dass es den Probanden wichtiger war den Text orthografisch korrekt zu produzieren als eine adäquate lexikalische Einheit zu benutzen. Eventuell hatten die Probanden die Absicht aufzuzeigen, dass ihnen die Orthografie als relevanter erscheint, falls sie zwischen Orthografie und einer angemessenen Wortwahl wählen müssten. Desgleichen reflektierten die Probanden aus dem ersten Jahrgang über die Getrennt- und Zusammenschreibung und die Schreibweise nicht alltäglicher lexikalischer Einheiten. Im Zusammenhang damit konstruierten sie eine interessante Strategie. Während des Formulierungsprozesses wählten sie lediglich solche lexikalischen Einheiten, deren Schreibweise sie beherrschten. Zuletzt soll noch hier auf eine Strategie eingegangen werden, die nur von einer Gruppe aus dem ersten Jahrgang angewendet wurde: *beim Produzieren von deutschsprachigen Texten keine Fremdwörter anwenden*. Dieser Gruppe war es wichtig für deutschsprachige Texte anstatt Fremdwörter lediglich deutsche Äquivalente zu wählen. Den Grund dafür erläuterte sie nicht. Vermutlich schätzte diese Gruppe die Schreibweise von Fremdwörtern als noch schwieriger ein und entschloss sich deshalb für die erwähnte Vorgehensweise. Ebenfalls diskutierte der erste Jahrgang in dieser Schreibphase über die Grammatik, in der man sich gegenseitig eventuelle grammatische Fehler korrigierte.

Aus der Tabelle mit den Schreibstrategien ist ebenfalls ersichtlich, dass es 9 Schreibstrategien gibt, die nur vom vierten Jahrgang verwendet wurden. Im vierten Jahrgang entschloss sich eine Gruppe nicht für das gemeinsame Produzieren von Sätzen, wie das sonst alle anderen Probanden taten, sondern jeder Teilnehmende aus dieser Gruppe formulierte abwechselnd einen Satz.

Es hat den Anschein, dass jeder Proband in der Gruppe eine andere Vorstellung davon hatte, wie der Satz ausformuliert werden sollte. Um das Problem zu lösen, verwendete diese Gruppe die eben genannte Strategie. Der vierte Jahrgang thematisierte in den Statements permanent die kooperative Schreibsituation. Diese Situation ermöglichte ihm nicht nur gemeinsam grammatische und orthografische Fehler zu diskutieren und zu korrigieren, sondern vor der Ausformulierung jeden Satzes dessen Inhalt und demzufolge den Inhalt der einzelnen Textabschnitte zu besprechen. Speziell für den Schreibenden in der Gruppe war diese Situation positiv, da er sich bei den anderen Teilnehmenden die Rechtschreibung bestätigen lassen konnte. Bei der Wahl der entsprechenden lexikalischen Einheit richtete sich der vierte Jahrgang nach der entsprechenden Textsorte. Um sich nicht zu wiederholen, verwendeten die Probanden zu diesem Zweck öfter Synonyme.

Zuletzt wird noch die Strategie *um die Formulierungen nicht zu vergessen, während der Niederschrift laut mitlesen* hervorgehoben, die ausschließlich von einem Schreibenden in einer Gruppe verwendet wurde. Diese Strategie bot dem Schreibenden die Möglichkeit die gemeinsam ausformulierten Sätze festzuhalten und den zwei anderen Teilnehmenden aus der Gruppe die Möglichkeit der Niederschrift zu folgen, ohne diese lesen zu müssen.

c) Überarbeitungsphase

Die Aufzählung der Schreibstrategien zeigt, dass es fünf Schreibstrategien gibt, die in beiden Jahrgängen benutzt wurden. Alle Probanden lasen schon in der Formulierungsphase zwischendurch. Diese Vorgehensweise wählten die Versuchspersonen erstens, um sich das bisher Produzierte zu vergegenwärtigen, um den Leitgedanken Folge zu leisten und drittens, um weitere Sätze formulieren zu können, die die inhaltliche Progression gewährleisten. Desweiteren korrigierten die Probanden schon während der Formulierungsphase eventuelle Orthografiefehler und ihre Wortwahl, falls sie diese nicht als angebracht bewerteten.

Die Auflistung der Schreibstrategien veranschaulicht, dass der erste Jahrgang neben den fünf gemeinsamen Schreibstrategien noch sieben weitere Schreibstrategien anwendete. Im ersten Jahrgang gibt es für das Zwischendurchlesen noch zusätzliche Motive. Erstens hat es auch eine Kontrollfunktion, da die schriftlich festgehaltenen Sätze bei eventuellen Fehlern revidiert wurden. Dabei hoben die Probanden ausdrücklich die Korrektur der Wortstellung vor. Zweitens wählten die Versuchspersonen das Zwischendurchlesen, um

fließende Übergänge zwischen den einzelnen Sätzen entwickeln zu können. Im ersten Jahrgang entschlossen sich zwei Gruppen ihren produzierten Text nach dem Schreiben erneut zu lesen. Dabei zog eine Gruppe folgende Vorgehensweise vor: nur der Schreibende las den Text am Ende nochmal. Es ist anzunehmen, dass dem Schreibenden seine Defizite bekannt sind und er aus diesem Grund eventuelle Fehler schneller ermittelt als ein anderer Proband aus seiner Gruppe. In der zweiten Gruppe wurde der produzierte Text am Ende nochmal von allen Teilnehmenden gelesen. Das Lesen am Ende wählten die Probanden, um die Qualität ihres Textes zu ermitteln und ihn auf sprachliche Korrektheit zu überprüfen.

Aus der Tabelle mit den Schreibstrategien ist ebenfalls ersichtlich, dass es sechs Schreibstrategien gibt, die nur vom vierten Jahrgang verwendet wurden. Hier soll die Strategie *den produzierten Text am Ende nicht erneut lesen* hervorgehoben werden. Wie schon in der Analyse der Überarbeitungsphase für die Muttersprache erwähnt wurde, werden dafür zwei unterschiedliche Motive unterstellt: Zeitdruck und das Zwischendurchlesen. Der vierte Jahrgang wählte das Zwischendurchlesen neben den oben erwähnten gemeinsamen Beweggründen, um den Fortschritt der inhaltlichen Progression zu ermitteln, um die Kohärenz der Sätze zu überprüfen und um die gleiche Wortwahl zu vermeiden. Auch bei der Revidierung gibt es Unterschiede zwischen beiden Jahrgängen: der vierte Jahrgang korrigierte neben den Orthografiefehlern und der Wortwahl ebenfalls Fehler im Bereich der Morphologie. Auch gibt es im vierten Jahrgang zwei Strategien, die sich lediglich in einem Detail unterscheiden. Es handelt sich dabei um die Strategien *zwischen durchlesen, um zu ermitteln, was der Schreibende notiert hatte* und die Strategie *zwischen durchlesen, um sich das bisher Produzierte zu vergegenwärtigen*. Mit der ersten Strategie vergegenwärtigen sich die Probanden nicht nur das Produzierte, sondern ermitteln und kontrollieren, was der Schreibende notiert hat, um eventuelle Fehler zu korrigieren.

6 Schlussfolgerung

In der Untersuchung wurde festgestellt, dass die Zahl der eingesetzten Schreibstrategien sowohl beim Schreiben in der Muttersprache als auch beim Schreiben in der Fremdsprache im ersten Jahrgang umfangreicher war als im vierten. Es ist anzunehmen, dass die Schreibkompetenz der Probanden aus dem ersten Jahrgang noch nicht so herausgebildet wie der Probanden aus dem vierten Jahrgang ist. Aus diesem Grund wendete der erste Jahrgang mehrere Strategien an, um den gesamten Schreibprozess bewältigen zu können.

Die Untersuchung zeigte ebenfalls, dass beide Jahrgänge beim fremdsprachlichen Schreibprozess eine größere Anzahl an Schreibstrategien einsetzten als beim muttersprachlichen Schreibprozess. Das war zu erwarten, da der fremdsprachliche Schreibprozess komplexere Handlungsmuster als der muttersprachliche Schreibprozess erfordert, was die größere Zahl an Schreibstrategien belegt. Das dokumentieren die im ersten Jahrgang gewählte Schreibstrategie *im Formulierungsprozess solche Wörter wählen, deren Schriftbild bekannt ist*, und die im vierten Jahrgang verwendete Schreibstrategie *sich als Schreibender bei den anderen Teilnehmenden die Rechtschreibung bestätigen lassen*. Beide Strategien beziehen sich auf die Rechtschreibung, die in der Fremdsprache größere Schwierigkeiten bereitet als in der Muttersprache.

Des Weiteren zeigen die Ergebnisse der Untersuchung, dass die Probanden unabhängig der Ausgangssprache während ihrer Schreibprozesse unterschiedliche Handlungsmuster wählten, die des Öfteren völlig identische, vergleichbare oder ganz unterschiedliche Spezifika verzeichneten. Diese Handlungsmuster kamen zwar in verschiedenen Phasen zum Vorschein (Planen, Formulieren und Überarbeiten), liefen jedoch nicht dringend linear ab. Das belegt das Lesen, das nach seiner Funktion der Überarbeitungsphase untergeordnet wird, da es vor allem zur Kontrolle des produzierten Textes herangezogen wird. In der vorliegenden Untersuchung wurde das Lesen in der Modifikation des Zwischendurchlesens permanent während der Formulierungsphase eingesetzt.

Die Untersuchung dokumentiert auch, dass es keine gravierenden Differenzen zwischen dem Schreiben in der Muttersprache und dem Schreiben in der Fremdsprache gibt. Es wird angenommen, dass die in der Muttersprache erworbenen Schreibschemata auch beim fremdsprachlichen Schreiben eingesetzt wurden. Dementsprechend ist es notwendig bereits beim muttersprachlichen Sprachunterricht verschiedene Schreibmuster und Schreibstrategien bewusst zu machen, zu vermitteln und zu fördern um somit das Schreiben in der Fremdsprache zu entlasten.

Abschließend soll festgehalten werden, dass die Probanden in der vorliegenden Untersuchung in den Leitfadeninterviews aufgefordert wurden über den gesamten Schreibprozess zu reflektieren. Das bot ihnen die Gelegenheit, sich den gesamten Schreibprozess zu vergegenwärtigen, womit auch die Bewusstmachung der eingesetzten Schreibstrategien angeregt wurde. Deshalb wäre es vorteilhaft im Sprachenunterricht den Schreibprozess auf gleiche Weise mit allen seinen Phasen darzustellen und ihn bewusst nachzuvollziehen. In diesem Sinne könnten sich die Lernenden die Schreibstrategien erarbeiten und sie darauffolgend bewusst in ihren Schreibprozess integrieren.

Die genannten Feststellungen demonstrieren, dass die Schreibdidaktik mit konkreten methodisch didaktischen Konzepten erweitert werden sollte, um die Schreibfertigkeit in der Muttersprache wie auch in der Fremdsprache zu fördern und sie durch die Bewusstmachung des gesamten Schreibprozesses und der unterschiedlichen Schreibstrategien weiterzuentwickeln und somit die Kenntnisse in diesem Bereich zu vertiefen.

Literatur

Katrin GIRGENSOHN, 2007: *Schreibstrategien beim Stationen Lernen erweitern*. Arbeitsmaterial für individualisierte Lernformen in Schreibseminaren. Schreibzentrum Europa-Universität Viadrina. http://www.zeitschrift-schreiben.eu/cgi-bin/blog/wp-content/uploads/2007/11/girgensohn_schreibstrategien-beim-stationen-lernen-erweitern.pdf

Otto LUDWIG, 1995: Integriertes und nicht-integriertes Schreiben. Zu einer Theorie des Schreibens: eine Skizze. *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Hgg. Jürgen Baumann und Rüdiger Weingarten. Opladen: Westdeutscher Verlag. 273–287.

Doris MLAKAR GRAČNER, 2011: Schreibstrategien beim gemeinsamen Verfassen mutter- und fremdsprachlicher Texte (Slowenisch/Deutsch): eine Fallstudie. *Jezikoslovlje* 12/2, 229–248.

Sylvie MOLITOR, 1985: Personen- und aufgabenspezifische Schreibstrategien. Fünf Fallstudien. *Unterrichtswissenschaft* 4, 334–345.

Hanspeter ORTNER, 2000: *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.

Daniel PERRIN, 2003: Progression analysis (PA). Investigating writing strategies at the workplace. *Journal of Pragmatics* 35/6, 907–921.

Ulrike POSPIECH, 2005: *Schreibend schreiben lernen*. Über die Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Margret SELTING et al., 2009: Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>

Deutsche Modalpartikeln und modalpartikelartige Lexeme im Slowenischen

Nemški naklonski členki in naklonsko rabljene slovarske enote v slovenščini

German modal particles and modal particle-like lexemes in Slovene

TEODOR PETRIČ

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za germanistiko,
Koroška cesta 160, SI 2000 Maribor, teodor.petric@um.si

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-019-6.16>

ISBN 978-961-286-810-9

Nemški naklonski členki (MP) so jezikovno svojstvena kazalna sredstva, ki vzpostavljajo povratno povezavo s podano (vendar pogosto neizraženo) pomensko podstavo stavka ali govornim dejanjem, imajo pa zgodovinsko pogojena svojstvena pomenska obeležja in oblikoskladenjske lastnosti, s katerimi jih lahko razlikujemo od (pomensko različnih) enakozvočnic v drugih besednih vrstah. Z nemškim MP označujemo poved kot odzivno potezo popolno izražene ali le predpostavljene pogovorne sekvence. Nemške MP smo primerjali s slovenskimi nepregibnimi besedami, ki sicer imajo različne oblikoskladenjske lastnosti in enakozvočnice v drugih besednih vrstah, vendar kljub temu isto osnovno kazalno funkcijo kot nemški MP in presek pomenskih obeležij, skupnih z nemškimi MP. Funkcijska analiza se opira na besedilne odlomke iz slovenskega jezikovnega gradiva *Gigafida* in avtorjeve prevode le-teh v nemščino. Zaradi prostorskih omejitev je avtor podrobneje analiziral le nekaj slovenskih naklonsko rabljenih členkov (*saj, mar, le, kar, mirno*) in njihove značilne nemške ustreznike (*ja, etwa, nur, bloß, ruhig*) v različnih stavčnih tipih.

Ključne besede: modalni členek, nemščina, slovenščina, pomen, funkcije

German modal particles (MPs) are language-specific indexical signs capable of pointing backwards to a given (often only implied) proposition or speech act, having historically developed specific semantic features and definable by several formal criteria to distinguish them from heterosemes in other word classes. A German MP marks its utterance as a reactive turn in an enacted or presupposed dialogic structure. A subset of German MPs in declarative, interrogative and imperative sentences are compared with Slovene particles having heterosemes in other word classes and being diversely classifiable by formal criteria, but sharing the same basic indexical function and intersections of the

specific semantic features of German MPs. The functional analysis is based on examples from the Slovene language corpus *Gigafida* being translated into German. Due to space considerations, only a subset of the Slovene MP-like particles (*saj, mar, le, kar, mirno*) and their German counterparts (*ja, etwa, nur, bloß, ruhig*) are analysed more thoroughly.

Key words: modal particle, German, Slovene, semantics, functions

1 Einleitung

Das Ziel unseres Beitrags ist es, eine Auswahl deutscher Modalpartikeln (in der Forschung auch unter anderen Namen wie z. B. Abtönungspartikeln bekannt) und ihre slowenischen Entsprechungen hinsichtlich Bedeutung und Funktion zu vergleichen und dadurch Gemeinsamkeiten aufzudecken, die bei der Wortklassifizierung, Übersetzung und Aneignung des Deutschen als Fremdsprache nützlich sein können. Nach einem Überblick über die Klassifizierung diskurspragmatischer Mittel, deutscher und slowenischer Partikeln werden slowenische modalpartikelartige Lexeme aus Korpusbelegen und die Modalpartikeln in den entsprechenden deutschen Übersetzungen hinsichtlich indexikalischer Funktion und gemeinsamer semantischer Merkmale analysiert.

2 Partikeln im Diskurs

Die Partikelforschung ist ein mittlerweile ausgedehnter germanistischer Forschungsbereich. Die deutschen Modalpartikeln (MP) sind daher im Vergleich zu ähnlichen sprachlichen Mitteln in anderen Sprachen wesentlich eingehender untersucht. Es handelt sich um eine Gruppe von etwa 40 Lexemen (z. B. *ja, doch, eben, halt, denn, etwa, mal*), die aufgrund einer relativ langen Liste charakteristischer Merkmale auch formal von anderen unflektierten Lexemen abgegrenzt werden können. Daher wurden die deutschen Modalpartikeln in vergangenen Jahrzehnten oft als Ausgangspunkt kontrastiver Untersuchungen gewählt. Abhängig von Forschungsperspektiven werden sie auf vielfältige Art und Weise klassifiziert, auch hinsichtlich ihrer Rolle in der Diskursorganisation. Fischer (2006: 1) verweist allerdings darauf, dass die Auffassungen über Diskursmarker stark auseinanderklaffen. Deshalb sollen die hier relevanten linguistischen Kategorien anhand der Klassifizierung von Diewald (2013) beleuchtet werden. Gemäß Fischer (2006) sind zwei grundlegende Forschungsparadigmen unterscheidbar, wonach Diskursmarker entweder auf textkohäsive, syntaktisch integrierte Elemente beschränkt werden oder im Gegensatz dazu

als syntaktisch unabhängige Elemente angesehen werden, die an die Äußerungsstruktur gebunden sind und nicht-propositionale Komponenten der Kommunikationssituation verknüpfen. Diewald (ebenda: 5–12) vertritt die zweite Forschungsposition. Von den syntaktisch unabhängigen und für Diskursmanagement zuständigen Diskursmarkern (DM, engl. discourse marker) unterscheidet sie die syntaktisch integrierten textkohäsiven Marker (TCM, engl. text-connective marker). Beide Klassen, eventuell als »pragmatische Marker« zusammengefasst, haben gemeinsam, dass sie über indexikalisches (relationales) Potential verfügen, unterscheiden sich jedoch darin, auf welche Domänen dieses Potential angewandt wird: auf die textuelle, propositionale, konzeptuelle Ebene (TCM) oder auf die kommunikative, dialogische, nicht-propositionale Ebene des Diskurses (DM). Beide Markerklassen werden von ihr als universelle linguistische Kategorien angesehen, da ihre Definition einerseits auf dem funktionellen, onomasiologischen Merkmal der Indexikalität und andererseits auf dem funktionellen, semasiologischen Kriterium der syntaktischen Integration beruht. Diskursmanagement und Textkohärenz sind Funktionen, die von einer langen Liste sprachlicher Kategorien und Konstruktionen, seien es einfache Lexeme wie die Partikeln oder komplexere Wortverbindungen, erfüllt werden können. Wie passen nun die deutschen MP in dieses Bild? Eine grundlegende Gemeinsamkeit aller drei hier unterschiedenen Kategorien ist ihre hervorsteckende indexikalische (und damit relationale) Leistung, d. h. auf eine Entität im Diskurs zu verweisen. Dieses indexikalische Potential ist allerdings ebenenspezifisch. DM verweisen auf nicht-propositionale Diskurselemente (mit verschiedenem Skopus), MP werden dagegen auf Propositionen und alternative Sprechakte angewandt (Skopus: Proposition oder Sprechakt). TCM (z. B. Konjunktionen) verknüpfen textuell enkodierte (propositionale) Konjunkte, MP beziehen sich hingegen auf nicht im Text ausgedrückte, sondern von den Kommunikationsteilnehmern vorgegebene Propositionen. Die MP und TCM haben das Merkmal der syntaktischen Integration gemeinsam, satztopologische Beschränkungen (z. B. Vorvorfeld- oder Mittelfeldstellung) erlauben jedoch ihre einzelsprachliche Unterscheidung von anderen Markerklassen. MP sind allerdings keine universelle Kategorie, sondern eine sprachspezifische (grammatisch definierbare) Wortklasse. Im Gegensatz zu bestimmten Sprachen (z. B. dem Englischen oder romanischen Sprachen) stehen im Deutschen somit die (sprachspezifischen) MP in Kontrast zu anderen sprachspezifischen Wortklassen (Konjunktionen, Satzadverbien, Fokuspartikeln...) mit ihren spezifischen Aufgaben in den universellen DM- oder TCM-Domänen.

2 Abgrenzung deutscher Modalpartikeln

Die Wortklasse deutscher MP ist eine kleine, aber aufgrund von andauernden Grammatikalisierungsprozessen offene Wortklasse, mit prototypischen und peripheren Mitgliedern. Prototypische deutsche MP lassen sich anhand einer Reihe von Merkmalen von anderen Partikelklassen abgrenzen (Thurmair 1989: 20): MP sind unflektiert, unbetont, syntaktisch integriert, topologisch auf die Mittelfeldstellung beschränkt, aber darin variabel (in Abhängigkeit von der Thema-Rhema-Gliederung) als Grenzsignal einsetzbar. MP haben Heterosemie in anderen Wortklassen (Konjunktionen, Fokuspartikeln, Adjektive, Adverbien, Satzadverbien). MP sind keine Satzkonstituenten, daher nicht vorfeldfähig, koordinierbar oder als Satzäquivalent einsetzbar. MP sind jedoch miteinander kombinierbar, wobei die erste MP semantisch gesehen unspezifischer ist und alle folgenden MP in ihrem Skopus. MP zeigen Affinitäten zu bestimmten Satzmodi. MP haben Satz- oder Äußerungsbezug (propositionaler oder illokutiver Skopus). Sie haben eine dialoggrammatische Funktion, konstitutiv für diese Wortklasse (Diewald/Kresić 2009: 7): sie markieren eine Äußerung als nicht-initial, denn die Proposition wird durch die MP auf eine pragmatisch vorgegebene Einheit bezogen, wodurch die MP-haltige Äußerung als reaktiver Zug in einer unterstellten dialogischen Sequenz (als kommunikativem Hintergrund) markiert wird. MP haben keine referentielle Bedeutung. Zusätzlich zu ihrer indexikalischen (klassenspezifischen) Bedeutung verfügt jede MP aufgrund ihrer Entwicklungsgeschichte etymologisch motivierbare, lexemspezifische Merkmale, die auf entsprechende Heterosemie in anderen Wortklassen bezogen werden können (Diewald 2013: 22).

3 Partikeln im Slowenischen

Die slowenischen Partikeln werden in Toporišič (¹1976, ⁴2000: 448–449) als selbständige Wortklasse etabliert, ihre Subklassifizierung in 13 Klassen beruht auf semantischen Kriterien. Smolej (2004: 144) unterscheidet nach Notwendigkeit im Text sechs Partikelklassen. Für Černelič-Kozlevčar (1992: 225; vgl. auch Jakop 2000) ist die Funktion im Satz bzw. im Text primäres Kriterium für eine Subklassifizierung der Partikeln, da die lexikalische Bedeutung (slow. *stvarni pomen*) von Partikeln kaum oder überhaupt nicht ausgeprägt zu sein braucht. Sie gliedert die Partikeln in drei Funktionsklassen mit zwei Subklassen: konnektive Partikeln (slow. *navezovalni členki*), Hervorhebungspartikeln (slow. *poudarni členki*) und modale Partikeln (slow. *naklonski členki*), mit den Subklassen: Satzmoduspartikeln (slow. *skladenjskonaklonski členki*) und modale Partikeln im engeren Sinne (slow. *naklonski členki v ožjem smislu*).

Die konnektiven Partikeln (z. B. *prosim*, ‘bitte’) haben zwar eine mit den Konjunktionen (slow. *vezniki*) vergleichbare Funktion, verknüpfen jedoch keine Sätze, sondern drücken das Verhältnis zum bereits Gesagten bzw. zu situativ bekannten Inhalten aus. Die Hervorhebungspartikel (z. B. *tudi*, ‘auch’) beziehen sich auf Satzkonstituenten bzw. Satzglieder und sind in dieser Funktion mit deutschen Fokus- und Intensivierungspartikeln vergleichbar. Mit den modalen Partikeln (slow. *naklonski členki*) drückt der Sprecher sein Verhältnis zum Satzinhalt einer Äußerung (d. h. sein Wissen, Erwartungen, Urteile, Schlussfolgerungen) oder seine Beziehung zum Adressaten eines Sprechaktes aus (d. h. seine emotionale Anteilnahme). Die Satzmoduspartikeln (z. B. *ali*, *kaj(ne)*, *mar*), eine der beiden Untergruppen der modalen Partikeln, haben zusätzlich die Funktion, den Satzmodus einer Äußerung zu bestimmen. Diese Partikeln entsprechen meist den deutschen Gliederungspartikeln (Antwortpartikeln, Partikeln in Kontaktfragen oder Nachschaltungen, Fragepartikeln in bairischen Dialekten). Die modalen Partikeln im engeren Sinne verändern den Satzmodus dagegen nicht. Černelič-Kozlevčar (1992: 224) definiert sie als Partikeln, die Möglichkeit, Wahrscheinlichkeit, Vermutung, Meinung, Zurückhaltung und somit einen bestimmten Realitätsbezug des Gesagten ausdrücken. Die Subklassifizierung (in fünf Gruppen) wird nach semantischen Kriterien vorgenommen. Diese Partikeln sind hinsichtlich ihrer Funktion mit den deutschen Satzadverbien (Modalwörtern), Negationspartikeln bzw. Intensivierungspartikeln mit negativer Polarität, einige aber auch mit den MP vergleichbar. Die Gruppe der modalen Partikeln ist für unsere kontrastive Beschreibung von zentraler Bedeutung.

Skubic (1999: 211) unterscheidet nach kommunikativ-pragmatischen Kriterien (gemäß Hallidays Systemfunktionalismus) zwei Hauptgruppen von Partikeln: konnektive Partikeln (slow. *povezovalni členki*) und modale Partikeln (slow. *modalni členki*). Konnektive Partikeln haben hauptsächlich die Aufgabe, Teile des Textes miteinander zu verknüpfen, während die modalen Partikeln vorrangig auf interpersonale Beziehungen im Diskurs verweisen. Diese Klassifizierung stellt die Grundlage für das Lexikon slowenischer Partikeln (Žele 2015: 17) dar, beeinflusst auch durch das Lexikon deutscher Partikeln von Helbig (1990). Darin werden die konnektiven Partikeln nach semantisch-pragmatischen Kriterien in elf Untergruppen gegliedert, die modalen Partikeln dagegen in vier. Die unterschiedenen Gruppen modaler Partikeln sind die folgenden: emotive (slow. *čustvenostni členki*), auffordernde (slow. *pozivni členki*), wertende (slow. *vrednotenjski členki*) und negierende Partikeln (slow. *členki zanikanja*). Aus den beschriebenen Klassifizierungen wird ersichtlich, dass der Terminus modale Partikel (slow. *naklonski členek*) sehr breit angelegt ist und nicht nur Modalpartikeln bzw. Abtönungspartikeln nach heute

gängigen Auffassungen in deutschen Grammatiken umfasst, sondern auch Satzadverbien, Negationspartikeln und Gliederungspartikeln. Es handelt sich um Diskurspartikeln, die syntaktisch integriert oder nicht-integriert vorkommen, auch konnektive Aufgaben übernehmen können, hauptsächlich jedoch auf die Beziehungen zwischen Sprecher, Adressat und Proposition verweisen. Zu ihren Aufgaben gehört einerseits Diskursmanagement, wie bei den oben beschriebenen DM, andererseits aber auch Bezugnahme auf vorgegebene (lediglich vorausgesetzte oder implizierte) Sachverhalte oder Sprechakte, was bei deutschen MP charakteristisch ist. Die konnektiven Partikeln haben dagegen, ähnlich wie die Konjunktionen, hauptsächlich eine kohäsive Funktion im Text und können meist den oben beschriebenen TCM zugeordnet werden. Für einen kontrastiven Vergleich deutscher MP mit slowenischen Entsprechungen kommen vor allem jene Diskurspartikeln in Betracht, die in den slowenischen Klassifizierungen als modale Partikeln (slow. *naklonski členki*) eingeordnet werden. Allerdings wird anhand dieser Klassifizierungen auch ersichtlich, dass viele Partikeln verschiedene Aufgaben übernehmen können und wie deutsche MP auch Heterosemie in anderen Wortklassen haben.

4 Kontrastive Untersuchung deutscher und slowenischer Modalpartikeln

Deutsch-slowenische kontrastive Studien zu den Modalpartikeln (MP) sind bisher nur vereinzelt vorgenommen worden (Petrič 1994, 1994a, 2005). Aus den Beschreibungen oben ist ersichtlich, dass eine Reihe slowenischer Partikeln Funktionen deutscher MP erfüllen kann. Die folgenden kontrastiven Beschreibungen deutscher MP und slowenischer MP-artiger Partikeln sind nach Satzmodi geordnet (im Beitrag werden nur Aussagesätze, Fragesätze und Imperativsätze berücksichtigt) und beschränken sich auf eine Auswahl von relevanten Partikeln. In den meisten kontrastiven Studien werden deutsche Beispiele als Ausgangspunkt gewählt. Im vorliegenden Beitrag geht der Verfasser dem umgekehrten Weg. Die slowenischen Belege stammen aus dem slowenischen Korpus *Gigafida* (www.gigafida.net) und wurden vom Verfasser in Deutsche übersetzt. Die andere Vergleichsrichtung ist z. B. in Petrič (1994, 1994a) zugänglich. Die funktionellen und semantischen Beschreibungen beruhen auf einem bedeutungsminimalistischen Standpunkt (im Gegensatz zum Bedeutungsmaximalismus im Lexikon slowenischer Partikeln, vgl. Žele 2015) und streben danach, die etymologische Entwicklung in die Beschreibung einfließen zu lassen.

4.1 Modalpartikeln in Aussagesätzen

Die in Aussagesätzen vorkommenden deutschen MP *ja, doch, eben, halt, schon, wohl, einfach, sowieso* sind mit den MP-artigen Verwendungen der slowenischen Partikeln *saj, ja, pa, vendar, pač, že, preprosto, itak (tako ali tako)* funktionell vergleichbar. Sowohl die deutschen MP als auch die slowenischen MP-artigen Partikeln weisen Heterosemie in anderen Wortklassen auf. Die folgenden Beispiele zeigen eine Auswahl typischer Verwendungsweisen der oben angeführten slowenischen Partikeln als MP-artige Ausdrücke und mögliche Entsprechungen mit deutschen MP.

- (1) [...] in smo plačevali za vsako neumnost da se je *ja* čim bolj napolnu žepe, ampak tko pa spet ni [...] (siol.net, 2010) (*ja* mit Kontrastbetonung, umgangssprachlich)

[...] und wir für jeden Blödsinn zahlen mussten, so dass er *ja* seine Taschen prallvoll machen konnte, obwohl so war's nun auch wieder nicht [...] (*ja*, Kontrastbetonung)

- (2) [...] Prišla sta, da bi jima Angelo naslikal morje: »Veste, eno vašo sliko že imam [...]. Ko se zjutraj zbudim, vidim barve morja in Pirana. To mi veliko pomeni.« Ko sta odšla, sem [...] pričakoval kakšno cinično pripombo. Pa je Angelo očitno pošten malar, ki s slikarijami misli resno: »*Pa* žal mi je, ker so dobri ljudje in bodo kupili. Zato se bom potrudil [...].« (Delo, 2007)

[...] Sie wollten, dass Angelo ein Bild für sie malt: »Wissen Sie, eines Ihrer Bilder habe ich schon [...]. Wenn ich morgens aufwache, sehe ich die Farben des Meeres und Pirans. Das ist mir wichtig. Nachdem sie gegangen waren, erwartete ich [...] eine zynische Bemerkung. Aber Angelo ist anscheinend ein anständiger Maler, der es mit seinen Bildern ernst meint: »Es tut mir *ja* leid, weil das gute Leute sind und was kaufen werden. Darum werde ich mir Mühe geben [...].«

- (3) Ne glede na omenjene nevarnosti pa se iz leta v leto na milijone turistov veselo nastavlja soncu, saj gre sončnemu objemu pripisati tudi marsikaj dobrega: na soncu se *vendar* zbudita telesna in čustvena živahnost, [...] (Navtika, 2006)

Trotz der erwähnten Gefahren reckeln sich jedes Jahr abertausende Touristen in der Sonne, denn der Umarmung der Sonne kann ja auch so manch Gutes abgewonnen werden: bei Sonnenbad werden *doch* Geist und Körper wach, [...]

- (4) Dvojčka Ideja, da bi nekatere obveznosti prepustili drugim, ni slaba. Morebiti boste le ugotovili, da lahko potekajo tudi brez vas. Delo: ne glede na vaš trud bo šlo svojo pot. Sprijaznite se temu se *pač* ni mogoče izogniti. [...] (Dnevnik, 2003)

Zwillinge [...]. Arbeit: trotz ihrer Bemühungen, geht alles seinen Weg. Finden Sie sich damit ab! Das lässt sich *halt / eben / nun mal* nicht ändern.[...]

- (5) GolobicLopov. Neveš kok sm vesev ke berm takele neumne komentarje ... Prov lepši dan mam. Če maš tak mnenje poli *že* nimaš pojma o nogometu.. [...] (24ur.com, 2010)

[...]. Du weißt nicht, wie froh ich bin, so blöde Kommentare zu lesen. Mein Tag ist jetzt noch schöner. Wenn du so eine Meinung hast, dann hast du von Fußball *schon* / *wohl* keine Ahnung.. [...]

- (6) »Vse bi dal, da bi bila moja punca nimfomanka!« sem slišal godrnjati prijatelja, [...]. »Meni enkrat na dva tedna *preprosto* ni dovolj.« No ja, druga izjava morda *že* drži, a gotovo ni mislil resno, da si za dekle želi nimfomanko [...] (Mag, 2006)

»Ich würde alles dafür geben, wenn meine Freundin Nymphomanin wäre!« hörte ich einen Freund nörgeln [...]. »Mir genügt einmal in zwei Wochen *einfach* nicht.« Nun ja, die zweite Aussage stimmt vielleicht *schon*, aber er hat es sicher nicht ernst gemeint, eine Nymphomanin als Freundin zu haben [...]

- (7) [...] *Ma* ne nakladajte! 12 ur morš *itak* običajno čakati na Gruškovju. Očitno cariniki kljub stavki sploh [...] (24ur.com, 2010) (*itak* ersetzbar durch *tako ali tako*)

[...] Hört *doch* mit dem Geschwafel auf! 12 Stunden musst du *sowieso* gewöhnlich in Gruškovje warten. Offensichtlich haben die Zöllner trotz Streik überhaupt [...]

Die slowenische Partikel *saj*, funktionell vergleichbar mit der deutschen MP *ja*, soll im folgenden Absatz eingehender behandelt werden. Die Partikel *saj* (gemäß Snój 1997: 551 etymologisch verwandt mit *vsaj*, 'zumindest') kann wie eine Konjunktion einen Kausalsatz einleiten und erfüllt in solchen Fällen eine TCM-Funktion. In (8) steht sie in der Komplementiererposition eines Satzes, der als minimal ausreichende Erläuterung (»das zumindest kann ich behaupten«) für die Schlussfolgerung im vorangehenden Satz charakterisiert werden kann. Der Hörer kann aufgrund seines Weltwissens nachvollziehen, dass ein frühes Ausscheiden eines Sportlers aus einem Wettbewerb Misserfolg mit sich bringt.

- (8) Nič bolj pa se ni godilo najhitrejšemu z uradnega treninga, Špancu Seteju Gibernauju, *saj* je odstopil že v 9. krogu. (Delo, 2000)

Nicht besser erging es dem offiziellen Trainingsersten, dem Spanier Sete Gibernau, *denn* er schied *ja* schon in der 9. Runde aus.

In (9) ist erkennbar, dass sich die Partikel *saj* auch auf einen vorgegebenen Satzinhalt beziehen kann, was *ja* auch für deutsche MP charakteristisch ist.

- (9) Od takrat pa novope[č]jenega specialca [č]akajo le še novi zahtevni fizi[č]ni in psihi[č]ni napor, stresne razmere, nova urjenja in podobno. No, ja, *saj* je sam hotel v ODS. (Playboy, 2003)

Von nun an erwarten den frischgebackenen Soldaten der Spezialeinheit immer neue [...] physische und psychische Anstrengungen [...]. Nun ja, er wollte *ja* selber ins ODS.

Als Leser kann man sich die Frage stellen, ob der Kandidat all diese Anstrengungen wollte. Mit der slowenischen Partikel *saj* und der deutschen MP *ja*, die in diesem Kontext erscheinen könnte, weist der Schreiber den Leser darauf hin, dass der Sachverhalt der MP-Äußerung mit einem vorgegebenen (mutmaßlich aus dem gemeinsamen Weltwissen bekannten) Sachverhalt übereinstimmt: »Mitglied einer Spezialeinheit wird man aus eigenem Entschluss«. Daraus folgt (im Kontext nicht sprachlich realisiert): »Die Anstrengungen, die im vorangehenden Text beschrieben wurden, sind mit dem Entschluss vereinbar«. Bei Einbezug der oben angeführten etymologisch motivierbaren Bedeutung der Partikel *saj* kann die Äußerung mit der MP-artigen Partikel *saj* als minimal ausreichende Erläuterung oder Rechtfertigung für einen erwartbaren Satzinhalt verstanden werden. Beide Partikeln, die deutsche MP *ja* und die slowenische MP-artige Partikel *saj* weisen Gemeinsamkeiten auf: einerseits setzen sie den Sachverhalt der MP-Äußerung exophorisch in Bezug zu einem vorgegebenen Sachverhalt, andererseits stellen sie endophorisch einen Bezug zwischen der MP-Äußerung und einer vorangehenden Äußerung her. Die MP signalisiert, dass die Äußerung in der vorliegenden Diskursphase als Reaktion relevant ist. Beide Partikeln, mit Heterosemen in anderen Wortklassen, können als affirmative Partikeln zusammengefasst werden, in beiden Fällen beruft sich der Sprecher auf einem vermuteten gemeinsamen Wissensstand (engl. common ground). Die lexikalische Entwicklungsgeschichte unterscheidet die beiden Partikeln, was in bestimmten Kontexten deutlicher hervortreten kann.

4.2 Modalpartikeln in Fragesätzen

Die deutschen MP *denn*, *etwa*, *eigentlich*, *nur*, *bloß*, *wohl* und die slowenischen Partikeln *pa*, *mar*, *pravzaprav*, *le*, *kaj* haben in Fragesätzen eine vergleichbare Funktion. Hier ist eine Auswahl von Korpusbelegen.

- (10) [...] Nekoč, mislim, da v Slobodni Dalmaciji je izšel članek z naslovom »Sam med ljudožrci« [...]. Ko so moji prijatelji na dopustu prebirali ta članek, so me potem začudeno spraševali: *pa* ti si se res poročil na Papui? [...] (Mladina, 1991)
- [...] Einst [...] ist ein Artikel mit dem Titel »Allein unter Menschenfressern« erschienen. Nachdem meine Freunde [...] diesen Artikel gelesen hatten, fragten sie mich erstaunt: hast du *denn* wirklich auf Papua geheiratet?
- (11) No, te »zvezdnice« pa gledajo uboge najstnice, ki se potem počutijo takooo debele pa postanejo na koncu anoreksične... Groza... *Pa* Britney in Lindsay to jemljeta? Sploh nista tako suhe, kakšne bi bile *kaj* brez tega? Verjetno kot povprečni Američani – torej 100kil+... (24ur.com, 2010)

Nun, diese »Stars« werden dann von den armen Teenagern bestaunt, die sich dann so fett fühlen und am Ende anorexisch werden ... Schrecklich ... Nehmen das Britney und Lindsay *denn*? Die sind gar nicht so schlank, wie sähen sie *wohl* ohne all das Zeug aus? Wahrscheinlich wie durchschnittliche Amerikaner – also 100 Kilo+ ...

- (12) Morda si tega kontroverznega citata ne bi drznila zapisati v običajnem, ampak v norem predpustnem času ... *Le* kdo si kdaj ni zaželel, da bi se z obleko skrtil sam vase, postal nekdo drug? Če ste ljubiteljica in tudi »uporabnica« atraktivnih modnih novosti in norosti, ne verjamem, da še nikoli niste slišali iz ust kakšnega mimo-odčega: »Ja, kakšna *pa* si, *a* je že pust?« (Novi tednik NT&RC, 1998)

Vielleicht würde ich es mir nicht erlauben, dieses kontroverse Zitat unter normalen Umständen zu veröffentlichen, sondern höchstens in der Vorkarnevalszeit ... Wer *nur* hat sich nicht mal gewünscht, sich in seiner Bekleidung zu verstecken, jemand anders zu sein? Wenn Sie Liebhaberin und »Benutzerin« attraktiver Mode-Neu- und Verrücktheiten sind, dann kann ich nicht glauben, dass Sie Passanten noch nie haben sagen hören: »Ja, wie siehst du *denn* aus, ist *denn* schon Fasching?«

- (13) [...] Ustanovitelj Opere in baleta je republika, zato mesto Ljubljana nima nobene pravice deliti ji nasvete o njenem vodstvu. Toda kdo *pravzaprav* sestavlja nasvete in mnenja mesta Ljubljane? [...] (Mladina, 1991)

[...] Der Gründer der Oper und des Balletts ist die Republik, deshalb hat die Stadt Ljubljana kein Recht, ihr Ratschläge über deren Leitung zu erteilen. Aber wer formuliert *eigentlich* die Ratschläge und Meinungen der Stadt Ljubljana?

In den folgenden Absätzen sollen die Partikeln *mar* und *le* und die entsprechenden deutschen MP in Fragesätzen eingehender behandelt werden. Im Slowenischen gibt es einige Lexeme, die als Fragepartikeln charakterisiert werden können. Die Partikel *ali* ist eine Fragepartikel, die in Entscheidungsfragesätzen fakultativ vorkommt, aber im mündlichen umgangssprachlichen Gebrauch entweder in verkürzter Form *a* realisiert wird oder sogar unausgesprochen bleibt. Die Partikel *ali* hat ein Heterosem in der alternativen Konjunktion *ali* (dt. 'oder'), ihre Kurzform *a* in der adversativen Konjunktion *a* ('aber, doch, jedoch'). Die Partikel *ali* stellt eine Verschmelzung der Partikeln *a* und der (im Gegenwartsslowenischen veralteten) Partikel *li* dar und verdeutlicht, dass ein Satzinhalt in Frage gestellt wird. Wird die Partikel nicht realisiert, bleibt eine steigende Kadenz als Fragemarker. Gewöhnlich sind Entscheidungsfragesätze, eingeleitet durch die Partikel *ali*, keine tendenziösen Fragen und daher in nächsprachlichen Texten aus sprachökonomischen Gründen kaum zu belegen. In deutschen Entscheidungsfragesätzen werden Subjekt-Verb-Inversion und steigende Kadenz als Fragemarker verwendet, eine Fragepartikel wie im Slowenischen dagegen nicht.

- (14) V Spoznal sem, da v HTMLju obstajajo prelomi vrstice. *Ali* obstajajo tudi prelomi strani? (Gigafida, 2000)

F[rage] Ich habe bemerkt, dass es im HTML Zeilenumbrüche gibt. PARTIKEL gibt es auch Seitenumbrüche?

Die slowenische Partikel *mar* erscheint in tendenziösen Entscheidungsfragesätzen (15–17), zuweilen auch in Kombination mit der Fragepartikel *a(li)* wie in (17). Die Stellung der Partikel *mar* in Entscheidungsfragesätzen ist variabel, am Satzanfang (wie *ali*, *saj* und die Subjunkturen in der Komplementierposition) oder im linken Mittelfeld eines Fragesatzes (vor Satznegation). Die Satznegation *ne* erscheint in (16) nach der MP-artigen Partikel *mar*. Die deutsche MP *etwa* folgt nur in assertiven Fragen der Satznegation. Die Bedeutung der MP-artigen Partikel *mar* ist etymologisch motivierbar. So wie einige anderen slowenischen Partikeln (z. B. *lahko*, ‘können’) ist die Partikel *mar* aus einem Verb entstanden (Snoj 1997: 323–324), und zwar aus *marati* (‘für jemanden sorgen, berücksichtigen’), das im Kroatischen als Verb erhalten ist, im Slowenischen dagegen nur noch (ähnlich wie das Modalverb *moči*, ‘können’) in negierten Sätzen vorkommt (z. B. *ne maram ga*, ‘mögen’ wie in ‘ich mag ihn nicht’). Die Partikel weist auch Heterosemie in anderen Wortklassen (Adverb, Adjektiv) auf. Die gemeinsame Bedeutung lässt sich mit dem Komparativ des Adverbs *rad* (*raje*, ‘lieber’) umschreiben, also als Präferenz für eine der Alternativen. In Sätzen mit positiv bewertetem Sachverhalt ist das Lexem *mar* durch den Komparativ *raje* (‘lieber’) ersetzbar. Die MP-artige Partikel *mar* erscheint vorwiegend in direktiven Sprechhandlungen (Fragen und Aufforderungen), in denen der Sprecher einen positiv bewerteten Satzinhalt mit einem negativ bewerteten kontrastiert. Einer der beiden Satzinhalte kann lediglich impliziert sein. In (15) vertritt der Schreiber den Standpunkt, dass die besprochene Person für die erwähnte Arbeitsstelle nicht geeignet ist. Er fragt sich selbst (und damit auch die Leser), ob die besprochene Person es vorgezogen hat, ihre Entscheidung zu widerrufen, hält diese (eventuell nahe liegende oder sogar bevorzugte) Alternative aber für unwahrscheinlich und befürchtet, dass ein anderer Sachverhalt der Fall ist, der vom Sprecher negativ bewertet wird. Der negativ bewertete Sachverhalt wird in der darauf folgenden Antwort auf die eigene Frage sogar aufgedeckt. Der Sprecher erwartet das Gegenteil von dem, was in der Frage ausgedrückt wird, als Antwort (‘nein, der Kandidat hat seine Entscheidung nicht widerrufen’).

- (15) [...] Prišel je torej ta D-dan, zavarovalniškega direktorja pa še vedno ni službi? Se je vmes *mar* premislil? Nak, izkazalo se je, da mu manjka ena izmed kvalifikacij za to delovno mesto [...] (Mladina, 2003)

[...] D-Day ist also da, und der Direktor der Versicherungsanstalt ist noch immer nicht im Dienst? Hat er es sich *etwa* anders überlegt? Mitnichten, es zeigte sich, dass ihm eine der notwendigen Qualifikationen für diese Arbeitsstelle fehlt [...]

In (16) steht die Partikel *mar* in einem Entscheidungsfragesatz, in dem ein präferiertes Verhalten (verantwortungsvolles Handeln) negiert wird. Die Negation des bevorzugten Verhaltens stellt eine vom Sprecher negativ bewertete Alternative dar, die positiv bewertete Alternative wird sprachlich nicht realisiert. Der Sprecher befürchtet, dass die Abgeordneten verantwortungslos handeln, hofft jedoch möglicherweise, dass sich das Gegenteil erweisen wird. Der Sprecher erwartet das Gegenteil von dem, was in der Frage ausgedrückt wird, als Antwort ('doch, die Abgeordneten sind sich ihrer Verantwortung bewusst').

- (16) Takšno ravnanje vlade je kršitev 148. člena ustave in zakona o proračunu, zato javno vprašujem predsednika državnega zbora, čemu sprejme v obravnavo nepravilno in nepopolno pripravljeno gradivo, poslance DZ pa, čemu tako nekritično in neodgovorno opravljajo svoje delo? Se *mar* ne zavedajo svojega poslanstva in dejstva, da s tem prevzemajo odgovornost za vse zlorabe proračunskih sredstev, ki tako nastanejo? (Delo, 1998)

Eine derartige Maßnahme der Regierung stellt einen Verstoß gegen den 148. Artikel der Verfassung [...] dar, darum frage ich [...] die Abgeordneten der NV, zu welchem Zweck sie so unkritisch und verantwortungslos ihre Arbeit verrichten? Sind sie sich *etwa* ihres Auftrags nicht bewusst, dass [...]?

In (17) glaubt der Sprecher, dass der Sachverhalt in der MP-Äußerung im Vergleich zur (gedachten) Alternative zwar seitens der Adressaten erwünscht sein mag, aber aufgrund des gemeinsamen Weltwissens nicht zu erwarten ist.

- (17) Stoner zagotovo ne bi danes zmagal v to sem prepričan, na žalost ga je Rossi pokosil s steze ampak nenamerno, ker vidim da Rossiji ne nasprotniki pišete da je bilo namerno ... *A* bi *mar* Rossi sam sebe izločil ali kaj? (24ur.com, 2011)

Stoner hätte heute sicher nicht gewonnen [...], leider hat ihn Rossi [...] aus der Bahn geworfen, aber nicht absichtlich, wie ihr als Rossi-Gegner behauptet... PARTIKEL sollte sich Rossi (*denn*) *etwa* selber aus dem Wettbewerb werfen?

Der Sprecher erwartet das Gegenteil von dem, was in der Frage ausgedrückt wird, als Antwort ('nein, der Sportler soll sich nicht selber aus dem Wettbewerb werfen'). Die Parallelen zur Bedeutung der deutschen MP *etwa* sind in den ausgewählten Beispielen offensichtlich. Durch die Verwendung der deutschen MP *etwa* und der slowenischen MP-artigen Partikel *mar* signalisiert der Sprecher seine Befürchtung, dass der erfragte Sachverhalt bestätigt wird, gleichzeitig jedoch auch seine Hoffnung, dass das Gegenteil bestätigt wird.

Die slowenische Partikel *le* ('nur, bloß') schränkt die Extension seiner Bezugskonstituente im Gegensatz zur Partikel *tudi* ('auch') und *celo* ('sogar') ein. Als Fokuspartikel bezieht sich die Partikel *le* auf Satzkonstituenten bzw.

Satzglieder und ist gewöhnlich durch die synonyme Partikel *samo* ('nur') ersetzbar. In Ergänzungsfragesätzen stellt das Fragewort die Bezugsconstituenten dar. Dadurch entstehen MP-artige Verwendungen, vergleichbar mit den deutschen MP *nur* und *bloß*. Meistens erscheint die slowenische MP-artige Partikel *le* als Proklitikon vor einem Fragewort, das im Vorfeld des Fragesatzes auftritt (18), seltener so wie im Deutschen als Enklitikon nach dem Fragewort (19) oder als Mittelfeldelement (20).

- (18) [...] Kljub obveznostim si vedno vzame čas za sinčka. *Le* kdo si ne bi želel tako seksi mame? (Adria Media, Elle 2002)

[...] Trotz Verpflichtungen nimmt sie sich für ihren kleinen Sohn immer Zeit. Wer *nur* würde sich nicht so eine sexy Mami wünschen?

- (19) [...] so ga slišali tudi bolj sodobno usmerjeni sobratje. Kdo *le* si ob tako lepem petju dela težave z jezikom? (Dnevnik, 2002)

[...] haben ihn auch modern denkende Brüder gehört. Wer *nur* macht sich angesichts des schönen Gesangs noch Probleme mit der Sprache?

- (20) [...] vozilo. Spreletel me je srh. Kaj se je *le* zgodilo? Upam, da ni hudega. [...]. (Naša žena, 2009)

[...] Auto. Mir lief es kalt den Rücken hinunter. Was war *bloß* geschehen? Ich hoffe, nichts Schlimmes. [...]

- (21) Poslanec Petan se je spraševal, kaj se je *le* dogajalo v garaži. Domišljija je huda stvar, [...] (dz-rs.si, 2010)

[...] Der Abgeordnete Petan fragte sich, was denn *nur* in der Garage geschehen sei. Einbildungskraft kann einem schwer zu schaffen machen [...]

Der Sprecher signalisiert mit den verwendeten Partikeln, dass ihm der erfragte Gesichtspunkt in der Situation einzig relevant und wichtig ist. Drücken derartige Fragen einen Sprechakt der Bewunderung oder des Vorwurfs aus, erwartet der Sprecher oft keine Antwort vom Gesprächspartner (z. B. in (19)).

4.3 Modalpartikeln in Imperativsätzen

Eine Reihe von deutschen MP (z. B. *mal*, *nur*, *bloß*, *ruhig*, *doch*, *schon*) kommt in Imperativsätzen vor. Zu diesen MP gibt es Entsprechungen mit slowenischen Partikeln (*le*, *vendar*, *ma*, *pa*, *že*) und Adverbien (*malo*, *mirno*). Die nächsten beiden Korpusbelege zeigen die slowenischen Partikeln *vendar* und *že* mit MP-artiger Funktion und entsprechende deutsche MP in Imperativsätzen, in (7) ist eine MP-artige Verwendung der Partikel *ma* (ähnlich verwendbar auch *pa*).

- (22) [...] kar vsi trije strokovni organi [...] trdijo, da se medicina omejuje zgolj na zdravljene »medicinsko dokazane neplodnosti«. Ne norčujte se *vendar* iz svojega in našega razuma, če vam že razumevanje za sočloveka v (nemedicinski!) stiski dela take težave [...] (Delo, 2001)

[...] sogar alle drei fachrelevanten Organe [...] behaupten, dass sich die Medizin lediglich auf die Behandlung »medizinisch nachgewiesener Unfruchtbarkeit« beschränkt. Machen Sie sich *doch* nicht über ihren und unseren Verstand lustig, wenn ihnen schon das Verständnis für Mitmenschen in (nichtmedizinischer!) Not so immense Schwierigkeiten bereitet [...]

- (23) [...], ti od izobrazbe imaš prebranih nekaj doktor romanov pa komentiraš delo zdravnikov. Pozabil si povedati, da potem ko končajo pr[e]izkuse z zdravili na ljudeh nadaljujejo še na živalih, pa jih dajo v promet. A je tako, [...]? Nehaj *že enkrat* s takimi primitivnimi in v tvoji bolni glavi zraslimi neumnostmi. [...] (siol.net, 2010)

[...], deine Bildung beruht gerade einmal auf ein paar Doktor-Romanen und ausgerechnet du kommentierst die Arbeit von Ärzten. Du hast vergessen mitzuteilen, dass nachdem sie ihre Experimente mit Medikamenten an Menschen erledigen, machen sie noch mit Tieren weiter, und geben die Medikamente offiziell frei. Ist das so, [...]? Hör *doch schon endlich* mit diesem primitiven und in deinem kranken Hirn wuchernden Blödsinn auf. [...]

Die slowenischen Partikeln *le*, *kar*, *nikar* ('nur, bloß nicht, (so)gar') und die Adverbien *malo* ('ein wenig') und *mirno* (slow. *miren*, dt. 'ruhig') in MP-artiger Verwendung werden in den folgenden Absätzen eingehender behandelt. Die Partikel *le* mit einschränkender Bedeutung ist mit den deutschen Fokuspartikeln *nur* und *bloß* vergleichbar. Im Skopus der MP-artigen Partikel *le* steht (im Unterschied zur Fokuspartikel) ein Vollverb, das der Partikel gewöhnlich unmittelbar folgt. In einem negierten Imperativsatz kann die MP-artige Partikel *le* nicht auftreten, sondern muss durch die Partikel *nikar* ('nur nicht', 'bloß nicht') ersetzbar werden. Der Sprecher signalisiert mit der Partikel *le*, dass die in der Aufforderung ausgedrückte Handlung in der betreffenden Situation einzig relevant und wichtig ist. Darin zeigt sich, dass die beiden Bedeutungskomponenten der Fokuspartikel *le* (d. h. die quantifizierende und die evaluative) erhalten sind. Die von der MP-artigen Partikel *le* fokussierte Handlung wird alternativen (sprachlich nicht realisierten) Handlungen gegenüber gestellt und auf einer impliziten Werteskala des Sprechers als hochrangig eingestuft.

- (24) Baski so eden najstarejših narodov v Evropi. Radi pijejo, še raje jedo, najraje pa kuhajo. »Če bosta slišala kak hrup, *le* stecita k temu oknu in videla bosta vse!« [...] (Delo 1998)

Die Basken gehören zu den ältesten Völkern Europas. Sie trinken gern, noch lieber essen sie, am liebsten kochen sie jedoch. »Falls ihr Lärm vernehmen solltet, lauft *nur* zu diesem Fenster und dann seht ihr alles!«

- (25) [...] Vidita, otroka, da se nam je zgodila krivica, velika krivica. Ko bosta vidva zrasla, *le* glejta, da drugim ne bosta delala takih krivic.« Zvenelo je tako globoko, da sem kar smrknila od ginetja. (Ivan Sivec 2004, Vlomitci delajo poleti)

[...] Seht ihr, Kinder, dass uns Unrecht widerfahren ist, [...]. Wenn ihr erwachsen seid, seht *nur* zu, dass ihr anderen kein derartiges Unrecht zufügt.« [...]

- (26) Pa vesta, kaj pomenijo pirhi, hren, pogača in vse ostalo, kar je na velikonočni mizi? Če ne vesta, *le* povprašajta domače! (Kmečki glas, 2002)

Wisst ihr denn, welche Bedeutung Ostereier, Kren, Kuchen [...] haben? Falls ihr es nicht wisst, fragt *nur mal* die Einheimischen!

- (27) »Osvobodi se lahko samo posameznik sam.« Pravi Mitjenka olajšano. »To je pravšnji zaključek današnje debate in to si lepo prosim pa *le* zapišita za uho. To je spoznanje zrelosti ... (Aljoša Harlamov, 2009, Bildungsroman)

»Befreien kann sich nur das Individuum selbst«, sagt Mitjenka erleichtert. »Das ist ein angemessener Schluss unserer heutigen Debatte und das solltet ihr euch bitte schön auf jeden Fall / *doch* hinter die Ohren schreiben! [...]

Die MP-artigen Partikeln *kar* und das negierte Gegenstück *nikar* haben ebenfalls einschränkende Bedeutung. Erstere tritt auch in anderen Funktionen auf, etwa als Intensivierungspartikel, letztere ist auf negierte Aufforderungen beschränkt. In Imperativsätzen sind sie hinsichtlich Funktion mit den deutschen MP *nur*, *bloß* (*nicht*) und *ruhig* vergleichbar. Gewöhnlich steht die MP-artige Partikel *kar* (so auch ihr negiertes Gegenstück *nikar*) unmittelbar vor dem von ihr fokussierten Imperativ eines Verbs. Wird eine andere Satzkonstituente fokussiert, entstehen andere Bedeutungsrelationen (z. B. temporale). In (28) bezieht sich *kar* auf den Sprechzeitpunkt der Handlung, denkbar wäre daher ein nicht realisiertes, aber aus dem Zusammenhang erschließbares Temporaladverb wie z. B. *takoj*, *brez ovinkarjenja* ('sofort', 'ohne Umschweife'), das der Partikel *kar* folgt.

- (28) [...] No, dosti je besedi, raje jih *kar* spoznajmo! (Dnevnik, 2000)

Nun: genug der Worte, wir sollten sie lieber *gleich* / *sofort* / *ohne Umschweife* kennen lernen!

Im Vergleich zur MP-artigen Partikel *le* und den deutschen MP *nur* und *bloß* hat die MP-artige Verwendung der Partikel *kar* neben einer restriktiven Bedeutungskomponente (Einschränkung möglicher Alternativen auf die im Skopus der Partikel stehende Handlung) auch eine evaluative Komponente, die auf der temporalen beruht: *sofort* lässt sich mit der temporal-modalen Phrase *ohne Umschweife* (mit der räumlichen Bedeutungskomponente: 'geradewegs', 'ohne Umwege') paraphrasieren, und von dieser Paraphrase ist der Weg zur modalen Phrase *ohne Bedenken* ('ohne gedankliche Umwege') nicht mehr

weit. In (29) bis (33) wird daher das Merkmal ‘bedenkenlos’ als evaluative Bedeutungskomponente der MP-artigen Partikel *kar* angenommen. Die verbale Handlung, zu der der Adressat aufgefordert wird, wird somit vom Sprecher als bedenkenlose Handlung anderen alternativen Möglichkeiten, seien sie nun im Kontext ausgedrückt oder nur impliziert, gegenüber gestellt. Die MP-artige Partikel *kar* modifiziert demnach die Illokution des Satzmodus und macht aus einer neutralen Aufforderung einen Ratschlag oder eine Erlaubnis. In Aufforderungen, in denen der Sprecher eine Erlaubnis oder einen Ratschlag erteilt, ist auch die deutsche MP *ruhig* oft vorzufinden. Die Korpusrecherche liefert uns allerdings viele Belege, in denen die Schreiber den Ratschlag gar nicht ernst meinen, sondern ironisch gestimmt sind und eigentlich eine alternative Handlung für angemessen halten. In (29) scheint die Erlaubnis ernst gemeint zu sein, obwohl mit dem Hintergedanken (‘es wird möglicherweise nie dazu kommen’). In (30) bis (33) muss der Leser jedoch die Ironie bzw. den Sarkasmus aufgrund des Kontextes oder seines Weltwissens erkennen und eine alternative Handlungsmöglichkeit wählen.

- (29) [...] Še prej sem jo vprašal, ali bo enako prijazna, ko bo zelo slavna in ali me bo takrat tudi tako lepo sprejela. Navihano se je nasmejala: Seveda, *kar* pridite! Samo zelo slavna moram še postati! (Dnevnik, 2002)

Vorher fragte ich sie noch, ob sie genau so freundlich sein wird, sobald sie berühmt ist, und ob sie mich dann genau so freundlich empfangen wird. Sie lächelte verschmitzt: Natürlich, kommen Sie *ruhig*! Nur muss ich vorher noch hochberühmt werden!

- (30) Skratka, če bi radi tipkali vse slabše, samopopravke *kar* uporabljajte, v nasprotnem primeru pa jih brž izklopite. (Monitor, 1996)

Kurzum: falls Sie [im Textverarbeitungsprogramm] immer schlechter tippen wollen, sollten Sie Selbstkorrekturen *ruhig* (weiterhin) verwenden, im umgekehrten Fall jedoch schnell ausschalten!

- (31) [...], nedelje pa so bile oplemenitene z delovnimi akcijami. *Kar* manjkaj, če si upaš! (Jana, 2004)

[...], Sonntage wurden mit solidarischen Arbeitsaktionen veredelt. Fehl’ *nur / ruhig*, falls du dich traust!

- (32) Tisto nagradno vprašanje si *kar* vtakni ke nekam, kamor paše, če do danes [...]. (siol.net, 2010)

Diese Preisfrage kannst du dir *ruhig (gleich)* irgendwo hin stecken, wo immer es passt, wenn bis heute [...].

- (33) [...] to so pravi ljudje s pravimi referencami in s pravimi prijemi – sami dohtarji na področju finančnih rešitev – da finančnih zlomov!!! Če želimo pospešiti slovensko gospodarstvo jim *kar* dajmo ministrstvo za gospodarstvo v roke in dosegli bomo

nov evropski rekord, ki bo potolke[1] grčijo, irsko, portugalsko v enem samem dnevu!!!!!!! (siol.net, 2011)

[...] das sind die richtigen Leute [...] – lauter Doktoren auf dem Gebiet finanzieller Lösungen – finanzieller Bruchlandungen!!! Wenn wir die slowenische Wirtschaft ankurbeln wollen, geben wir ihnen *doch ruhig gleich* das Wirtschaftsministerium in die Hand [...]!!!!!!!

Das slowenische Adjektiv *miren* ('ruhig') kann als Modaladverb *mirno*, aber darüber hinaus auch in MP-artiger Verwendung auftreten und demnach eine Diskursfunktion wie die oben beschriebene MP-artige Partikel *kar* und die deutsche MP *ruhig* erfüllen. Der Imperativsatz wird durch die MP-artige Verwendung des Adverbs zu einem Ratschlag modifiziert. Der Sprecher fordert den Adressaten zu einer Handlung auf, die er für unbedenklich hält, der Adressat kann diese Handlung unbesorgt (ruhigen Gewissens) durchführen. Thurmair (1989: 187) weist darauf hin, dass der Adressat vor der Aufforderung mit der MP *ruhig* bereits einen Handlungsplan hat und an der Ausführung der Handlung interessiert ist. Entsprechendes kann man anhand der Belege mit der slowenischen MP-artigen Partikel *mirno* vermuten.

- (34) [...] – V vseh slaščičarskih receptih *mirno* zmanjšajte količino sladkorja za tretjino – rezultat bo kvečjemu boljši [...] (Delo, 2003)

[...] – In allen Gebäckrezepten können Sie die Zuckermenge *ruhig* um ein Drittel verringern – das Ergebnis ist höchstens besser [...]

- (35) [...] Če se ob porodu pojavijo znaki svežega vnetja, se porodničarji navadno odločijo za carski rez. Tako zmanjšajo možnost, da bi se okužil tudi novorojenček. Torej lahko *mirno* zanosite, med nosečnostjo pa redno hodite h ginekologu [...] (Dnevnik, 1999)

[...] Falls während der Geburt frische Entzündungen auftreten, entscheiden sich die Geburtshelfer gewöhnlich für einen Kaiserschnitt. Die Wahrscheinlichkeit, dass auch das Neugeborene angesteckt wird, ist so gering. Also können Sie *ruhig* schwanger werden, [...]

Während die MP-artige Partikel *kar* ziemlich häufig in ironisch gemeinten Ratschlägen oder Erlaubnisakten auftritt, die der Sprecher nicht selten dazu verwendet, um Kritik zu üben oder Vorwürfe zu machen, erscheint die MP-artige Verwendung des Adverbs *mirno* gemäß ihrer immer noch transparenten lexikalischen Bedeutung häufiger in echten Ratschlägen und Erlaubnisakten. Während in den soeben beschriebenen slowenischen Aufforderungsakten mit Erlaubnis- und Ratschlag-Charakter häufig Imperative auftreten, erscheinen in deutschen Entsprechungen häufiger distanzsprachlichere Modalverbkonstruktionen.

Die definite Form des slowenischen Adjektivs *mali* ('klein') kann als Quantor eingesetzt werden, und zwar mit der Bedeutung '(ein) wenig' (z. B. *daj mi malo vode*, 'gib mir ein wenig Wasser'). In Imperativsätzen kommt die Bedeutung des Quantors *malo* (umgangssprachlich oft mit Vokaltilgung *mal'* zu hören) der Bedeutung der deutschen MP *mal* (entstanden aus dem Zahlwort *einmal*) ziemlich nahe und könnte eine MP-artige Funktion erfüllen. Die deutsche MP *mal* mildert eine Aufforderung, und zwar indem der Sprecher die vom Adressaten erhoffte Handlung als einmalige und daher schnell zu erledigende Aufgabe umreißt. Eine ähnliche Funktion erreicht man auch mit Hilfe des slowenischen Quantors *mal(o)*, insbesondere wenn keine andere Bezugskongstituente im Skopus des Quantors steht als der Imperativ des Verbs.

- (36) [...] Gospod/gospa, tukaj je Playboy, prelistajte ga *malo*. »A ja, to da je Playboy?« (Playboy, 2011)

[...] Herr/Frau, hier ist der Playboy, blättern Sie *mal* durch. »Ach ja, das soll der Playboy sein?«

- (37) Hej, čakaj ti *malo!* A ne gre pri tem »projektu« za javno-zasebno partnerstvo? [...] (siol.net, 2010)

Hey, warte du *mal!* Geht es bei diesem »Projekt« nicht um eine öffentlich-private Partnerschaft? [...]

- (38) Hej, čakaj ti *malo *nekoliko!*

Hey, warte du *mal ein wenig / ein bisschen!*

Eine MP-artige Partikel scheint der Quantor *malo* allerdings (den)noch nicht zu sein: in (38) können die deutsche MP *mal* und die Temporal- bzw. Mengenangabe gleichzeitig im Satz auftreten, im slowenischen dagegen nicht.

5 Schluss

Im Diskurs sind Partikeln wichtige Mittel für Diskursmanagement und Textkohärenz. Modalpartikeln (MP) haben mit Diskursmarkern und Textkohäsionsmarkern eine indexikalische Funktion gemeinsam, unterscheiden sich jedoch von beiden durch ihre spezifische Klassenbedeutung, dass sie auf vorgegebene Propositionen oder Sprechakte zurückverweisen, die im Kontext nicht versprachlicht zu sein brauchen (Diewald 2013). Im Deutschen ist die Funktion der MP als grammatische Wortklasse bestimmbar, die sich auch syntaktisch durch eine Reihe von Merkmalen von anderen Klassen abhebt (Thurmair 1989). Die slowenischen MP-artigen Partikeln sind syntaktisch gesehen keine einheitliche

Wortklasse (Petrič 1994). Grammatisch relevante Oppositionen ergeben sich aus der Klassenbedeutung aller MP in Kombination mit abstrakten distinktiven Bedeutungen der einzelnen MP (Diewald 2013). Die distinktiven semantischen Bedeutungskomponenten der ausgewählten deutschen MP lassen sich folgendermaßen zusammenfassen (zu den deutschen MP vgl. Diewald ebenda: 22): dt. *ja* und slow. *saj* sind affirmativ (die Proposition der MP-Äußerung ist mit einer vorgegebenen Proposition vereinbar oder identifizierbar), dt. *doch* und slow. *vendar* sind korrektiv (die Proposition der MP-Äußerung negiert eine vorgegebene Proposition), dt. *eben*, *halt*, *nun mal* und slow. *pač* sind iterativ (die Proposition der MP-Äußerung ist immer wieder gültig in Bezug auf eine vorgegebene Proposition), dt. *auch* (slow. *tudi* als MP-artige Partikel ist nicht eindeutig bestätigt) ist augmentativ (die Proposition der MP-Äußerung ist mit einer vorgegebenen Proposition und einer weiteren, ebenfalls relevanten vereinbar), dt. *schon* und slow. *že* sind konzessiv (die Proposition der MP-Äußerung ist mit einer vorgegebenen, weniger relevanten Proposition vereinbar), dt. *denn* und slow. *pa* sind konsekutiv (die Proposition der MP-Äußerung ist eine Konsequenz der vorgegebenen Proposition), dt. *etwa* und slow. *mar* sind disjunktiv (die Proposition der MP-Äußerung ist relevanter als eine präferierte vorgegebene Alternative), dt. *nur*, *bloß*, *ruhig* und slow. *le*, *kar*, *mirno* sind restriktiv (die Proposition der MP-Äußerung ist relevanter als vorgegebene Alternativen).

Literatur

Ivanka ČERNELIČ-KOZLEVČAR, 1992: O delitvi členkov. *Vprašanja slovarja in zdomske književnosti*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije. 213–227.

Gabriele DIEWALD, 2013: »Same same but different« – Modal particles, discourse markers and the art (and purpose) of categorization. *Discourse Markers and Modal Particles. Categorization and description*. Hgg. Liesbeth Degand, Bert Cornillie, Paola Pietrandrea. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins. 19–46.

Gabriele DIEWALD, Marijana KRESIĆ, 2009: Ein übereinzelsprachliches kontrastives Beschreibungsmodell für Partikelbedeutungen. *Linguistik online* 44/4. http://www.linguistik-online.com/44_10/diewaldKresic.html

Kerstin FISCHER, 2006: Towards an understanding of the spectrum of approaches to discourse particles. Introduction to the volume. *Approaches to discourse particles*. Hg. Kerstin Fischer. Amsterdam: Elsevier. 1–20.

Gerhard HELBIG, ²1990: *Lexikon deutscher Partikeln*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

Nataša JAKOP, 2000: Funkcijska delitev členkov: značilnosti naklonskih členkov. *Jezik in slovstvo* 46/7–8, 305–316.

Teodor PETRIČ, 1994: Die deutschen Modalpartikeln und ihre Entsprechungen in der slowenischen Sprache. *Untersuchungen zum Deutschen als Fremd- und Zweitsprache*. Hgg. Andrzej Katny et. al. Rzeszów: Wydawnictwo wizej szkoły pedagogicznej. 61–94.

Teodor PETRIČ, 1994a: Partikelfunktionen und Bedeutungsverschiebungen im Deutschen und Slowenischen. *Znanstvena revija, Humanistika* 6/2, 197–212.

Teodor PETRIČ, 2005: Aber und pa: zu einigen Bedeutungsaspekten deutscher und slowenischer Partikeln. *Semantische Probleme des Slowenischen und des Deutschen*. Hgg. Horst Erhardt, Marina Zorman. Frankfurt am Main [etc.]: Peter Lang. 201–224.

Andrej SKUBIC, 1999: Ogled kohezijske vloge slovenskega členka. *Slavistična revija* 47/2, 211–238.

Mojca Smolej, 2004: Obvezni in neobvezni členki. *Slavistična revija* 52/2, 141–155.

Marko SNOJ, 1997: *Slovenski etimološki slovar*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Maria THURMAIR, 1989: *Modalpartikeln und ihre Kombinationen*. Tübingen: Niemeyer.

Jože TOPORIŠIČ, ¹1976, ⁴2000: *Slovenska slovnica*. Maribor: Založba Obzorja.

Andreja ŽELE, 2015: Slovar členkov kot živa vez med besedilom in slovarjem. *Slavia Centralis* VIII/1, 16–21.

Einige Überlegungen zu tautologischen und pleonastischen Komposita im Deutschen

Razmislek o tavnoloških in pleonastičnih zloženkah v nemščini

Some reflections on tautological and pleonastic compound words in German

GEORG SCHUPPENER

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Námestie J. Herdu 2,
SK 917 01 Trnava, georg.schuppener@ucm.sk

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-019-6.17>
ISBN 978-961-286-810-9

Prispevek je razmislek o posebnem tipu tvorjenja nemških zloženek, in sicer besed, sestavljenih iz dveh delov, ki imata enak ali podoben pomen. Najprej so obravnavani nekateri vidiki ustrezne terminologije, nato sta podani definiciji tavnoloških in pleonastičnih zloženek. Ob ustreznih primerih se pokažejo pomembne razlike glede njihovih oblik in funkcij. Ugotoviti je mogoče, da tavnološke in pleonastične besede ne kršijo načel jezikovne ekonomije, temveč da so koristen dodatek k obstoječemu izrazju.

Ključne besede: nemščina, tavnološke zloženke, pleonastične zloženke, pomen, funkcije

The article presents some reflections about a special type of word composition in German: compound words consisting of two parts with the same or a similar meaning. First, some aspects of an appropriate terminology are discussed. Further, definitions of tautological and pleonastic compound words are given. Then it is shown by suitable examples how different the origins and functions of that type of compound words are. Finally, the article concludes that tautological and pleonastic compound words are not a violation of the principles of language economy, but indeed a useful supplement of still existing lexis

Key words: German, tautological compound words, pleonastic compound words, semantics, functions

1 Hintergründe und Probleme

Die vielfältigen Möglichkeiten von Wortneubildungen durch Komposition stellen ein Spezifikum der deutschen Sprache dar. Im deutschen Wortschatz

finden sich auch einige Komposita, deren Glieder semantisch ähnlich sind oder gar im Wesentlichen übereinstimmen. Bei diesen Komposita stellt sich die Frage nach Sinn und Berechtigung ihrer Bildung und Existenz. Denn es scheint dem Prinzip der Sprachökonomie zu widersprechen, dieselbe Bedeutung innerhalb eines Wortes doppelt auszudrücken. Derartige Bildungen sind bereits seit dem 19. Jahrhundert bei der Darstellung der unterschiedlichen Formen und Funktionen von Komposita immer wieder en passant in der sprachwissenschaftlichen Literatur erwähnt und mit einer Reihe von Beispielen aufgezählt worden (Wilmanns 1899: 536, 661, Paul 1920: 17f.), ohne dass eine nähere und umfassende Untersuchung des Phänomens und seiner Ursachen erfolgt wäre. Zu den wenigen neueren Publikationen gehört die Abhandlung von Krieg-Holz, die sich mit den semantischen Spezifika solcher Bildungen befasst. Allerdings betrachtet sie nur Substantivzusammensetzungen (Krieg-Holz 2010).

Verbunden ist die bislang weitgehend defizitäre sprachwissenschaftliche Analyse solcher Komposita mit einer grundsätzlichen definatorischen Problematik, die sich darin zeigt, dass in den bereits erwähnten Beispielsammlungen Formen nebeneinander stehen, die bei näherer Betrachtung gänzlich unvergleichbar sind. Daher ist vor einer eingehenderen Beschäftigung mit Komposita, in denen gleiche oder ähnliche Seme miteinander verbunden werden, zunächst eine definatorische Arbeitsgrundlage zu schaffen.

Für die Benennung von inhaltlicher Doppelung bzw. Überschneidung – insbesondere als Stilfigur – gibt es in der Stilistik und teilweise sogar schon in der antiken Rhetorik mehrere Termini. Hinzu kommt Begrifflichkeit aus der Logik, die ebenfalls diese Thematik beschreibt. So finden sich als Bezeichnungen u. a. Hendiadyoin, Synonymik, Redundanz, Akkumulation, Pleonasmus und Tautologie. Mit diesen und noch weiteren Begriffen sind unterschiedliche Inhalte und Zugriffe verbunden, woraus sich das oben erwähnte inhomogene Bild ergibt.

Ohne hier auf die unterschiedlichen Konzepte hinter diesen Begriffen und die mit ihnen verbundenen verschiedenen Zugänge eingehen zu können, soll hier vielmehr thetisch eine Arbeitsdefinition vorgestellt werden, auf der dann die folgenden Ausführungen basieren. Diese beschränken sich im Übrigen auf die Betrachtung zweigliedriger Komposita. Hier sei also Folgendes zugrunde gelegt:

Ein *pleonastisches Kompositum* liegt vor, wenn die beiden Kompositionsglieder semantisch nicht identisch sind, die Seme eines der beiden Kompositionsglieder

aber in der Semantik des anderen enthalten sind. Stimmt hingegen die Semantik beider Kompositionsglieder überein, so sei von einem *tautologischen Kompositum* gesprochen.

2 Beispiele und Analysen

An den folgenden Beispielen sollen zunächst für tautologische Komposita mögliche Motive für deren Entstehung und erfolgreiche Fortexistenz plausibilisiert werden: *Lindwurm*, *Containerbehälter*, *letztendlich*.

Das Beispiel *Lindwurm* zeigt einen typischen Fall. Das erste Kompositionsglied *Lind* ist gegenwartssprachlich unikal und seine Bedeutung dunkel. Dass es auf ein germanisches Wort zurückgeht, das ‘Schlange, Drache’ bedeutet und noch in altnordisch *linnr* belegt ist (Kluge 1989: 444), ist allein wenigen sprachhistorisch Kundigen bekannt. Das zweite Kompositionsglied *Wurm* (das ursprünglich u. a. auch die Bedeutung ‘Schlange, Drache’ besaß) expliziert die Bedeutung. Eine Doppelung kann hier also nur in etymologischer Hinsicht erkannt werden. Die Entstehungsursache der Bildung liegt offenkundig darin, dass *Lind* nicht mehr hinreichend verständlich war. Der Fall der explizierenden Doppelung ist bei *Lindwurm* so prototypisch vertreten, dass bei Kluge von einem Typ der Lindwurm-Komposita gesprochen wird (Kluge 1989: XX). Im Laufe der Zeit hat sich bei *Wurm* eine Bedeutungsverengung vollzogen. Dies hat auch Folgen für die Rezeption des Kompositums *Lindwurm*, denn damit wird gerade nicht irgendein Wurm bezeichnet, sondern vielmehr ein mythisches oder Fabelwesen, das jedenfalls eine besondere Form eines fiktionalen Wurmes darstellt. So wird das Kompositum heute eher als Determinativkompositum wahrgenommen.

Etwas anders gestaltet sich der Befund bei *Containerbehälter* (Fleischer/Barz 2012: 146). Das Wort ist im Unterschied zu *Lindwurm* nicht lexikalisiert (vgl. Duden online), über das Stadium einer okkasionellen Bildung jedoch bereits hinaus, wie eine Internet-Recherche zeigt (15. 1. 2016). Dabei lässt sich bei den ca. 1.000 Fundstellen die Tendenz erkennen, dass das Wort vor allem im Kontext der Abfallentsorgung und der Schifffahrt gebraucht wird. Diese beiden Bereiche sind im Übrigen auch gerade diejenigen, in denen Container hauptsächlich Verwendung finden (vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/Container>). Ob es sich um die Entwicklung eines fachsprachlichen Begriffs handelt, lässt sich ohne weitere Detailuntersuchungen nicht abschließend beurteilen. Betrachtet man die Motivation der Bildung, so kann man auch hier annehmen, dass die Komposition ursprünglich eine explikative Funktion besaß. Die

Normung und damit der verbreitete Nutzung von Containern fand erst Anfang der 1960er Jahre statt (vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/Container>). Das Wort *Containerbehälter* ist dementsprechend auch bereits in den 1960er Jahren belegbar (Schnuis 1968: 99). Das Fremdwort *Container* wird dabei durch das beigegebene deutsche Pendant *Behälter* als Zweitglied verdeutlicht. So deuten auch Fleischer/Barz (2012: 146) die Wortbildung. Über die bloße Explizierung des wohl ursprünglich nicht hinreichend verständlichen *Container* hinaus hat das Kompositum inzwischen aber eine weitere semantische Komponente gewonnen. Wenn man es als Determinativkompositum ansieht, so wird das Grundwort *Behälter* durch *Container* determiniert. *Container* bezeichnet aber nicht dasselbe wie *Behälter*, sondern eine spezielle Art von Behälter, nämlich solche mit normierter Form und Funktion. Insofern wird durch das Kompositum eine spezifizierte Bedeutung ausgedrückt, dass es sich nämlich um ein normiertes Behältnis handelt.

Die tautologische Bildung *letztendlich* ist wiederum in anderer Hinsicht aussagekräftig. Es handelt sich dabei wohl von der Entstehung her um eine Kontamination von *endlich* und *letztlich*. Beide Adverbien sind allgemein gebräuchlich und auch verständlich, so dass ein vergleichbares Bildungsmotiv wie in den beiden oben genannten Fällen hier nicht ursächlich gewesen sein kann. Vielmehr muss hier ein anderer Hintergrund angenommen werden: Sowohl bei *letztlich* wie auch bei *endlich* ist in der alltagssprachlichen Verwendung die ursprüngliche Bedeutung des Abschließenden, Finalen zwar noch vorhanden, aber doch teilweise verblasst. Die Bildung *letztendlich* fokussiert durch die aus der Kombination resultierende Verdoppelung wieder auf den Aspekt des Abschließenden. Das Wort ist somit keineswegs ein überflüssiges Synonym zu *letztlich* oder *endlich*, sondern bietet vielmehr eine Intensivierung der Bedeutung. Weitgehend analog ist im Übrigen der Befund bei *schlussendlich* < *schließlich/Schluss* + *endlich* (vgl. Duden online).

Wie vielfältig das Spektrum semantisch doppelnder Bildungen ist, soll abschließend noch die Betrachtung der beiden Verben *stillschweigen* und *auseinanderklaffen* zeigen.

Neben dem Verb *stillschweigen* lassen sich auch das Adjektiv *stillschweigend* sowie das Nomen *Stillschweigen* belegen. Vermutlich ist das Verb die älteste Form, auch wenn dies bei Grimm/Grimm (1984: 3030ff.) nicht eindeutig nachweisbar und auch hier nicht abschließend zu klären ist. Aus der Semantik des Verbs '1. schweigen, 2. äußerste Diskretion bewahren' (vgl. Duden online) kann man ersehen, dass es sich hier um eine intensivierende Bildung zu *schweigen* handelt. Da bei *stillschweigen* eine Komposition aus einem Adjektiv als

Erstglied und einem Verb als Zweitglied vorliegt, können beide Kompositionsglieder per se nicht semantisch identisch sein. Somit liegt keine tautologische, sondern vielmehr eine pleonastische Bildung vor, da *schweigen* die semantisch mit *still* ausgedrückte Eigenschaft inkludiert. Das Beispiel zeigt, dass derartige Formen keineswegs funktional und kontextuell eng umgrenzt, sondern durch Wortbildung produktiv sind.

Analoges kann auch für *auseinanderklaffen* konstatiert werden. Auch hier lassen sich vom Verb ein Adjektiv sowie eine Substantivierung ableiten. Auf Grund derselben oben genannten Argumente liegt hier gleichfalls eine pleonastische Bildung vor. Den Zweck der Bildung stellt ebenfalls die Intensivierung der bereits mit *klaffen* ausgedrückten Bedeutung dar.

Insgesamt illustrieren die angeführten Verben exemplarisch den Typus der pleonastischen Komposita. Da die Verb+Verb-Komposition ohnehin nicht sehr produktiv ist, verwundert es nicht, dass keine tautologischen Komposita dieses Typs belegbar sind.

3 Fazit

Die Doppelung bei tautologischen Komposita ist keineswegs – wie zunächst angenommen – ein Verstoß gegen das Prinzip der Sprachökonomie. Vielmehr besitzen diese Bildungen einen sprachlichen Mehrwert: Denn mit ihnen wird entweder ein nicht oder nur unzureichend verständliches Wort expliziert oder seine Bedeutung intensiviert bzw. spezifiziert. Die Fälle *Lindwurm* oder *Containerbehälter* zeigen zudem, dass das ursprünglich allein zur Verdeutlichung angefügte Kompositionsglied in seiner Bedeutung eine Spezifizierung durch das Erstglied gewinnt: Ein *Lindwurm* ist so nicht mehr irgendein beliebiger Wurm, ein *Containerbehälter* nicht mehr ein beliebiger Behälter. Somit können derartige Formen in diesem späteren Stadium dann als Determinativkomposita klassifiziert werden. Die Beispiele *Containerbehälter* und *letztendlich* belegen ferner, dass die Bildung von tautologischen Komposita keineswegs ein rein historisches Phänomen darstellt, als das es in der älteren Literatur immer latent dargestellt wird (wie z. B. bei Paul 1920: 17f., Wilmanns 1899: 536, 661), sondern dass derartige Formen auch gegenwartssprachlich entstehen, wobei die Motive für die Entstehung hier ähnliche sind wie bei den historischen Formen. Schließlich verdeutlichen die Verben *stillschweigen* und *auseinanderklaffen*, dass semantisch doppelnde Bildungen nicht nur singuläre Erscheinungen sind, sondern auch in der Wortbildung durchaus produktiv sind.

Bei der Differenzierung von pleonastischen und tautologischen Bildungen lässt sich aus den oben untersuchten Formen weiterhin erschließen, dass nur die Komposition von zwei Gliedern derselben Wortart zu tautologischen Formen führen kann. Semantisch doppelnde Komposita, die aus unterschiedlichen Wortarten gebildet werden, sind wegen der zwangsläufig differenten Bedeutungsspektren und Funktionen immer als pleonastisch einzuordnen.

Insgesamt konnte hier nur ein kleiner, wenn auch aussagekräftiger Einblick in das Phänomen von Komposita aus zwei semantisch identischen oder ähnlichen Komponenten gegeben werden. Für eine umfassende Klassifizierung und eingehende Untersuchung wird derzeit eine ausführliche Studie zur dieser Thematik vorbereitet.

Literatur

Wolfgang FLEISCHER, Irmhild BARZ, 2012: *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.

Jacob GRIMM, Wilhelm GRIMM, 1984: *Deutsches Wörterbuch*, Bd. 18. München: dtv.

Friedrich KLUGE, 1989: *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Ulrike KRIEG-HOLZ, 2010: Von *Bilchmäusen* und *Entwicklungsprozessen*. Zum Verstärkungsmotiv in der deutschen Wortbildung. *Prozesse sprachlicher Verstärkung*. Typen formaler Resegmentierung und semantischer Remotivierung. Hg. Rüdiger Harnisch. Berlin/New York: Walter de Gruyter. 307–315.

George F. SCHNUIJS, 1968: Tendenzen und Aspekte eines speziellen Seeverkehrsmarktes. *Jahrbuch des Schiffahrtwesens* 7, 91–102.

Wilhelm WILMANNIS, 1899: *Deutsche Grammatik*. Gotisch, Alt-, Mittel- und Neuhochdeutsch. Zweite Abteilung: Wortbildung. Straßburg: Verlag von Karl J. Trübner.

Quellen

Duden online. <http://www.duden.de>

Wikipedia. <https://de.wikipedia.org/wiki/Container>

Zum Reflex mitteleuropäischen Denkens im Phraseologismengebrauch bei Alma M. Karlin

Frazeologizmi kot izraz srednjeevropskega razmišljanja v delih Alme M. Karlin

On the reflex of Central European thinking in Alma M. Karlin's usage of phraseologisms

PATRICK WOLFF

Universität Erfurt, Philosophische Fakultät, Seminar für Sprachwissenschaft,
Nordhäuser Str. 63, D 99089 Erfurt, patrick.wolff@uni-erfurt.de

HORST EHRHARDT

Universität Erfurt, Philosophische Fakultät, Seminar für Sprachwissenschaft,
Nordhäuser Str. 63, D 99089 Erfurt, horst.ehrhardt@uni-erfurt.de

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-019-6.18>
ISBN 978-961-286-810-9

Članek analizira rabo frazeologizmov v nemških potopisih in drugih izbranih leposlovnih delih pisateljice in svetovne popotnice slovenskega rodu Alme M. Karlin; njena besedila so imela v 30-ih in 40-ih letih 20. stoletja širok krog izobraženih bralcev. Pokazati želimo, da avtorica zlasti z rabo pregovorov opozarja na razlike med različnimi tradicijami, mnenji in vrednotami, ki so razvidne v primerjavi neznanih in tujih ter njene lastne srednjeevropske kulture. Izpostavimo identitetno funkcijo, ki jo imajo frazeologizmi v delih Karlinove in s primeri predstavimo njihove formalne, semantične in funkcionalne vidike. Ob upoštevanju formalnih vidikov opazujemo načine umestitve frazeologije v besedilo ter stopnje in vrste frazeoloških modifikacij, s pomensko analizo opozorimo na miselne koncepte in konotacije. Končno se članek ukvarja s funkcionalnimi vidiki rabe frazeologije, predvsem s predvidenimi učinki na bralca.

Ključne besede: frazeologizem, nemščina, potopis, srednjeevropsko razmišljanje, Alma Karlin

This paper analyses phraseologisms in the German travel reports and some selected fictional literature by the Slovenian world traveller and author Alma M. Karlin who had a wide and educated readership in the 30s and 40s of the 20th century. It shall be demonstrated that especially by the usage of proverbs she points out the different traditions, opinions and values between the unfamiliar and foreign cultures and her own Central European one. The goal of this article is to work out and present the

identity-establishing function of the used phraseologisms in Karlins texts. For this reason, the article reveals the formal, semantic and functional aspects of the phraseologisms based on characteristic examples. The consideration of the formal aspects includes the integration into the text as well as the level and sort of modifications of the phraseologisms. The following semantic analysis gives information about semantic concepts and connotations. In conclusion, this article deals with functional aspects like the intended effect on the text arrangement and the reader himself.

Key words: phraseologism, German, travel report, Central European thinking, Alma Karlin

1 Problem und Material: *Wenn in Rom, tu wie die Römer...*

In ihren Reiseberichten¹ beschreibt die slowenische deutschsprachige Schriftstellerin und Künstlerin Alma M. Karlin (1889–1950) ihre von 1919 bis 1927 andauernde Weltreise, welche sie von Cilli/Celje über Süd- und Nordamerika, die Südsee-Inselstaaten und Australien bis nach Asien führte. Die Schilderungen der strapaziösen und oft nicht ungefährlichen Erlebnisse der Alleinreisenden stießen in den 1930er- und 1940er-Jahren schnell auf eine breite gebildete Leserschaft. Karlin, stets um sehr engen Kontakt mit fremden Menschen bemüht und in deren Sitten und Gebräuche eintauchend, ist dabei – wie für Reiseberichte charakteristisch – Autorin und Erzählerin in einer Person. Neben dem vornehmlichen Ziel des Reiseberichts, die Leser² zu informieren, leistet er jedoch Weiteres: Durch ihn ist es der daheimgebliebenen Rezipientenschaft möglich, ihre Kultur, Gebräuche, Ansichten und Werte mit denen Anderer, Fremder zu vergleichen. Reiseberichte lassen also auch eine identitätsstiftende Funktion vermuten, denn das »stärkere Ausgesetztsein und die vereinnahmende Nähe bewirkten eine Reihe von Abwehr- und Identitätserhaltungsmechanismen« (Šlibar 2006: 325). Vor allem diese identitätsstiftende Funktion soll im Folgenden anhand von phraseologischem Material³ in Karlins Reiseberichten,

¹ *Einsame Weltreise. Die Tragödie einer Frau* (Erstauflage 1929), *Im Banne der Südsee. Als Frau allein unter Pflanzern und Menschfressern, Sträflingen, Matrosen und Missionaren* (Erstauflage 1930), *Mystik der Südsee* (Erstauflage 1930) und *Erlebte Welt, das Schicksal einer Frau. Durch Insulinde und das Reich des weißen Elefanten, durch Indiens Wunderwelt und durch das Tor der Tränen* (Erstauflage wahrscheinlich nach 1930 und sicher vor 1933).

² Bei allen Ausdrücken, die sich auf Personen beziehen, sind – wenn nicht ausdrücklich anders vermerkt – weibliche und männliche Formen gemeint.

³ Wir folgen an dieser Stelle einer weiten Phraseologismus-Auffassung, wie sie z. B. Palm Meister (1997) und in jüngster Zeit Stumpf (2015) vertreten. Im Mittelpunkt unserer Arbeit stehen Sprichwörter; es werden aber auch andere phraseologische Einheiten berücksichtigt.

aber auch in ausgewählten belletristischen Texten, die im Umfeld der Weltreise entstanden,⁴ beleuchtet werden. Gut eignen sich die in den Texten Karlins sehr häufig aufzufindenden Sprichwörter, können doch auch sie »als Formulierungen von Überzeugungen, Werten und Normen gelten, die in einer bestimmten Kultur und Zeit soziale Geltung beanspruchen« (Burger 2010: 107).

In einer der ersten gegenwartssprachlich-germanistischen lexikologischen Arbeiten der Nachkriegszeit hat Schmidt (1960: 228–243) den kultur- und wissensrepräsentierenden Charakter von Sprichwörtern (und »sprichwörtlichen Redensarten« – gemeint sind Phraseologismen i. e. S.) hervorgehoben und mit ihrer Bildhaftigkeit begründet: »Der bildhafte Ausdruck dient dem Sprichwort also zur volkstümlichen Versinnlichung eines abstrakten Gedankens. Und in dieser Verbildlichung, die einen abstrakten Gedanken, eine allgemeine Lebenserfahrung, ja oft echte Lebensweisheit veranschaulicht und zugleich verhüllt, liegen der Wert und die Wirkung des Sprichwortes« (ebenda: 229; gesperrt im Original). In jüngster Zeit sind einerseits Aspekte des kollektiven phraseologischen Wissens benannt und konkretisiert worden (Burger 2014), andererseits die kulturelle Gebundenheit von Phraseologismen aufgezeigt und Interdisziplinarität bei deren Erforschung gefordert worden (Korhonen 2014). Auch kultursemiotische Aspekte von Phraseologischem werden in letzter Zeit stärker berücksichtigt (Dobrovól'skij 2014). Noch weitgehend unbearbeitet sind u. E. Fragen der kommunikativ-pragmatischen Einbettung von Phraseologismen und ihres »Interagierens« mit anderen lexisch-semantischen Einheiten des Textes, ihrer Verortung in semantischen Netzen in unterschiedlichen Textsorten und auch der Arten des semantischen Inferierens, die durch Phraseologismen im Rezeptionsprozess evoziert werden.

Untersuchungsmethodisch bietet es sich an, den Phraseologismengebrauch bei Karlin unter drei Aspekten zu betrachten: Die formale Beschreibung der textgebundenen Ausdrücke berücksichtigt sowohl den Grad und die Art ihrer Abwandlung im Vergleich zur sprachsystemdeterminierten Ausgangsform als auch die morphologisch-syntaktische und architektonisch und kompositionell bedingte Weise ihrer Einbindung in den Text. Die semantische Beschreibung fragt nach der Repräsentation von denotativ und konnotativ bedingten Wissensbeständen mittels Phraseologismen, eruiert die von Karlin gewählten Wege der Absicherung der Verständlichkeit der Sprachmittel, einschließlich deren

⁴ *Vier Mädchen im Schicksalswind. Eine Südsee-geschichte* (Erstauflage 1936) ist eine Erzählung für eine junge Leserschaft und zeigt das Zusammenkommen, das Zusammenleben und die Trennung von Mädchen unterschiedlicher Nationalitäten; *I Tschaos jüngstes Enkelkind. Eine Kurzgeschichte aus China* (Erstauflage 1948) stellt traditionelles Familienverhalten in den Mittelpunkt und gleichzeitig in Frage.

gesicherten oder vermuteten Herkunft, sucht letztlich nach inhaltlich-thematischen Ordnungsprinzipien des phraseologischen Materials. Schließlich sollen unter funktionalem Aspekt Aussagen getroffen werden, welche beabsichtigten und in der Regel auch erreichten Wirkungen die eingesetzten Phraseologismen bezüglich der Textstrukturierung und bezüglich der rationalen und emotionalen Beeinflussung der Leserschaft haben können. Insbesondere soll die Hypothese verifiziert werden, dass Ansätze einer mitteleuropäische Denkhaltung Karlins gegenüber Nichteuropäischem im Phraseologismengebrauch manifest sind, die sich in der Identifizierung mit bzw. der Abgrenzung von Kulturkreisen durch die Autorin zeigt.

2 Formale Aspekte: *so klein, daß man kaum die sprichwörtliche Katze darin schwingen konnte*

Jesenšek (2015) erfasst in ihrer Beschreibung der textuellen Einbindung von Sprichwörtern im Deutschen und Slowenischen zwei unterschiedliche Arten, auf die hier Bezug genommen wird. Als »autonom« (Jesenšek 2015: 177) werden jene Sprichwörter charakterisiert, die unverändert in ihrer festen Form verwendet werden und syntaktisch nicht an den umgebenden Text angepasst sind: *Solch ein Händler in Menschenfleisch klagte der katholischen Mission bitterlich, daß ihm »die englische Regierung seinen ganzen Handel zerstört habe«, was ihm höchst ungerecht schien ... Andere Länder, andere Sitten* (MS II: 13).⁵ Während in den Reiseberichten Karlins diese autonome Verwendung von Sprichwörtern selten nachgewiesen werden kann, finden sich in den berücksichtigten belletristischen Texten – und da vor allem als Teil der wörtlichen Rede – zahlreiche Belege dieser Vertextungsart von Sprichwörtern: »*Gegen das Licht kommt der Schatten und gegen den Klugen der Dumme nicht auf*«, *sagte Ko Tsay* (EK: 23). Daneben gibt es auch Sprichwörter, die grammatisch angepasst sind und in der Regel auch als Sprichwörter lexikalisch indiziert werden. Jesenšek (2015) unterscheidet dabei – topologisch motiviert – vier Gruppen von Konnektoren: Vorfeld-, Nachfeld-, Mittelfeld- und Zwischenfeldkonnektoren. Für jede Gruppe finden sich in Karlins Reiseberichten Beispiele. Der Gebrauch des alten⁶ Sprichworts *Wer hängen soll, ersäuft nicht* kann mehrmals belegt werden, und zwar in Verbindung mit unterschiedlichen Konnektorentypen. So steht bei *Fürwahr, wer gehenkt werden sollte, der*

⁵ Die Quellen der Belege werden verkürzt angeführt. Hinter dem Kürzel der Quelle (vgl. Literaturverzeichnis) steht die Seite.

⁶ Zu dessen Geschichte vgl. Wander (1870: 349–350).

ertrank nicht im Wasser (BS: 234)⁷ ein heute mit ‘gehoben’ (und damit ‘veraltet’) konnotativ markierter Vorfeldkonnektor mit der Bedeutung ‘wirklich, wahrlich’, der den Wahrheitsgehalt einer Aussage hervorhebt. Mit einem Nachfeldkonnektor, der das vorangehende Sprichwort lexikalisch indiziert und mit *wahr* ‘richtig, recht, so wie es sein soll, seinen Namen wirklich verdienend’ ebenfalls die Adäquatheit des Einsatzes des Sprichwortes verdeutlicht, ist *Wer erhängt werden soll, der ertrinkt nicht, ist ein wahres Sprichwort* (EW: 26) versehen. An anderer Stelle findet sich mit *Mein Zimmer war so klein, daß man kaum die sprichwörtliche Katze darin schwingen konnte* (BS: 133) ein Beleg für die Verwendung eines Mittelfeldkonnektors. Das Sprichwort stammt aus dem Englischen: *no (or not) room to swing a cat*. Karlin verwendet die wörtliche deutsche Übersetzung mit der Bedeutung ‘nur sehr begrenzt Platz haben’ (Ayto 2010: 295).

Dieses Beispiel verweist auf eine semantisch-etymologisch wichtige Gruppe von Sprichwörtern, bei denen z. T. auch Besonderheiten bei der Texteinbindung festzuhalten sind – Sprichwörter aus anderen europäischen Sprachen, von den Südseeinseln und aus dem asiatischen Raum. Bei der Verwendung von Lehn-sprichwörtern aus dem europäischen Sprachraum nutzt Karlin die Möglichkeit, Teile dieser – übersetzten oder auch nicht übersetzten – Sprichwörter zu eliminieren: *Wenn in Rom, tu wie die Römer ...* (EW: 97) oder *Sic transit ...* (EW: 30) und *De gustibus ...* (EW: 184).⁸ Ihr Einsatz ist autonom, da ihre kanonische Form – wenn auch verkürzt – beibehalten wird. Er deutet auf eine Art von inszenierter Mündlichkeit hin; schließlich erwartet Karlin, dass ihre Rezipientenschaft diese lateinischen Sprichwörter kennt und sogar in verkürzter, »angedeuteter« Form erschließen kann. Belege für unvollständige, angepasste Sprichwörter finden sich dagegen nicht, da eine solche Erscheinungsweise von den Leserinnen und Lesern kaum zu erkennen und zu erschließen wäre. Phraseologisches Material aus Asien und dem Südseeraum ist – zumindest in den Reiseberichten Karlins – ohne lexikalische

⁷ Karlin gebraucht hier das heute veraltende *henken* ‘jmdn. aufhängen’ synonym zu *hängen*. – Die Bedeutungsbeschreibung der Einzellexeme folgt, wenn nicht ausdrücklich anders vermerkt, wörtlich oder sinngemäß dem *Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache*: <http://dwds.de/>.

⁸ *Wenn in Rom, tu wie die Römer ...* ist auf Aurelius Augustinus zurückzuführen. Dort lautet die komplette, umfangreichere Form: *Si fueris Romae, Romano vivito more, si fueris alibi, vivito sicut ibi*. Wie bei Karlin wird im Englischen bis heute die verkürzte Form gebraucht. Die Vollformen *Sic transit gloria mundi*. und *De gustibus non est disputandum*. (Faselius 1997: 59) werden in ihren deutschen Übersetzungen *So vergeht der Ruhm der Welt*. (Duden 11 2008: 706) und *Über Geschmack lässt sich nicht streiten*. (Duden 11 2008: 278) ausschließlich in den Vollformen verwendet.

Indizierungen nicht rezipierbar. Es finden sich deshalb viele Belege aus der Gruppe der formal nicht autonomen Sprichwörter: *Ein Sprichwort sagt: »Man heult, wenn man nach Peking kommt, und man schluchzt, wenn man scheidet«* (EW: 337) oder *Sag nicht »Kekko« (schön) vor »Nikko«, das japanische »vedere Napoli e morire«* (EW: 259). Während das erste Beispiel den schon beschriebenen Einsatz eines Vorfeldkonnektors illustriert, lässt der zweite Beleg eine Besonderheit erkennen: Ein fremdes (außereuropäisches und damit i. d. R. kaum erschließbares) Sprichwort wird mit einem erwartbar bekannten, semantisch transparenten und kulturell nachvollziehbaren Sprichwort erklärt (siehe unten). Rein formal ähnelt der letztgenannte Fall der Verwendung eines Nachfeldkonnektors.

Unter formalem Aspekt soll auch kurz auf die textarchitektonische Relevanz von Phraseologischem in Karlins Reiseberichten hingewiesen werden: *Bei uns glaubt man, »Gut Ding braucht Weile«* leitet einen Gedankenabschnitt innerhalb eines Kapitels ein: *doch die Ehemänner auf den Salomonen sind anderer Ansicht und finden, daß nichts gut werden kann, was nicht schnell reift, daher veranlassen sie ihre Frauen oft, eine Frühgeburt herbeizuführen* (MS II: 27). Es finden sich auch Belege, die der abschließenden Kommentierung des Ereigneten dienen: *Dadurch lernte ich so beschwerlich, aber so gründlich wie Leute in einem Märchen die goldene Lebensregel: »Was du auf Erden getan haben willst, das tue gefälligst selbst!«* (Welt: 97). Ebenso werden Kapitel als Struktureinheiten des Textes mit Phraseologismen eingeleitet oder abgeschlossen: *Der eine Offizier, der ein Ferkel zum Geschenk erhalten hatte und damit, vom schwarzen Samt [eine Mischung aus schwarzem Bier und Whiskey] erstickt, die Schiffsleiter emporzuklettern versuchte, taumelte mehr als einmal beinahe zurück ins Korallenmeer. Wir lachten. Wer den Schaden hat ...* (BS: 262). Gelegentlich treten Kapitelüberschriften auf wie *»Das Feld für ein Schiff ist das Weltmeer, das Feld für das Herz ist Nachdenken.« Javanisches Sprichwort* (Welt: 34). Der folgende Text greift dann unmittelbar ein Lexem der phraseologischen Einheit auf: *Ich befuhr dieses Feld eifrig, während der Zug von Djokjakarta hinab auf Weltevreden und Batavia zurollte* oder expliziert – wie bei *»Alang-kah chelaka nasib aka!«* (*Wie verflucht ist mein Schicksal.*) (Welt: 35) – reflektierend-bewertend die Erlebnisse, die zur Wahl der Kapitelüberschrift führten. Phraseologische Einheiten können auch einen formal und thematisch bedingten Rahmen um eine Sachverhaltsdarstellung bilden. So verwendet Karlin *vom Regen unter die Traufe kommen* (BS: 230), um die Beschreibung einer Gefangennahme durch *Malaien*, von denen sie *viel Schlechtes [...] gehört hatte*, anzukündigen. Aus Furcht um ihr Leben flüchtet die Weltreisende in eine Hütte, die scheinbar Rettung bietet. In dieser Hütte lebt aber eine malaiische Familie: Die Autorin kommentiert, durchaus

mit selbstironischem Gestus, rückblickend: *Da kam ich in der Tat vom Regen unter die Traufe* (BS: 230).

3 Semantische Aspekte: er ist den Pohutukawabaum hinabgeglitten

3.1 Konzepte, Metaphorisierungsmuster, Konnotationen

Wenn man Phraseologismen als kulturelles Gedächtnis (Römer/Matzke 2005: 179) auffasst, ist das Erkennen der in ihnen repräsentierten »vereinfachenden kulturellen Muster (patterns)« eine Möglichkeit, nicht nur die Semantik der im Text verwendeten Sprachmittel zu erfassen, sondern auch Aussagen zur »Weltsicht« des Textproduzenten zu treffen. In Phraseologismen können wir Stereotypes erfahren, »beispielsweise etwas über das Verhältnis von Männern und Frauen [...], über die Schönheitsideale, die Einschätzung einzelner Berufsstände oder über moralische Werte« (ebenda: 179). An dieser Stelle soll zunächst danach gefragt werden, welche semantisch-begrifflichen Konzepte in den untersuchten Texten Karlins phraseologisch repräsentiert sind. Anschließend können Aussagen zu den im phraseologischen Material eingefrorenen Metaphorisierungsprozessen getroffen werden. Schließlich ist zu beschreiben, welche Arten von (semantisch verorteten) sprachlich-kommunikativen Gebrauchsbedingungen von Phraseologismen einerseits die Position der Textproduzentin identifizieren und andererseits die von der Leserschaft zu leistende Textrezeption steuern helfen.

Eine Vielzahl von Phraseologismen in Karlins reiseliterarischen Texten dient der Repräsentation von (rassistischer und kultureller) FREMDHEIT und GLEICHHEIT. Beide Konzepte bedingen einander, stehen in einem polaren Verhältnis zueinander. *Andere Länder, andere Sitten* (MS I: 13) konstatiert – ohne mit seiner denotativen Semantik zu bewerten – Unterschiede zwischen der (mitteleuropäischen) Erfahrungswelt der Autorin und des während der Weltreise erlebten Fremden. Der durch eine Addition einer Wortbildungskonstituente modifizierte Phraseologismus *alles, was sein Wildenherz begehrt* (MS I: 90) evaluiert im Text, da mit der personenbenennenden Konversion von *wild* 'nicht gezähmt, freilebend' ein negatives Werturteil ausgedrückt wird, das das Verhalten der beschriebenen Person in Opposition stellt zur Kultiviertheit Karlins. Auch mit Phraseologismen wie *am Ende der Welt* 'sehr weit entfernt' (Duden 11 2008: 862) wird bei Karlin weniger bloße räumliche Entfernung gefasst als vielmehr zivilisatorisch-kulturelle Distanz zum europäischen Leben. Der thematisch-inhaltlichen Ausrichtung der Textsorte Reisebericht geschuldet sind Phraseologismen wie *Land und Leute* (BS: 244), *neue Welt* (EW: 20), *alte Welt*

(EW: 45) und *aller Herren Länder* (EW: 153). Die Kernlexeme der Ausdrücke verweisen hier auf das Konzept REISE, ggf. auch auf mögliche Teilkonzepte wie AUFBRUCH bei *ins Blaue fahren* (EW: 48) und wie REISEINTENTION bei *die Welt aus den Angeln heben* (EW: 60). Letztgenannter Phraseologismus mit der Bedeutung ‘entscheidende Änderungen herbeiführen’ (Duden 11 2008: 862) dient im Text als ironische Eigenkommentierung, Strapazen der Weltreise auf sich zu nehmen. Wie schon an anderer Stelle und an anderen Sprachmitteln aufgezeigt (Ehrhardt 2015: 77ff.), thematisiert Karlin in ihren geobiografischen Texten sehr oft das Konzept GESCHLECHT – *bessere Hälfte* (EW: 202) ‘jmds. Ehepartner, bes. Ehefrau’ (Duden 11 2008: 113) ist bereits im Sprachsystem mit ‘scherzhaft’ konnotiert und wird von Karlin auch so im Text verwendet, *Herr des Hauses* (EW: 202) steht verkürzt für *der Herr im Haus[e] sein* ‘in der Familie, in der häuslichen Sphäre bestimmen, was gemacht wird’ (Duden 11 2008: 352). Die Verwendung beider Phraseologismen (im Text in positioneller Nähe) manifestiert Karlins Meinung von der gesellschaftlich verfestigten Ungleichheit zeitgenössischer Geschlechterrollen. Häufig finden sich Phraseologismen wie *zu Grunde gehen* (BS: 60) und *mit Mühe und Not* (BS: 67), die auf spezifische Emotionen der Weltreisenden Bezug nehmen – vor allem EXISTENZANGST. Die Affinität Alma Karlins zu religiösen und naturreligiösen, mythischen und mystischen Erscheinungen zeigt sich im Gebrauch von Phraseologismen wie den heute mit ‘umgangssprachlich’ markierten *Gott bewahre* (BS: 91) ‘(Ausruf des Erschreckens, der Abwehr o. Ä.) bloß nicht!’ (Duden 11 2008: 293) und *zum Teufel gehen* (BS: 176) ‘verlorengehen’ (Duden 11 2008: 769) sowie dem heute selten verwendeten und bildungsindizierenden *Tantalusqualen erleiden* (EW: 152).

Auch in den von den Erlebnissen während der Weltreise inspirierten literarischen Texten werden bestimmte Konzepte präferiert. Dem unterhaltend-didaktischen Impetus des berücksichtigten kinderliterarischen Textes entspricht der Gebrauch von phraseologischem Material, insbesondere Sprichwörtern und Sprichwortähnlichem, das ein ganzes Konzeptfeld MORAL konstituiert: *Wer Salz isst, muß auch Wasser trinken*. (VM: 5), in einem Kapitel verwendet, das entbehreungsreiches Leben in China darstellt, belehrt, indem es auf die Notwendigkeit von folgerichtigen persönlichen Entscheidungen hinweist und bei der jungen Leserschaft entsprechende Verhaltens- oder Handlungsdispositionen evozieren soll. »Freude ist ein Bumerang. Schleudere ihn weg, und er kommt zu dir zurück!« (VM: 24), als Teil eines Dialogs, kommentiert eine Hilfeleistung einer dritten Person, die zu positiven Emotionen bei den Gesprächspartnerinnen geführt hat. Als Warnung kann *Blumen, die am Wege liegen, werden leicht zertreten ...* (VM: 54) verstanden werden – die sprichwortähnliche Konstruktion dient dem Bewusstmachen von möglichen

negativen Konsequenzen, wenn ein bestimmtes Verhalten oder Handeln nicht realisiert wird. Auch in der Kurzgeschichte aus China für eine erwachsene Leserschaft finden sich phraseologisch zu interpretierende Ausdrücke, die dem o. g. Konzept zugeordnet werden können. Sie werden ausschließlich in Dialogen verwendet: Mit »*Es ist besser, ein tapferer Hund, [sic] als ein feiger Tiger zu sein*« (EK: 12) appelliert der Großvater an seine Enkeltochter, die ihre familiär-soziale Position als männliche Familiennachfolge sieht, mutig zu handeln, unabhängig von der biologisch-geschlechtlichen Voraussetzung. »*Muß man immer 'Tempel' sagen, wenn man 'Gong' denkt?*« (EK: 40) ist die (entrüstet geäußerte) Selbstrechtfertigung eines Dialogpartners für sein Handeln, das zeitgenössischem traditionellen chinesischen Familienverhalten widerspricht.

Die meisten ermittelten Phraseologismen lassen sich in wenige Bildspendebereiche einordnen, die einerseits auf die Historizität der Sprachmittel hindeuten, andererseits aber in der Art und Weise der sprachlichen Darstellung und im Inhaltlich-Thematischen der Texte begründet sind. Belege wie *sehr zu Herzen nehmen* (EW: 166), *mit Händen und Füßen* (BS: 83) und *ein Auge fürs Praktische haben* (BS: 187) sind alte Redewendungen, die eine anthropozentristische, selbst erfahrene Sicht auf menschliche Eigenschaften, Handlungen und Befindlichkeiten verdeutlichen. Karlin schildert erlebnisbetont, nicht sachlich akzentuiert; der auch in den Phraseologismen repräsentierte Bezug zu Körperlichkeit, zu Körperorganen und -teilen, lässt bei den Rezipienten Assoziationen zu, die zum Mit- und Nacherleben der Reiseerfahrungen führen. Metaphorische Motive, die unmittelbar Raum und Zeit repräsentieren, findet man in Belegen wie *am Ende der Welt* (BS: 241), *Zahn der Zeit* (EW: 226) und *Tag und Nacht* (BS: 65). Phraseologismen, vor allem als Kommentare eingesetzt, wie *weiß der Himmel* (BS: 214) und *Gott hab ihn selig* (EW: 391) verdeutlichen – über ihre kommunikativ-pragmatisch genutzte Formelhaftigkeit hinausgehend – Karlins ausgeprägtes Interesse an Religiösem in vielerlei Erscheinungsformen.

Betrachtet man die konnotative Bedeutung (Schippa 2002: 155ff.) der Phraseologismen, welche Karlin in ihren Reiseberichten verwendet, so zeigt sich, dass vor allem folgende Gebrauchsbedingungen semantisch repräsentiert sind: Sehr oft finden sich Sprachmittel, die die kommunikative Ebene des Sprachgebrauchs verdeutlichen, z. B. bei *stiegen die Haare zu Berge* (BS: 53), *Hals über Kopf* (BS: 83), *viel Staub [...] aufwirbelten* (BS: 140), *um keinen Preis* (BS: 146) und *über alle Berge sein* (BS: 189).

Die Häufigkeit solcher mit der diastratischen Markierung 'umgangssprachlich' versehenen Phraseologismen kann mit dem Ziel der Schriftstellerin begründet

werden, ihre Texte ungezwungen, locker, unterhaltsam wirken zu lassen, um einer möglichst breiten Leserschaft die auf der Weltreise gemachten Alltagserfahrungen zu vermitteln. Mit den diaevaluativen 'scherzhaft' oder 'ironisch' sind beispielsweise *stöhnten nach Noten* (EW: 39) und *arm wie eine Kirchenmaus* (EW: 235) konnotiert. Sie zeigen der Rezipientenschaft emotionale Dispositionen Karlins an, die im Zusammenhang mit dem Erlebten und Reflektierten stehen. Die Verwendung von Phraseologismen mit der Markierung 'gehoben', z. B. bei *aller Herren Länder* (EW: 153), kann als Indiz für Karlins Vermögen gesehen werden, ihre Texte für bildungsnahe, sprachlich kompetente Leser interessant zu gestalten. Dieses Ziel scheint auch mit den – fremdsprachlich oder übersetzt und meist verkürzt dargebotenen – Sprichwörtern wie *sic transit ...* (EW: 30) erreicht zu werden. Die Konnotation 'gehoben' kann in Verbindung mit der Markierung 'selten', die auf die Auftretenshäufigkeit verweist, und der kontextuell erschließbaren Markierung 'dichterisch', mit der eine ästhetisch bedingte Sprachmittelauswahl indiziert ist, ebenfalls als typisch für die Mehrzahl des phraseologischen Materials in den literarischen Texten angesehen werden: »*Papageien nehmen keine Raben in ihren Kreis auf*«, *erwiderte I Tschao* (EK: 27). Hier wird ein hoher Stilisierungsgrad erreicht, der vor allem zur Charakterisierung des kulturellen Umfeldes der handelnden literarischen Personen dient.

3.2 Wege der Bedeutungserklärung und Verstehenssicherung

Bedeutungserklärungen von Phraseologismen werden dann notwendig, wenn von der Leserschaft nicht erwartet werden kann, dass durch den sprachlichen und situativen Kontext die Bildhaftigkeit des Materials, also das repräsentierte Konzept, und/oder die zugrunde liegende Metaphorik, der Spendbereich, erschlossen werden können. Diese Phraseologismen sind damit intransparent. Für Karlin erscheinen vor allem jene Phraseologismen erklärungsbedürftig, die nichteuropäischen Ursprungs sind. Wir wollen an dieser Stelle Vorgehensweisen Karlins nennen, die sich unterscheiden lassen hinsichtlich a) des Grades ihrer morphosyntaktischen Komplexität, b) des Grades ihrer Informativität und c) der Markierung der Fremdheit bzw. Fremdsprachlichkeit der verwendeten Ausdrücke. Die von der Autorin gewählten Erklärungsweisen können vor allem an Phraseologismen der Südseeinseln und aus Asien demonstriert werden.

Relativ selten nutzt Karlin das Verfahren, die Bedeutung des Phraseologismus mit einem deutschen Einzelexem zu verdeutlichen: Der vollidiomatische, einen fremden Bestandteil enthaltende Ausdruck *er ist den Pohutukawabaum hinabgeglitten* (BS: 56) wird mit dem Klammerausdruck (*gestorben*) erklärt.

Weitaus häufiger sind ausführlichere Erklärungen, die die Semantik ganzer Textabschnitte nutzen, so z. B. bei der Beschreibung der exotischen Natur Polynesiens:

Es hat eine ganz eigene Pflanzenwelt, wie man sie sonst nirgends antrifft, und eine Anzahl seltsamer, meist flügelloser Vögel, zu denen man bei Ankunft der Polynesier noch die Moa rechnen mußte, einen straußartigen, doch bedeutend größeren Laufvogel, der indessen so lange gejagt wurde, bis er ausstarb. Und man sagt heute noch scherzweise von etwas, das nicht länger erhältlich ist: »Verschwunden wie die Moa!« (MS I: 117f).

Karlin paraphrasiert die denotative Bedeutung, führt mit *scherzweise* eine kommunikative Verwendungsbedingung für den teildiomatischen Phraseologismus an und liefert darüber hinaus Angaben zur Motivik des Sprachmaterials. Diese Art des Vorgehens zeigt, dass die Schriftstellerin mit der Nutzung und Erklärung phraseologischen Materials auch ihr eigenes Interesse und ihre Freude an Fremdem bekunden, Wissen vermitteln und die Leserschaft unterhalten will.

Zu den Besonderheiten bei der Erklärung von fremden Phraseologismen durch Karlin gehört, dass fremdsprachige Phraseologismen neben deutschen Übersetzungen stehen. Die situative Verwendung einer Redewendung von den Fidschiinseln wird zunächst beschrieben, dann wird das Original angeführt und schließlich wird es ins Deutsche – vermutlich wörtlich – übersetzt:

Während ein Mann fischt, soll niemand daheim von ihm sprechen, denn da fängt er nichts. Merkt man, daß er kein Glück hat, so macht er einen Knoten in eine kurze Schnur, und indem er den Knoten fester zieht, sagt er: »A domo i joni oquo!« (»Damit drehe ich ihnen«, das heißt den Schwätzern, »die Stimme ab« (MS I: 59).

Ein ebenfalls von den Fidschiinseln stammender Phraseologismus wird – so Karlin – verwendet, wenn ein Mädchen schwer erkrankt: *Der Nanitu (Teufel) hat sie begehrt* (BS: 85). Die Autorin erläutert den fremden Teil mit einem Lexem, das der Erfahrungswelt der deutschen Leserschaft entstammt, obwohl angenommen werden kann, dass der fremde Ausdruck eine andere, nicht christliche Glaubenswelt repräsentiert. Verdeutschung funktioniert hier als Anknüpfung an Bekanntes, das ähnlich, aber nicht identisch ist.

Die Existenz fremdsprachlicher Phraseologismen kann auch indiziert werden, ohne dass der entsprechende Ausdruck direkt angeführt wird:

Bei uns glaubt man, »gut Ding braucht Weile«; doch die Ehemänner auf den Salomonen sind anderer Ansicht und finden, daß nichts gut werden kann, was nicht schnell reift (MS II: 27).

Die Rezipienten können schlussfolgern, dass ein fremder Phraseologismus vorhanden ist, der eine gegensätzliche Bedeutung besitzt; Karlin reflektiert so vermittelt eines geläufigen deutschen Phraseologismus die verschiedenen Ansichten von eigener und der fremden Kultur.

Der direkte Vergleich von fremdem und bekanntem Phraseologismus ist ein von Karlin oft genutztes Verfahren: *Nieste sonst jemand, so sagte man wie noch heute: »Nies', liebendes Herz!«, was unserem »Helf Gott!« entspricht* (MS I: 22). Die fremde (polynesische) Wendung wird erläutert, indem sie mit einem bekannten deutschen Ausdruck gleichgesetzt wird. Vor allem bei Phraseologismen des asiatischen Sprachraums setzt Karlin dieses Gleichsetzungsverfahren ein. Das bereits erwähnte *Sag nicht »Kekko« (schön) vor »Nikko«* (EW: 259) ist ein japanisches Sprichwort. *Nikko* ist der Name einer von Karlin bereisten Stadt, *Kekko* steht – wie der Klammerausdruck verdeutlicht – für eine positiv bewertete, nicht weiter spezifizierte Eigenschaft. Karlin verweist darauf, dass dieses Sprichwort die japanische Version von *vedere Napoli e morire* sei. Dieser Vergleich bezieht also kein deutsches Sprichwort ein, sondern ein italienisches, das aber im deutschsprachigen Raum als bekannt vorausgesetzt wird, auch durch seine Verwendung in Goethes *Italienischer Reise: Vedi Napoli e poi mouri! Sagen sie hier. Sieh Neapel und stirb!* (Goethe 1870: 188). Karlin reiht sich mit diesem Vergleich in eine Bildungstradition ein, die sich nicht als rein deutschsprachige, sondern als europäische manifestiert. Interessant ist, dass Karlin – anders als Goethe – nur die italienische Version anführt und auf eine deutsche Übersetzung verzichtet. Gleiches gilt für andere mitteleuropäische Phraseologismen wie die verkürzt angeführten *sic transit ...* (EW: 30), *coram publico* (EW: 50), *Memento mori* (EW: 64) und *De gustibus ...* (EW: 184).

3.3 Umgang mit Zitaten bekannter Autoren

Nicht alle von Karlin genutzten Zitate waren und sind allgemein geläufige Redensarten und erfüllen somit die Kriterien des geflügelten Wortes (Burger 2010: 48, Palm Meister 1997: 5). Die Schriftstellerin verwendet häufig Zitate bekannter Autoren, ohne deren Autorenschaft zu explizieren oder ohne auch nur den Zitatcharakter anzuzeigen. Wir führen nur wenige Beispiele an, um Varianten im Umgang mit dem Sprachmittel aufzuzeigen.

Ans Ende des fünften Kapitels von *Einsame Weltreise* stellt die Verfasserin *Lasciate ogni speranza voi ch'entrate* (EW: 39). Dieses Zitat geht zurück auf Dante Alighieris *Göttliche Komödie*, eines der bedeutendsten Werke der europäischen Literaturgeschichte. Dort steht dieser Ausspruch über dem Höllentor.

Karlin verwendet ihn zur Beschreibung einer Situation, in welcher sie erstmals auf ihrer Reise unter Deck eines Schiffes geht, das auf sie abstoßend wirkt. Auf rezeptionserleichternde Angaben zum Dante-Zitat verzichtet die Autorin an dieser Stelle; es wird weder eine deutsche Übersetzung gegeben, noch wird der Autor genannt. Die Rezipienten, sofern sie das Zitat nicht kennen, müssen sich letztlich durch den Kontext eine allgemeine (i. d. R. wahrscheinlich undifferenzierte, diffuse) Bedeutung des Zitats erschließen. Später zeigt sich, dass Karlin sich durchaus möglicher Rezeptionsschwierigkeiten bewusst ist. In einer Beschreibung einer ähnlichen Situation verwendet sie die deutsche Übersetzung *Laßt, die ihr eingeht, jede Hoffnung schwinden* (EW: 241). Aber auch hier werden die Quelle, der Autor oder auch nur der Zitatcharakter nicht angezeigt.

Im selben Kapitel stößt man auf einen weiteren italienischen Ausspruch, der ursprünglich von dem chinesischen Dichter Li Tai Pe stammt. Zwar benennt Karlin hier den Verfasser, nutzt die italienische Übersetzung wahrscheinlich aber deshalb, weil ihr das chinesische Original unbekannt ist. Eine deutsche Version wird im Text nicht angeführt. Aus William Shakespeares *Twelfth Night* stammt *Fate show my force; ourselves we do not owe; What is decreed must be – and be it so* (EW: 130), das im Reisetext Karlins ein Kapitel einleitet. Auch hier ist die Nennung des Verfassers für die Leserschaft die einzige, in einen Kulturkontext einordnende Rezeptionshilfe; auf eine inhaltlich-semantiche Erläuterung oder eine deutsche Übersetzung wird wiederum verzichtet.

Deutsche Übersetzungen von meist klassischen Zitaten stehen bei Karlin immer ohne Angaben der Autoren oder ohne Bezug zur Originalsprache, wie z. B. bei dem schon erwähnten *Wenn in Rom, tu wie die Römer ...* (EW: 97), das auf Aurelius Augustinus zurückgeht, oder *Ein Wort genügt dem Weisen* (EW: 690), das vom römischen Komödiendichter Plautus stammt (vgl. *sapientia sat* in Duden 11 2008: 649).

Schließlich sei darauf hingewiesen, dass Karlin auch Phraseologisches verwendet, dessen Struktur und Bedeutung auf ähnliche Ausdrücke bekannter Autoren hindeutet. »*Sich selbst bekriegen ist der schwerste Krieg, Sich selbst besiegen ist der schönste Sieg*« (EW: 375) kann auf ein Epigramm von Friedrich von Logau bezogen werden: *Sich selbselbsten überwinden ist der allerschwerste Krieg; Sich selbselbsten überwinden ist der allerschönste Sieg.* (Eitner 1872: 500) Karlin verweist beim Einsatz des Ausspruchs lediglich darauf, dass sie das »Sprichwort« aus ihrem »Kinderlesebuch« kennt; Hinweise auf das Original werden nicht angeführt. Auch *Wenn unter Tieren, trage Klauen!* (EW: 187) scheint parallel zum oben angeführten *Wenn in Rom, tu wie die Römer ...*

gebildet zu sein, ohne dass diese interphraseologische Relation im Text selbst thematisiert wird.

4 Funktionale Aspekte: *Wenn sich Wolken zusammenballen, braucht man nicht mehr vom Regen zu sprechen.*

An Personenbenennungen in Texten von Alma M. Karlin ist beschrieben worden, dass zu den Wesensmerkmalen ihrer geobiografischen Texte die Versprachlichung eines Überlegenheitsgestus gehört, der auf einer besonderen geschlechtsspezifischen, rassischen, mitteleuropäischen und intellektuellen Sicht der Schriftstellerin und Künstlerin auf Fremdes und Exotisches beruht (Ehrhardt 2015). Hier wird nun kurz angedeutet, dass der Gebrauch von Phraseologismen durch weitere Intentionen der Autorin bedingt ist.

Als textinterne Funktion kann die bereits im zweiten Kapitel beschriebene Aufgabe von Phraseologismen charakterisiert werden, einen Text zu strukturieren, indem Textsegmente (Kapitel, Absätze, Dialogpassagen etc.) eingeleitet, unterbrochen und weitergeführt oder beendet werden. Die Rolle der Phraseologismen lässt sich dann auch kommunikativ-pragmatisch spezifizieren, je nach ihrem Bezug zur intentionalen Ausrichtung des mit dem Phraseologismus in Beziehung stehenden Textsegments und zu dessen Merkmalen, die sich aus dem jeweiligen Sprachhandlungstyp des zugrunde liegenden Textsegments ergeben.

Die Beschreibung von Funktionen, die über diese textstrukturierende Aufgabe hinausgehen, kann erfolgreich sein, wenn ein Herangehen gewählt wird, das verschiedene Determinanten der Konstituierung sprachlich-kommunikativen Handelns – sichtbar vor allem im Charakter der jeweiligen Textsorten – ebenso berücksichtigt wie spezifische thematisch-inhaltliche Notwendigkeiten und sprachgestalterisch-individuelle Präferenzen der Textproduzentin, ihres Individualstils. In diesem Sinne können funktionale Unterschiede im Phraseologismengebrauch von belletristischen Texten einerseits und den Reiseberichten andererseits festgestellt werden.

Als künstlerische Texte sind die Erzählungen Karlins fiktiv. Sie stellen Personen, Sachverhalte und Ereignisse dar, die – zwar angeregt durch tatsächliche Erlebnisse und Beobachtungen während der Weltreise – erfunden sind. Es ist zu erwarten, dass die Konstellationen von Realitätsausschnitten im Rahmen des erzählerischen Handelns bewusst und zielgerichtet entstanden sind. Die Rolle von phraseologischen Sprachmitteln bei der Repräsentation dieser Konstellationen zeigt sich auf zwei Ebenen: Sie sind einerseits ein Mittel der

Beschreibung und Reflexion. Alma Karlin nutzt Phraseologismen, um in der Autorenrede zu benennen und zu bewerten. So wird die Beschreibung einer Situation, in der ein chinesisches Mädchen im Tempel um Entscheidungshilfe in Form einer schriftlichen Weissagung bittet, abgeschlossen mit *Und darunter stand der Rat: »Sei stark im Entschluß, doch mild im Handeln«* (VM: 7) Andererseits sind Phraseologismen und phraseologismusähnliche Konstruktionen Teil der Figurenrede; sie dienen der Entwicklung von Sprachporträts, die die dargestellten Personen durch ihre Art, sich sprachlich kundzutun, charakterisieren, und zwar bezüglich solcher Merkmale wie Alter, Beruf, Bildung, Charakter, Humor, Lebensart, Lebenserfahrung, soziale Herkunft, Willenskraft usw. (Riesel/Schendels 1975: 288). Vor allem durch die direkte Rede der literarischen Personen sind Sprachporträts erfassbar. So werden Chinesen unterschiedlichen Geschlechts und Alters u. a. durch folgende Ausdrücke charakterisiert:

»[...] Ich will mich nicht auf Disteln und Dornen stützen, sondern dem Tiger Schicksal mutig auf den Schwanz treten [...]« (VM: 5),
»Die Erde ist das Feld der Menschen, vom Himmel kommt der Segen«, murmelte Sü Tai Wang (VM: 41).

Australischen Personen, ebenfalls unterschiedlichen Geschlechts und Alters, legt Karlin folgende Wendungen in den Mund:

»[...] Wir zwei gehören zusammen wie das Känguruh und sein Beutel!« (VM: 13),
»Kommt, kommt«, rief Beß in ihrer frischen zwingenden Art, »wollt ihr gleich Trübsal blasen?« (VM: 19f.),
»Du, das klingt zu sehr nach Schlagsahne und Rührei [...]« (VM: 25),
»Man soll das Leben wie den Stier immer bei den Hörnern packen« (VM: 40).

Zwei Europäerinnen, eine alte Köchin namens Trude und das Mädchen Erika,⁹ werden charakterisiert mit:

»[...] Das Glück streift einen höchstens wie Zugluft und ist weg ...« (VM: 15),
»[...] Wer nichts versucht und nie etwas wagt, der gewinnt auch nichts« (VM: 31).

Deutlich wird, dass Alma Karlin im kinderliterarischen Text (auch) mittels Phraseologismen klischeehaft und damit wenig differenziert versprachlicht: Chinesen sind naturbezogen und kontemplativ; Australier sind heimatverbunden und tatkräftig; Deutsche sind einerseits skeptisch-vorsichtig, andererseits

⁹ Erika ist auch der Name der Schreibmaschine, die Alma M. Karlin auf ihrer Weltreise immer bei sich führte und zu der sie ein fast symbiotisches Verhältnis hatte.

aber auch mutig-zielorientiert.¹⁰ Trotz dieser bis in die sprachliche Gestaltung hineingehenden stereotypen Figurenzeichnung wurde der Text von zeitgenössischen jungen Leserinnen vermutlich als spannend und lehrreich empfunden, da die handelnden Personen sich ergänzen, verschiedene Sichtweisen auf ihr Zusammenleben unter widrigen Verhältnissen auf einer Südseeinsel zeigen und gemeinsam Abenteuer erleben.

In der Kurzgeschichte aus China, deren Protagonisten ausschließlich Chinesen sind, wird eine weitere Funktion von Phraseologismen deutlich: Sie sind Mittel der Schaffung von Poetizität, der Voraussetzung für mehrfache Interpretierbarkeit von gegebenen Textbedeutungen. Der Rezipient kann einen Text erschließen, der gerade auch durch Sprichwörter und sprichwortähnliche Ausdrücke, vor allem in Dialogen vorhanden, unterhaltend wirkt, weil er kognitive Anstrengungen verlangt. Über ihre Aufgabe hinaus, im Sprachporträt zur Charakterisierung der Klugheit und Weisheit der Figuren zu dienen, verdeutlichen sie, wie Alma Karlin sich gerade in ostasiatisches Denken einfühlt, sich mit ihm identifiziert und ihren Lesern chinesische Kultur vermittelt. Wir führen nur wenige Beispiele an, auch um das Problem der Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprichwörtern und sprichwortähnlichen – von der Verfasserin evtl. selbst konstruierten, nachempfundenen – textwertigen Sprachmitteln (z. B. Geflügelte Worte, Sentenzen, Aphorismen u. Ä.) anzudeuten:

Durch Schatten erkennt man das Licht, die Nacht lehrt uns den Wert des Tages, das Vergängliche führt uns zum Unvergänglichen ... (EK: 11);

»denn aus einer Apfelblüte wird auch kein Pfirsich« (EK: 12);

Nur wo Überfluß herrscht, ist Einschränkung möglich. (EK: 25);

»Was einem wirklich gehört, kann einem nicht verloren gehen. Einmal findet man es wieder«, murmelte der Greis [...] (EK: 43).

Der direkte Realitätsbezug der reiseliterarischen Texte bedingt, dass hier Phraseologismen eine wissensvermittelnde Funktion erfüllen. Indem Alma Karlin fremde Phraseologismen verwendet, informiert sie die Rezipienten über Sachverhalte, die für die zeitgenössische Leserschaft unbekannt, exotisch waren. Die im Abschnitt 3.2 aufgezeigten Wege der Erklärung jenes Sprachmaterials

¹⁰ Das vierte Mädchen in der Freundschaftsgeschichte, die »Eingeborene« Naviti, wird von Karlin sprachlich charakterisiert durch ein *Südseekauderwelsch, das von Hongkong bis Maoriland und von der Osterinsel bis nach Neu-Guinea zur Verständigung dient und ein sehr vereinfachtes, mit polynesischen Worten vermisches Englisch ist* (VM: 23). Diese Zuschreibung eines restringierten Sprachcodes zeigt sich auch im weitgehenden Verzicht auf phraseologische Ausdrücke als Teile des Sprachporträts.

deuten aber auch darauf hin, dass mit der wissensvermittelnden Funktion eine wissensindizierende Wirkung erreicht wird: Alma Karlin präsentiert sich als erkenntnisakkumulierende, Erfahrungen sammelnde, Kulturen emotional und rational bewertende und eine komplexe Sicht auf Fremdes und Eigenes habende Reisende und Schreibende. Auch heute ist deshalb noch nachvollziehbar, dass Karlins Reiseberichte Unterhaltungsliteratur im besten Sinne des Wortes waren. Nicht zuletzt sind die sprachgestalterischen Qualitäten – auch die beim Gebrauch phraseologischer Mittel – Resultat einer hoch einzuschätzenden sprachlichen Kreativität, deren weitere Beschreibung eine sprachwissenschaftliche Aufgabe bleibt.

Literatur

John AYTO, 2010: *Oxford Dictionary of English Idioms*. New York: Oxford University Press.

Harald BURGER, 2010: *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Harald BURGER, 2014: Kulturelles »Wissen« in der Phraseologie – zum Verhältnis von Synchronie und Diachronie. *Phraseologie und Kultur. Phraseology and Culture*. Hg. Vida Jesenšek, Dmitrij Dobrovol'skij. (Mednarodna knjižna zbirka Zora, 96). Maribor: Oddelek za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru. 21–40.

DWDS = Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. <http://www.dwds.de/>

Dmitrij DOBROVOL'SKIJ, 2014: Kultursemiotik und Phraseologie. *Phraseologie und Kultur. Phraseology and Culture*. Hg. Vida Jesenšek, Dmitrij Dobrovol'skij. (Mednarodna knjižna zbirka Zora, 96). Maribor: Oddelek za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru. 63–79.

DUDEN 11, 2008: *Duden – Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*. Mannheim: Dudenverlag.

Horst EHRHARDT, 2015: Personenbenennungen bei Alma M. Karlin. *V labirintu jezika. Im Labyrinth der Sprache*. Hg. Urška Valenčič Arh, Darko Čuden. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 67–82.

Gustav EITNER, Hg., 1872: *Friedrichs von Logau Sämtliche Sinngedichte*. Tübingen: L. F. Fues.

Johann Wolfgang von GOETHE, 1870: Italiänische Reise. *Goethes Meisterwerke*. Mit Illustrationen deutscher Künstler. Band 19. Berlin: Grote.

Vida JESENŠEK, 2015: Text im Text: Sprichwortkonnectoren im Deutsch-Slowenischen Vergleich. *V labirintu jezika. Im Labyrinth der Sprache*. Hg. Urška Valenčič Arh, Darko Čuden. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 177–187.

Alma M. KARLIN, 1931: *Mystik der Südsee*. Liebeszauber, Todeszauber, Götterglaube, seltsame Bräuche bei Geburten usw. Berlin-Lichterfelde: Hugo Bermühler. (= MS).

Alma M. KARLIN, 1948: *I Tschaos jüngstes Enkelkind*. Eine Kurzgeschichte aus China. Leipzig: Max Möhring. (= EK).

Alma M. KARLIN, 1995: *Einsame Weltreise*. Erlebnisse und Abenteuer einer Frau im Reich der Inkas und im Fernen Osten. Freiburg i. B.: Kore. (= EW).

Alma M. KARLIN, o. J.: *Erlebte Welt, das Schicksal einer Frau*. Durch Insulinde und das Reich des weißen Elefanten, durch Indiens Wunderwelt und durch das Tor der Tränen. 11.–30. Tausend. Minden i. W. et. al.: Wilhelm Köhler. (= Welt).

Alma M. KARLIN, o. J.: *Im Banne der Südsee*. Als Frau allein unter Menschenfressern, Sträflingen, Matrosen und Missionaren. 11.–30. Tausend. Minden i. W. et al.: Wilhelm Köhler. (= BS).

Alma M. KARLIN, o. J. (wahrscheinlich 1956): *Vier Mädchen im Schicksalswind*. Eine Südseegesichte. Mit 11 Federzeichnungen von Klaus Gelbhaar. Berlin: Paul-Franke-Verlag. (= VM).

Jarmo KORHONEN, 2014: Phraseologie und Kultur. Interdisziplinarität im Dienste der Phraseologieforschung. *Phraseologie und Kultur. Phraseology and Culture*. Hg. Vida Jesenšek, Dmitrij Dobrovol'skij. (Mednarodna knjižna zbirka Zora, 96). Maribor: Oddelek za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru. 81–103.

Christine PALM MEISTER, 1997: *Phraseologie. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Elise RIESEL; Eugenie SCHENDELS, 1975: *Deutsche Stilistik*. Moskau: Verlag Hochschule.

Christine RÖMER; Brigitte MATZKE, 2005: *Lexikologie des Deutschen*. Eine Einführung. Tübingen: Narr.

Thea SCHIPPAN, 2002: *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.

Wilhelm SCHMIDT, 1960: *Deutsche Sprachkunde. Ein Handbuch für Lehrer und Studierende*. Berlin: Volk und Wissen.

Sören STUMPF, 2015: *Formelhafte (Ir-)Regularitäten. Korpuslinguistische Befunde und sprachtheoretische Überlegungen*. Frankfurt am Main etc.: Peter Lang.

Neva ŠLIBAR, 2006: Alma Kolumbus auf Weltreise. *Transkulturell – Transkulturno*. Hg. Viktorija Osolnik Kunc, Niko Hudelja, Madita Štinc Salzmänn. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 319–337.

Karl Friedrich Wilhelm WANDER, 1870: *Deutsches Sprichwörter-Lexikon. Ein Hausschatz für das deutsche Volk*. Band 2. Leipzig: Brockhaus.

Unterrichtsprojekt. Ein didaktischer Ansatz zur Förderung interkultureller Sensibilität im Kontaktraum Slowenien – Österreich

Učni projekt kot možen metodično-didaktični pristop za razvijanje medkulturne senzibilnosti v stičnem prostoru med Slovenijo in Avstrijo

Learning project. A possible methodical-didactic approach for the development of intercultural sensitivity in the intercultural area between Slovenia and Austria

MATEJA ŽAVSKI-BAHČ

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za germanistiko,
Koroška cesta 160, SI 2000 Maribor, mateja.zavski@um.si

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-019-6.19>

ISBN 978-961-286-810-9

Članek predstavlja učni projekt kot možen metodično-didaktični pristop k razvijanju medkulturne senzibilnosti v stičnem prostoru med Slovenijo in Avstrijo. Avtorica v teoretičnem delu predstavi pluralistične pristope k jezikom in kulturam ter njihove prednosti za kakovostno delo v izobraževalnem procesu. V nadaljevanju na kratko predstavi ROPP, *Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam*, ki podaja izčrpen opis in konkretno uporabo večjezičnih in medkulturnih kompetenc ter virov, ki jih pri pouku najbolje razvijamo s t. i. pluralističnimi pristopi. V nadaljevanju je predstavljen učni projekt *Kennen wir unsere Nachbarn? Österreich interkulturell erleben*, ki je bil izveden v okviru obveznih študijskih vsebin v 1. letniku študijskega programa *Germanistika* na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru. Potek in posamezne faze učnega projekta so orisane na osnovi opisnikov zmožnosti in virov znanja (po ROPP), do katerih je možno dostopati tudi na spletu.

Ključne besede: učni projekt, didaktika, pluralistični pristop, medkulturna senzibilnost, kulturnostični prostor Slovenija-Avstrija

This paper presents a learning project as a possible methodical-didactic approach for the development of intercultural sensitivity in the intercultural area between Slovenia and Austria. In the theoretical part, the author introduces the pluralistic approaches to languages and cultures, and their advantages for quality work in the pedagogical process. This is followed by a brief presentation of FREPA – *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*, which provides a comprehensive

description and the examples of concrete use of multilingual and intercultural skills and resources that are best developed in class by what we call ‘pluralistic approaches’. This chapter is followed by the presentation of the learning project “*Kennen wir unsere Nachbarn? Österreich interkulturell erleben*”, which was implemented within the mandatory courses of the first year German Studies programme (Faculty of Arts, University Maribor). The detailed development and individual stages of the learning project are further on outlined on the basis of the FREPA descriptors of abilities and knowledge resources, which are also accessible on the internet.

Key words: learning project, didactics, pluralistic approaches, intercultural sensitivity, intercultural area Slovenia-Austria

1 Einleitung

In der heutigen Zeit steht in der ganzen Welt immer mehr die Globalisierung im Vordergrund, sei es im Alltag, im Berufsleben oder in der Ausbildung. Das bedeutet, dass u. a. verschiedene Kulturen aufeinandertreffen, was zu verschiedenen Herausforderungen führt, aber auch zu Problemen, beispielsweise in der Kommunikation. Die Ursachen liegen in der fehlenden Vertrautheit und der Unkenntnis über die fremde, besser formuliert, die andere Kultur, teilweise auch in der Inkompatibilität des Fremden, des Anderen dem Vertrauten, dem Eigenen gegenüber. Um solche Situationen zu vermeiden, ist es notwendig, die Menschen für die andere Kultur zu sensibilisieren, Kenntnisse und Wissen über die andere Kultur zu vermitteln bzw. zu erweitern und zu vertiefen, tolerante von intoleranten Verhaltensformen zu unterscheiden und dadurch die Toleranz zu steigern, Mittel und Wege für kulturelle Zusammentreffen zu kreieren und dementsprechend die Fähigkeit für konstruktive und effektive Dialoge aufzubauen. Hier liegt der Ansatzpunkt des vorliegenden Artikels, in dem anhand eines praktischen Beispiels dokumentiert wird, welche Alternativen bestehen, um Sensibilität für Interkulturalität im DaF-Bereich zu fördern.

2 Definition des Begriffs Interkulturelle Kompetenz

Die interkulturelle Kompetenz gewinnt immer mehr an Bedeutung. In der heutigen, globalisierten Welt darf man sie genauso wie die anderen Schlüsselqualifikationen nicht mehr außer Acht lassen, besonders auf dem Arbeitsmarkt ist sie immer mehr gefragt. Sie wird aber unterschiedlich definiert.

Der deutsche Psychologe Weinert (2001) legt den Kompetenzbegriff im Allgemeinen fest. Er deutet Kompetenzen als »die bei Individuen verfügbaren

oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können« (Weinert 2001: 27–28). Bei Haß besteht die interkulturelle Kompetenz aus der »Fähigkeit, Fremdes und Eigenes tolerant und kritisch in Beziehung zu setzen (Perspektivenwechsel), dabei Fremdes zu akzeptieren oder zu tolerieren und die Bereitschaft, die eigene Position neu zu überdenken« (Haß 2006: 307). Lüsebrink (2008: 9) gliedert die interkulturelle Kompetenz in drei Bereiche: Verhaltenskompetenz, Kommunikationskompetenz und Verstehenskompetenz. Dabei umfasst die Kommunikationskompetenz erstens Fremdsprachenkenntnisse, zweitens Gestik, Mimik und paraverbale Faktoren und drittens Intonation und Sprechrhythmus. Als Verstehenskompetenz interpretiert er die Fertigkeit sprachliche als auch symbolische Zeichen rezipieren und produzieren zu können, z. B. von der Literatur bis hin zu den Kleidungs-codes. Unter Verhaltenskompetenz kann die Fertigkeit verstanden werden, sich beim Kontakt mit fremden Kulturen der gegebenen Situation und Kultur anzupassen, um adäquat agieren zu können.

Caspari und Schinschke (2007) entwickelten zum Begriff der interkulturellen Kompetenz ein Modell, in dem drei Bereiche unterschieden werden: Einstellungen, Wissen und Können/Verhalten. Alle drei Bereiche verfügen über »kompetenzbezogene Dimensionen« (ebenda: 93). Diese Dimensionen bezeichnen die Autorinnen als die (fremd-)sprachliche, die (fremd-)kulturelle, die (fremd-)strategische sowie die persönlich-psychologische Dimension. Der Zusatz *fremd-* in Klammern verdeutlicht die Verflochtenheit von dem Fremden und dem Eigenen, so wie auch von allgemein Bekanntem und Globalem (ebenda: 93). Im Modell wird hervorgehoben, dass die interkulturelle Kompetenz im Unterricht nicht isoliert, sondern ergänzend mit dem Fremdspracherwerb und anderen fremdsprachlichen Kompetenzen vermittelt und aufgebaut werden muss.

Die angeführten Definitionen des Begriffs interkulturelle Kompetenz offenbaren, dass Unterrichtskonzepte, die sich nur nach einer einzigen Zielsprache und der dazugehörigen Zielkultur richten, in der Ausbildung als nicht mehr adäquat anzusehen sind. Um den Bedürfnissen nach neuen methodisch-didaktischen Verfahren entgegenzukommen, werden anders überlegte Ansätze, wie zum Beispiel die sog. »pluralen Ansätze« in den Unterricht integriert, worauf im Weiteren genauer eingegangen wird.

3 Die Wichtigkeit von pluralen Ansätzen zu Sprachen und Kulturen

Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen stehen den traditionellen einzelzielsprachlichen Konzepten, die zum Beispiel unter anderem auch jeden Rückgriff auf die Erstsprache aus dem Lehrprozess ausgeschlossen haben, gegenüber (Candelier u. a. 2009: 5). Sie basieren auf Lehr- und Lernverfahren, die unterschiedliche Sprachen und/oder sprachliche Varietäten und Kulturen zugleich erfassen. Die pluralen Ansätze rekurrieren im Vergleich zu den traditionellen auf einen erweiterten Kompetenzbegriff, wie er im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* definiert ist. Die Kompetenz formt sich demnach nicht als eine »Ansammlung von eigenständigen und voneinander getrennten Kommunikationskompetenzen, je nachdem, welche Sprachen man kennt, sondern vielmehr über eine einzige mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz, die das gesamte Spektrum der Sprachen umfasst, die einem Menschen zur Verfügung stehen« (Trim u. a. 2001: 163). Die pluralen Ansätze erweitern so den Begriff der Sprachkompetenz von einer monolingualen und monokulturellen Kompetenz in eine mehrsprachige und plurikulturelle (interkulturelle) Sprachlernkompetenz. Konstitutiv für die Förderung der Mehrsprachigkeit sind nach Meißner (2013: 5) die folgenden vier Komponenten der pluralen Ansätze, zwischen welchen keine strenge Abgrenzung möglich ist: Didaktik des Fremdverstehens bzw. des interkulturellen Lernens, Mehrsprachigkeitsdidaktik bzw. Didaktik der Interkomprehension zwischen nah verwandten Sprachen, Sprachenbewusstheit (Eveil aux langues-Ansatz) und integrierte (auch integrative) Sprachendidaktik. Anders formuliert, hierher werden das interkulturelle Lernen, aber auch stärker an der Sprache orientierte Ansätze zugeordnet, im Rahmen deren Lernende gleich vom Bildungsanfang an mit der Vielfalt der Sprachen und deren Varietäten konfrontiert werden, auch der eigenen individuellen sprachlichen Varietäten, die im außerschulischen Bereich erworben wurden. Zusätzlich werden auch Parallelen und Differenzen im Vergleich zu Sprachen, die sich auf das Leben der Lernenden beziehen, behandelt, indem man zum Beispiel Ähnlichkeiten und Unterschiede im Vokabular und im Diskurs thematisiert. Die Lernenden können dadurch beim weiteren Sprachenlernen ihr lernrelevantes Vorwissen gezielt einsetzen. Die Lerner werden mithilfe dieser Ansätze unter anderem auch für ihre eigene Lernersprache oder Interlanguage (Meißner 2013: 5 und Candelier u. a. 2009: 7) sensibilisiert, die als ein Werkzeug des Sprachenlernens gebraucht wird und die Lernenden im Ausbildungsprozess und später im Sinne des lebenslangen Lernens begleitet und unterstützt. Definiert man wie Silvensky (2015) den Unterricht als einen Vermittlungsprozess, so lässt sich der Unterricht als ein sprachlicher Prozess definieren, im Rahmen dessen auch

jedes Unterrichtsfach als ein Sprachenfach bestimmt werden kann, unterrichtet von Lehrkräften, die »fachlich einschlägig auf das sprachen- und sachfachintegrierte Unterrichten vorbereitet« sind und »Sprachen als Querschnittsthema in allen Fächern thematisieren« (Silvensky 2015: 8). Einzelne Schulfächer und der Fremdsprachenunterricht finden nach den Postulaten der integrierten Didaktik demnach nicht nebeneinander statt, sondern sie agieren miteinander, damit die Lernenden eine umfangreiche Sprach- und Fachkompetenz ausbilden bzw. erreichen. Im Vordergrund des interkulturellen Lernens stehen ebenfalls kulturelle Thematiken, die die Lernenden in gewissem Maße kennen. Diese werden im Unterricht behandelt, es werden Reflexionen angestellt, Vergleiche gezogen und nach Möglichkeit Differenzen erkannt und formuliert. Mit dieser Arbeitsweise werden kulturelles Wissen und Handlungskompetenz gefördert. Auch werden dadurch unterschiedliche Einstellungen, Überzeugungen und Wertvorstellungen diskutiert und verdeutlicht. Diese beziehen sich darauf, die Lernenden dazu zu befähigen, andere Sprachen und Kulturen kritisch zu hinterfragen und disponibel zu sein, eine andere Anschauung, Einstellung, andere Sitten, Gewohnheiten gelten zu lassen bzw. zu akzeptieren und dabei die eigene kulturelle Perspektive zu wechseln. Abschließend lässt sich bemerken, dass mit pluralen Ansätzen Kompetenzen in den Bereichen Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten entwickelt werden. Einerseits wird bei Lernenden Neugier und Interesse für translinguale und transkulturelle Themen geweckt und dadurch erfolgt schließlich die Sensibilisierung für die eben erwähnten Themen. Andererseits ermöglichen sie den Lernenden, weitere Fremdsprachen effektiver zu erlernen und Wissen über deren Kulturen schneller zu erwerben, zu erweitern und zu vertiefen, indem sie auf bereits erworbene Fähigkeiten in den Sprachen zurückgreifen, die zu einem leichteren Lernweg verhelfen.

4 Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen – RePA

Bis im Rahmen eines EU-Projekts am Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarates der *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (kurz RePA) entstand, gab es kein Dokument, in dem der Begriff *Kompetenzen* (auch soft skills) exakt definiert und Kriterien für deren Bildung und gezielte Förderung im Unterricht konkret aufgestellt wären (Meißner 2013: 3, Schröder-Sura 2015, Silvensky 2015: 9). Die Experten aus verschiedenen EU-Ländern und der Schweiz, die am Projekt zusammenarbeiteten, definierten letztendlich,

..., dass Kompetenzen hochgradig komplex sind und sich aus unterschiedlichen Ressourcen aufbauen. Es handelt sich um einen Mix von Fertigkeiten (*savoir-faire*), Wissen (*savoirs*) sowie Haltungen und Einstellungen (*attitudes*). ... dass sich diese Kompositionen in konkreten und einander ähnelnden Situationen neu und aufgabenbezogen jeweils anders konfigurieren. In komplexen Aufgaben haben sie eine soziale Relevanz, sie stehen in einem sozialen Kontext und übernehmen eine soziale Funktion. ... dass sich Kompetenzen mit der Aktivierung verschiedener Ressourcen (Fähigkeiten, Wissen, Haltungen) bilden und Kompetenzen¹ umgekehrt diese Ressourcen zusammenführen (Meißner 2013: 8–9).

Unter »Ressourcen« werden verschiedene Komponenten aus den Gebieten »Wissen«, »Einstellungen und Haltungen« sowie »Fertigkeiten« verstanden. Diese Ressourcen werden im RePA anhand von Deskriptoren und Subdeskriptoren definiert.² Auf diese Weise werden die Ressourcen übersichtlich beschrieben und leisten so einen Beitrag zur Deutung interkultureller und mehrsprachiger Kompetenzen. Der RePA kann somit auch als eine Ergänzung zum *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER) gedeutet werden. Während nach dem GER der Lernstand als das Ergebnis im kommunikativ-funktionalen Bereich bewertet werden kann und sich in Form von Kompetenzniveaustufen beschreiben und ausdrücken lässt, bietet der RePA mit seinen Deskriptoren der Kompetenzen und Ressourcen Kriterien für den Unterrichtsprozess, seine Planung und Analyse, die zu einer höheren Unterrichtsqualität und zu einem besseren Ergebnis führen. Lehrpersonen, die sich entschieden haben, ihren Unterricht nach den RePA-Deskriptoren zu gestalten, können zum Beispiel am Anfang aus den Deskriptoren Unterrichtsziele derivieren. Des Weiteren können mithilfe der Deskriptoren schon vorbereitete Unterrichtsmaterialien überprüft, analysiert, wenn nötig sogar weiterentwickelt und neue Unterrichtseinheiten im Einklang mit den Deskriptoren geplant und durchgeführt werden, so dass der Lehr-/Lernprozess zum kompetenzorientierten Unterricht wird, der die Sprachlernkompetenz, das interkulturelle Lernen und die Mehrsprachigkeit fördert.

¹ Im Projekt wurde der Kompetenzbegriff von Weinert (siehe Kap. 2) erweitert, so dass er auf die anderen Bereiche übertragen werden kann.

² Die Deskriptorenliste zu Kompetenzen und Ressourcen *Wissen (K1–K15), Einstellungen und Haltungen (A1–A19)* sowie *Fertigkeiten (S1–S7)* steht mittlerweile auf der Seite CARAP des ECML/CELV (European Centre for Modern Languages of the Council of Europe) unter: <http://carap.ecml.at/Descriptorsofresources/tabid/2654/language/de-DE/Default.aspx> frei zur Verfügung.

5 Beispiel eines Unterrichtsprojektes zur Förderung der interkulturellen Kompetenz

Im folgenden Kapitel wird das Unterrichtsprojekt *Kennen wir unsere Nachbarn? Österreich interkulturell erleben* dargestellt, das im ersten Jahrgang des Einzelfachstudiums Germanistik im Rahmen eines Pflichtfaches ausgeführt wurde. Da das Projekt in mehrere Phasen gegliedert war, wird dieses im vorliegenden Artikel nach den entsprechenden Phasen detailliert präsentiert. Dabei werden in jeder Phase die dazu gehörigen Ressourcen und Kompetenzen in Anlehnung an die RePA-Deskriptoren *Wissen, Einstellungen und Haltungen* und *Fertigkeiten*³ definiert und anhand adäquater Beispiele konkretisiert. In Bezug darauf werden in den folgenden Unterkapiteln die Markierungen zu den jeweiligen Deskriptoren und Subdeskriptoren in Klammern angegeben. Wenn zum Beispiel die Markierung (A-4) angeführt wird, bedeutet dies, dass man sich auf den im RePA definierten Deskriptor *Positive Akzeptanz der sprachlichen oder kulturellen Vielfalt des Anderen oder des Fremden*⁴ bezieht.

5.1 Phase 1: Vorstellung des Projekts und Gruppenbildung

In der ersten Phase wurde den Studierenden das Thema, der zeitliche Rahmen (z. B. die zeitliche Einteilung der einzelnen Aufgaben) und der inhaltliche Teil des Projektes (z. B. die Bestimmung der zu behandelnden Bereiche) vorgestellt. Damit sollte die Aufmerksamkeit, Neugier und das Interesse für die eigene und eine andere Zielsprache und für die eigene und eine andere Zielkultur geweckt werden, indem sie die Funktionen, Ähnlichkeiten und Unterschiede entdecken, verstehen und akzeptieren lernen (A-2.1, A-4). Dabei sollte auf Parallelen und Differenzen hinsichtlich der Regeln, Verhaltensweisen, Werte, Bräuche und Sitten unterschiedlicher kultureller Systeme (z. B. Kommunikationsnormen, Tischregeln usw.) hingewiesen werden (K 8.3), um den Studierenden bewusst zu machen, dass diese mehr oder weniger streng oder flexibel beachtet und respektiert werden müssen (K 8.4.1, K 8.4.3).⁵ Letztendlich war das Vorhaben dieser Phase, die Studierenden anzuregen, sich ihre eigene Sprache bzw. Ausdrucksweise und Kultur bewusstzumachen und sie mit der Zielsprache und

³ Ebenda.

⁴ Die Deskriptorenliste zu Kompetenzen und Ressourcen *Einstellungen und Haltungen* (A-1–A-19) ist auf der Seite CARAP des ECML/CELV unter: <http://carap.ecml.at/Descriptorsofresources/2/tabid/3592/language/de-DE/Default.aspx> abrufbar.

⁵ Die Deskriptorenliste zu Kompetenzen und Ressourcen *Wissen* (S1–S7) ist auf der Seite CARAP des ECML/CELV unter: <http://carap.ecml.at/Descriptorsofresources/1/tabid/3593/language/de-DE/Default.aspx> zu finden.

Zielkultur in Bezug zu bringen (S 3)⁶ und den Willen zu wecken, mit Menschen einer anderen Kultur im Zielland in Kontakt zu treten und zu kommunizieren (A-7.2.1, A-8.6). Im Abschluss der ersten Phase wurden die Studierenden in Gruppen geteilt⁷ und vorher festgelegten Themenbereichen, unterschiedlichen sozio-kulturellen Gebieten wie zum Beispiel Ausbildung, Kulinarik, immaterielles Kulturerbe, Tourismus und Umweltschutz zugeordnet.

5.2 Phase 2: Erarbeitung der Fragen für die Expertengespräche

In der zweiten Phase erhielt jede Gruppe die Aufgabe, eine Webrecherche durchzuführen, um sich über das eigene und über das Zielland zu ihrem Themenbereich zu informieren und darauf aufbauend Fragen für Expertengespräche, die für die nächste Phase des Projektes im Zielland vorhergesehen waren, zu erarbeiten und auszuformulieren (S 3.10.2, S 3.10.4, S 3.10.5). Dadurch sollten die Studierenden für die sprachlichen und kulturellen Gemeinsamkeiten (zum Beispiel Lehnwörter oder Verkehrsregeln) und Unterschiede (zum Beispiel Satzbau oder Umweltbewusstsein) sensibilisiert werden (A-2.2, A-2.3, A-2.4.1, A-6.2.1). Diese Vorgehensweise wurde aus dem Grund gewählt, da aus langjährigen Erfahrungen ermittelt werden konnte, dass Studierende oft über mangelhafte Kenntnisse aus dem eigenen sozio-kulturellen Raum verfügen, sobald sie einen spezifischen Themenbereich bearbeiten müssen. Eine Sensibilisierung, in der Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgestellt werden sollen (A-2.2, A-2.3), kann nur dann gelingen, wenn ausreichende Kenntnisse über beide Kulturräume vorhanden sind (S 1.1.3, SI.1.4). Die Gruppe, die sich mit dem Thema Umweltschutz befasste, verfasste zum Beispiel die folgenden Fragen:

Seit 2007 ist die Lichtverschmutzung in Slowenien begrenzt. Was ist Ihre Meinung zu dieser Art von Gesetzen in Österreich? Was wird in Österreich gegen die Lichtverschmutzung unternommen? 2012 gab es eine Reinigungsaktion Očistimo Slovenijo (Machen wir Slowenien sauber). Ist eine solche Aktion in diesem Ausmaß in Österreich durchführbar? Gibt es in Österreich Schwierigkeiten mit illegalen Deponien? Genetisch veränderte Organismen. Ist der Verzehr dieser Lebensmittel überhaupt sicher für den Menschen bzw. für die Umwelt? Welchen Einfluss hat die Produktion von GVO/GMO auf die Umwelt? In Maribor kann ein elektrisches Auto/ein Auto auf Methanbetrieb gemietet werden. Gibt es solche Alternativen auch in Österreich? Wenn ja, welche? Wenn nicht, welche müsste man einführen? Wird viel Wert auf Mülltrennung gelegt?

⁶ Die Deskriptorenliste zu Kompetenzen und Ressourcen *Fertigkeiten (K1–K15)* ist auf der Seite CARAP des ECML/CELV unter: <http://carap.ecml.at/Descriptorsofresources/Skills/tabid/2657/language/de-DE/Default.aspx> zugänglich.

⁷ Die Gruppenzugehörigkeit wurde ausgelost.

Ist den Menschen die Bedeutung von Mülltrennung bewusst? Wird Müll auch in den Haushalten getrennt? Wo ist die Lärmbelästigung in Österreich am schlimmsten? Was wird dagegen getan? Wie engagieren Sie sich in Fürstenfeld für den Umweltschutz?

Zur Erarbeitung der Expertenfragen muss hervorgehoben werden, dass die Studierenden lediglich solche Fragen zu den einzelnen Themenbereichen ausformulierten, zu denen die Antworten gewöhnlich nicht im Netz oder in anderen Quellen zur Verfügung stehen. Der Grund dafür liegt darin, dass in den Quellen eine unüberschaubare Zahl an Fakten über einen bestimmten Kulturraum existiert, aber in den Daten oft keine Vergleiche zu anderen Kulturen in Betracht gezogen werden. Letztendlich ermöglichte diese Arbeitsweise den Studierenden, selbst zu Experten auf ihrem zugeteilten Gebiet zu werden (K 13.2.1, K 13.2.2, K 13.2.3.1) und somit das Expertengespräch im Zielland erfolgreich, als ein vollwertiger Gesprächspartner, zu absolvieren (S 4.4).

5.3 Phase 3: Exkursion nach Fürstenfeld

Im ausgewählten Zielort in Österreich, der sich im Kontaktraum, im Dreiländereck Slowenien-Österreich-Ungarn befindet, fanden zuerst die zwei-stündigen Expertengespräche zu den vorgesehenen Themenbereichen statt. Danach folgte ein gemeinsames Mittagessen in einem Gasthaus, in dem die Studierenden die Möglichkeit hatten, regionale Gerichte zu verkosten und somit unter anderem den Teilbereich Kulinarik mit allen Sinnen aufzunehmen. Anschließend konnten die Teilnehmenden durch eine Stadtführung den Ort, dessen Geschichte und Sehenswürdigkeiten, dessen kulturelles Leben so wie die regionale Sprachvarietät hautnah erleben. Nach der Stadtführung erhielten die einzelnen Gruppen zusätzlich die Möglichkeit, vor Ort zu ihren Themenbereichen zu recherchieren und Eindrücke zu sammeln. Der Tag endete mit einem Buschenschankbesuch, wo die Teilnehmenden des Weiteren nicht nur ortsübliche Gerichte und Getränke probieren konnten, sondern auch eine Gelegenheit hatten, unterschiedliche Tischregeln und andere Verhaltensweisen in demselben Kulturraum zu eruieren (A-2.2.1.1), wobei auch ihre Sensibilität für lokale, regionale, soziale Varianten einer Sprache gefördert wurde (A-2.2.2, K 2.1.1). Am zweiten Tag konnten die Studierenden die Vielfältigkeit der Region und ihre Besonderheiten weiter erforschen und erleben. Im Allgemeinen wurden auf diese Weise Empathie, Aufgeschlossenheit und Respekt gegenüber dem Anderen, Unvertrauten, Fremden, Andersartigen, dem scheinbar Unverständlichen gefördert (A-5, A-6). Daraus entwickelten sie Selbstvertrauen (A-14.2) und lernten die Vielseitigkeit der sprachlichen und kulturellen Merkmale und Besonderheiten zu akzeptieren (A-4). Zusätzlich ermöglichte diese Exkursion den Studierenden mit den Experten und den Einwohnern zu

agieren (*A-7.4, A-13.1, S 6*). Sie versuchten dabei, die in einer anderen Sprache veröffentlichten und danach bearbeiteten Informationen in einer Sprache zu resümieren (*S 6.4*), mit ihnen über unterschiedliche sprachliche und kulturelle Gesichtspunkte (Verhaltensweisen, Werte oder Einstellungen) zu diskutieren (*A-8.6.1, A-8.6.2, A 8.6.3*) und zu akzeptieren (*A-4.2.2*) und sich dabei wohlfühlen (*A-14.1, A-14.2, A-14.3*). Studierende setzten dabei situationsgemäß verschiedene Lernstrategien der Sprachrezeption oder Sprachproduktion ein (*S 5, S 7.7.3*). Zu solchen zählen folgende Handlungsmuster wie zum Beispiel den Gesprächspartner bitten, das Geäußerte zu vereinfachen (*S 6.2.2*), neu zu formulieren (*S 6.2.1*), Codes oder Kommunikationswege zu variieren oder zu wechseln (*S 6.5.1*). Des Weiteren zählen dazu auch selbst paraphrasieren (*K 3.4*), indem man die Lexik verändert und auf sprachliche Ähnlichkeiten wie z. B. Wortentlehnungen oder Internationalismen zurückzugreift (*K 3.4.1*), damit die Kommunikation besser gelingt (*S 6.1.1*), Anredeformeln und Höflichkeitsformeln passend verwenden (*S 6.3*), Missverständnisse zum Ausdruck bringen und erläutern (*S 4.2*), usw.

5.4 Phase 4: Bearbeitung der gesammelten Informationen, Eindrücke und Erfahrungen und deren Präsentation

Nach der Exkursion, in der vierten Phase, wurden in Form von Gruppenarbeit die erhaltenen Informationen, das gesammelte Material, Eindrücke und Erfahrungen besprochen (*A-9*). Auch wurden Erwartungen und Urteile in Bezug auf die andere und auch auf die eigene Kultur revidiert (*A-11.1, A-11.2*). Kulturelle Phänomene wurden zum Vergleich herangezogen und dabei wurden einige Unterschiede und Ähnlichkeiten, die verschiedene Bereiche des sozialen Lebens wie zum Beispiel Lebensbedingungen, Berufsleben, Beziehung zur Umwelt oder zum Kulturerbe anbelangen, diskutiert (*S 3.10.2*). Bei den Vergleichen wurde stets versucht, die Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede durch einige wichtige kultur-historische Ereignisse und Kontakte zu fundieren (*K 11.1.3, K 11.1.3.1*). Dies war von besonderer Wichtigkeit, da es sich letztendlich um einen gemeinsamen Kontaktraum, eine gemeinsame Region handelt, wo schon immer ein intensiver Kulturaustausch und starker gegenseitiger Einfluss stattfand (*K 11.2*). Die Studierenden erwähnten auch einige Elemente der eigenen Kultur und Sprache, die überliefert worden sind und sie diese in der Region erkannt hatten (*klopotec, potica*) (*K 11.3.3*). Des Weiteren nannten sie auch solche kulturelle Elemente, denen sie im Alltag häufig begegnen, sich aber nicht bewusst waren, woher sie stammen. Diese Elemente definierten Studierende als ein Anzeichen dafür, dass kulturelle Unterschiede durch Globalisierung verringert werden können (*K 11.4*). Anschließend wurden die Power-Point-Präsentationen

vorbereitet. Dadurch wurde die im Rahmen dieses Pflichtfaches erworbene Medienkompetenz (Kenntnisse über effektives Visualisieren und Präsentieren) reaktiviert, um einen Schritt erweitert und gefördert. Um den eigenen Arbeits- und Lernprozess zu optimieren, bedienten sich Studierende unterschiedlicher Ressourcen, unter anderem auch des eigenen kulturellen und sprachlichen Vorwissens (*S 7.7.3.1*). Sie setzten verschiedene sprachliche Hilfsmittel und Nachschlagewerke (Wörterbücher, Grammatiken, Lexika) ein (*S 7.6.1.1*), erteilten sich gegenseitig Ratschläge, baten um Kommentare und/oder Korrekturen und Ähnliches (*S 7.6.1.2*), da ein Teilziel des Projekts darin bestand, souverän auf Deutsch ein Referat zu halten, das anhand unterschiedlicher, plurilingualler Ausgangspunkte vorbereitet wurde (*S 6.4.1.1*).

5.5 Phase 5: Evaluation

In der letzten Phase stellten die Studierenden zum eigenen Lernprozess, Lernfortschritt und zu den bewusst eingesetzten Lernstrategien Reflexionen an (*S 7.7*). Im Unterricht verfassten sie zuerst einen Text (die Sprachbiografie 2), der einen Abschnitt der vorgesehenen Arbeit mit dem Sprachenportfolio für Studierende darstellt. Sie beschrieben darin, wie ihre Kontakte mit Sprecherinnen und Sprechern der deutschen Sprache im eigenen Land im Alltagsleben, im Rahmen der Ausbildung (Schule und Studium), im Arbeitsleben und in der Freizeit waren bzw. sind. Weiterhin äußerten sie sich dazu, wie ihre Kontakte mit Sprecherinnen und Sprechern der deutschen Sprache während ihrer Aufenthalte in den deutschsprachigen Ländern waren, welche Kontakte sie mit der deutschen Sprache und Kultur durch deutschsprachige Medien, Bücher, Filme, Musik sowohl in Slowenien als auch in den deutschsprachigen Ländern selbst hatten. Sie legten daraufhin dar, was sie dabei erlebten, was sie überrascht, begeistert, bereichert, enttäuscht, missgestimmt hat, was sie anders fanden, was ähnlich ist und ob es Missverständnisse bei ihren Begegnungen mit Land und Leuten gab und wie sie in solchen Fällen reagierten. In der sich daran anschließenden Diskussionsrunde reflektierten die Studierenden den gesamten Lernprozess im Rahmen der Projektarbeit, indem sie die eigenen Bedürfnisse und Ziele verbalisierten (*S 7.7.1*), die eigenen Lernwege und Arbeitstechniken beobachteten und überwachten (*S 7.7.4*), sie in Bezug auf ihr Gelingen oder Scheitern verglichen (*S 7.4.2*) und den eigenen Lernfortschritt erkannten (*S 7.7.4.1*) und somit sich selbst evaluierten. Aufgrund dessen gelangten die Studierenden zur Erkenntnis, wie wichtig es ist, die eigenen Lernstrategien zu kennen, um diese zielgerichtet einsetzen zu können (*K 7.6*). Wiederum war festzustellen, dass die Studierenden ihr Wissen darüber, wie man sich einer Kultur durch Erwerb oder Lernen annähert (*K 15*), erweiterten. Das bedeutet

zum Beispiel, dass den Studierenden bewusst wurde, dass »Fehlverhalten« oder »falsche« Interpretation des Verhaltens normal ist, wenn man kulturelle Phänomene nicht ausreichend kennt, und dass das Sich-Bewusstwerden den Lernprozess fördert (K 15.4). Diese Erfahrungen empfanden die Studierenden als positiv (A-17.4) und motivierend (A-18) für das weitere Sprachenlernen, was die Bereitschaft zum bewussteren, kontrollierten, autonomen, lebenslangen Lernen fördert (A-18.2, A-18.3, A-18.4).

7 Abschluss

Obwohl wir in einer globalisierten Welt leben und immer häufiger tagtäglich Menschen aus einem anderen Kulturkreis begegnen, entwickeln wir aufgrund dieser Begegnungen nicht automatisch interkulturelle Kompetenzen. Die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz ist ein lebenslanger Prozess und beansprucht Vieles; zunächst die Bereitschaft, die eigene Mentalität zu reflektieren, des Weiteren die Bereitschaft, in der kulturellen und sprachlichen Verschiedenartigkeit neue Chancen zur Erweiterung und Bereicherung der persönlichen Weltanschauung und zur Mehrsprachigkeit zu erkennen und vor allem viel persönliches Engagement. Im kompetenzorientierten Erziehungs- und Ausbildungsprozess vom Kindergarten an bis zur Universität können und sollen die Kompetenzen und Ressourcen, wie diese im RePA definiert wurden, entwickelt werden, die den Lernenden unter anderem ermöglichen, das Wesen der Globalisierung wahrzunehmen und den Respekt sich selbst und dem anderen gegenüber zu entfalten. Aufgrund dessen sollen Kompetenzen und Ressourcen erarbeitet werden, wie man mit Menschen aus anderen Kulturen effizient kommunizieren und wie man stets über den eigenen Lernprozess reflektieren kann und weswegen dies von Bedeutung ist. Es handelt sich also um die soft skills, um Kompetenzen, die nicht gemessen bzw. »benotet« werden können, im Unterricht aber nach bestimmten Kriterien, die der RePA mit seiner Deskriptorenliste zur Verfügung stellt, gebildet und gezielt gefördert werden können und sollen. Das beschriebene Unterrichtsprojekt *Kennen wir unsere Nachbarn? Österreich interkulturell erleben* ist ein Beispiel dafür, wie das Lernen im DaF-Bereich nach den gerade erwähnten Kriterien geplant und durchgeführt werden kann, wie bereits vorhandene kulturelle und sprachliche Begegnungen zur Förderung interkultureller Sensibilität in den Unterricht eingesetzt werden können, damit »die bunte Palette« der Sprachen und Kulturen das ganze Leben lang immer wieder neu erblickt, entdeckt und wahrgenommen wird.

Literatur

Michel CANDELIER u. a., 2009: *RePA. Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. Überarbeitete Fassung auf der Grundlage der 2. Version des CARAP – Juli 2007. Graz: CELV und Strasbourg: Europarat. http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf

Daniela CASPARI, Andrea SCHINSCHKE, 2007: Interkulturelles Lernen: Konsequenzen für die Konturierung eines fachdidaktischen Konzepts aufgrund seiner Rezeption in der Berliner Schule. *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Hg. Lothar Bredella, Herbert Christ. Tübingen: Narr, 78–100.

ECML/CELV (European Centre for Modern Languages of the Council of Europe), 1994–2016: *CARAP*. Descriptors of resources. <http://carap.ecml.at/Descriptorsofresources/tabid/2654/language/de-DE/Default.aspx>

Frank HAB (Hg.), 2006: *Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.

Hans-Jürgen LÜSEBRINK, 2008: *Interkulturelle Kommunikation*. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer. Stuttgart und Weimar: J.B. Metzler.

Franz-Joseph MEIßNER, 2013: *Die REPA-Deskriptoren der »weichen Kompetenzen«*. Eine praktische Handreichung für den kompetenzorientierten Unterricht zur Förderung von Sprachlernkompetenz, interkulturellem Lernen und Mehrsprachigkeit. *GiF:online – Giesener Fremdsprachendidaktik: online 2*. <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9372/>

Anna SCHRÖDER-SURA, 2015: Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. Interkulturelle Kompetenzen im Unterricht. *Goethe-Institut e. V., Redaktion Magazin Sprache, Februar 2015*. <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20476419.html>

Susanna SILVENSKY, 2015: Der Referenzrahmen für plurale Ansätze (REPA). Ein Meilenstein in der Arbeit des Europäischen Sprachenzentrums des Europarates (EFSZ). *Babylonia* 02/15, 8–11. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2015-2/Baby2_15silvensky.pdf

John TRIM u. a., 2001: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Franz Emanuel WEINERT, 2001: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. *Leistungsmessungen in Schulen*. Hg. Franz Emanuel Weinert. Weinheim und Basel: Beltz. 17–31.

Povzetek

Germanistik in Maribor. Tradition und Perspektiven

Germanistika v Mariboru. Tradicija in perspektive

German Studies in Maribor. Tradition and perspectives

Vida Jesenšek (ur.)

V letu 2015 je Oddelek za germanistiko na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru praznoval 50-letnico delovanja. 16. aprila 2015 smo obletnico obeležili s praznično prireditvijo, na kateri so učitelji in študenti Oddelka ter vabljeni gostje predstavili raznolike poglede na germanistiko kot akademsko in znanstveno disciplino v sodobnem času in prostoru ter razmišljali o zgodovini, sedanjosti in prihodnosti učenja in poučevanja nemščine kot tujega jezika. Ob slavnostni priložnosti smo poleg tega pripravili pregledno razstavo o zgodovini in tematski raznolikosti germanističnega raziskovanja na Univerzi v Mariboru in organizirali mednarodno poletno šolo za študente germanistike, ki je pod nazivom *Alltag regional* potekala med 29. junijem in 10. julijem 2015.

Častitljivemu jubileju mariborske germanistike je posvečena tudi pričujoča monografija. Prinaša razmislek o germanistiki včeraj, danes in jutri, o teoriji in praksi univerzitetnih germanistik izven nemškega govornega prostora, vsebuje pa tudi znanstvene prispevke z različnih področij germanističnega jezikoslovja, germanistične literarne vede in didaktike nemščine kot tujega jezika. Avtorice in avtorji prispevkov so člani Oddelka za germanistiko na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru, študenti ter kolegice in kolegi iz tujine.

Monografija je razdeljena na dva dela. Prvi del poleg kritično-analitičnega pogleda na bolonjsko prenovljene germanistične študijske programe in položaj germanistike v univerzitetnem izobraževanju in poučevanju vsebuje šest

NASLOV AVTORICE: Vida Jesenšek, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za germanistiko, Koroška cesta 160, SI 2000 Maribor, vida.jesensek@um.si

DOI: <https://doi.org/10.18690/978-961-286-019-6>

ISBN 978-961-286-810-9

prispevkov, v katerih avtorji in avtorice govorijo o evropski tradiciji in prihodnjih perspektivah, poročajo o študentskih izkušnjah s študijem germanistike in razmišljajo o smislu, smotrih in vpetosti germanističnih študijskih programov v vsakokratno okolje. V drugem delu monografija prinaša znanstvene prispevke z različnih področij aktualnega germanističnega raziskovanja. Besedila so urejena po abecedi imen avtoric in avtorjev, obravnavajo slovaropisna, metodično-didaktična, stilistična, paremiološka, sociolingvistična, morfološka in besedotvorna vprašanja nemškega jezika, analitično predstavijo izbrana nemška literarna besedila in sedanjo visokošolsko politiko.

Jubilejna monografija nudi vpogled v raznoliko in spremenljivo 50-letno zgodovino mariborske germanistike in priča o vsebinski širini sodobnega raziskovanja nemškega jezika in literature na Univerzi v Mariboru in drugod.

Ključne besede: Univerza v Mariboru, germanistični študijski programi, germanistično jezikoslovje, germanistična literarna veda, didaktika nemščine kot tujega jezika

Abstract

Germanistik in Maribor. Tradition und Perspektiven

Germanistika v Mariboru. Tradicija in perspektive

German Studies in Maribor. Tradition and perspectives

Vida Jesenšek (ed.)

In 2015 the Department of German Studies at the Faculty of Arts, University of Maribor, celebrated its 50th anniversary. On April 16, 2015 we commemorated this anniversary with a festive event, at which the professors and students of the department as well as invited guest lecturers presented diverse views on German Studies as an academic and scientific discipline in modern times as well as ponder about the past, present and future of learning and teaching German as a foreign language. Apart from this festive meeting we also prepared a retrospective exhibition about the history and thematic diversity of German Studies at the University of Maribor and organized a summer school entitled *Alltag regional*, which took place between June 29th and July 10th, 2015.

The jubilee monograph, dedicated to the 50th anniversary of German Philology at the University of Maribor, brings reflection on the past, present and future of German Studies, on the theory and practice of German philology at universities outside of German speaking countries, but it also includes scientific articles from various fields of German linguistics, German literary science and the Didactics of German as a foreign language. The authors of the articles are staff members and students of the Department of German Studies at the Faculty of Arts, University of Maribor and colleagues from abroad.

The monograph is divided into two parts: the first part offers a critical analytical view of the impact of the Bologna process on German Studies programs and

CORRESPONDENCE ADDRESS: Vida Jesenšek, University of Maribor, Faculty of Arts,
Department of German studies, Koroška cesta 160, SI 2000 Maribor, vida.jesensek@um.si

DOI: <https://doi.org/10.18690/978-961-286-019-6>

ISBN 978-961-286-810-9

the status of German Studies in university education; it contains six articles in which the authors write about the European tradition and future perspectives, the student experiences and ponder about the meaning and sense as well as the integration of German Studies programs in the environment.

The second part contains scientific articles from various fields of modern German Studies. The articles are ordered alphabetically by the names of the authors and they tackle lexicographical, methodical-didactic, stylistical, paremiological, sociolinguistic, morphological and word formation issues, discuss the modern higher education policy and analyze selected German literary texts.

The jubilee monograph offers an insight into the varied and changing 50-year-history of German Studies in Maribor and bears witness to the broad spectrum of the contemporary research in the field of German language and literature at the University of Maribor and elsewhere.

Key words: University of Maribor, German studies, German linguistics, German literature studies, DaF-didactics

Die Germanistik in Maribor hat im Jahre 2015 ein ehrwürdiges Jubiläum begangen. Der aus diesem feierlichen Anlass entstandene Band dokumentiert auf eindrucksvolle Weise nicht nur die beachtenswerte Breite und Vielschichtigkeit der an dieser Einrichtung betriebenen Forschungen im Bereich Sprache, Literatur und Kultur sowie Didaktik des Deutschen als Fremdsprache, sondern auch die Fruchtbarkeit der internationalen Zusammenarbeit, die in Maribor langfristig mit Nachdruck gepflegt wird. Zur Sprache kommen neben innovativen Dimensionen der gegenwärtigen germanistischen Ausbildung auch die Rolle germanistischer Studien in Sprachkontakträumen oder der Nutzen sprachvergleichender Untersuchungen für das Lernen und Lehren des Deutschen als Fremdsprache.

Kurzum: Das Buch legt ein klares Zeugnis vom theoretischen sowie praktischen Beitrag universitärer Germanistik außerhalb des deutschsprachigen Raumes zu manch einer aktuellen Fragestellung germanistischer Forschung ab.

Doz. Dr. Hana Bergerová (Ústí nad Labem)



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru