

# *Nähe und Distanz in Sprache, Literatur und Kultur*

Beiträge zur 8. Jahrestagung des Südosteuropäischen Germanistenverbandes

Verlag  
FILUM

Herausgegeben von  
Marina Petrović Jülich  
Nikola Vujčić

Wissenschaftlicher Beirat  
Prof. Dr. Božinka Petronijević (Serbien)  
Prof. Dr. Annette Đurović (Serbien)  
Prof. Dr. Vedad Smilagić (Bosnien-Herzegowina)  
Prof. Dr. Martin Wengeler (Deutschland)  
Prof. Dr. Elke Hentschel (Schweiz)  
Prof. Dr. Neva Šlibar (Slowenien)  
Prof. Dr. Miodrag Vukčević (Serbien)  
Prof. Dr. Olivera Durbaba (Serbien)  
Prof. Dr. Claus Altmayer (Deutschland)

Redaktion  
Sofija Mijović  
Milena Nešić Pavković  
Georgina Dragović

Lektorat und Korrektur  
Raoul Ott

Satz  
Stefan Sekulić

Druck  
Zanatska zadruga „Univerzal“, Čačak

Druckauflage  
150 Exemplare

ISBN  
978-86-85991-99-8

# **Nähe und Distanz in Sprache, Literatur und Kultur**

Beiträge zur 8. Jahrestagung des Südosteuropäischen  
Germanistenverbandes

(Kragujevac, 11. – 15. November 2015)

Marina PETROVIĆ JÜLICH / Nikola VUJČIĆ (Hrsg.)

FILUM, Kragujevac  
2016



# INHALT

VORWORT / 9

## **PLENARVORTRÄGE**

*Neva Šlibar*

„WER LESEN KANN, KANN AUCH ALLEIN SEIN“ – DISTANZ/NÄHE UND NÄHE/DISTANZ AUS LITERATURWISSENSCHAFTLICHER SICHT / 13

*Eugen Christ*

MÝTHOS DEUTSCH IM DONAURAUM / 29

## **BEITRÄGE ZUR SPRACH- UND TRANSLATIONSWISSENSCHAFT**

*Teuta Abrashi*

DAS NÄHE-DISTANZ-MODELL UND DIE INFORMATIONSTRUKTUR IM DEUTSCHEN / 37

*Emilija Bojkovska*

NÄHE UND DISTANZ ZWISCHEN ORIGINAL- UND ÜBERSETZTEM TITEL IM HINBLICK AUF IHRE IDENTITÄT / 55

*Suzana Jurin & Agnješka Bolj*

NÄHE UND DISTANZ BEI DER MASCHINELLEN ÜBERSETZUNG. DIE PROBLEMATIK DES ÜBERSETZENS VON EINFACHEN UND ZUSAMMENGESetzten SÄTZEN / 69

*Christian D. Kreuz*

NÄHE STATT DISTANZ – EINE DISKURSLINGUISTISCHE PERSPEKTIVENBESTIMMUNG AM BEISPIEL DES DEUTSCHEN SCHULDDISKURSES IM ERSTEN WELTKRIEG UND DER WEIMARER REPUBLIK / 77

*Zineta Lagumdžija*

KONSTRUKTIONEN [SICH GEBEN + ADJEKTIV] UND [SICH ZEIGEN + ADJEKTIV] ALS SPRACHLICHE MITTEL ZUM AUSDRUCK SOZIALER ROLLEN IN DER POLITISCHEN BERICHTERSTATTUNG / 93

*Božinka Petronijević*

DEONYMISCHE ADJEKTIVDERIVATE MIT *MERKEL* ALS UNMITTELBARER KONSTITUENTE / 105

*Sadije Rexhepi*

DAS TEMPUS ALS AUSDRUCKSFORM DER NÄHE UND DISTANZ / 115

*Klaus Schuricht*

VOKALE UND KONSONANTEN, LANG- UND KURZVOKALE – KATEGORIALE DISTANZ VS. REALE NÄHE ET VICE VERSA / 129

*Silvana Simoska*

DEUTSCH-MAZEDONISCHE NÄHE- UND DISTANZVERHÄLTNISSE.  
EINE DISKURSANALYTISCHE BETRACHTUNG DES  
LEHNGUTS IM MAZEDONISCHEN / 149

## **BEITRÄGE ZUR KULTUR- UND LITERATURWISSENSCHAFT**

*Amir Blažević*

NÄHE UND DISTANZ IN DER IDENTITÄTSKONSTRUKTION VON  
MAX FRISCH *HOMO FABER*: DER ZUWACHS AN INTERPERSONALER  
WAHRNEHMUNG ALS MENSCHWERDUNG DES PROTAGONISTEN / 163

*Eugen Christ*

DAS FAUSTISCHE UND DER ZEN-BUDDHISMUS / 177

*Vanessa Geuen*

AUF TUCHFÜHLUNG MIT DER KNEIPE. EIN HEIMATORT DER  
GEGENWARTSLITERATUR ZWISCHEN ERINNERUNG UND VERLUST / 187

*Marijana Gjorgjieva*

DIE NÄHE- UND DISTANZASPEKTE IM ROMAN „UND SAGTE  
KEIN EINZIGES WORT“ VON HEINRICH BÖLL / 197

*Sonja Novak*

DAS SPIEL MIT NÄHE UND DISTANZ ALS DRAMATISCHES  
VERFAHREN BEI FRIEDRICH DÜRRENMATT / 203

## **BEITRÄGE ZUR DAF-METHODIK/DIDAKTIK UND LANDESKUNDE**

*Georgina Dragović*

DIE FERNEN DACH-LÄNDER ZUM GREIFEN NAH: VOM NUTZEN  
SOZIALER NETZWERKE FÜR DEN DAF-UNTERRICHT / 221

*Simone Heine*

DIE „MUTTERSPRACHLICHE KOMPETENZ“ ALS MESSLATTE  
FÜR DEN FREMD- BZW. ZWEITSPRACHENLERNERFOLG.  
REKONSTRUKTION UND DEKONSTRUKTION EINES BEGRIFFES / 239

*Kristina Matschke*

„ABENTEUER DEUTSCH“ – EIN SPRACHFÖRDERCAMP FÜR  
GRUNDSCHÜLERINNEN IN DER VOJVODINA (SERBIEN) / 251

*Heiko Wolfgang Nauth*

DIE THEORETISCHE UND PRAKTISCHE AUSEINANDERSETZUNG  
VON NÄHE UND DISTANZ IM UNTERRICHT INNERHALB DER  
UNIVERSITÄREN DAF-LEHRERAUSBILDUNG – DAMIT NÄHE UND  
DISTANZ ZU KEINER GRATWANDERUNG WERDEN / 259

KURZBIOGRAPHIEN DER AUTORINNEN UND AUTOREN / 269







## VORWORT

Die vorliegende Publikation stellt einen Tagungsband dar und vereint ausgewählte Beiträge zur 8. Jahreskonferenz des Südosteuropäischen Germanistenverbandes (SOEGV), die vom 11. bis zum 15. November 2015 in Kragujevac – Serbien stattfand. Die Vorträge aus den Bereichen *Sprach- und Translationswissenschaft*, *Kultur- und Literaturwissenschaft* und *DaF-Methodik und Didaktik* wurden unter dem Leitthema *Nähe und Distanz in Sprache, Literatur und Kultur* behandelt. Wie die Beiträge im vorliegenden Band zeigen, regte dieses Themenspektrum zu einer Vielzahl unterschiedlicher Herangehensweisen in sprach-, literatur- und kulturwissenschaftlicher Hinsicht wie auch zu didaktischen Überlegungen an.

Die Plenarvorträge von Prof. Dr. Claus Altmeyer, Prof. Dr. Martin Wengeler, Prof. Dr. Neva Šlibar und Dr. Eugen Christ zeichneten sich durch eine ausgeprägte Interdisziplinarität aus, deren Bedeutung in wissenschaftlichen Diskussionen in den letzten Jahren wiederholt betont wurde. Weiterhin wurde auf die Relevanz der Vermittlung von kulturellen Deutungsmustern und auf den Abbau der kulturellen Stereotype in der internationalen Germanistik eingegangen. Diese Schwerpunkte spiegeln sich in den drei Sektionen unter fachspezifischen Aspekten wider.

An der Konferenz nahmen WissenschaftlerInnen aus Deutschland, Österreich, Rumänien, Bulgarien, Ungarn, Kosovo, Slowenien, Kroatien, Bosnien-Herzegowina, Mazedonien, Montenegro und Serbien teil. Die Konferenz wurde größtenteils vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) aus den Mitteln des Auswärtigen Amtes gefördert. Zudem erhielten wir großzügige Unterstützung von der Donauschwäbischen Kulturstiftung sowie von der Fakultät für Philologie und Künste in Kragujevac, ohne deren Hilfe diese Publikation nicht zustande gekommen wäre.

Von welcher außerordentlichen Tragweite diese Konferenz für den (südost-)europäischen Wissenschaftsraum ist, zeugen die Beiträge, die in diesem Band gesammelt sind. Ihre Signifikanz für den wissenschaftlichen Austausch von aktuellsten Forschungen und neuesten didaktischen Bemühungen wurde mit einem weiteren sehr wichtigen Aspekt bereichert, welcher nur allzu oft unterschätzt wird, nämlich dem der interkulturellen zwischenmenschlichen Verständigung, die gerade in unserer südosteuropäischen Region von besonderem Wert ist. Wir als Organisationsteam sind stolz und glücklich, einen kleinen Beitrag dazu geleistet zu haben.

*Marina Petrović-Jülich  
Nikola Vujčić*



# PLENARVORTRÄGE



Neva Šlibar  
Ljubljana / Slowenien

## „WER LESEN KANN, KANN AUCH ALLEIN SEIN“ – DISTANZ/NÄHE UND NÄHE/DISTANZ AUS LITERATURWISSENSCHAFTLICHER SICHT

Ausgehend von der steigenden Bedeutung des Begriffspaars Nähe/Distanz in den Humanwissenschaften und der Linguistik erforscht der Beitrag, wie Distanz/Nähe bzw. Nähe/Distanz für die Literaturwissenschaft und Textinterpretation operationalisierbar wären. Es handelt sich um keinen literaturtheoretischen Neuanatz, sondern um den Versuch einer systematischen Zusammenschau bekannter Einsatz- und Anwendungsmöglichkeiten des Gegensatzpaares bei Untersuchungen von Literatur. Vom Abstrakteren zum Konkreteren vorgehend können folgende Schwerpunkte festgestellt werden:

1. Ästhetische Distanz/Nähe als Produktions- und Rezeptionsphänomen: ästhetische Nähe – Katharsis, Einfühlung, Identifikation, Empathie, Mitleidsdramatik u.a.
2. Narrative Distanz/Nähe als Vermittlungs- und Darstellungsproblem
3. Räumliche Distanz und Nähe – kulturelle Fremdheit und Annäherung
4. Temporale Distanz und Nähe – Erinnerung, Gedächtnis, Vergangenheitsbewältigung
5. Distanz/Nähe der Erzählhaltung und Perspektivierung
6. Distanz/Nähe in den Figurenrelationen, Genrerollen
7. Genretransformierende Distanz und Nähe, Intertextualität.

Obwohl das Gegensatz- und Komplementärpaar Nähe/Distanz wegen seiner Mehrdeutigkeit und Vagheit als literaturwissenschaftliche Terme kaum funktionsfähig ist, lässt es sich wegen seiner Evidenz sehr wohl als Wahrnehmungsraum und Durchgangsort operationalisieren, um literarische Konstruktionen und Modellierungen sichtbar zu machen.

In der Wissenschaftssprache herrscht das Metaphern-Tabu; und doch wissen wir, dass sowohl die Alltags- wie auch die Metasprachen ohne Metaphern nicht auskommen. Neuere Studien zum Metapherngebrauch beweisen gar, dass sie „den wissenschaftlichen Erfolg einer Theorie offenbar beträchtlich“ (Workshop Münster 2012) erhöhen. Auf die Frage, mit welchen „Risiken und Nebenwirkungen“ wir dabei zu rechnen haben, versucht Joachim Landkammer gerade in Bezug auf die „metaphorische Potenz“ von „Nähe“ und „Distanz“ zu antworten. Er führt aus:

Sie übertragen angeblich klare Verhältnisse auf angeblich unklarere. Das Versprechen der Klarheit liegt in der Dimension des Räumlichen, die das Element der Anschaulichkeit *par excellence* ist. Alles was im Raum und durch den Raum gegeben ist, [...] gilt uns als sicher und verlässlich. Im Räumlichen gilt etwa das Prinzip des ausgeschlossenen Zweiten: [...] Entweder ist etwas da oder nicht da. Was räumlich in Erscheinung tritt, ist aber meist nicht nur sichtbar, sondern auch anfassbar [...] Das wirklich „Begreifbare“ ist also gerade nicht das mit dem „Begriff“ erfassbare Entfernte, sondern das in der Reichweite unserer Tastorgane Liegende. Das einfache Binäre „da“/„nicht da“ wird differenziert und graduiert, körperlich vermittelt durch den Bezug auf die eigene Position im Raum, so dass der körperliche Aufwand, der zur Aufhebung der Entfernung [...] geleistet werden muss, als Grad der Nähe bzw. der Entfernung und so als metaphorischer Indikator für das Maß unserer intellektuellen Vertrautheit mit einer Sache dient; (Landkammer 2012:13)

Indes, trachtet man nach einer Verortung des räumlichen Begriffspaars Nähe/Distanz oder Distanz/Nähe in der gegenwärtigen Wissenslandschaft, wird man nicht

auf das erwartete, sehr weite, und in letzter Zeit forschungsrelevante Feld der Raumtheorie bzw. der Raumwissenschaften verwiesen, sondern weg vom Räumlichen in die Sphäre sozialer Relationen relegiert. Physische Ferne und Nähe werden überblendet mit dem psychischen Bedürfnis nach Annäherung und Entfernung, wobei mit Vorliebe die Bedeutung dieses Gegensatzpaares oder, wie es in einigen Texten heißt, „Wechselspiels“, an beiden Extremen menschlicher Existenz, in der Kindheit und im fortgeschrittenen Alter, untersucht wird, um anwendungsorientiert Richtlinien und Hilfestellungen für die Praxis der Pflege zu vermitteln. In diesem oft populären humanwissenschaftlichen Kontext darf freilich die „Liebe“ nicht fehlen, d.h. die Erörterung des „Tanzes“ zwischen Nähe und Distanz in Partnerbeziehungen, ein Thema, das sich wohl auf die meisten zwischenmenschlichen Abhängigkeits- und Kooperationsverhältnisse ausweiten ließe, etwa von Lehrenden und Studierenden, AnbieterInnen und ihren KundInnen, Vorgesetzten und Untergebenen, Eltern und Kindern usw. Auf der Basis der tiefenpsychologischen Studien zur Angst des deutschen Psychologen und Psychoanalytikers Fritz Riemann (1902-1975) hat der Schweizer Psychologe und Konfliktmoderator Christoph Thomann (1950) das sogenannte Riemann-Thomann-Modell oder Nähe-und-Distanz-Modell erstellt, das schematisch vier Grundausrichtungen benennt, wie Menschen besonders in Konfliktsituationen reagieren. In *Grundformen der Angst* resümiert Riemann:

Zu jeder Situation, zu jedem Gefordertwerden, kann sich der Mensch so einstellen, daß er sich entweder dazu distanziert oder damit identifiziert; sie wie ein Gesetz auf sich nimmt oder sie den eigenen Wünschen entsprechend umzuwandeln versucht. Jede Aufgabe, Entscheidung, jede schicksalhafte Situation, jede menschliche Beziehung und Begegnung hat potentiell alle vier Antwortmöglichkeiten und Reaktionsweisen in sich. Alle vier zusammen ergäben erst gleichsam die Wahrheit, die volle lebendige Wirklichkeit, Ganzheit.“ (Riemann 1961:120)<sup>1</sup>

Thomann entwickelt aus Riemanns komplexer formulierten Grundausrichtungen vier miteinander kombinierbare Persönlichkeitstypen, die ein Achsenkreuz aus Nähe-Distanz, Wechsel-Dauer bilden.<sup>2</sup> Eingesetzt werden kann es als sogenannte Klärungshilfe bei der Lösung von Paarproblemen ebenso wie in der Arbeitswelt, im Rahmen von Unternehmen, im Marketing, bei Kundenproblemen etc. Zweifelsohne ließe es sich auch bei Interpretationen von literarischen Figurenkonstellationen einsetzen ebenso wie im Klassenraum.

In der Linguistik entwarfen Peter Koch und Wulf Oesterreicher bereits 1985 gleichfalls ein komplexes Nähe-Distanz-Modell, genauer gesagt ein Nähe-Dis-

1 Ich zitiere aus der Erstauflage; im Handel wird nun bereits die 39. Auflage angeboten, was auf die dauerhafte Relevanz des Werks hinweist. Die vier Grundformen der Angst stellt Riemann folgendermaßen zusammen:

- „1. die Angst vor der Selbsthingabe, als Ich-Verlust und Abhängigkeit erlebt;
2. die Angst vor der Selbstwerdung, als Ungeborgenheit und Isolierung erlebt;
3. die Angst vor der Wandlung, als Vergänglichkeit und Unsicherheit erlebt;
4. die Angst vor der Notwendigkeit, als Endgültigkeit und Unfreiheit erlebt.

Alle möglichen Ängste sind immer Varianten dieser vier Grundformen und hängen zusammen mit den vier Grundimpulsen des Menschen, die sich ebenfalls jeweils paarweise ergänzen und widersprechen: als Streben nach Selbstbewahrung und Absonderung, mit dem Gegenstreben nach Selbsthingabe und Zugehörigkeit; und andererseits als Streben nach Dauer und Sicherung mit dem Gegenstreben nach Wandlung und Risiko.“ (Riemann 1960:15)

2 Im Internet häufen sich Anwendungen des Riemann-Thomannschen Kreuzes im Management-Bereich; vor allem dient es als „Coaching Tool“ für Personalressourcen und Teamzusammenstellungen wie die folgende Seite zeigt: [http://www.galeriejschka.de/visualisierte\\_themen\\_kreuz.html](http://www.galeriejschka.de/visualisierte_themen_kreuz.html), (18. 9. 2015)

tanz-Kontinuum für die Sprache, das Kommunikationsbedingungen und Versprachlichungsstrategien systematisch zu fassen und schematisch abzubilden sucht (Koch/Oesterreicher 1985).

Die Philosophie, die Ethik und die Kulturwissenschaften, die gleichsam prädestiniert sind, um sich mit Nähe- und Distanzverhältnissen auseinanderzusetzen, haben sich in unterschiedlichen Kontexten und Themenstellungen eher implizit damit beschäftigt. Der bereits erwähnte Joachim Landkammer veröffentlichte im Sammelband *Positive Distanz?* einen längeren Aufsatz, der auf die Semantik von Nähe und Distanz aus philosophischer und ethischer Sicht eingeht und in dem er als eine erste Vorarbeit in „eher flüchtigen als tiefgehenden Relektüren [...] ganz verschiedene Diskursareale“ (Landkammer 2012:14) zu durchforsten sucht. In erster Linie kreisen seine Reflexionen aktuellerweise um die Möglichkeiten des Denkens von Nah- und Fernethik. Neben Hume und Heidegger, Anders und Lorenz, Gehlen und vielen anderen erwähnt er auch Hans Blumenberg und Peter Sloterdijk. Ersterer hat in seiner posthum erschienenen *Theorie der Unbegrifflichkeit* die These entworfen: „Der Mensch, das Wesen, das sich aufrichtet und den Nahbereich der Wahrnehmung verläßt, den Horizont seiner Sinne überschreitet, ist das Wesen der *actio per distans*.“ (Blumenberg 2007:10) Er glaubt, „der Begriff“, den er zu durchdenken sich anschickt, sei „aus der *actio per distans*, aus dem Handeln auf räumliche und zeitliche Entfernung entstanden.“ (Blumenberg 2007:11) Der Begriff sei „das Instrument nicht so sehr eines der Erinnerung fähigen als eines auf Prävention eingestellten Wesens: es sucht zu bewältigen, was noch gar nicht unmittelbar ansteht.“ (Blumenberg 2007:12) Blumenberg führt später aus: „Auch die Prävention ist immer *ein Zu-Viel gegenüber der Unmittelbarkeit*, mit dem fertig zu werden was gerade anliegt. Ein Instrumentarium für Möglichkeit muß vielfach umfangreicher, subtiler sein als ein solches für die akute Wirklichkeit.“ (Blumenberg 2007:17) Wie weit lässt sich dieser Gedanke auch im Literatur-/Kunsthfeld weiterdenken? – Peter Sloterdijk macht sich im ersten Buch *Blasen* seiner dreibändigen Sphärologie vom anderen Ende und im Nahfeld Heideggers und Bachelards auf, die Nähe-Faszination vom menschlichen Innenraum, von der Intimität her zu erforschen. In seinen sprachlich brillant und kulturhistorisch vertieften Spaziergängen erkundet er verschiedene Räume, „von denen die Physik nichts weiß.“ (Sloterdijk 1998:83)

Es geht bei dem, was hier das Intime heißt, ausschließlich um geteilte, konsubjektive und inter-intelligente Innenräume, an denen nur dyadische oder mehrpolige Gruppen Anteil haben, ja, die es nur geben kann in dem Maß, wie menschliche Individuen durch enge Nähe zueinander, durch Einverleibungen, Invasionen, Verschränkungen, Ineinanderfaltungen und Resonanzen - psychoanalytisch auch durch Identifikationen – diese besondere Raumformen als autogene Gefäße kreieren. (Sloterdijk 1998:98)

Während die prä-alphabetische Intelligenz „ganz in Nah-Kommunikation eingebettet [ist], zu ihrer Entfaltung die Erfahrung eines präsentischen Gehirne- und Nerven-Kommunismus braucht“, ermöglicht die „distanzierungsfähig alphabetische“, nicht nur die Gleichzeitigkeit von zeitlich und räumlich Entferntem, sondern auch den Rückzug auf sich selbst: „Wer lesen kann, kann auch allein sein.“ (Sloterdijk 1998: 271)<sup>3</sup>Für die Literaturwissenschaft dürfte bislang eine allein auf die Gegensatz- und Komplementärbegriffspaare Distanz/Nähe bzw. Nähe/Distanz ausgerichtete Erörterung/Diskussion meines Wissens ausgeblieben sein, was freilich nicht von deren Belanglosigkeit zeugt. Im Gegenteil: Meine Ausführungen versuchen herauszufinden,

3 Davor lautet das Zitat: „Erst die Alphabetisierung macht Anachorese [Einsiedelei, Abkapselung von der Mitwelt] möglich; das Buch und die Wüste gehören zusammen.“

wie Distanz/Nähe für die Literaturwissenschaft und Textinterpretation operationalisierbar wären. Dabei handelt es sich freilich um keinen literaturtheoretischen Neuanfang, sondern um den bescheidenen Versuch einer systematisch angelegten, wenn auch in der Kürze kursorisch bleibenden Zusammenschau, eines Ins-Gedächtnis-Rufens, bekannter Einsatz- und Anwendungsmöglichkeiten des Gegensatz- und Komplementärpaares bei der Diskussion um Literarizität und Untersuchungen von Literatur. Vom Abstrakteren zum Konkreteren vorgehend können folgende Schwerpunkte festgestellt werden:

1. Ästhetische Distanz/Nähe als Produktions- und Rezeptionskategorie
2. Narrative Distanz/Nähe als Vermittlungs- und Darstellungsproblem
3. Distanz/Nähe der Erzählhaltung, Perspektivierung und Fokalisierung
4. Räumliche Distanz und Nähe – kulturelle Fremdheit und Annäherung
5. Temporale Distanz und Nähe – Erinnerung, Gedächtnis, Vergangenheitsbewältigung
6. Distanz/Nähe in den Figurenrelationen und Geschlechterrollen
7. Genretransformierende Distanz und Nähe, Intertextualität.

### 1. Ästhetische Distanz/Nähe als Produktions- und Rezeptionskategorie

Der Begriff „ästhetische Distanz“ taucht bekanntlich explizit in Robert Jauß' legendärem Aufsatz „Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft“ von 1970 in seiner dritten These auf:

*Bezeichnet man den Abstand zwischen dem vorgegebenen Erwartungshorizont und der Erscheinung eines neuen Werkes, dessen Aufnahme durch Negierung vertrauter oder Bewußtmachung erstmalig ausgesprochener Erfahrungen einen „Horizontwandel“ zur Folge haben kann, als ästhetische Distanz, so lässt sich diese am Spektrum der Reaktionen des Publikums und des Urteils der Kritik [...] historisch vergegenständlichen. (Jauß 1970:177; kursiv im Original)*

Ganz im Sinne modernistischen Verständnisses wird der „Kunstcharakter“ mit der Entfernung vom Eingebürgerten und Selbstverständlichen definiert. So heißt es in der Folge:

Im dem Maße wie sich diese Distanz verringert, dem rezipierenden Bewußtsein keine Umwendung auf den Horizont noch unbekannter Erfahrung abverlangt wird, nähert sich das Werk dem Bereich der „kulinarischen“ oder Unterhaltungskunst. (Jauß 1970:178)

Da die Distanz zwischen dem Erwartungshorizont der Rezipierenden (sei es einzelner oder verschiedener kulturell und zeitlich unterschiedener Gruppen) und dem Sinnhorizont des rezipierten Textes/Werks selbstredend durch Differenzen entsteht, ruft Jauß' Begriff der ästhetischen Distanz implizit eine Reihe von Theoremen auf, die für den Formalismus und Strukturalismus, vor allem der Prager Variante, zentral sind und sowohl die literarische Textproduktion wie auch –rezeption umfassen: Auf Produktionsseite die Entfernung (Distanz/Differenz) der literarischen Sprache zur Alltagssprache, Normabweichungen, Verfremdungen und als Folge davon eine verzögerte Aufnahme/Lektüre. Im englischsprachigen Raum, in welchem häufiger auf den Terminus „aesthetic distance“ gegriffen wird, bezeichnet man damit im populären Verständnis eher den Grad der (Nicht-) Identifizierung mit den Figuren und Umständen



eines Kunstwerks,<sup>4</sup> in anspruchsvollerer Sicht hingegen den vom Autor geschaffenen Referenzrahmen, um das Werk (psychologisch) von der Realität abzusetzen,<sup>5</sup> wobei meist Brechts Verfremdungseffekt als Beispiel fungiert. Nun macht gerade Brecht in seiner Abkehr vom aristotelischen Theatermodell und damit der Mitleidsdramatik auf den Pol der „Nähe“ aufmerksam, die bekanntlich seit alters funktioniert und zahlreiche ästhetisch überzeugende Werke hervorgebracht hat. „Nähe“, die bei Jauß als Gegenbegriff nicht auftaucht, wäre folglich negativ konnotiert, weil sie eine konsumistische, „naiv“ (nicht im Sinne Schillers) identifikatorische, reduzierte Rezeption kennzeichnet. Der Unterschied zwischen Jauß' und Brechts Distanz-Vorstellung offenbart sich aus deren „geistiger Herkunft“: Jauß ist der hermeneutisch-ästhetischen Tradition verpflichtet, einem retrospektiv verstehenden Blick, Brecht indes appelliert mit seiner Sicht der „kritischen Distanz“ an das die Umstände verändernde Aktionspotenzial seines Publikums.<sup>6</sup> Dies zeigt an, dass bereits das semantische Feld „Distanz“, das sowohl evolutionshistorisch wie auch poetologisch viel später an Bedeutung gewinnt,<sup>7</sup> aber dann einen höheren Rang innehat, unterschiedliche Zugänge und Phänomene subsummiert, obwohl es einen kognitiven Vorrang über das Emotionale, eine Position von außerhalb und von oben privilegiert, etwa im Begriff der „historischen Distanz“. (Wäre es zu weit gegriffen, wollte man Kants ästhetisches Urteil als „interesseloses Wohlgefallen“ bis hin zum modernistischen Postulat der Nicht-Instrumentalisierbarkeit von Kunst dem Distanz-Pol zuordnen?)<sup>8</sup> Das semantische Feld „Nähe“ lässt sich noch viel weiter auffächern; es ist wegen seiner Vagheit und metaphorischen Ungenauigkeit als literaturwissenschaftlicher Begriff kaum geeignet, obwohl es eine Reihe von Verfahren und ästhetischen Erscheinungen suggeriert, auf die hier zumindest erwähnungsweise, einzugehen sein wird.

Am Pol der Nähe angesiedelt sind die primär emotionalen und sogar unbewussten Wirkungen auf das Publikum, wie wir sie seit alters in der Forderung der aristotelischen Poetik nach **Katharsis**, nach „sittlicher Läuterung“, nach Entladung schädlicher Leidenschaften, kennen. Bereits in der Tragödiendefinition (Kap. 6 der *Poetik*) heißt es: „Die Tragödie ist die Nachahmung einer guten und in sich geschlossenen Handlung von bestimmter Größe, in anziehender Sprache, [...] die Jammer und Schauern hervorruft und hierdurch eine Reinigung von derartigen Erregungszuständen bewirkt.“ (Aristoteles 1982:19) Dies gelingt, wie im 13. Kapitel expliziert wird, durch die Wahl des Helden: „Denn das eine stellt sich bei dem ein, der sein Unglück nicht verdient, das andere, der dem Zuschauer ähnelt, der Jammer bei dem unverdient Leiden-

4 Vgl. „a degree of detachment from or nonidentification with the characters or circumstances of a work of art, permitting the formation of judgments based on aesthetic rather than extra-aesthetic criteria.“ <http://dictionary.reference.com/browse/aesthetic+distance>, (29. 9. 2015)

5 Vgl. „the frame of reference that an artist creates by the use of technical devices in and around the work of art to differentiate it psychologically from reality“ <http://www.britannica.com/art/aesthetic-distance>, (29. 9. 2015)

6 Vgl. White 2004:119f: White untersucht die Differenz zwischen Bulloughs und Brechts Verständnis von „Distanz“.

7 Vgl. Landkammer 2012:15-17; 31-34: „Jegliche Positivierung von Distanz beruht auf dem Zugewinn an rationaler Steuerungs- und Kontrollkapazität [...]. Zweckrationales und selbstbestimmtes Handeln wird möglich durch den im Raumzuwachs gegründeten Zeitgewinn; Rationalität ist ein Resultat eines nicht unter Zeitdruck stehenden 'Abstand-Nehmen-Könnens'“ (S.33).

8 Vgl. Kant 2001: 523f. „Ein jeder muß eingestehen, daß dasjenige Urteil über Schönheit, worin sich das mindeste Interesse mengt, sehr parteilich und kein reines Geschmacksurteil sei. Man muß nicht im mindesten für die Existenz der Sache eingenommen, sondern in diesem Betracht ganz gleichgültig sein, um in Sachen des Geschmacks den Richter zu spielen.“

den, der Schauer bei dem Ähnlichen.“ (Aristoteles 1982:39) Die Wirkung entfaltet sich bekanntlich über **Identifikation**, im literaturwissenschaftlichen Reallexikon definiert als „Sich-Hineinversetzen in eine literarische Figur oder ein literarisch dargestelltes Handlungsgeschehen.“ (Allesch 2000:116) Dem engeren psychologischen Begriff verwandt und manchmal synonym gebraucht ist **Einfühlung**, wobei die Definition (im Reallexikon) „Intuitives Erfassen eines literarischen Textes oder seines Verfassers“ (Weimar 2000:427) bei weitem der Vielfalt der historischen Verstehensweisen nicht gerecht wird. Heute ist Einfühlung „weitgehend durch den Begriff der **Empathie**“ (Curtis/Koch 2009:7) ersetzt worden, womit die Denotation des **Mitleidens**, **Mitfühlens** über das Sich-Hineinversetzen in andere präferiert wird, weil Zuwanderung und Multikulturalität, aber auch verschiedene Wissenschaftszweige und Berufe, etwa die Pädagogik und Pflegeberufe, aber letztlich auch ein erfolgreiches Management ohne soziale Kompetenzen nicht auskommen, wobei Empathie als Teilkompetenz zu diesen „soft skills“ gezählt wird. Außer in der Literaturdidaktik, die jedoch die Förderung des **Einfühlungsvermögens** über literarische Texte als Einübung in eine Empathie nutzt, die dem Lebensweltlichen und kaum literarischen Kompetenzen dient, haben sich ästhetische Elemente aus diesen Näheverhältnissen fast gänzlich verflüchtigt.

Verwunderlich ist das meiner Ansicht nach aus einer Reihe von Gründen nicht: Da die meist religiös oder kulturell verankerten Caritas-Traditionen kaum mehr greifen, da die Lebenswelt immer stärker durchtränkt ist von neoliberaler Konkurrenzgehebe und sich der (Selbst)optimierungswahn in Vereinzelung und Isolation niederschlägt, erscheint die nun seit den neunziger Jahren währende Entdeckung und Besinnung auf **emotionale Intelligenz**, die früher zur sozialen Kompetenz gezählt wurde, zunächst als ein Versuch zur Gegensteuerung. Emotionale Intelligenz wird von ihren Benennungsvätern Mayer, Salovey und Caruso aufgeteilt in vier „skills“, Kompetenzen oder Handlungsfertigkeiten:

The four-branch model that we now use divides EI into four areas: accuracy in (a) perceiving emotions, (b) using emotions to facilitate thought, (c) understanding emotions, and (d) managing emotions in a way that enhances personal growth and social relations. (Mayer/Salovey/Caruso 2001:234)<sup>9</sup>

Bedauerndwert, aber durchaus typisch, sind Entstehungskontext und Einsatz emotionaler Kompetenzen: in den USA und zunehmend auch weltweit in der Arbeitswelt mit Tests, die die oben erwähnten Wissenschaftler entwarfen,<sup>10</sup> in Deutschland auch in der Schule. Aus Mangel an anderen öffentlichen Institutionen, in welchen emotionale und soziale Kompetenzen erlernt und gefördert werden könnten, wird die Schule bemüht und hier vor allem der Literatur-, manchmal auch der fremdsprachliche Unterricht, in welchem aus Rechtfertigungsnot gegenüber anderen, eher berufsbildenden Fächern und aus dem Unbehagen der Lehrenden gegenüber der Literarizität, mit Vorliebe – zumindest wenn ich das aus meinen Lehrerfahrungen in literaturdidaktischen Seminaren folgern darf – das Ziel der Empathieentfaltung gesetzt wird. Dieses Vorhaben reduziert zum einen literarische Texte auf deren Inhalte und Figuren sowie ihre Gedankenwelt, zum anderen mutet es gerade in steigend multikulturellem Umfeld begrüßenswert an. In der Aufklärung übernahm bekanntlich das Theater mit seiner **Mitleidsdramatik** zum Teil diese Aufgabe: Ein Einfühlungskonzept, das auf dem veränderten Selbstverständnis des aufsteigenden Bürgertums als „empfindsame“, um

9 Vgl. auch die Fortsetzung: „Whereas Branches 1, 3 and 4 involve reasoning about emotions, Branch 2 uniquely involves using emotions to enhance reasoning. Finally we view the four branches forming a hierarchy, with emotional perception at the bottom and management at the top.“

10 Vgl. MSCEIT – Internetseite. Es gibt auch eine deutsche Version des MSCEIT in Buchform.

Tugend bemühte Menschen und der Zurückweisung der kirchlicher und feudaler/adeliger Autoritäten sowie auf einem „natürlichen“, authentischeren Mitfühlen mit den Unterprivilegierten und Leidenden (Rousseau) aufbaute, lässt sich in zahlreichen Programmschriften der Zeit nachweisen, bei Beaumarchais und Diderot bis hin zu Friedrich Schiller, der übrigens, m.E. sehr modern das Vergnügen am Mitleiden hervorhebt. Ein besonderer Fall in der Entfaltung des Mitleidskonzepts in der Dramatik ist Lessing, der sich zwar ziemlich ausführlich in der *Hamburgischen Dramaturgie* damit auseinandergesetzt hat, aber im Unterschied zu den Franzosen doch stärker das Element der „Furcht“ in den Mittelpunkt rückt, mit dem Argument der anhaltenderen Wirkung:

Sobald die Tragödie aus ist, höret unser Mitleid auf, und nichts bleibt von allen den empfundenen Regungen in uns zurück als die wahrscheinliche Furcht, die uns das bemitleidete Übel für uns selbst schöpfen lassen. Diese nehmen wir mit; und so wie sie, als Ingrediens des Mitleids, das Mitleid reinigen helfen, so hilft sie nun auch, als eine vor sich fortdauernde Leidenschaft, sich selbst reinigen. (Lessing 1985:566)

Es stellt sich die Frage, „ob statt der von Lessing dem Trauerspiel abverlangten Verfeinerung der Gefühlskultur [durch Steigerung der Mit-Leidensfähigkeit] nicht eher 'exemplarische Abschreckung' (Cornelia Mönch) im Zentrum der moraldidaktischen Konzeption des 'Bürgerlichen Trauerspiels' gestanden hat“. (Allkemper/Eke 2004:202)

Um die „komplizierte Geschichte der Einfühlung“, so der Titel eines Aufsatzes von Magdalena Nowak (Nowak 2011), wenigsten andeutungsweise abzurunden, müsste der Beseelung der Natur und dem Begriff des Naturschönen, wie sie in der Romantik gerade in der Dichtung praktiziert wurde, nachgegangen werden. Nowak macht überdies auf die unterschiedlichen, manchmal gar konträren und kritischen, hermeneutischen Sichtweisen auf Einfühlung (Erleben – Einfühlen – Verstehen) in der Denkerreihe Schleiermacher – Dilthey – Gadamer aufmerksam. Wie das Reallexikon und der bereits erwähnte Sammelband *Einfühlung* hervorhebt, wurde die „Einfühlungstheorie“ mit diesem spezifischen Namen in der psychologischen Ästhetik um 1900 vor allem durch die Lehren von Vater und Sohn Vischer sowie die Arbeiten von Rudolf Hermann Lotze und Theodor Lipps entwickelt. „Lipps' bekannte Formel, dass ästhetischer Genuss als objektivierter Selbstgenuss zu verstehen“ (Curtis/Koch 2009:12) sei, basiert auf der „grundsätzlich[n] Fähigkeit zur Einfühlung“, die sich als „involuntäre[...], instinktive[...] Mimikry an das Andere“ (Curtis/Koch 2009:12) äußert. „Die Einfühlung ist nach Lipps ein aktiver, intentionaler Akt, ein Erlebnis der Vitalität des Selbst, die in den Dingen der Welt in objektivierter Form zu fühlen ist“, so Robin Curtis (Curtis/Koch 2009:17). Sie ist, wie Christiane Voss präzisiert, ein fühlendes **Hineinprojizieren** ins Andere, „die spezifisch menschliche Form der Wahrnehmung von Fremdpsychischem und/oder Gegenständlichem, das heißt sie ist der Modus, in dem wir von Beseeltem und Unbeseeltem außer uns erlebend Kenntnis nehmen.“ (Voss 2009:40) Obwohl etwa Brechts Zurückweisung einer solchen Deutung ästhetischer Rezeption (als eine Art zusammenfassendes Weiterdenken moderner literaturtheoretischer Konzepte) eine nachhaltige Wirkung ausübte, wird in letzter Zeit zunehmend auf das semantische Feld „Einfühlung“ und „Erlebnis“ (vgl. Velloussig 2013) zurückgegriffen, nicht nur, weil es noch zahlreiche Leerstellen gibt, sondern vor allem seit der Entdeckung der Spiegelneuronen Anfang der 1990 Jahre und dem Fortschritt der Gehirnforschung, die Aufschluss auf die Wirkungsweise beim Kunstgenuss zu geben verspricht, wozu es bereits Ansätze gibt, etwa im Buch *Gehirn und Gedicht* von Raoul Schrott und Arthur Jacobs (Schrott/Jacobs 2011).

Die etwas umfassendere, aber trotzdem rudimentär verbleibende Darstellung des Konzepts „Einfühlung“ mit seinen zahlreichen Begriffssynonymen trachtete wenigstens andeutungsweise der Faszination nachzuspüren, warum diese Rezeptionsvorstellung eine derart nachhaltige Wirkung ausübt, warum sie in der schulischen Literaturvermittlung noch immer im Vordergrund steht und vor allem warum sie die populäre Sicht auf Literatur prägt.

Was nun? Nähe oder Distanz, Distanz oder Nähe? Kein Entweder-Oder, sondern die Verschränkung beider, denn eine der Funktionen des Sozialsystems Literatur/Kunst liegt gerade im Aufzeigen, Darstellen, Spiegeln, Ersinnen von Lebensantinomien, Gegensätzen, ja Paradoxa; wie im abschließenden Absatz noch zu zeigen sein wird, fungiert die Verflechtung von Widersprüchlichem in der Literatur als äußerst fruchtbarer Genregenerator, vor allem in der Kombination von Faktizität und Fiktionalität. Eine Konstante in der ästhetischen Reflexion sowohl für die produktive wie für die rezeptive Seite ist die Distanz bzw. Nähe von Lebenswelt/Realität und Kunstwelt/ästhetischen Objekten: Die Entkoppelung von der Lebensrealität wird in der modernen Literaturtheorie als Grundvoraussetzung für das Sozialsystem LITERATUR/Literatur gehandelt. Der Hiatus schafft den notwendigen **Freiraum**, in und mit dem Kunst operiert. Nach Fuhrmann ist im Mimesis-Postulat der aristotelischen Poetik selbst bereits die Vorstellung der ästhetischen Distanz, die Forderung nach Verallgemeinerung und Stimmigkeit enthalten, denn gerade diese förderten Identifikation, Vergnügen und Glaubwürdigkeit der Dichtung (Fuhrmann 1982:169-171). Eine extreme Position findet man etwa beim bereits erwähnten Theodor Lipps, der eine komplette Distanzierung, Abgrenzung, des wahrnehmenden Subjekts von seiner Lebensrealität fordert, um sich in das ästhetische Objekt „einzufühlen“:

Es findet eine Isolierung statt auch des Ich, das im ästhetischen Objekt betrachtend und genießend weilt, von dem sonstigen Ich, sowohl dem in der wirklichen Welt lebenden, als dem eigene Gedanken spinnenden, also auch durch jenes oder dieses affizierten Ichs; eine Befreiung des Ich von sich selbst, eine Hinaushebung über sich selbst; auch eine Befreiung von jedem sonstigen ideellen Ich. (Lipps 1920:87)

Gehen wir nun, auch hier nur beispielhaft, zur Empirischen Literaturtheorie Siegfried J. Schmidts über, denn auch da finden wir – wie in vielen modernen Kunsttheorien – die Akzentuierung der ästhetischen Distanz als Differenz zur „Tatsachenwelt“ und die Nähe in Form des Erlebens fiktionaler Welten:

„In der Kunst“ realisieren Rezipienten kognitive und emotive Leistungen, die „im sonstigen Leben“, in ihrer Erfahrungsmöglichkeit, nicht vorkommen. Rezipienten können Basen von „Kunstwerken“ Wirklichkeitsmodelle zuordnen und im Rezeptionsprozeß Erlebnisformen durchleben, die von den täglich erfahrenen und erfahrbaren darin abweichen, daß der Rezipient [...] alle Details in einen sinnvollen Zusammenhang bringen kann, der dann – mehr oder weniger bewußt – tatsächlich kontrafaktisch zu seiner meist keineswegs sinnvollen und kohärenten Erfahrungswirklichkeit ist. (Schmidt 1991:129f.)

Es dürfte mit diesem etwas ausführlicherem Unterkapitel bewiesen worden sein, dass sich unter das antinomische Begriffspaar Nähe-Distanz sehr wohl grundlegende ästhetisch-literarische Kategorien zuordnen lassen, wobei freilich ihr Potenzial noch nicht ausgeschöpft ist und sie mit einem sternenförmigen Achsenkranz veranschaulicht werden könnten. Die folgenden sechs Punkte werden, aus Zeit- und Übersichtsgründen, lediglich angerissen, viel intensiver als bisher werden sie sich auch mit der Produktionsseite beschäftigen.

## 2. Narrative (literarische) Distanz/Nähe als Vermittlungs- und Darstellungsproblem

In der für meine, ältere, besonders anregenden Reihe *Poetik und Hermeneutik*, in der namhafte deutsche Geisteswissenschaftler ihre Forschungsergebnisse zu festgelegten, aktuellen theoretischen Themen publizierten (1963-1994), fand ich den einleuchtenden Satz: „Erzählen bedeutet, sich aus der Faktizität der Lebenswirklichkeit lösen. Wer in ‘Geschichten’ verstrickt ist, kann sie nicht erzählen, und wer sie erzählen kann, ist nicht mehr in sie verstrickt.“ (Fellmann 1973:136) Ferdinand Fellmann resümiert hier die Sicht des Rechtswissenschaftlers und Philosophen Wilhelm Schapp (1884-1965). Emil Angehrn führt dazu aus: „Sich aus der bedrängenden Gegenwart befreien, die Welt aus der Distanz, als ‘vergangene’ erleben, dies ist die Grundfigur der narrativen Verarbeitung.“ (Angehrn 1985:41). Auf den literarischen Kontext angewendet könnte der Satz lauten: Die Entwirrung aus dem Verstricktsein in Alltagsgeschichten ermöglicht die Verwicklung in literarische Geschichten, oder gerade umgekehrt: Die Verwicklung in literarische Geschichten ermöglicht die Entwirrung aus dem Verstricktsein in Alltagsgeschichten. Die Frage, wie die Distanz zwischen der Lebenswirklichkeit und der Welt literarischer Imagination derart aufzuheben sei, dass ein Absehen von ersterer durch Immersion in die zweitgenannte und umgekehrt bewerkstelligt werden kann, ruft das gesamte Repertoire an Versprachlichungs-, Ordnungs- und Überzeugungsverfahren auf, wie sie im Laufe der Literatur-, Poetik- und Rhetorikgeschichte ausgebildet wurden. Trotz dieser so häufig gelungenen Entrückung, die bei näherer Überlegung durchaus wundersam anmutet, bleibt die Bezugnahme auf die Erfahrungswelt durch Nähe und Distanz/Differenz ein nicht hintergehbare Maßstab.

Die Technik der Erzählkunst leitet sich aus der Ursituation des Erzählens ab: daß ein Vorgängliches da ist, das erzählt wird, daß ein Publikum da ist, dem erzählt wird, und daß ein Erzähler da ist, der zwischen beiden gewissermaßen vermittelt. (Kayser 1976:201)

Die Notwendigkeit der Vermittlung zwischen „Erzählung“ und Publikum, wie sie in dieser bekannten Feststellung von Wolfgang Kayser ausgedrückt wird, erhebt Franz Stanzel zum „Gattungsmerkmal der Erzählung“ und nennt sie „Mittelbarkeit“. Er weist auf ältere Romantheorien, die das auch bereits erfasst hatten, und hebt die Differenz zum Dramatischen hervor, das unmittelbar darstellt (Stanzel 1979:15). Noch immer wird unter Distanz der „Grad an Mittelbarkeit“ verstanden, etwa auf der beliebten Internetplattform Li-go<sup>11</sup>, „Literaturwissenschaftliche Begriffe online“, auf der weiter zu lesen ist: „Distanz ist eine Skala, an deren einem Ende die szenische Darstellung mit wörtlicher Rede (dramatischer Modus) und an deren anderem die vollständige Vermittlung der Geschichte durch einen in jeder Hinsicht präsenten Erzähler (narrativer Modus) liegt.“<sup>12</sup> Stanzel und Genette führen indes den Begriff ein, um zu ihrem eigentlichen Anliegen vorzustoßen, Stanzel, um die verschiedenen Erzählsituationen, Erzähler- und Perspektiventypen sowie Modi darzulegen, Genette, um innerhalb der Modi die Fokalisierung und danach die Stimme zu erörtern, was hier dem nächsten Abschnitt in aller Kürze vorbehalten bleibt.

Die Vielfalt der Mittel und Verfahren, literarische „Nähe“ und Verlebendigung zu erzeugen, dem Kriterium der Wahrscheinlichkeit und Glaubwürdigkeit zu dienen, mit Realitätseffekten, „Authentizitäts“beweisen, kathartischen Szenen, dem Perspektivenwechsel und Tempuseinsatz u. v. m., könnte der These Vorschub leisten, dass Distanz-

11 Vgl. <http://www.li-go.de/prosa/prosa/print-distanz.html> ( 14.10.2015)

12 Die beiden Modi werden genauer erklärt und mit Beispielen versehen.

erzeugung, im Sinne von Verfremdung, von Hervorhebung der Bewusstmachungsprozesse eine Angelegenheit moderner Literatur und moderner Literaturtheorie sei, also erst seit etwa hundert Jahren existiere. Doch liest man in Michail M. Bachtins langem Aufsatz über den *Chronotopos* (Bachtin 1986) nach, überrascht in seiner Analyse der drei, seit der Antike nachzuweisenden Grundtypen des Romans<sup>13</sup> das Ineinander des Heran- und Wegrückens der Protagonisten, der Handlung, Sprache und Komposition, (wenn ein Mimesis-Maßstab angelegt wird, nicht nur der Nachahmung, sondern auch der Wahrscheinlichkeit). Darauf wird in den folgenden Punkten noch einzugehen sein. Formen bzw. Vorformen der Metafiktion – bekanntlich ein bevorzugtes Erzählverfahren der Postmoderne, lassen sich nicht nur in Laurence Sterns *Tristram Shandy* oder in Ludwig Tiecks *Der gestiefelte Kater* nachweisen. Im intertextuellen Spiel zu parodistischen oder satirischen Zwecken dienend, werden bekanntlich ganze Genres nah- und ferngerückt.

### 3. Räumliche Distanz und Nähe – neue Raumdimensionen, kulturelle Fremdheit und Annäherung

Der Raum-Hype wertete in den letzten zwei Jahrzehnten die Kategorie Raum nicht nur in den in dieser Hinsicht vorherrschenden Kulturwissenschaften auf, sondern entsann sich seiner auch in der Literaturwissenschaft, mit vielerlei unterschiedlichen Zugängen, ohne jedoch eine analytisch besonders brauchbare, allgemeine Modellierung zustande gebracht zu haben. Ein deutliches Zeichen für dieses gegenwärtige Manko wird durch die Rückbesinnung auf ältere Theoretiker gesetzt, auf die bereits erwähnte Chronotopos-Theorie Bachtins und auf Jurij M. Lotmanns Modellierung des „künstlerischen Raums“ sowie seinen Begriff der „Semiosphäre“. Beide Ansätze lassen sich m. E. auf die Analyse literarischer Texte ausgezeichnet anwenden, da sie zum einen mit relativ zugänglichen Raumbegriffen operieren und dennoch Wechselwirkungen und Relationen einbeziehen. Bachtin akzentuiert vor allem die Verflechtung von Zeit und Raum:

Im künstlerisch-literarischen Chronotopos verschmelzen räumliche und zeitliche Merkmale zu einem sinnvollen und konkreten Ganzen. Die Zeit verdichtet sich hierbei, sie zieht sich zusammen und wird auf künstlerische Weise sichtbar; der Raum gewinnt Intensität, er wird in die Bewegung der Zeit, des Sujets, der Geschichte hineingezogen. Die Merkmale der Zeit offenbaren sich im Raum, und der Raum wird von der Zeit mit Sinn erfüllt und dimensioniert. (Bachtin 1986:263)

Er liefert im historischen Chronotopos-Überblick auch konkrete Beispiele für Raumtypen; so sind im antiken griechischen Abenteuerroman etwa die „zufällige Gleichzeitigkeit und die zufällige Ungleichzeitigkeit der Erscheinungen [...] untrennbar mit dem Raum verbunden, der in erster Linie nach *Ferne* und *Nähe* gemessen wird.“ (Bachtin 1986:279) Infolgedessen „laufen alle Handlungen der Helden des griechischen Romans auf eine *erzwungene Bewegung im Raum* (Flucht, Verfolgung, Suche) hinaus, d.h. darauf, daß der *Platz* im Raum *gewechselt wird*.“ (Bachtin 1986:286) Auch in Lotmanns Theorie ist bekanntlich der Platzwechsel in Form der Überwindung einer durch „Impermeabilität“, also Undurchdringlichkeit, gekennzeichneten Grenze

13 Bachtin unterscheidet für die Antike den Typus des „abenteuerlichen Prüfungsromans“ in der griechischen Literatur (ebda. 264-293), den „abenteuerlichen Alltagsroman des Apuleius und Petronius (293-315) und den „biographischen Roman“ des Plutarch und Sueton (315-333). Er fährt dann fort mit der Darstellung vom Mittelalter bis hin ins 19. Jahrhundert.

für den Helden typisch. (Lotmann 1973:344) Getreu seiner These, der künstlerische Text sei ein sekundäres modellbildendes System, wird nach Lotmann „die Raumstruktur des Textes zum Modell für die Raumstruktur der Welt, und die interne Syntagmatik der Elemente innerhalb des Textes zur Sprache des räumlichen Modellierens.“ (Lotmann 1973:328) In nachstrukturalistischer Manier ergänzt Lotmann „die Sprache räumlicher Relationen“ mit den folgenden Antinomien und fügt gleich noch deren Symbolgehalt hinzu:

Die Begriffe „hoch – niedrig“, „rechts – links“, nah – fern“, „offen – geschlossen“, „abgegrenzt – unabgegrenzt“, „diskret – kontinuierlich“ [ich würde noch hinzufügen „innen – außen“] bilden dabei das Material für den Aufbau von kulturellen Modellen mit keineswegs räumlichem Inhalt und erhalten die Bedeutung: „wertvoll – wertlos“, „gut – schlecht“, „eigen – fremd“, „zugänglich – unzugänglich“, „sterblich – unsterblich“ u. dl. m. [...] die Gleichsetzung des „Nahen“ mit dem Verständlichen, Eigenen, Verwandten, und des „Fernen“ mit dem Unverständlichen und Fremden – all dies wird zu Modellen der Welt zusammengefügt, die mit eindeutig räumlichen Merkmalen versehen sind. (Lotmann 1973:329)

Der spätere Begriff der Semiosphäre, in Analogie zur „Biosphäre“, nimmt einige Neuerungen im Raumverständnis vorweg und verweist darauf, auch wenn Lotmann ihn primär als „semiotischen Raum“ (Lotmann 2010), als ein semiotisches Kontinuum von Sprachen versteht, womit durchaus Untersuchungen literaturhistorischer Phänomene durchgeführt werden können. Diese „Novitäten“ oder, besser gesagt, neuen Hervorhebungen beziehen sich auf die Akzentuierung des Raums als einer relationellen, dynamischen und diskursiven Größe, in erster Linie als sozial- und kulturkonstruierender und -produzierender Umwelt, Lebenspraxis und einem genauso beschaffenen Lebensraum (ebenso wie die Auslotungen des Innenraums bei Sloterdijk und Lotman).

Damit befinden wir uns bereits inmitten eines derart weiten und bereits vielfältig beackerten Feldes, dass wir es lediglich streifen wollen: Dem Feld der kulturellen Nähe und Distanz, Annäherung und Distanzierung, folglich dem Diskurs von Heimat und Fremde, Orientierung durch Vertrautsein und Desorientierung durch Fremdsein, Identität und Alterität und all jenen verbindenden Termini der Multi-, Inter- und Transkulturalität, Exophonie, Polyglossie etc.<sup>14</sup> Bernhard Waldenfels, auf den Leskovec sich wiederholt beruft, entwickelt in seinen Büchern über die Topographie (!) des Fremden eine äußerst brauchbare und die Antinomie Nähe und Distanz des Fremden aufnehmende, aber ternäre Stufung von Fremdheit: Alltägliche, strukturelle und radikale Fremdheit (Waldenfels 1997:33-37).

#### **4. Temporale Distanz und Nähe – Erinnerung, Gedächtnis, Vergangenheitsbewältigung**

Da die Dimensionen der Zeit für Literatur und der Zeitbehandlung in literarischen Texten lange als wesentlich wichtiger eingestuft wurde als der Raum, verwundert es nicht, dass sie analytisch und theoretisch viel früher und genauer untersucht wurden. Verdichtung und Nachträglichkeit kennzeichnen die literarische Zeit gegenüber der „realen“, der immer in der Gegenwart erfahrbaren, und werden theoretisch mit der Unterscheidung von Histoire und Discours erfasst. Das Nacheinander von Erzählung/Geschichte/Geschehen, das in der Erfahrungswelt unhintergebar ist, prägt zwar die Schrift und den Erzählvorgang, ermöglicht aber in der Fiktion große Freiheit im

<sup>14</sup> Kundig machen kann man sich diesbezüglich in den beiden Büchern von Andrea Leskovec: 2009 und 2011.

Umgang mit Zeit: Zeitsprünge, Vorausdeutungen und Rückblicke, Zeitraffungen und Zeitdehnungen, konkrete und abstrakte Zeit tragen zur Bildung einer kompakten paradigmatisch-syntagmatischen Struktur literarischer Texte bei. Setzt man die Messlatte von Nähe und Distanz an, dann wird man zum einen auf konkrete temporale Entfernungen aufmerksam, des Geschehens vom Zeitpunkt des Erzählens innerhalb des Textes, der Niederschrift und der Rezeption, der Handlungsstränge untereinander, aber zum anderen des Grades an Überwindung der zeitlichen Differenz durch Verfahren der Illusionsschaffung und „Verlebendigung“, des „Nahebringens“. Bekanntlich haben sich in Drama und Prosa unterschiedliche Herangehensweisen an die Informationsvermittlung über Vorgängiges eingebürgert; für die Narrativik spielt der Tempusgebrauch, der Tempuswechsel und das Tempusverständnis eine theoretisch und praktisch eminente Rolle, die dann auch mit der Perspektiveinnahme und Fokalisierung verklammert wird. Sowohl das Präteritum wie das Präsens signalisieren heute sowohl den Fiktionalitätsmodus (nach Hamburger) wie die Distanz oder Nähe zum Dargestellten.

Analysen der Zeitdimension in literarischen Texten (von Nähe-und-Distanz-Sicht) fördern nicht nur wesentliche Strukturierungselemente an den Tag, die hier nur angerissen werden konnten, sie filtern auch kulturwissenschaftlich relevante Sichtweisen auf Zeit heraus. In diesen Rahmen passt der Gedächtnis- und Erinnerungshype, der nun zumindest seit zwei Jahrzehnten boomt und eine Reihe von wichtigen Publikationen, gerade auch in der deutschsprachigen Forschung, – von Aleida und Jan Assmann bis Sigrid Weigel<sup>15</sup> – hervorgebracht hat und indirekt an frühere Diskussionen (etwa Reinhard Koselleck, auch in „Poetik und Hermeneutik“) <sup>16</sup> über narrative Historik sowie direkt an den nie endenden Diskurs der Vergangenheitsbewältigung, aber auch an Entdeckungen über das Funktionieren des Gedächtnisses in der Gehirnforschung<sup>17</sup> anschließt. Die Aktualität des sich immer mehr ausweitenden Forschungsfeldes rührt zum einen vom Einhergehen der wissenschaftlich-theoretischen und konkret literarischen Produktion, zum anderen vom Orientierungsbedarf weiter Kreise gegenüber der Verortung im Zeitlichen angesichts so zahlreicher an post-moderner Amnesie leidender Simultangesellschaften und den Veränderungen durch das Internet und dessen soziale Netzwerke. Annäherungen an die Vergangenheit, wie sie sich beispielsweise in dem international – ob global, kann ich nicht belegen – boomenden Genre der Familienerzählungen abzeichnen, signalisieren das Bedürfnis nach einer Komplementäranthomie zu Nähe/Distanz, und zwar derjenigen von Oberfläche und Tiefe. Der Wunsch nach Tiefenverankerung, auch wenn diese nicht weiter als zwei Generationen zurückreicht, also die Spanne des kommunikativen Gedächtnisses umfasst (deswegen so wenig über den 1. Weltkrieg) und sich auch nicht auf Verwandtschaftsbande reduzieren muss, sondern durchaus auch (nicht immer positive) Nahverhältnisse zu Traditionen, vergangenen Ereignissen, Ideologien u. Ä. aufbauen können, suggeriert die Anbindung an Vergangenheit, als Garant der Dauer im Wechsel.

15 Unter das Gegensatzpaar Nähe und Distanz ließen sich – vom heutigen Standpunkt aus betrachtet – sowohl Erinnerungsarten und ihr Wandel (vgl. etwa Aleida Assmann 1999) wie auch Gedächtnistypen zuordnen. Dazu gehört auch das von Sigrid Weigel untersuchte Phänomen der *télescopage* vgl. Weigel 2006.

16 Vor allem in den Bänden: *Geschichte – Ereignis und Erzählung* (1973), *Funktionen des Fiktiven* (1983), *Memoria: Vergessen und Erinnern* (1992). Großes Echo fand auch Reinhard Kosellecks Buch *Vergangenheit und Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten* (1979).

17 Das beliebte Themenfeld Gehirn und Gedächtnis hat sowohl die literaturwissenschaftliche Forschung erreicht, etwa Nicklas 2015, sondern ist auch popularisiert und für ein breiteres Laienpublikum dargelegt worden, etwa Monyer/Gessmann 2015.



## 5. Distanz/Nähe der Erzählhaltung und Perspektivierung

Die Vagheit und Vieldeutigkeit der antinomischen Begriffe Nähe/Distanz macht sie als literaturwissenschaftliche Denotate für spezifische Phänomene eher unbrauchbar, während sie – wie bereits gezeigt wurde – als Konnotata häufiger anzutreffen sind. Demgegenüber setzt Gérard Genette in seiner Theorie des Erzähldiskurses die Terme „Distanz“ explizit ein, um gemeinsam mit „Perspektive“ „die beiden wesentlichen Weisen jener *Regulierung der narrativen Information*, die der Modus darstellt“. (Genette 1994:115) Genette unterscheidet im Gegensatz zu anderen Narratologen Modus und Stimme, wobei er bei ersterem Distanz, Perspektive und Fokalisierung unterscheidet, bei letzterem die Erzählinstanz behandelt. Differenziert wird zwischen den Fragen „Wer sieht?“ bzw. „Wer nimmt wahr?“ („Wo liegt der Fokus der Wahrnehmung?“) und „Wer spricht?“ (Genette 1994:235f.). Der narrative Modus der Distanz hingegen benennt die Grade der Darstellung, Genette sagt „Repräsentation“ und führt aus: „Die Erzählung kann den Leser auf mehr oder weniger direkte Weise mehr oder weniger detailliert informieren.“ (Genette 1994:115) Die Gegensatzpaare müssten umformuliert werden: „direkt und detailliert“ gegenüber „abstrakt und distanziert“, „unmittelbar/mittelbar“, „Mimesis/Diegesis“, „showing/telling“ (nach Wayne Booth), „dramatischer/narrativer Modus“. Auf diese bezieht sich Genette in seinen Ausführungen zur Distanz und fügt dementsprechend auch einige Abschnitte zu Ereignisschilderungen und Redewiedergaben mit sämtlichen Varianten an, wobei als Gradmesser die Mimesis dient. Genettes prägnante theoretische Ausführungen, die meist an Proust belegt werden, sind anregend und brauchbar, aber nicht unangefochten; davon zeugt die durch sie stimulierte, oft kritische Forschungsliteratur (Bal, Chatman, Fludernik, Jahn, Rabatel, Schmid u.a.)

## 6. Distanz/Nähe in den Figurenrelationen, Geschlechterrollen

Was Genette aus nachvollziehbaren Gründen nicht erwähnt, ist jene Nähe und Distanz wie sie in den zwischenmenschlichen Beziehungen der Figuren untereinander und zwischen ErzählerInnen und dem Publikum entstehen kann. Letztere wäre eher mit dem Gegensatzpaar Sympathie/Antipathie benennbar, während die jeweilige Figurenkonstellation durch die ganze Bandbreite menschlicher Emotionen gezogen werden kann und sich im Laufe des Textes in der Regel verändert. Als Figurendifferenzierungskategorie (etwa in einer schematischen Darstellung der Konstellationen) bietet sich das Gegensatzpaar gleichwertig zu anderen Antinomen an, hat aber den Vorteil, dass es relational und dynamisch, d.h. abhängig von der jeweiligen Situation, bestimmt werden muss. Die Einschätzung und Analyse dieser Kategorie kann sich an außertextliche Erfahrungswerte halten, kann aber durchaus auch außerpsychologische, textstrukturelle oder poetologische Gründe aufweisen.

Im Unterschied zu realen Situationen spielen in der Literatur bekanntlich auch abstraktere Strukturierungsregeln eine dominante Rolle, was für den Bereich der Figurenrelationen noch folgende Nah- und Distanzverhältnisse einbringen kann: Spiegelungs- und Verdoppelungsfiguren (Doppelgänger), Abspaltungs- und Projektionsfiguren, Protagonisten und Antagonisten, Kontrahenten und Helfer etc. Mit Hilfe dieser verallgemeinerten Sicht lassen sich Schwerpunkte und vor allem Lücken in der Konstruktion des Figurenensembles feststellen, wenn man etwa in der psychoanalytischen

Triade entdeckt, dass der eine oder andere Pol unterbesetzt ist.<sup>18</sup> Eingebracht werden kann freilich ebenso die Kategorie des Geschlecht, das Nahverhältnis oder die Entfernung zu bestimmten etablierter Geschlechtsrollen, aber auch im Sinne der „Intersectionality“ und kombiniert damit andere wesentliche Kategorien wie „Rasse“, sozialer Status, Alter usw. (Helma Lutz listet gar 14 Kategorien auf – vgl. Yuval-Davis 2011:3-7)

## 7. Genretransformierende Distanz und Nähe; Intertextualität?

Wenden wir den Blick vom Text weg und richten ihn auf literaturwissenschaftliche Gruppierungen, wird deutlich, dass sich die wie auch immer vage Antinomie von Nähe und Distanz auf literarische Genres in der Gattungstheorie anwenden lässt. Von der Aufnahme, Annäherung und Abweichung bzw. Variation bestimmter Genremuster, vom Ineinanderrücken unterschiedlicher Genres, von Parodien, Satiren und Dekonstruktionen ließe sich denken und reden. Meine Absicht war es, Ihnen diesen Katalog von Möglichkeiten, Nah- und Distanzverhältnisse in der Literaturwissenschaft bzw. Literaturtheorie produktiv zu machen, an Hand eines konkreten Korpus, nämlich den gegenwärtig derart populären Genres faktischer und fiktionaler Familienerzählungen zu illustrieren. Aus Zeitgründen wird dies eine Absicht bleiben müssen; gerade an diesem schillernden Genre, das von Assmann zu einem klar definierten Muster komprimiert wurde – freilich bereits heftig kritisiert –, ließen sich indes Annäherungen und Abweichungen besonders gut nachzeichnen, wobei gattungstheoretisch das Moment des Dynamischen und des problematischen Verhältnisses von „Original“ und Kopie zu bedenken wären. Damit befinden wir uns in einem weiteren „weiten Feld“, dem der Intertextualität. Bei diesem Hinweis wollen wir es auch belassen, denn ein Abdriften ins noch Vagere und Triviale soll verhindert werden.

Was bringt es, wenn man sich die Brille von Nähe und Distanz aufsetzt – oder das Okular des Fernrohrs in beide Richtungen ansetzt – und damit literarische Texte anvisiert? Was für ein Fazit lässt sich formulieren? Wiederholt wurde hier die Meinung geäußert, dass das Gegensatz- und Komplementärpaar Nähe/Distanz bzw. Distanz/Nähe durch seine Mehrdeutigkeit als literaturwissenschaftliche Terme nicht funktionsfähig ist. Aber gerade diese Tatsache gepaart mit der eingangs festgestellten Evidenz und Begreifbarkeit, die räumlichen Metaphern eignet, prädestiniert es als Mittel, um textliche, literarische, poetologische und literaturwissenschaftliche Relationen zu durchschauen und zu illustrieren. Es lässt sich m.E. sehr wohl als Wahrnehmungsraum und Durchgangsort operationalisieren, um dann Konstruktionen und Modellierungen sichtbar zu machen, um zu haltbaren und überzeugenden Termen zu gelangen. Gerade in der Hochschuldidaktik sollte dies besonders gut einzusetzen sein.

### Literatur:

Allesch (2000): Ch. Allesch, Identifikation. In: Harald Fricke (Hg.): Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Band II, Berlin/New York: de Gruyter, 116-118.

Allkemper/Eke (2004): A. Allkemper/ N. O. Eke, Literaturwissenschaft. Paderborn:Fink.

Angehrn (1985): E. Angehrn: Geschichte und Identität. Berlin/New York: de Gruyter.

<sup>18</sup> In meiner eigenen Forschungsarbeit erwies sich dieser Zugang als besonders hilfreich bei der Analyse so unterschiedlicher literarischer Texte wie Lessings *Nathan der Weise* und Ingeborg Bachmanns *Malina*.

- Aristoteles (1982): Aristoteles, Poetik. Griechisch/Deutsch. Übersetzt und hrsg. v. Manfred Fuhrmann. Stuttgart:Reclam.
- Assmann (1999): A. Assmann, Erinnerungsräume. Formen und Wandel des kulturellen Gedächtnisses. München:Beck.
- Bachtin (1986): M. M. Bachtin, Formen der Zeit und des Chronotopos im Roman. Untersuchungen zur historischen Poetik. In: Ders.: Untersuchungen zur Poetik und Theorie des Romans. Berlin und Weimar: Aufbau, 262-508.
- Blumenberg (2007): H. Blumenberg, Theorie der Unbegrifflichkeit. Aus dem Nachlaß hrsg. v. Anselm Haverkamp. Frankfurt a.M.:Suhrkamp.
- Curtis/Koch (2009): R. Curtis/G. Koch, Vorwort. In: Dies. (Hgg.): Einfühlung. Zu Geschichte und Gegenwart eines ästhetischen Konzepts. München:Fink, 7-10.
- Fellmann (1973): F. Fellmann, Das Ende des Laplaceschen Dämons. In: Reinhart Koselleck und Wolf-Dieter Stempel (Hgg.): Geschichte – Ereignis und Erzählung. (Poetik und Hermeneutik V) München:Fink, 115-138.
- Fuhrmann (1982): M. Fuhrmann, Nachwort. In: Aristoteles: Poetik,144-178.
- Genette (1994): G. Genette, Die Erzählung. München:Fink.
- Jauß (1970): H. R. Jauß, Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. In: Ders.: Literaturgeschichte als Provokation. Frankfurt a.M.:Suhrkamp, 144-207.
- Kant (2001): I. Kant, Kritik der ästhetischen Urteilskraft, §2. In: Immanuel Kant: Schriften zur Ästhetik und Naturphilosophie. (Kritik der Urteilskraft, Band 2) Hrsg v. Manfred Frank und Veronique Zanetti. Frankfurt a.M.:Suhrkamp 2001, 521-718. Internetseite s.u.
- Kayser (1976): W. Kayser, Das sprachliche Kunstwerk. Eine Einführung in die Literaturwissenschaft. Bern-München:Francke.
- Koch/Oesterreicher (1985): P. Koch / W. Oesterreicher, Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch, Band 36/1985, 15-43. Internetseite s.u.
- Landkammer (2012): J. Landkammer, „Doch die Nähe bleibt dem Menschen am fernsten.“ Kreisende Annäherungen an die Semantik von Nähe und Distanz. In: S.A. Jansen, N. Stehr, E. Schröter (Hgg.): Positive Distanz? Multidisziplinäre Annäherungen an den wahren Abstand und das Abstandwahren in Theorie und Praxis. Wiesbaden:Springer, 13-52. Internetseite s.u.
- Leskovec (2009): A. Leskovec, Fremdheit und Literatur. Alternativer hermeneutischer Ansatz für eine interkulturell ausgerichtete Literaturwissenschaft. Berlin:LIT.
- Leskovec (2011): A. Leskovec, Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft. Darmstadt: WBG Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lessing (1985): G. E. Lessing, Hamburgische Dramaturgie (Sieben und siebzigstes Stück. Den 26ten Januar, 1768). In: Ders. : Werke 1767-1769. Hrsg. V. Klaus Bohnen. Frankfurt a.M.:Deutscher Klassiker Verlag.
- Lipps (1920): Th. Lipps, Die ästhetische Betrachtung und die bildende Kunst. In: Ders.: Ästhetik. Psychologie des Schönen und der Kunst. Bd 2, Leipzig: Leopold Voss.
- Lotmann (1973): J. M. Lotmann, Die Struktur des künstlerischen Textes. Hrsg. u. m. Nachwort von Rainer Grübel. Frankfurt a.M.:Suhrkamp.
- Lotmann (2010): J. M. Lotmann, Die Semiosphäre. In: Ders.: Die Innenwelt des Denkens. Berlin: Suhrkamp, 163-292.
- Mayer/Salovey/Caruso (2001): J. D. Mayer / P. Salovey / D. R. Caruso / Gill Sitanerios: Emotional Intelligence as a Standard Intelligence. In: Emotion, 1, Nr. 3, 232-242.
- Monyer/Gessmann (2015): H. Monyer / M. Gessmann: Das genial Gedächtnis. Wie das Gehirn aus unserer Vergangenheit Zukunft macht. München:Knaus.

- Nicklas (2015): S. Ch. Nicklas, „Erinnern führt ins Innere“. Erinnerung und Identität bei Uwe Timm. Marburg:Tectum.
- Nowak (2011): M. Nowak, The Complicated History of *Einführung*. In: Argument:Biannual Philosophical Journal 2/2011, Nr. 1, 301-326.
- Riemann (2012): F. Riemann, Grundformen der Angst und die Antinomien des Lebens. München:Ernst Reinhard.
- Schmidt (1991): S. J. Schmidt, Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schrott/Jacobs (2011): R. Schrott / A. Jacobs, Gehirn und Gedicht. Wie wir unsere Wirklichkeiten konstruieren. München:Hanser.
- Sloterdijk (1998): P. Sloterdijk, Vorüberlegung. Innenraum denken. In: Ders.: Blasen. Band I von phären. Mikrosphärologie. Frankfurt a.M.:Suhrkamp, 83-100.
- Peter Sloterdijk: Exkurs 1: Gedankenübertragung. In: Sloterdijk, Blasen. 269-274.
- Stanzel (1979): F. Stanzel, Theorie des Erzählens. Göttingen:Vandenhoeck & Ruprecht.
- Velloussig (2013): R. Velloussig: Das Erlebnis und die Dichtung. Studien zur Anthropologie und Mediengeschichte des Erzählens. Göttingen:Wallstein.
- Voss (2009): Ch. Voss, Einführung als epistemische und ästhetische Kategorie bei Hume und Lipps. In: Curtis/Koch, Einführung, 31-48.
- Waldenfels (1997): B. Waldenfels, Topographie des Fremden. Frankfurt a.M.:Suhrkamp.
- Weigel (2006): Genea-Logik. Generation, Tradition und Evolution zwischen Kultur- und Naturwissenschaften. München.
- Weimar (2000): K. Weimar, Einführung. In: Harald Fricke (Hg.): Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Band II, Berlin/New York: de Gruyter, Band I, 427-429.
- White (2004): J. J. White, Bertolt Brechts´ s Dramatic Theory. Rochester, N.Y : Camden House.
- Yuval-Davis (2011): N. Yuval-Davis, The Politics of Belonging. Intersectional Contestations. Los Angeles/ London/ New Delhi/ Singapore/ Washington DC:Sage.

### Internetquellen:

- Kant: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/kritik-der-urteilkraft-3507/10>, (24. 9. 2015)
- Koch/Oesterreicher 1985: [http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/RomanischesSeminar/Romanistik\\_IV/frzmed\\_KoOe\\_NaeheDistanz.pdf](http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/RomanischesSeminar/Romanistik_IV/frzmed_KoOe_NaeheDistanz.pdf), (20. 9. 2015)
- Landkammer 2012: [https://www.zu.de/info-wassets/forschung/dokumente/JLK\\_04\\_Doch\\_die\\_Naehe.pdf](https://www.zu.de/info-wassets/forschung/dokumente/JLK_04_Doch_die_Naehe.pdf), (1. 10. 2015)
- Li-go: <http://www.li-go.de/prosa/prosa/distanz.html>, (14. 10. 2015)
- MSCEIT: [http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/12/pub94\\_BrackettSalovey2006measuringEI\\_MSCEITnew.pdf](http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/12/pub94_BrackettSalovey2006measuringEI_MSCEITnew.pdf), (10. 10. 2015)
- Riemann-Thomann-Kreuz: [http://www.galeriejeschka.de/visualisierte\\_themen\\_kreuz.html](http://www.galeriejeschka.de/visualisierte_themen_kreuz.html), (18. 9. 2015)
- Workshop Münster 2012: Interdisziplinären Workshop der Universität Münster 2012 <http://www.uni-muenster.de/Wissenschaftstheorie/veranstaltungen/Metaphern.html>, (2. 10. 2015)
- <http://dictionary.reference.com/browse/aesthetic+distance>, (29. 9. 2015)
- <http://www.britannica.com/art/aesthetic-distance>, (29. 9. 2015)

Eugen Christ  
 Stuttgart / Deutschland

## MYTHOS DEUTSCH IM DONAURAUM

„Die germanistischen Abteilungen müssen endlich begreifen,  
 dass ihre Hauptaufgabe die Deutschlehrausbildung ist.“

(Prof. Dr. Claus Altmayer, Herder-Institut Leipzig)

Als Stiftung, deren Aufgabe die Förderung der deutschen Sprache und der von ihr getragenen Kultur im Donauraum ist, stimmen wir mit der Ausrichtung allgemeiner Interessen der Germanistik in dieser Region, also in Albanien, Bulgarien, im Gebiet des ehemaligen Jugoslawien, in Rumänien und Ungarn, überein. Sie alle sind dementsprechend Germanisten/innen, die außerhalb des deutschen Sprachraumes leben. Das verleiht Ihnen einen besonderen Status.

Einen sogar „noch besonderen“ Status, denn Sie agieren zwar außerhalb des deutschen Sprachraumes, jedoch in einer Region, in der historisch bedingt eine deutschsprachige Minderheit die Kulturlandschaft jahrhundertlang geprägt und ihre Identität aus diesem Raum geschöpft hat. Deutsch war und bleibt auch die Sprache einer nicht wegzudenkenden und auch nicht zu verdrängenden jüdischen Kultur. Darum dürfte die Einsicht, dass das Interessengebiet der Germanistik dieser Region nicht ab Wien oder Prag beginnen sollte, Ihnen und Ihren hier ansässigen Institutionen vor allem Identität sowie eine relevante, unter bestimmten Umständen auch notwendige, von der Gesellschaft darum auch anzuerkennende Daseinsberechtigung verleihen. Sinn der Wahrheit ist nicht der Schönheitspreis: Tatsache ist, dass mit einigen Ausnahmen die gezielte Beschäftigung und das Interesse für die von der deutschen Sprache getragene Kultur und Geschichte in Südosteuropa als Ganzes, das heißt auch über die heutigen, jeweils eigenen Staatsgrenzen hinaus, nicht berauschend sind. Bei den jeweiligen Mehrheitsbevölkerungen ist das Wissen über diese historisch gewachsene deutsche bzw. deutschsprachige Kultur dieser Region mehr oder eher weniger, in vielen Fällen total verzerrt oder verdreht, wenn überhaupt bewusst. Das ist leider auch bei manch Ihrer Studierenden der Fall.

Die deutsche Sprache hat zwischen den im Donauraum ansässigen Volksgruppen eine jahrhundertlang vermittelnde Funktion erfüllt. (vgl. Magris 2010: 332) Heute ist es jedoch so weit gekommen, dass manch ein/e Germanistikstudent/in der deutschen Sprache nicht mächtig ist, um eine Vorlesung auf Deutsch zu verstehen. Das ist das Paradoxon an vielen Ausbildungsstätten in der Region, die sich als germanistische Abteilungen bezeichnen. Man wird unter diesen Umständen Germanistikstudent/in in der Hoffnung, während des Studiums irgendwie Deutsch zu lernen, um zum Beispiel Übersetzer/in zu werden. Man wird Student/in der Germanistik, um irgendwie bessere Chancen auf irgendeinem Arbeitsmarkt zu haben. Nicht wenige wollen nicht mehr als ihre Punkte sammeln bzw. ihre Prüfungen bestehen, um irgendwann zu einem Abschluss zu kommen, mehr interessiert nicht! Einige trauen sich, auch Deutschlehrer/in werden zu wollen. Dafür haben die meisten dann das Diplom, jedoch nicht die dafür notwendige, fundierte sprachdidaktische und pädagogische Ausbildung. Denn es

gibt weiterhin keine Deutschlehrerausbildung bzw. Deutschlehrerausbildungsinstitutionen, so wie man sie zum Beispiel im deutschen Sprachraum kennt. Sprachdidaktik und Pädagogik sind Aschenputtel.

Die meisten Absolventen der germanistischen Abteilungen sind bei weitem also keine Germanisten/innen leider aber auch keine ausgebildeten Deutschlehrer/innen. Sie verstehen sich als junge Leute, die, umgangssprachlich artikuliert, „Deutsch“, was immer das auch heißen mag, studiert haben. Das sogenannte Null-Jahr, das Jahr in dem man Deutsch lernen sollte, ist für die Germanistik auch keine Lösung, eher eine weitere halbe Wahrheit, denn es sichert allein die Arbeitsplätze an den Lehrstühlen. Wäre es unter diesen Umständen nicht ehrlicher, den Studiengang „Neuhochdeutsch“ bzw. „D-Englisch“ als *German Studies* zu bezeichnen und ihn dann wenigstens sinnvoll und solide zu betreiben? Ich weiß, dieser Gedanke ist ein Schreckgespenst und wird heftig bekämpft. Er wird als Untergang einer Tradition, somit als Sakrileg betrachtet. Die Vorstufe des Fortschritts ist jedoch fast immer das Profanieren.

Die Gegenwart ist das Vorurteil der Erinnerung. Der Traditionsgedanke ist nicht mehr und auch nicht weniger als ein Faszinationsmythos, seine Pflege ist Nostalgie und Erinnerungskultur. Nostalgien hegen, das ist ein Symptom mangelnder Gegenwart! An vielen Orten wird somit um die Existenz der germanistischen Abteilungen gebangt. Mit diesen berechtigten Ängsten treten viele der Verantwortlichen auf uns mit der Bitte zu, ihnen zu helfen, die deutsche Sprache und Kultur, die Germanistik, anders gesagt, die deutsche bzw. deutschsprachige Tradition zu „retten“.

Der Sozialismus im sogenannten, ehemaligen Ostblock wollte den „neuen Menschen“ erschaffen, der sogenannte Westen pocht auf ein Europa der gemeinsamen Werte. Die Tatsachen offenbaren sich jedoch in Stresssituationen. Darum sind Krisen kathartisch notwendig. Zwischen dem heutigen Schicksal mancher Germanistiken in Südosteuropa und der Europäischen Union gibt es eine verblüffende Analogie. Dogmen, Ideologien, das inquisitorische Diktat der sogenannten „political correctness“, ein Imperativ positiver Vorurteile und Verdrängung der Kehrseite der Medaille, letztendlich eine Kultur halber Wahrheiten, holen irgendwann die Realität ein. Die Realität hat nun auch Europa eingeholt, sie holt aber auch die Germanistiken und den Mythos Deutsch in den Ländern Südosteuropas ein!

Ein Mythos ist etwas, was war, immer noch ist, jedoch nicht mehr so, wie es irgendwann mal war! Die Vergangenheit wiederholt sich aber nicht, sie stellt hingegen Ansprüche. (vgl. Langewiesche 2014: 16) Dürfen die germanistischen Abteilungen allein aus dem Mythos Deutsch, aus der Tradition, einen existentiellen Anspruch ableiten? Häuser, Kirchen, Burgen können saniert sogar wiederhergestellt werden. Eine Sprache, viel weniger noch die von ihr getragene Kultur jedoch nicht. Sie interessiert oder interessiert nicht mehr. Dazwischen gibt es nichts! Was nicht interessiert, wird auch nicht vermisst, was sein soll, wird, was nicht, das entwirft! Das sterile Gegenargument zum Entwerden ist gerade die ständig ins Gespräch gebrachte Tradition, was man auch immer damit bezeichnen möchte. Zwei Musiker bringen das Ganze auf den Punkt: Tradition ist das Argument der Impotenten, so der Dirigent Sergiu Celibidache. Der Anschlussgedanke liegt in Richard Wagners Worten: Tradition heißt, Neues schaffen! Der Mythos Deutsch im Donauraum bedarf also einer Reform!

Jahrhundertlang gab es in Südosteuropa eine kulturell, wirtschaftlich und gesellschaftlich relevante deutschsprachige Minderheit. Wo diese deutschsprachige Minderheit ländlich geprägt war, wurde in den Städten Deutsch von den jüdischen Gemeinden zusätzlich hoch im Kurs gehalten. Dass unter diesen Umständen Deutsch zwischen den im Donauraum ansässigen Volksgruppen eine jahrhundertlang vermittelnde

de Funktion erfüllt hat, ist also der kulturellen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Relevanz dieser Deutsch sprechenden bzw. pflegenden Gruppen zu verdanken. Dem hat der Zweite Weltkrieg ein tragisches Ende gesetzt. Der darauf folgende Kommunismus hat den Vorgang besiegelt.

Heute wollen wir ein grenzfreies, harmonisches Europa aufbauen, ein Gedanke der zwischen der angelsächsischen Vorstellung einer Wirtschaftsunion und der mediterranen Deutung als Transferunion taumelt. Dazwischen haben die einen die „Grande Nation“ als Spielzeug, andere können sich das historisch bedingt nicht mehr leisten und haben die Wirtschaft und Europa als Steckenpferd. Man ist regelrecht neidisch, wenn man sieht, wie sich Frankreich für seine Nationalsprache und Kultur im Ausland engagiert! Es ist auch kaum vorstellbar, dass eine von Frankreich im Ausland ins Leben gerufene, Französisch sprachige Universität oder irgendeine Europainitiative Frankreichs ihre Konferenzen nicht Französisch, sondern Englisch abhalten. Stellen Sie sich bitte vor, wie Frankreich oder die USA agieren würden, gäbe es in Südosteuropa eine Französisch oder Englisch sprechende nationale Minderheit ...

Deutsch muss jedoch unter beneidenswerten wirtschaftlichen Umständen angeblich nicht „subventioniert“ werden. Deutsch ist nach wie vor die meistgesprochene Muttersprache in Europa. Der Mythos deutscher Wertarbeit, unter Umständen auch der sogenannten „deutschen Tugenden“ (auch wenn in Deutschland heute belächelt), ist weiterhin und vor allem in Südosteuropa lebendig. Firmen aus dem deutschen Sprachraum leisten heute einen noch nicht richtig erkannten und leider auch nicht genug anerkannten, disziplinierenden Beitrag wirtschaftlicher, rechtsstaatlicher und zivilgesellschaftlicher Entwicklung in der Region. Diese Entwicklung beeinflusst den Wohlstand, auch wenn die postkommunistische Übergangsphase zur Marktwirtschaft und die damit notwendige Umstellung für viele entfremdend, schmerzhaft, frustrierend sogar unmöglich waren oder unter Umständen auch heute noch ist.

Egal wie Sie das beurteilen mögen, es ist Tatsache, dass Deutsch heute die Gesellschaft wieder interessiert, auch wenn uns heute der „Ausdruckszwang der Zeit“ (Gottfried Benn) völlig andere Werte, Prioritäten und Gewichtungen im Alltag beschert. Deutsch, deutschsprachige Institutionen wie Kindergärten und Schulen, deutschsprachige Gottesdienste und Veranstaltungen sind zum Wirtschaftsstandortfaktor geworden. Deutsch öffnet Chancen und Perspektiven auch europaweit auf den Arbeitsmärkten. Wäre das nicht so, dann würden die Sprachkurse der Goethe-Institute und der Deutschen Kulturzentren nicht aus allen Nähten platzen. So wären die Deutschlehrer/innen mit außerschulischem Privatunterricht auch nicht bis über beide Ohren beschäftigt. Es heißt aber nicht, dass wir das befürworten und als Kompensation für die finanziell nicht anerkannte Leistung des Lehrerberufes an Schulen betrachten.

Das alles wird in Zukunft etwas in Bewegung setzen! Es wird aber weder dazu bewegen, dass die deutsche Wirtschaft bzw. die vor Ort ansässigen Firmen Deutschkurse, den deutschsprachigen Unterricht an Schulen und noch viel weniger die germanistischen Abteilungen fördern, noch irgendwelche deutschsprachige Kulturveranstaltungen oder Projekte konsequent unterstützen. Als IBM aus den USA nach Deutschland kam, hatte das Unternehmen auch keine Englischkurse und noch weniger die Anglistik bzw. Amerikanistik gefördert. Die Deutschen haben sich anstrengen müssen, Englisch zu lernen. Ähnlich läuft es in Südosteuropa heute: Man lernt von sich aus Deutsch, weil man sich etwas davon verspricht! Und die deutsche Wirtschaft bzw. die Unternehmen, die auf dem deutschen Markt engagiert sind, bieten Lehrstellen, Fortbildungen und Arbeitsplätze an, sie fördern gezielt und pragmatisch bestimmte deutschsprachige Studiengänge. Diejenigen, die Deutsch können, dürfen dann teilhaben. Die Kultur und

das, was Sie sich so sehr erhoffen, junge Leute, die gut Deutsch sprechen und sich für die von der deutschen Sprache getragene Kultur und für das Germanistikstudium interessieren, ziehen irgendwann nach. Das dürfte dann den Humus des Neuen bilden! Und es braucht Zeit!

Kleiner Mann - was nun?! Sie brauchen nicht nur diplomierten Nachwuchs. Vielmehr brauchen Sie zuerst gut Deutsch sprechende Abiturienten, die auch Interesse und Freude am Studium finden, die Vertrauen in die Qualität der von Ihnen angebotenen Ausbildung haben und darin vor allem eine breitgefächerte berufliche Perspektive entdecken. Denn nicht alle, die gut Deutsch sprechen, wollen in die Wirtschaft oder einfach weg. Ihr Angebot braucht darum Identität, Attraktivität und Aktualität, das heißt nachhaltige gesellschaftliche Relevanz. Das alles wird Ihnen dann auch die notwendige Anerkennung mit sich bringen. Allein das wird Ihnen den Erfolg, die Zukunft und über das Interesse an Ihr Angebot auch die existentielle Berechtigung nachhaltig beschern. Dafür müssen Sie keinen Verrat an Prinzipien, an Wissenschaft, Bildung und Kultur betreiben, Sie dürfen und sollten überzeugt im edlen Streben weiter Ihrem Lieblingsforschungsbereich nachgehen. Sie müssen nur akzeptieren, dass sich einiges geändert hat, dass andere Prioritäten gelten, dass Sie endlich eine neue Basis schaffen müssen, die die heutige „halbe Wahrheit“ ersetzt. Man muss dafür aber einsehen, dass eine solide und innovativ betriebene Deutschlehrerausbildung *Conditio sine qua non* und Ansatz ist, dass Sie und Ihr Nachwuchs auf diese angewiesen sind, dass man mit ihr nicht mehr wie mit Aschenputtel umgehen kann: Sie müssen ihr einen Prinzen nicht finden, sondern erfinden!

Die Arbeit an der Basis, das heißt mit der jungen Generation, hat Priorität. Das Deutschlernen sowie das damit verbundene Angebot müssen attraktiv werden. In der gegenwärtigen Situation und bezogen auf unser Wirkungsfeld plädieren wir für ein sprachdidaktisch und pädagogisch fundiertes Konzept der Deutschlehrerausbildung, das von emotionalen Elementen der Erlebnis- und Freizeitpädagogik ergänzt, unterstützt und attraktiv gestaltet wird, von denen nicht nur der Unterricht, sondern und vor allem auch die komplementären schulischen wie auch außerschulischen Freizeit- und Ferienangebote profitieren. Daraus ließe sich, so unsere Erfahrungen, ein deutschsprachiges Dienstleistungssegment entwickeln, von dem auch Lehrer/innen und Pädagogen/innen wie auch Schulen, Vereine und Jugendorganisationen profitieren: Vom Mythos zum Geschäftsmodell: Deutsch im Donauraum! Deutsch wird so nicht allein den jungen Leuten, sondern auch den Sprachvermittlern Spaß machen. Greifen Sie selbst ein, wenn Sie etwas ändern wollen, erwarten bzw. glauben Sie nicht, dass immer der Staat aktiv werden muss!

Durch eine erlebnisbezogene Sprachvermittlung erreichen wir auch ein weiteres Ziel, einen kulturbedingten, ethischen Bedarf, der nicht allein in Europa und im Donauraum, sondern weltweit vermisst wird: Die heute mehr denn je notwendige ästhetische Erziehung als Ausgleichsversuch einer unmittelbar pragmatisch, technisch-utilitaristisch eingeschlagenen Ausrichtung durch das Wiederbeleben eines ausgeblendet, humanistischen Segmentes der Gesellschaft. „Ethik und Ästhetik sind Eins.“ (Wittgenstein 1984: 6.421) Darum sind wir davon überzeugt, dass ein in diesem Sinne ausgelegtes Konzept auch dem Studium, den Deutschlehrer/innen ausbildenden Institutionen, den germanistischen Abteilungen, die diese unter ihren Fittichen halten und als implizite Folge auch dem Lehramt eine neue Qualität verleihen kann. Eine derartige, Schritt für Schritt eingeführte, erweiterte bzw. komplementäre Lehrerausbildung würde dank ihrer Breitenwirkung auch die gesellschaftliche Wahrnehmung und Relevanz Ihrer Institutionen wie auch des Lehrerberufes stärken. Zwei verschie-



den ausgerichtete Vorzeigevorhaben, die von unserer Stiftung vorgeschlagen und gefördert werden, werden Ihnen als Beispiel im Rahmen der DaF-Sektion von Frau Kristina Matschke, Pädagogische Hochschule Weingarten, und von Frau Dr. Mirona Stănescu, Departement für Pädagogik und Didaktik in deutscher Sprache der Universität in Klausenburg/Rumänien, vorgetragen. Wir hätten Ihnen auch einen dritten Aspekt unserer Anstrengungen präsentiert, die grenzüberschreitende Sommerakademie „Siebenbürgen - Deutsche Sprache, Literatur, Kultur und Geschichte in Südosteuropa“, die wir in Zusammenarbeit mit der Germanistik der Universität Hermannstadt/Sibiu organisieren. In einer Woche beginnt jedoch die Tagung der Hermannstädter Germanistik und Frau Prof. Dr. Maria Sass, die sehr gerne nach Kragujevac gekommen wäre, hat vor Ort alle Hände voll zu tun. Weitere sprachfördernde Maßnahmen, wie zum Beispiel das Jugendsommercamp „Filme fördern Sprache“, unser Zirkuscamp „Circus Danubii“ oder die Kinderspielstadt „Danubius“, die wir grenzüberschreitend mit Jugendlichen aus Baden-Württemberg, Kroatien, Rumänien, Serbien und Ungarn durchführen, finden Sie auf unserer Homepage.

**Literaturverzeichnis:**

Langewiesche 2014: D. Langewiesche, Geschichtsmythen. Entstehung, Funktion, Wirkung, in: Beer (Hrsg.), Migration und Mythen: Geschichte und Gegenwart – lokal und global, Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft, 14-26.

Magris 2010: C. Magris, Donau. Biographie eines Flusses, München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Wittgenstein 1984: L. Wittgenstein, Tractatus logico-philosophicus, Berlin: Suhrkamp Verlag.



BEITRÄGE ZUR SPRACH- UND  
TRANSLATIONSWISSENSCHAFT



Teuta Abrashi  
*Prishtina / Kosovo*

## DAS NÄHE-DISTANZ-MODELL UND DIE INFORMATIONSTRUKTUR IM DEUTSCHEN

Das Ziel dieses Beitrages ist zu untersuchen, wie weit die Informationsstruktur in das Nähe-Distanz-Modell integriert ist. Zumal auch aufgrund der Behauptung, dass das Modell für diachronische Studien und die Varietäten-Linguistik geeignet ist, wobei die Informationsstruktur letztlich eine wichtige Rolle vertritt. Es wird gezeigt, dass einfachere Syntax in der gesprochenen Sprache, die als von geringerer Informationsdichte in dem Koch/Oesterreicher Modell bezeichnet ist, keine geringere Information bedeutet, sie wird durch eine Zunahme von „Komplexität“ anderen sprachlichen Ebenen ausgeglichen. Das modifizierte Modell von Agel/ Hennig ist bezüglich der Informationsstruktur flexibler und umfasst dies ausführlicher und ausgiebiger, es benötigt jedoch (wenigstens) einen terminologischen Wechsel um eine Vertauschung zwischen den Ebenen innerhalb des Satzes und der Ebene über den Satz hinaus zu verzichten. Weiterhin zeigte sich als mittelbarer Befund, dass das Verhältnis gesprochene vs. geschriebene Sprache sowohl im Satz als auch im Diskurs/Text eine Vordergrund-Hintergrund-Eigenschaft im informationsstrukturellen Sinne aufweist, die auch visuell Einstimmigkeit mit Nähe und Distanz zeigt: Der (visuelle) Vordergrund scheint näher als Hintergrund.

**Schlüsselwörter:** Nähe-Distanz-Modell, gesprochene Sprache, Informationsstruktur, Thema-Rhema, Topik-Fokus

Menschen kommunizieren ständig miteinander, deswegen es ist wichtig, dass ihre Mitteilungen oder Informationen ordentlich übermittelt werden. Um dies zu erreichen sollte jede Mitteilung eine passende Struktur bekommen, so dass das entsprechende Verständnis der Mitteilung die Hörerseite unterstützen kann. Als Konsequenz hängt die Gestalt einer sprachlichen Äußerung zu einem wesentlichen Teil davon ab, wie sie in einem Redezusammenhang angepasst ist (vgl. Musan 2011: 3). Durch das Zusammenspiel verschiedener Äußerungsmittel (Wortstellung, Intonation, lexikalische Einheiten) bauen Sprachen diese Struktur der Information bzw. Informationsstruktur auf. Je nachdem, ob gesprochen oder geschrieben wird, stehen verschiedene sprachliche Mittel zur Gestaltung der Informationsstruktur zur Verfügung. Darüber hinaus ist das Ziel dieses Beitrages zu untersuchen, wie weit die Informationsstruktur in dem Nähe-Distanz-Modell integriert ist. Zumal auch aufgrund der Behauptung, dass das Modell für diachronische Studien und die Varietäten-Linguistik geeignet ist, wobei die Informationsstruktur letztlich eine wichtige Rolle vertritt. Deshalb führe ich im ersten Abschnitt einen kurzen Überblick über das Nähe-Distanz-Modell und im Zweitem eine knappe Einführung der Informationsstruktur durch. Im dritten Abschnitt stelle ich einige Untersuchungsergebnisse und entsprechende Kommentare dar. Am Ende schließe ich den Beitrag mit einer kurzen Schlussfolgerung und der zitierten Literatur ab.

### 1. Das Nähe-Distanz-Modell-ein kurzer Überblick

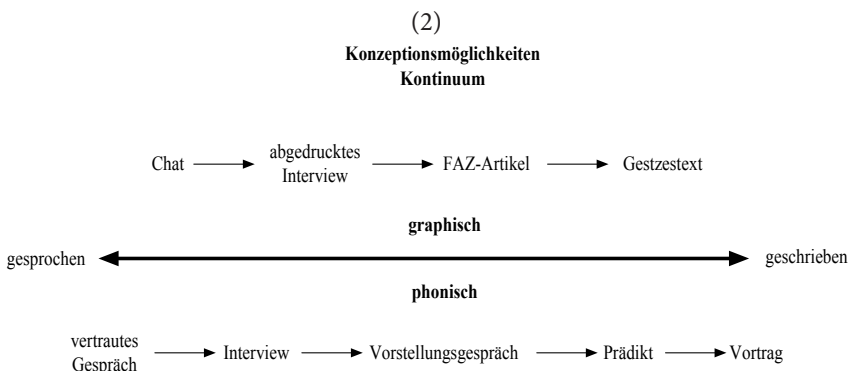
Die gesprochene und geschriebene Sprache sind keine klar abtrennbaren Bereiche. Wenn jemand einen Vortrag liest, ist dieser zwar medial mündlich (phonisch), aber konzeptionell ist er schriftlich (graphisch). Im Gegensatz dazu ist z. B. ein Zeit-

schriftinterview medial graphisch, aber konzeptionell mündlich, da Interviews (meistens) in mündlichen Gesprächen stattfinden. Außerdem gibt es auch Kombinationen 'geschrieben' + 'phonisch' (Festvortrag) und 'gesprochen' + 'graphisch' (*Chat*) (vgl. Koch/Oesterreicher 2011: 4). Prinzipiell können alle Äußerungsformen in das jeweils andere Medium 'transferiert' werden, so kann etwa der Zeitungsartikel und ein vertrautes Gespräch niedergeschrieben werden. In der Tat unterscheiden sich die gesprochene und geschriebene Sprache durch deren sprachlicher Duktus (Konzeption) und nicht durch die Art und Weise (mündlich oder schriftlich) wie sie sich übermitteln (Media). Im Anschluss an Söll (1985) erfassen Koch/Oesterreicher (2011) zur Charakterisierung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit zwei Ebenen: eine mediale und eine konzeptionelle:

(1)

		Konzeptionelle Ebene	
		gesprochen	geschrieben
Mediale Ebene	Graphischer Kode	Zeitschriftinterview	Anweisung
	Phonischer Kode	Vertrautes Gespräch	Vortrag

Während auf der medialen Ebene, so Koch/Oesterreicher (1985: 17), eine dichotomische Relation<sup>1</sup> zwischen graphischem und phonischem Kode besteht, besteht dagegen auf der konzeptionellen Ebene eine vielfältige graduelle Abstufung mündlicher bzw. schriftlicher Kommunikationsformen:



Auf der linken Seite des Diagramms (2)<sup>2</sup> liegt der konzeptionell mündliche Pol, während auf der rechten Seite der konzeptionell schriftliche Pol. Entlang der Pole lässt sich anhand von prototypischen Merkmalen ein spezifisch mündlicher oder spezifisch schriftlicher Kommunikationstypus, ein konzeptionsmögliches Kontinuum anordnen.

Um mediale Assoziationen zu vermeiden und dem Model eine universelle Perspektive zu verleihen, nennen Koch/Oesterreicher den linken Pol: ‚Sprache der Nähe‘ und den rechten: ‚Sprache der Distanz‘. Die metaphorischen Begriffe stehen in unmittelbarer Relation bezüglich Sprecher/Schreiber und Hörer/Leser. So ist in einem vertrauten Gespräch die Relation zwischen Sprecher und Hörer enger als bei einem Vor-

1 Mit anderen Worten: Entweder wird gesprochen (medial mündlich) oder es wird geschrieben (medial schriftlich) - es gibt nichts dazwischen. Entweder wird die Sprache mündlich geäußert/gehört oder schriftlich geschrieben/gelesen. Siehe Mroczynsky (2014: 20).

2 Mit geringen Modifizierungen wurde das Diagramm von Mroczynsky (ebd.: 20) übernommen.

stellungsgespräch oder während eines Chats ist die Aktualisierung des gemeinsamen Wissens viel intensiver als bei einem abgedruckten Interview.

Kommunikationsbedingungen und Versprachlichungsstrategien in gesprochener vs. geschriebener Sprache weisen binäre Entgegensetzungen auf:

(3) Kommunikationsbedingungen

a. ‚Sprache der Nähe‘:	b. ‚Sprache der Distanz‘ :
Dialog	Monolog
freier Sprecherwechsel	kein Sprecherwechsel
Vertrautheit der Partner	Fremdheit der Partner
Spontanität	festes Thema usw.

(4) Versprachlichungsstrategien

a. ‚Sprache der Nähe‘:	b. ‚Sprache der Distanz‘ :
Vorläufigkeit	Endgültigkeit
geringere Informationsdichte	größere Informationsdichte
geringere Kompaktheit	größere Kompaktheit
geringere Komplexität	größere Komplexität
geringere Elaboriertheit	größere Elaboriertheit usw.

## 2. Informationsstruktur - Eine kurze Einführung

Die Informationsstruktur beschäftigt sich mit der Art und Weise wie der Sprecher seine Anweisungen an den Hörer kodiert, um die Mitteilung bezüglich ihrer temporären mentalen Zustände verarbeiten zu können, d. h. es geht darum, wie eine Nachricht an den Empfänger übermittelt oder verpackt wird und nicht um die Nachricht selbst (vgl. Chafe 1976) bzw. wie sie vermittelt wird, um dabei möglichst gut verstanden zu werden. Man kann Informationsstruktur als Strukturierung von sprachlicher Information (wie z. B. Sätze, die an den Kontext angepasst werden<sup>3</sup>) verstehen, also zum Zweck des Informationstransfers im Diskurs (vgl. Féry et. al. 2003: 2). Um diese Behauptungen illustrieren zu können, nehmen wir eine Situation an, in der drei verschiedene Personen sich für unterschiedliche Aspekte des gleichen Ereignisses interessieren. Die erste Person fragt:

(5) **Wer** fährt morgen nach Berlin?

und die Antwort lautet:

(6) **Paul** fährt morgen nach Berlin.

Die zweite Person interessiert sich dafür, wann er fährt, während die dritte fragt, wohin Paul fährt:

(7) a. **Wann** fährt *Paul* nach Berlin?      b. **Morgen** fährt *Paul* nach Berlin.

(8) a. **Wohin** fährt *Paul* morgen?      b. **Nach Berlin** fährt *Paul* morgen.

In diesen drei Frage-Antworten, sogenannten Minidialogen, geht es immer um die gleiche Proposition (dass *Paul morgen nach Berlin fährt*). Die Information, die die drei Personen bekommen haben, ist jedoch unterschiedlich. Mit einfacher Zuführung

3 Musan (2010: 3)

des Interessegegenstandes an den Vordergrund des Satzes, ist es dem Sprecher gelungen, verschiedene Informationen aus derselben Behauptung, an verschiedene Personen zu erteilen. Außer dieser „syntaktischen Betonung“ bzw. Verpackung, kann der Sprecher unterschiedliche Informationen für diesen Zweck auch durch hörbare Betonung erteilen<sup>4</sup>. Deswegen muss die erfragte Konstituente aber nicht vorangestellt werden, sondern kann schlicht intonatorisch hervorgehoben sein:

- (9) a. **PAUL** fährt morgen nach Berlin.
- b. Paul fährt **MORGEN** nach Berlin.
- c. Paul fährt morgen nach **BerLIN**.

Um die einzelnen Sätze in den fortlaufenden Informationstransfer anzupassen, wurden verschiedene Mittel entwickelt. Außer syntaktischen und prosodischen stellt die deutsche Sprache auch lexikalische Mittel zur Verfügung. So z. B. verwendet die deutsche Sprache normalerweise, um etwas als bekannt oder unbekannt zu signalisieren, den bestimmten oder unbestimmten Artikel. Die Grenze zwischen Bekanntem und Unbekanntem<sup>5</sup> im Mittelfeld des deutschen Satzes wird jedoch auch durch Abtönungs- oder Modalpartikel markiert (vgl. Musan 2010: 77):

- (10) a. In dem Bilderrahmen könnten wir *ja* [ein Familienfoto]<sub>Unbekannt</sub> ausstellen.
- b. \* In dem Bilderrahmen könnten wir [ein Familienfoto]<sub>Unbekannt</sub> *ja* ausstellen.
- c. In dem Bilderrahmen könnten wir *ja* [das Familienfoto]<sub>Bekannt</sub> ausstellen.
- d. In dem Bilderrahmen könnten wir [das Familienfoto]<sub>Bekannt</sub> *ja* ausstellen.

In Beispiel (10) kann das „Unbekannt“ nicht vor dem Abtönungspartikel *ja* auftreten (10b), das Bekannte ist aber sowohl davor (10d) als auch danach (10c) zu beobachten.

Die Signalisierung des Bekannten oder Unbekannten kann auch durch Flexionsmorpheme aufgeführt werden:

- (11) a. Der Hund bellt.
- b. Der Hund bellte.

Im Vergleich zu Beispiel (11a), hat das Beispiel (11b) nur eine Lesart: es geht (nur) um einen bestimmten Hund. Beispiel (11a) hat eine generalisierte und eine bestimmte Lesart. Im ersten Fall handelt es sich um den Vertreter der Klasse Hund, und im Zweiten um einen für den Hörer bekannten Hund. Für uns ist interessant, dass sich durch ein temporales Morphem am Prädikat, die gleiche Konstruktion der Nominalphrase auf nur eine (bestimmte) Lesart (vgl. Abrashi 2011) beschränkt.

Das Grundkonzept der Informationsstruktur stellt (fast) keine Neuheit dar. Nur der Name ist neu und wurde ursprünglich von Halliday (1967) eingeführt (vgl. Gundel 2012: 586). Der Ursprung der Informationsstruktur geht auf Georg von der Gabelentz

4 Sprachliche Äußerungen sind moduliert durch sogenannte paraverbale Phänomene wie: Intonation, Akzent, Rhythmus usw. All diese Merkmale können menschliche Kommunikation beeinflussen, so z. B. haben schon von Gabelentz und Paul gezeigt, dass das logische Subjekt durch Intonation vom grammatischen Subjekt differenziert werden kann, weil Satzglieder verschiedene kommunikative Funktionen durchführen, können nicht passende Betonungen kommunikative Schwierigkeiten verursachen. Heringer (2010: 95) zeigt, dass dieses besonders im Fall von nicht-nativen Sprechern vorkommen kann. Eine englischsprechende Pakistanerin in ihrem Versuch auf pakistanische Weise höflich zu sein, hat bei einheimischen englischen Muttersprachlern einen Irritationseffekt erweckt. Die höfliche Nachfrage im Englischen (England) entspricht einer Intonation nach oben, während im (höflichen) Pakistanisch-Englischen bei Fragen die Betonung zum Ende hin nach unten abfällt. Natürlich klingt es „für die englischen Bediensteten wie eine ultimative Aufforderung, Soße zu nehmen: *Nun nehmen Sie schon die Soße*“

5 Bekannt/Unbekannt ist einer der Kategorie bzw. Dimension der Informationsstruktur.



(1869) und Hermann Paul (1880) zurück. Denen zufolge ist ein Satz nicht nur in ein *grammatisches Subjekt* und ein *grammatisches Prädikat* zu zerlegen, wie dieses traditionell schon von Aristoteles vorgenommen wurde, sondern ist auch in die Unterteilung: *psychologisches Subjekt* und *psychologisches Prädikat* zu zerlegen (Heusinger 1999: 108, Lohnstein 2011: 379). So ist nach Gabelenz in dem Sprichwort:

(12) Mit Speck fängt man Mäuse.

„man“ das grammatische Subjekt. Dieses ist aber nicht das psychologische Subjekt oder dasjenige, wovon die Rede ist. Vielmehr ist die Rede vom Mittel (d.h. vom Speck), das als Lockung und Schmeichelei um Leichtsinnige zu fangen, dient<sup>6</sup>. Das psychologische Subjekt, so Gabelenz, ist dasjenige „worüber der Sprechende den Hörenden denken lässt, worauf er seine Aufmerksamkeit hinleiten will“, das psychologische Prädikat hingegen ist das, „was er darüber denken soll“. Die grammatische Gliederung drückt diese Unterscheidung nicht immer aus. Das lässt sich auch im unserem oberem Beispiel (5) zeigen, wo das psychologische Subjekt (Fettdruck) mit dem grammatischen Subjekt (Kursivdruck) nicht immer übereinstimmt:

- (13) a. **Paul** fährt morgen nach Berlin. (**Wer** fährt morgen nach Berlin?)  
 b. **Morgen** fährt *Paul* nach Berlin. (**Wann** fährt *Paul* nach Berlin?)  
 c. **Nach Berlin** fährt *Paul* morgen. (**Wohin** fährt *Paul* morgen?)

Es ist offensichtlich, dass nach den geäußerten Fragen, ein Teil des Satzes schon bekannt bzw. gegeben ist und der andere Teil neu und wesentlich informativer ist:

- (14) a. [<sub>neu</sub> **Paul**] [<sub>gegeben</sub> fährt morgen nach Berlin].  
 b. [<sub>neu</sub> **Paul**] [<sub>gegeben</sub> fährt morgen nach Berlin].  
 c. [<sub>neu</sub> **Nach Berlin**] [<sub>gegeben</sub> fährt *Paul* morgen].

Aus der informativen Sicht, ist der gegebene Teil des Satzes redundant und könnte sogar komplett weggelassen werden. In der gesprochenen Sprache bzw. in der Nähekommunikation geschieht dies gewöhnlich sehr oft. Deswegen ist für Paul das psychologische Prädikat das Wichtigste und der wesentlich kommunikativere Teil des Satzes: „Am schärfsten von den übrigen Gliedern des Satzes sondert sich zunächst das psychologische Prädikat ab, als das wichtigste, dessen Mitteilung der Endzweck des Satzes ist, auf welches daher der stärkste Ton fällt“ (Heusinger 1999: 110). Er stellte schon damals die Verbindung zwischen dem informativsten Teil des Satzes und der Intonation fest. Deswegen, so Paul, muss die erfragte Konstituente nicht vorangestellt werden.

Die praktische Konsequenz dieser Überlegungen war die Tatsache, dass die syntaktische Definition des Satzes immer ausführlicher wurde. Es wurde deutlich, dass allein durch die syntaktische Beschreibung nicht alle Aspekte der Satzbedeutung gedeckt werden konnten. Die Darstellungsunterschiede des Satzinhaltes wurden einer tiefenpsychologischen Struktur zugeschrieben, basierend auf einem allgemeineren Prinzip: dem Figur-Grund Prinzip<sup>7</sup>. Nach diesem Prinzip besteht die Wahrnehmung eines Stimulus, insbesondere im Fall des Sehvermögens, im Allgemeinen aus der Zuordnung einer Struktur bzw. ein Teil des Stimulus oder Figur, das sich vom Rest des Stimulus oder Hintergrunds abzuheben scheint. Die Grundidee, die dahinter steckt, ist dass die Kommunikation am Hintergrund des gemeinsamen Wissens geschieht, so dass die

6 < [http://www.christianlehmann.eu/ling/gesch\\_sw/Gabelentz/Gabelentz.html](http://www.christianlehmann.eu/ling/gesch_sw/Gabelentz/Gabelentz.html) > 10.04.2016

7 Das Figur-Grund-Konzept ist sehr allgegenwärtig in mehreren Disziplinen wie Linguistik und Philosophie, insbesondere kognitive Sprachstudien. Siehe Leiss (1992) und Dürscheid (1999)

Art, wie ein Hörer eine Äußerung (bzw. Figur) interpretiert, teilweise von dem (situationsbedingten) Kontext unterstützt wird, in dem die Äußerung auftritt<sup>8</sup>.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts war das Interesse an der kommunikativen (oder sozialen) Funktion der Sprache gestiegen, eine solche Gegebenheit weist auch der „Cours“ von de Saussure auf. Darüber hinaus, gelingt Ammann (1928/1962: 147), gestützt auf Pauls und Wundts Schüler Dittrich syntaktische Forschungen, die bei Satzdefinition die Rücksicht auf einen Hörenden mehr in den Vordergrund bringen (vgl. ebd.: 139), eine sehr wichtige Feststellung: Der Satz ist eine Mitteilung. „Die Rede ist in erster Linie eine Mitteilung an einen Hörer, und somit muss auch die typische Form der Rede aus den Bedingungen heraus verstanden werden“ (ebd.: 140). Aufgrund ihrer Art besteht jede Mitteilung aus zwei Teilen: Aus etwas schon (vorangegangenem) Bekannten und aus etwas Neuem, vorher (immer noch) nicht bekanntem. Für Ammann ist es unwesentlich, falls psychologisches und grammatisches Subjekt und psychologisches und grammatisches Prädikat nicht immer zusammenfallen. Wichtig ist, dass der Begriff der Mitteilung an sich schon auf etwas hindeutet, wovon die Rede ist (Subjekt) und auf etwas, was davon gesagt wird (Prädikat) bzw. auf den Gegenstand und Inhalt der Mitteilung. Um zwischen den grammatischen und psychologischen Satzgliedern zu unterscheiden, führt Ammann ein neues Begriffspaar für den Gegenstand und Inhalt des Satzes ein: Thema und Rhema, die die ontologische Struktur der Mitteilung des Satzes bilden. Gewöhnlich folgt der informativere Teil dem weniger informativen Teil: Thema-Rhema oder Topik-Kommentar. Thema oder Topik ist worüber wir reden, der Rest des Satzes wird als Kommentar bezeichnet bzw. was „ich dem Hörer über das Thema zu sagen habe“ (ebd.: 141).

Diese Begriffe wurden sehr bald von all den anderen Autoren übernommen, insbesondere von denen, die die Sprache als ein Instrument für die Kommunikation annahmen. Für jene Linguisten ist die Informationsstruktur gleichwertig, sowohl für das System der Sprache als auch für den Prozess der Kommunikation. Darüber hinaus, verwendete Mathesius (1929) diese Begriffe für die Beschreibung von Wortstellungsphänomenen in tschechischer und andere slawischen Sprachen<sup>9</sup>. Später übernimmt auch Halliday (1967) Ammanns Begriffe und stellt dabei fest, dass sich die Mitteilung nicht allein auf der syntaktischen Ebene platzieren lässt. Um die Gliederung von gesprochener Sprache in Informationseinheiten zu bezeichnen, stimmen die syntaktischen Konstituenten nicht immer mit jenen überein, dementsprechend postuliert Halliday die Informationsstrukturebene (vgl. Heusinger 1999: 102, 118):

8 Siehe weiter Abrashi (2013)

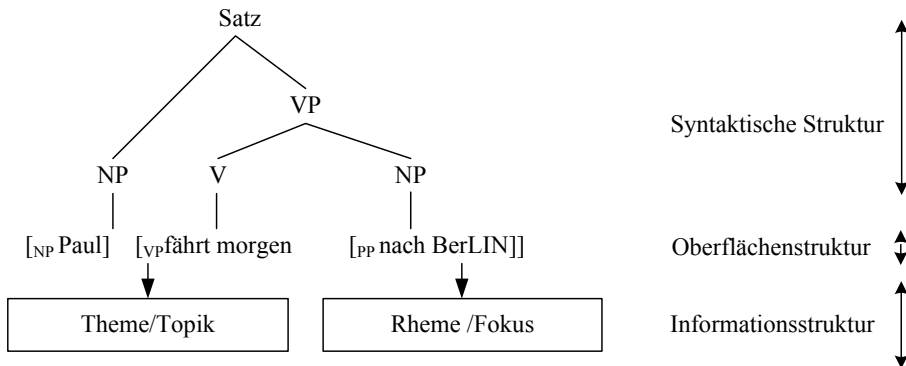
9 Die tschechische Sprache verfügt über kein Artikelsystem. Um Bekanntheit/Unbekanntheit zu indizieren, verwendet diese Sprache die Reihenfolge der Konstituenten:

(i) Na stole je jablko – **Ein** Apfel ist auf dem Tisch.

(ii) Jablko je na stole. – **Der** Apfel ist auf dem Tisch.

Im Beispiel (i) steht *jablko* (*Apfel*) im rhematischen Bereich und es geht dementsprechend um ein beliebiges, für den Hörer, unbestimmten Apfel, währenddessen steht im Beispiel (ii) *jablko* im Vordergrund, nämlich im thematischen Bereich des Satzes, deshalb geht es in diesem Fall um einen, vom Hörer, bestimmten Apfel. (siehe weiter Abrashi 2012)

(15)



Das Diagramm (15) zeigt deutlich, dass die syntaktische Struktur und die Informationsstruktur nicht übereinstimmen:

(16) **Wohin** fährt *Paul* morgen?

[<sub>NP</sub> Paul] [<sub>VP</sub> fährt morgen [<sub>PP</sub> nach Berlin]]. syntaktische Struktur  
 [<sub>Thema</sub> Paul fährt morgen *Paul*] [<sub>Rhema</sub> nach Berlin]. Informationsstruktur

Obwohl Paul bereits die meisten der relevanten Aspekte der Informationsstruktur erkannte, einschließlich der Tatsache, dass das psychologische Subjekt bereits in einem Diskurs bekannt ist, hielt er die Differenz zwischen dem Satz- und Diskursaspekt der Informationsstruktur nicht auseinander. So kann in der Satzperspektive die Information im Vordergrund stehen, wenn diese neu und am informativsten ist; in der Diskursperspektive dagegen, ist die Information prominent, wenn sie bereits festgelegt oder aktiviert ist, d.h. wenn sie anaphorische Beziehungen lizenziert (Heusinger 1999: 102). Mit anderen Worten, handelt sich in erstem Fall um eine Satztopik, währenddessen in zweitem Fall um eine Diskurstopik. Ein *Satztopik* ist diejenige Konstituente in einem Satz, über die der Restsatz eine Aussage macht: der *Satzgegenstand*. Ein *Diskurstopik* ist die Antwort auf eine Teilfrage einer übergeordneten Frage, die den *Gesprächsgegenstand* bestimmt.

(17) Was die Maria<sub>i</sub> angeht, Peter hat sie<sub>i</sub> nicht wirklich geliebt.

In Beispiel (17) ist Peter ein Satztopik, währenddessen Maria ein Diskurstopik ist. Dies zeigt sich auch durch das anaphorische Personalpronomen *sie*. Halliday verdeutlichte diesen Unterschied und zeigte, dass zwischen Informationsstruktur und Diskurs eine enge Beziehung besteht. Die Bestimmung der Topik hängt also davon ab, welche Strukturebene (Text oder Satz) in Betracht genommen wurde. Die Bestimmung der Topik hängt jedoch manchmal sehr stark vom Kontext ab, bzw. von der Absicht die geäußert wurde (vgl. Finkbeiner 2015: 67):

(18) Im Frankfurter Zoo stolzieren heute Flamingos in ihrem Gehege auf und ab.

Im Unterschied zu den anderen Autoren interpretierte Chafe (1976) diese Begriffe als kognitive (oder psychologische) Kategorien. Er geht davon aus, dass der Diskurs, anstatt nach dem semantischen Inhalt sprachlicher Ausdrücke, nach der Überzeugung des Sprechers organisiert ist, was er sich über den Glauben des Hörers für den Gegen-

stand des Gesprächs vorstellt. Chafe illustriert dies mit der berühmten Metapher der „Informationsverpackung“. Er nutzte den Begriff Verpackung um zu zeigen, dass bei der Kommunikation in erster Linie die Art und Weise steht, wie die Nachricht gesendet wird und erst in zweiter Linie mit der Nachricht selbst. Metaphorisch: wie z. B. die Verpackung von Zahnpasta, teilweise unabhängig von der Qualität, die den Umsatz der Zahnpasta beeinflussen kann.

Aussagen übertragen sowohl die Information, die in der Nachricht enthalten ist, als auch implizite oder explizite Anweisungen (z. B. durch Flexionsmorpheme), wie diese Informationen verarbeitet und in das Wissenslager der Hörenden integriert werden sollen. Um dies zu erreichen, muss der Sprecher entscheiden, welche Teile des Satzes für den Hörer „alt“ oder „gegeben“ und welche „neu“ sind. Die Wahl von „gegeben“ und „neu“ von Seite des Sprechers hängt von dem aktuellen Stand der Aufmerksamkeit des Hörers und seinem Bewusstsein ab. Wir haben in unseren Beispielen (9) gesehen, dass sich neue Elemente für den Hörer durch die Satzbetonung kenntlich machen lassen. Infolgedessen ist der Lokus der Informationsaktualisierung in der Literatur als Fokus bekannt. Das Konzept der Informationsstruktur basiert auf einem solchen kommunikativen Modell, in welchem die Information Schritt für Schritt den Bestand des gemeinsamen Wissens (*Common Ground*<sup>10</sup>) des Gesprächspartners aktualisiert, so dass das gemeinsame Wissen immer größer wird. Dabei können jedoch nur solche Inhalte hinzugefügt werden, die sich auf das zuvor vorhandene Wissen beziehen. Darüber hinaus können beispielsweise Fragen identifiziert werden, welche Art von Inhalt zu welchem vorausgesetzten Teil des Wissens hinzugefügt werden soll. Ein solches Verfahren ist auch intuitiv in den oberen Beispielen (5) und (6), (7a) und (7b), sowie in (8a) und (8b) zu erkennen.

Obwohl der Kern dieser Überlegungen bezüglich der Grundbegriffe der Informationsstruktur bzw. Dimensionen der Informationsstruktur unumstritten zu sein scheint, ist die Situation allerdings ein wenig komplizierter. Es gibt doch unterschiedliche Meinungen darüber, was zur Informationsstruktur zugeordnet werden sollte und es ist nicht immer eindeutig, welche Kategorie für die Beschreibung der verschiedenen Erscheinungsformen der Informationsstruktur verwendet werden sollten. Die Gründe dafür sind verschieden: (i) der Begriff ‚wichtige Informationen‘ wird unterschiedlich interpretiert, (ii) die Beschreibungen beruhen auf divergierenden theoretischen Annahmen, so dass bestimmte Aspekte der Informationsstruktur für einige Sprachwissenschaftler wichtiger waren als andere und (iii) entweder ist der Satz (die Äußerung) oder der Diskurs im Fokus der Beschreibung. Als Konsequenz gibt es in der Tat die Verwendung unterschiedlicher Definitionen für ein und denselben Begriff (vgl. Musan 2010: 60 und Krifka 2006).

Fangen wir erst mit der Topik an, das psychologische Subjekt, Thema oder gegebene Information. Der Topik wurde je nach Konzipierung der Informationsstruktur auf verschiedene Art und Weise definiert: als Hörer- oder Sprecherorientiert. Im ersten Fall ist der Topik gegeben und dem Hörer schon bekannt bzw. es ist in dem gemeinsamen Wissen der Gesprächspartner vorhanden (Ammann, Chafe). Mit anderen Worten ist es in dem kurzfristigen Gedächtnis des Hörers aktiviert, weil es zuvor erwähnt wurde, oder vom Kontext her ableitbar ist (vgl. Kotschi 2005: 678). In diesem Zusammenhang spricht man von der Dimension der **Bekanntheit** oder - in der oft englischsprachigen Fachliteratur - von ‚Givenness‘ (dt. Gegeben-Sein) (vgl. Musan 2010: 1). Im zweiten Fall (sprecherorientiert) ist der Topik etwas worüber wir Reden (Gabelenz).

10 Siehe Krifka & Musan (2012)

Der Schwerpunkt liegt hier vor allem auf den Absichten des Sprechers und nicht auf dem Gedächtnis des Hörers. Der Sprecher bestimmt, welche Information bzw. welcher Kommentar an den Hörer weiter gegeben wird. Diese Dimension als Topik wird im Englischen ‚Aboutness‘ (dt. worum es geht) genannt und unterscheidet, worüber was gesagt wird, von dem, der etwas darüber sagt (vgl. ebd.: 25), d. h. dass die Information in der Kommunikation und im Gedächtnis in solcher Weise organisiert ist, dass man sagen kann: „über etwas zu sein-Gedächtnis“ (vgl. Krifka 2006: 30). So z. B.:

- (19) a. Obama traf Putin.  
b. Putin traf Obama.

Obwohl (19a) und (19b) die gleiche Aussage oder Proposition ausdrücken, sind die Informationen unterschiedlich strukturiert: (19a) wird als Information über Obama gespeichert, während (19b) die über Putin. Diese Informationen werden am gemeinsamen Wissen der Gesprächspartner dementsprechend gespeichert.

Die nächste Dimension ist der Fokus. Wir haben schon vorher beobachtet, dass der Fokus im Deutschen gleich der neuen Information, während der gegebene (oder alte Information) gleich dem Hintergrund ist. Diese Gleichsetzung klappt jedoch sehr oft nicht. Die neue Information kann allerdings durch den Kontext an der gesamten Verbalphrase (20) oder sogar an dem gesamten Satz (21)<sup>11</sup> erweitert werden:

- (20) Was macht Paul?                      Paul [<sub>Neue Information</sub> fährt morgen nach BERLIN].  
(21) Was wird geschehen?                [<sub>Neue Information</sub> Paul fährt morgen nach BERLIN].

Die Beispiele (20) und (21) zeigen, dass die neue Information nicht mit dem Fokausdruck selbst (BERLIN) identifiziert werden darf (vgl. Maibauer 2008: 152). Ein anderes Beispiel ist der Exklamativakzent:

- (22) a. Jetzt hast du schon wieder die Schnapsflasche in der Hand. DU gehst aber oft an die Wodkaflasche!  
b. ICH gehe nicht oft an die Wodkaflasche. DU gehst aber oft an die Wodkaflasche.<sup>12</sup>

In (22a) liegt der Exklamativakzent auf *du*. Aus dem Vorgängersatz kann die Bekanntheit des Referenten schon vorausgesetzt bzw. evoziert<sup>13</sup> werden, weil der Referent in dem kurzfristigen Gedächtnis des Hörers aktiviert ist. Es ist erkennbar, dass Exklamativakzente nicht mit neuer Information verknüpft sind. In (22b) sitzt dagegen der Kontrastakzent auf *du*. In diesem Fall ist es nicht die Aufgabe des Fokus, neue Information einzuführen, sondern den Referenten im Kontrast zu einem anderen Referenten zu setzen.

11 Die Erweiterung der neuen Information an die VP und an den gesamten Satz nennt man in der generativen Grammatik Fokusprojektion, da das Fokusmerkmal [+F] beim Fokusexponenten beginnend entlang eines syntaktischen Strukturpfades zu einer höheren Phrase projiziert wird. Der Fokusexponent ist dasjenige Wort, das den Akzent trägt; innerhalb dieses Wortes ist es diejenige Silbe, die den Wortakzent trägt, die sog. Iktussilbe; im Falle von BERLIN also die zweite Silbe. Deshalb wird das was die Fokussierung anbelangt, von den Generativisten als syntaktisches Phänomen betrachtet. Dies überrascht nicht, wenn man sich das T-Modell betrachtet. Nach diesem Modell, ist es die LF Ebene, die die Bedeutung eines Satzes bestimmt. Der Grund warum Intonationskontraste systematisch Bedeutungskontraste anzeigen, liegt nach den Generativisten an der Syntax. Obwohl die getrennten Ebenen PF und LF als autonome Subkomponenten konzipiert sind, können sie nicht direkt aufeinander bezogen werden, sondern nur mittels der S-Struktur zueinander in Beziehung gesetzt werden.

12 Die Beispiele für den Exklamativakzent wurden von Maibauer (ebd.: 152) übernommen.

13 Siehe Kotschi (2005) bezüglich Evozierens.

Im Falle, dass die Konstituente im Bereich eines Negationselementes liegt (23) oder die Bezugskonstituente eines Gradpartikels ist (24), wird diese dann regelmäßig fokussiert:

- (23) Person 1: Olli hat das Golden Goal geschossen.  
Person 2: Nicht OLLI hat das Tor geschossen, es war MATZE.

Obwohl Olli schon eine alte Information aus dem vorherigen Satz ist, wird Olli in (23) von der zweiten Person fokussiert, weil er im Bereich des Negationselements liegt. Währenddessen wurde in (24):

- (24) Frankreich, Deutschland und Korea haben an den Finals teilgenommen. Nur FRANKREICH hat das Ziel erreicht.

Frankreich fokussiert, weil Frankreich die Bezugskonstituente des Gradpartikels *nur* ist. Eine ähnliche Situation ergibt sich auch mit dem sogenannten Verum-Fokus, wo eine Hervorhebung aus dem Kontext bekannter Gedanken, wie in den oberen Beispielen beobachtet werden kann.

Wir sehen, dass die fokussierte Konstituente nicht unbedingt eine neue Information sein muss und die neue Information nicht immer fokussiert werden sollte. Deshalb ist anzunehmen, dass der Fokus auf eine bestimmte Weise interpretiert werden soll, um für die Informationsverpackung und den Aufbau des Informationsgehalts Sinn zu machen (vgl. Krifka 2006: 3). Fokus weist das Vorhandensein von Alternativen<sup>14</sup> auf, die für die Interpretation sprachlicher Ausdrücke relevant sind (vgl. ebd.: 6). Diese Alternativen können sowohl die neuen als auch die alten Informationen sein, die aber auf jeden Fall wichtig für den Gesprächspartner sind. Anders gesagt, vergleichen wir das Akzentuierte mit etwas anderem bzw. wir betrachten es als Alternative zu etwas anderem (Musan 2010: 2). So z. B. wird beim Ersetzen Fokus eine bestimmte Information ausgewechselt:

- (25) Person 1: Nastassja fuhr nach Berlin.  
Person 2: Sie fuhr nicht nach BERLIN, sie fuhr nach LONDON.

In diesem Beispiel sind die Alternativen {BERLIN, LONDON}, die an einer Verneinung und einer Korrektur teilnehmen. Die Alternativen können auch ohne Zurückweisung und Korrektur vorhanden sein:

- (26) a. Eva hat eine KATze, Sonja einen HUND.  
b. Nur die BESTen Studenten bekommen eine Eins.

In (26a) werden Katze und Hund als Alternativen betrachtet, in (26b) werden die besten Studenten als Alternative zu weniger guten betrachtet<sup>15</sup>.

In der aktuellen Literatur über die Informationsstruktur sind drei komplementäre Dimensionen am stärksten profiliert: (i) Bekanntheit/Unbekanntheit, (ii) Topik/

14 Diese Fokus-Umfassung stützt sich auf dem Konzept der Alternativesemantik, dass von „der Idee her zu Hamblins (1973) Fragebedeutungen weitgehend parallel konzipiert ist. Hamblin trifft eine Unterscheidung zwischen Personalpronomina und Fragepronomina in der Weise, dass ein Personalpronomen wie *er* ein Individuum detoniert, während ein Fragepronomen wie *wer* einer Menge von Individuen detoniert. Das Fragepronomen führt damit alternative Individuen in Form einer Menge in die Bedeutung ein.“ (Lohnstein 2011: 385)

15 Musan (2010: 2) nimmt keine Rücksicht darauf, dass ‚die besten Studenten‘ die Bezugskonstituente des Gradpartikels *nur* ist. Ob die Akzentuierung der Topik wegen Alternative oder wegen Partikel vorhanden ist, diese Frage lasse ich hier offen.

Kommentar und (iii) Fokus/Hintergrund. So nennt man die markierte Einheit in (26b) (BESTen) Fokus, der Rest des Satzes wird als Hintergrund bezeichnet, während die BESTen Studenten ein Topik ist und der Rest ein Kommentar (über die besten Studenten). In diesem Sinne versteht man „unter Informationsstruktur die Art, wie Sätze an den Kontext angepasst werden hinsichtlich“ oberer Dimensionen (Musan 2010: 3).

### 3. Einige Untersuchungsbemerkungen und entsprechende Kommentare

Dank der Kontextstützung und Redundanz können in der kommunikativen Nähe nicht-wohlgeformte oder nicht-satzförmige Äußerungen ihre Funktion uneingeschränkt erfüllen. Im Distanzbereich dagegen ist die Last der Information durch geringere Kontextstützung und Redundanz im stärksten Maße vorhanden. Da syntaktische Regeln, wie Satzformat und Wohlgeformtheit viel strikter an diesem Pol respektiert werden sollen, besteht nach Koch/Oesterreicher (2011: 12) ein Informationsdichte-Unterschied: die ‚Nähe‘ mit geringerer und ‚Distanz‘ mit größerer Informationsdichte. Nimmt man aber in Betracht, was über die Informationsstruktur und vor allem über die Problematik und Komplexität des Fokus im letzten Abschnitt gesagt wurde, dann wäre es angemessen, wenigstens das Adjektiv ‚relativ‘ vor ‚geringeren‘ und ‚größeren‘ einzuführen. Es ist zwar richtig, dass die Syntax einfacher ist, weil der spontane mündliche Diskurs in relativ kleinere Einheiten aufgeteilt wird und in der Regel enthalten diese Einheiten nicht mehr als fünf oder sechs Wörter (vgl. Kotschi 2005: 680). Bezüglich der Informationsstruktur jedoch ist der ‚Nähe‘-Pol, im Vergleich zum ‚Distanz‘-Pol, doppelt beschäftigt: es müssen sowohl (kleinere) Diskurseinheiten als auch der Äußerungsfokus verarbeitet werden. Aufgrund des fehlenden Fokus muss der Schreiber darauf achten, die Abwesenheit des Fokus am Distanzpol durch lexikalische und syntaktische Mittel zu kompensieren. Genauso stellt auch Birkner (2008: 80) in ihrer Untersuchung über die Relativsätze im gesprochenen Deutsch fest: es mag eine Reduzierung syntaktischer Komplexität in der gesprochenen Sprache verbunden sein „sie wird jedoch durch eine Zunahme an ‚Komplexität‘ auf anderen Ebenen ausgeglichen... da auf andere Ressourcen wie Prosodie zurückgegriffen werden kann“.

In ihrem modifizierten Nähe-und-Distanz-Model stellen Agel und Hennig bezüglich Informationsdichte mit Recht fest, dass geringere Informationsdichte am Nähe-Pol keine Strategie darstellt<sup>16</sup>, „sondern ein wahrscheinliches Ergebnis der Nähe-und-Distanzkommunikation“ (2007: 182) ist. Sie bleiben aber schweigsam über einen möglichen Informationsdichteausgleich auf einer anderen Ebene.

Um die Beziehung zwischen einzelsprachlichen Merkmalen und den Kommunikationsbedingungen zu bestimmen, schlagen Agel/Hennig eine hierarchische Modellierung des Nähe- und Distanzsprechens vor, die die Unterscheidung zwischen ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘ mit folgender Voraussetzung vorstellen:

„Nähesprechen findet dann statt, wenn sich Produzent und Rezipient zur gleichen Zeit im gleichen Raum befinden. Beim Distanzsprechen dagegen sind Raumzeit der Produktion und Rezeption nicht identisch. (Agel/Hennig 2007: 184)“

Diese axiomatische Bedingung konstituiert die Ebene I (*Axiomatische Ebene*). Die nächste Ebene II (*Kommunikative oder Interaktivität/nicht-Interaktivität Ebene*) be-

16 Ich vermute diese Bemerkungen war der Grund dafür, weshalb in der neuen 2. aktualisierten und erweiterten Auflage in der ‚Gesprochene Sprache in Romania‘ (2011: 13), das Koch/Oesterreicher-Model einigen Veränderungen unterzogen wurde. Einige Versprachlichungsstrategien im Diagramm wurden modifiziert bzw. gestrichen, darunter auch die Informationsdichte.

zeichnet eine Bedingung der Kommunikation: Im Nähesprechen ist nicht von vornherein festgelegt, wer spricht und wer zuhört, während beim Distanzsprechen die Rollen als Produzent und Rezipient auf Grund der äußeren Bedingungen der Raumzeit-Grenntheit nicht gewechselt werden können. Die Ebene III (*Diskursgestaltung oder Rollenverteilung-Ebene*) legt die Rollenverteilung (Hörer/ Sprecher beim Nähesprechen) fest, um den Diskurs interaktiv zu gestalten. Diese Interaktivität unterliegt jedoch spezifischen Verfahren (z. B. Verfahren der Rezeptionssteuerung), die durch Ebene IV (*Ebene des Diskursverfahrens*) bestimmt wird. Diese Verfahren wiederum manifestieren sich in einzelsprachlichen Merkmalen (zur Rezeptionssteuerung werden bspw. bestimmte Strukturen am linken Satzrand genutzt) und werden durch Ebene V (*Ebene der Diskursmerkmale*) bestimmt. Darüber hinaus sind vorfindliche Merkmale dann als nahe- oder distanzsprachlich zu bewerten, wenn eine sukzessive Rückführung von der untersten Hierarchieebene zur obersten belegt werden kann. Andererseits lassen sich die Hierarchieebenen II-V durch die folgenden fünf Parameter (Merkmale) beschreiben: (i) Rollenparameter (Interaktivität, Produzent/Rezipient), (ii) Zeitparameter (z. B. Zeitgebundenheit des Nähesprechens), (iii) Situationsparameter, (iv) Parameter des Codes (verbaler/nonverbaler Code), und (v) Parameter des Mediums (Phonizität/Graphizität).

Das modifizierte Model nimmt mehr Rücksicht auf die Informationsstruktur und platziert diese auf der Ebene IV bzw. auf der Ebene des Diskursverfahrens (UNIVER):

(27)

		Pol	
		Nähe	Distanz
Ebene IV	Situationsparameter	empraktisches Informationsstrukturierung	symbolische Informationsstrukturierung
	Parameter des Codes	holistische Informationsstrukturierung	Autonome Informationsstrukturierung
	Parameter des Mediums	globale Informationsstrukturierung	modulare Informationsstrukturierung

Sie wiederum lässt sich durch Situationsparameter, Parameter des Codes und Parameters des Mediums hinsichtlich der Informationsstrukturierung erklären bzw. bestimmen. Die holistische Informationsstrukturierung nimmt an, dass der Informationstransfer durch das Zusammenspiel verbaler und nonverbaler Mittel zustande kommt, während die autonome Informationsstrukturierung hingegen bedeutet, dass der verbale Code im Wesentlichen allein die Informationsübermittlung leisten muss (vgl. Agel/Hennig 2007: 202). Mit empraktischen Informationsstrukturen sind Kurzformen als Aufforderungen zu Handlungen gemeint, im Sinne Bühlers ‚empraktischen Nennungen‘, z. B. ein Gast im Kaffehaus zum Kellner: ‚einen Schwarzen‘ (gemeint ist ein schwarzer Kaffee) oder der Passagier zum Schaffner ‚geradeaus‘ (statt umsteigen) usw. (Bühler 1934: 156). Mit der symbolischen Informationsstrukturierung nimmt man z. B. die Vorfelddbesetzung durch das expletive *es* an:

(28) Es hat geklopft. oder Es gibt keine Mensa in der Schule<sup>17</sup>.

und vollständige Sätze im Gegensatz zu Ellipsen bzw. empraktischen Nennungen am Nähe-Pol. Mit der modularen Informationsstrukturierung ist das Kompensationsverfahren durch Interpunktion oder durch Wortstellung, wie z. B. Inversion gemeint:

17 Übernommen von Webersik (2015: 66)



(29) Auf dem Baum war der Junge auf nicht. (Der Junge war nicht auf dem Baum)  
oder durch ambigüe Strukturen:

(30) Sie fahren mit Abstand am besten.

Bezüglich *globaler Informationsstruktüierung* sind jedoch Autoren schweigsam und geben keine detaillierte Erläuterung. Bevor wir uns in diesem Beitrag aber mit diesem Begriff befassen, kann man allerdings feststellen, dass das modifizierte Modell flexibler ist und die Informationsstruktur ausführlicher und ausgiebiger umfasst.

Nun wollen wir uns aber ansehen, wie es mit der Informationsstruktur in der gesprochenen und geschriebenen Sprache, sowohl innerhalb als auch über den Satz hinaus steht, d. h. was die gesprochene und geschriebene Sprache bevorzugen. Außerdem welche Strukturen für den Satz, Diskurs- und globale Textstrukturen typisch sind, bzw. handelt es sich um die gleiche Art der Informationsstrukturierung innerhalb und über den Satz hinaus?

Fangen wir zuerst mit der Informationsstruktüierung innerhalb des Satzes an. Ludwig Söll bemerkte eine wichtige Tatsache über die Thema-Rhema-Abfolge (1985: 58). Im Gegenzug zum Schriftlichen, erst Thema dann Rhema, ist die Abfolge in der gesprochenen Sprache aber viel häufiger umgekehrt: Erst Rhema und dann Thema. Der Sprecher beginnt mit dem für ihn am Wichtigsten oder den Vordergrund bzw. mit der Aussage, die er machen will, und erst danach liefert er den Gegenstand, über den die Aussage gemacht wird (Hintergrund). Eine solch ablaufende Äußerung ist ausgesprochen sprechbezogen und expressiv.

Ein typisch gesprochenes sprachliches Phänomen mit einem ähnlichen Verhalten ist auch die Linksversetzung<sup>18</sup>:

(31) mei mensch des géld des kannst dir beim héiligenstein suchen.

In (31) ist *des géld* der linksversetzte Topik-Ausdruck. Die Funktion von Linksversetzungen ist im Gespräch die Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Thema oder Teilthema zu lenken. Das freie Thema etabliert auch am linken Satzrand einer Topik um die Aufmerksamkeit zu erwecken<sup>19</sup>:

(32) aber der doktor wólf oder wie der héißt der álte, (.) das muß áuch a ganz a príma kérl sein

Ein weiteres Beispiel ist die Wahl zwischen Verbletzt (33a)- oder Verbzweit-Stellung (33b) bei eingebetteten weil-Sätzen. Die V2 Stellung ist in der gesprochene Sprache besonders häufig (vgl. Finkbeiner 2015: 64):

(33) a. Karl ist pleite, weil er einen Kredit aufgenommen hat. (Glauben/ Vermutung)  
b. Karl ist pleite, weil er hat einen Kredit aufgenommen.(Feststellung)

Beide Sätze haben eine Lesart: das Pleitesein von *Karl* wurde durch den *aufgenommenen Kredit* verursacht. Mit beiden Äußerungen kann man also jeweils den Glauben ausdrücken, dass der im weil-Satz dargestellte Sachverhalt die Ursache für den im Ma-

18 Als Linksversetzung bezeichnet man Strukturen wie (31), die am linken Satzrand einen Topik-Ausdruck enthalten, der syntaktisch nicht in den Satz integriert ist. Finkbeiner (2015: 68)

19 Die freie Thema Konstruktion unterscheidet sich von der Linksversetzung darin, dass die Anbindung der Topik an den Folgesatz schwächer ist... Das wieder aufnehmende Pronomen beim freien Thema nicht mit dem Topikausdruck kongruiert. Im (32) liegt keine Genuskongruenz zwischen *der doktor wólf/der álte* und dem Pronomen *das* vor.

trixsatz dargestellten Sachverhalt benennt. Nur (33b) kann aber ausdrücken, dass *Karl* einen *Kredit* aufgenommen hat, der als Indiz dafür zu betrachten ist, dass er pleite ist.

Bezüglich der oberen Beispiele können wir feststellen, dass gesprochene Sprache (bzw. der Nähe-Pol) eher den hervorgehobenen Teil oder den wichtigsten, vom Sprecher eingestuften Teil des Satzes bzw. eher Vordergrund als Hintergrund bevorzugt. Anders ausgedrückt: Vom Sprecher wird die Informationen so gewichtet, dass bestimmte Teile in den Vordergrund gerückt werden, während andere im Hintergrund verbleiben.

Wenden wir uns jetzt den Strukturen zu, die sich über den Satz im gesprochenen Diskurs und geschriebenen Text hinaus erstrecken. Bei diesen Strukturen wird durch Vordergrund- und Hintergrundgewichtung ein sog. Informationsrelief aufgebaut. Der Begriff stammt aus der Gestalttheorie (vgl. Hetland/Molnar 2001: 618) und wurde für die Informationsstrukturierung bereits in den Anfängen der Textlinguistik auf Texte übertragen (vgl. Klein/Stutterheim 1992: 70). Bei der Reliefgebung, so Brandt (1996: 212), haben wir es mit Erscheinungen der globalen Textstruktur bzw. mit globaler Informationsstrukturierung zu tun. Die globale Informationsstrukturierung, so führt Brandt weiter, ist aber von lokaler Strukturierung oder der Strukturierung von Sätzen strikt zu trennen. Nach der Autorin gehören zu den Lokalen: der Fokus-Hintergrund, das Thema-Rhema und weitere Dimensionen, denen wir im vorherigen Abschnitt nachgegangen sind. Der Reliefgebungsbegriff ist aber nicht immer gleich definiert, manchmal ist er durch sprachliche Mittel, die sie charakterisieren, bestimmt. So z. B. nimmt Hartmann (1984) als Reliefgebung die syntaktische Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebensatz vor, die nach dem Autor, dem kommunikativen Unterschied zwischen Haupt- und Nebeninformation entspricht<sup>20</sup>. Hartmanns These trifft jedoch nicht immer zu. Dies lässt sich durch das obere Beispiel (33) nachweisen, bei welchem der weil-Satz die „Voraussetzung zur Einschätzung der eigentlichen Aussage“ nicht bezeichnet. Er ist viel mehr selbst als eigentliche Aussage anzusehen (vgl. Brandt 1996: 213). In der Tat enthält der Nebensatz den rhematischen Teil der Aussage, während der Hauptsatz in (33) der bekannte und präsupponierte Teil ist. Deshalb definiert man Vordergrund/Hintergrund in Abhängigkeit von den sprachlichen Mitteln, die sie charakterisieren (Hauptsachen in Hauptsätze, Nebensachen in Nebensätze). Es besteht aber die Gefahr, so Klein/Stutterheim (1992: 71), dass die Bestimmungen damit zirkulär werden. Eine Äußerung, so fahren Klein und Stutterheim (vgl. ebd.: 72) weiter fort, zählt zum Vordergrund eines Textes „dann und nur dann, wenn sie Bestandteil des narrativen Skelettes ist. Alle anderen Äußerungen sind dem Hintergrund zuzurechnen“. Deswegen ist Reliefgebung oft in Texten mit Temporalität und vor allem mit der Aspektproblematik<sup>21</sup> verbunden, die durch das folgende Beispiel verdeutlicht werden kann:

(34) Peter war gerade dabei Spaghetti zu kochen, als Maria anrief.

Das erste Ereignis in (34) *Peter war gerade dabei Spaghetti zu kochen* ist imperfektiver Aspekt bzw. ein nicht vollendeter und im Laufe der Sprechzeit ein fortschreitendes Ereignis. Das Zweite: *Maria anrief* ist Perfektiv bzw. ein abgeschlossenes und sogar punktuell Ereignis. Darüber hinaus stellt das Imperfekt den Hintergrund dar, wäh-

20 Hartmann zufolge gibt der Sprecher durch die Wahl der Nebensatzform zu erkennen, dass es sich nicht um assertierte Informationen handelt, sondern um eine Voraussetzung zur Einschätzung der eigentlichen Aussage, die in Form eines Hauptsatzes präsentiert wird. Durch den Nebensatz lässt sich auch signalisieren, dass der Nebensatzinhalt nicht weiter Gegenstand des Diskurses/Textes sein soll.

21 Denn „das Skelett einer Erzählung ist durch diejenigen Äußerungen gegeben, die, grob gesprochen, - ein einzelnes Ereignis darstellen, das vorher noch nicht erwähnt war, und - eine Verschiebung auf der Zeitachse in Relation zu der vorhergehenden Äußerung mit sich bringen“. Klein & Stutterheim (1992: 71)

rend das Perfekt den Vordergrund einer Situation bzw. Ereignisses anzeigt. Auf dieser Weise entsteht eine Reliefgebung. Weinrich (2001) und andere Autoren (vgl. Hopper 1982) haben die Differenzierung von Vordergrundierung und Hintergrundierung anhand der Tempuskategorie demonstriert. Weinrich geht sogar so weit und vermutet, dass es Tempora einer Sprache gibt, die ausschließlich zur besprochenen und Tempora die ausschließlich zur geschriebenen Sprache gehören bzw. die Tempus-Gruppe I und die Tempus-Gruppe II, darunter auch die deutsche Sprache. In diesem Beitrag gehen wir dieser umstrittenen Frage nicht nach, für uns ist aber die Schlussfolgerung von Hennig (2000: 195) wichtig:

„In der gesprochenen Sprache ist das Perfekt der neutrale Tempus; Präteritumformen bei nicht grundsätzlich zum Präteritumgebrauch neigenden Verben sind markierte Formen“.

Bei der Talkshowanalyse, so Hennig (2000), hat sich der Präteritumgebrauch zu fast 90% auf einige wenige Verben beschränkt, alle anderen der knapp 400 Verben werden bevorzugt im Perfekt gebraucht. Da die Textsorte Talkshow als neutrales Beispiel für die gesprochene Sprache eingestuft ist<sup>22</sup> (sie weist keine Besonderheiten hinsichtlich Tempus und Temporalität auf), ergibt sich deshalb die Möglichkeit der Abstraktion. Als ebenfalls neutraler Kandidat wurde der private Brief eingestuft, obwohl die Ergebnisse nicht so eindeutig wie bei Talkshow waren. Deshalb ergab sich auch in diesem Fall, dass mehr Verben im Perfekt verwendet werden als im Präteritum. Infolgedessen, ist es eindeutig, dass auch bei Reliefgebung die gesprochene Sprache eher Vordergrund als Hintergrund vorzieht. Anstatt eines Kommentars zitiere ich Ruth Cohn (eine Gestaltpsychologin):

„Etwas in uns dringt, das Ungestaltete zu formen und das Unfertige sinnvoll zu vollenden. Wahrnehmungen oder Ereignisse sind Gestalten in ihrer Ganzheit von Vordergrund und Hintergrund. Dies gilt für Wahrnehmungen im räumlichen Sinn ebenso wie für Lebensereignissen im zeitlichen Sinn. Der Mensch ist ein, Erschaffer von Gestalten“<sup>23</sup>.

Es sieht so aus, dass nicht nur diese Vermutung, sondern auch die Präferenz der gesprochenen und geschriebenen Sprache, eine kognitive Unterstützung hat. Leiss (1992: 151) behauptet, dass Konturen eine Vordergrundierung besitzen und erklärt dies am folgenden Beispiel:

„Man nehme ein Blatt Papier und zeichne darauf einen Kreis oder eine beliebige andere abgeschlossene Figur. Die abgeschlossene Kontur wird in unserer Wahrnehmung immer als vorne, die potentiell unbegrenzte Fläche des Papiers als hinten dekodiert. Auch wenn objektiv keine solche Differenzierung vorliegt, neigen wir in unserer Wahrnehmung zu dieser Art von Reliefbildung.“

Darüber hinaus weist die gesprochene im Verhältnis zur geschriebenen Sprache bzw. das Nähe-Distanz-Verhältnis, sowohl im Satz als auch im Diskurs und Text, eine Vordergrund-Hintergrund-Eigenschaft auf, die auch visuell Einstimmigkeit mit Nähe und Distanz zeigt: (visuell) Vordergrund (oder Figur) scheint näher als Hintergrund.

Zum Schluss noch ein paar Worte über *die globale Informationsstrukturierung*, die Agel und Hennig für die Ebene des Mediums am Nähe-Pol ihres modifizierten Modell vorgesehen haben. Bezüglich der Informationsstrukturierung haben wir gesehen, dass zwischen innerhalb und über dem Satz hinaus Domänen mit unterschiedlichen Strukturgewichtungen bestehen, die demzufolge eine lokale bzw. globale Informationsstruk-

22 Talkshowtext weist keine Besonderheiten hinsichtlich Tempus und Temporalität auf.

23 Übernommen von Müller (2000: 31)

tuierung aufweisen. Beurteilt man durch die gegebenen Beispiele (29) und (30), die von den Autoren dem Distanz-Pol zugeschrieben werden, dann ist festzustellen, dass diese Informationsstrukturierung eher zur lokalen als zur globalen Informationsstrukturierung gehört. Dementsprechend sieht es so aus, dass eine bedürftige Korrektur in Form eines terminologischen Wechsels erforderlich ist, sonst besteht die Möglichkeit einer Verwechslung zwischen zwei verschiedene Ebenen: die innerhalb und die, die über den Satz hinausgeht.

#### 4. Zusammenfassung

Dieser Beitrag befasst sich mit der Frage, inwieweit die Informationsstruktur in das Nähe-Distanz-Modell integriert ist. Die Untersuchung hat folgendes hervorgebracht: (i) Einfachere Syntax, die in der gesprochenen Sprache bzw. am Nähe-Pol als geringere Informationsdichte manifestiert, bedeutet aber keine geringere Information(strukturierung), sie wird jedoch durch eine Zunahme von „Komplexität“ auf anderen sprachlichen Ebenen ausgeglichen. (ii) Das modifizierte Nähe-Distanz-Modell im Vergleich mit dem Koch/Oesterreicher-Modell ist bezüglich der Informationsstruktur flexibler und umfasst die Informationsstruktur ausführlicher und ausgiebiger. Es benötigt jedoch eine bedürftige Korrektur in Form eines terminologischen Wechsels, der für die globale Informationsstrukturierung erforderlich ist, um die Möglichkeit einer Verwechslung zwischen zwei verschiedene Ebenen, die welche innerhalb und die, die über den Satz hinausgeht zu verzichten und (iii) die gesprochene im Verhältnis zur geschriebenen Sprache bzw. das Nähe-Distanz-Verhältnis weist sowohl im Satz als auch im Diskurs und Text eine Vordergrund-Hintergrund-Eigenschaft auf, die auch visuell Einstimmigkeit mit Nähe und Distanz zeigt: (visuell) Vordergrund scheint näher als Hintergrund.

#### Literatur:

- Abrashi (2011): T. Abrashi, Interplay zwischen NP und VP, in: Nikolovska et. al., *Nomen est Omen- Name und Identität in Sprache, Literatur und Kultur*, SOEGV, Skopje, 223-232.
- Abrashi (2012): T. Abrashi, Aspekt und Nominalreferenz im Deutschen, in: Kristo, E & Matteis de, M., *Sprachendiversität und Interkulturalität*, Albanische Universitätsstudien, Athena Verlag, 127-144.
- Abrashi (2013): T. Abrashi, Bild - vs. Sprachperspektivierung - strukturelle Ähnlichkeiten und Differenzen, in: Kadzedaj et. al. : *Die Sprache im Bild - Das Bild in Sprache*, V. Jahreskonferenz des Südosteuropäischen Germanistenverbandes (SOEGV), Athena Verlag, 101-109.
- Agel/Hennig (2007): V. Agel/ M. Hennig, Überlegungen zur Theorie und Praxis des Nähe- und Distanzsprechens in: Agel/ Hennig, *Grammatik aus Nähe und Distanz – Theorie und Praxis am Beispiel von Nähertexten 1650-2000*, Tübingen: Niemeyer, 3-33.
- Ammann (1928/1962): H. Ammann. *Die menschliche Rede. Sprachphilosophische Untersuchungen*. 2. Teil, *Der Satz*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Birkner (2008): K. Birkner, *Relativ(satz)konstruktionen im gesprochenen Deutsch-syntaktische, prosodische, semantische und pragmatische Aspekte*, Berlin: W. de Gruyter.
- Brandt (1996): M. Brandt, Subordination und Parenthese als Mittel der Informationsstrukturierung in Texten, in: Motsch, W. (Hrsg.), *Ebenen der Textstruktur-sprachliche und kommunikative Prinzipien*, Berlin: W. de Gruyter, 211-240.
- Bühler (1934): K. Bühler, *Sprachtheorie - Die Darstellung Funktion der Sprache*, Jena: Gustav Fischer.

- Chafe (19976): W. Chafe, Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics and point of view, in: C. N. Li & S. A. Thompson (Ed.), *Subject and Topic, A new topology of language*, New York: Academic Press, 27-55.
- Dürscheid (1999): C. Dürscheid, *Die verbalen Kasus des Deutschen*, Berlin: W. de Gruyter.
- Féry et. al. (2003): C. Féry et. al., *Informationsstruktur. Die sprachlichen Mittel der Gliederung von Äußerung, Satz und Text. Forschungsprojekt*, Potsdam, Berlin.
- Finkbeiner (2015): R. Finkbeiner, *Einführung in die Pragmatik*, Darmstadt: WBG.
- Gundel (2012): J. K. Gundel, *Pragmatics and Information Structure*, in: Allan et.al., *The Cambridge Handbook of Pragmatics*, Cambridge: CUP, 586-598.
- Halliday (1967): M.A.K. Halliday, *Notes on transitivity and theme in English, Part 2*, in: *Journal of Linguistics*, Volume 3, Issue 2, Cambridge 199-244.
- Hartmann (1984): D. Hartmann, *Reliefgebung, Informationsvordergrund und Informationshintergrund in Texten als Problem von Textlinguistik und Stilistik. Zur Verwendung sprachlicher Mittel zum Ausdruck von Haupt- und Nebeninformation*, in: *Wirkendes Wort* 4, 305-323.
- Hennig (2000): M. Hennig, *Tempus und Temporalität in geschriebenen und gesprochenen Texten*, Tübingen: Niemeyer.
- Heringer (2010): H. J. Heringer, *Interkulturelle Kommunikation*, Tübingen /Basel: Francke , UTB 2550.
- Hetland/ Molnar (2001): J. Hetland/ V. Molnar, *Informationsstruktur und Reliefgebung*, in: Haspelmath et. al. *Language Typology and Language Universals*, HSK, Vol. 1, 617-633.
- Heusinger von (1999): K. von Heusinger, *Intonation and Information Structure*, Habilitationsschrift, Universität Konstanz.
- Hopper (1982): P. J. Hopper, *Tense-aspect - Between semantics and pragmatics*, in: *Typological Studies in Language*, 1, Amsterdam/ Philadelphia: Benjamins.
- Klein/Stutterheim (1992): W. Klein & C. von Stutterheim, *Textstruktur und referentielle Bewegung*, in: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 86, 67-92.
- Koch/Oesterreicher (1985): P. Koch / W. Oesterreicher, *Sprache der Nähe - Sprache der Distanz, Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte*, in: *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15-43.
- Koch/Oesterreicher (2008): P. Koch / W. Oesterreicher, *Schriftlichkeit und Sprache*, In: Günther, H. Hrsg. in: *Schrift und Schriftlichkeit*, HSK Vol.1, Berlin: W. de Gruyter, 587-604.
- Koch/Oesterreicher (2011): P. Koch / W. Oesterreicher, *Gesprochene Sprache in der Romania*, Berlin:De Gruyter.
- Kotschi, (2005): T. Kotschi, *Information structure in spoken discourse*, in: Brown, K. et. al. *Encyclopedia of Language and Linguistics*, Elsevier Science, 677-683.
- Krifka/ Musan (2012): M. Krifka, R. Musan, *Expression of Information Structure*, Berlin: W. de Gruyter.
- Krifka (2006): M. Krifka, *Notions of Information Structure*, in: *Interdisciplinary Studies on Information Structure* 06, Potsdam, Berlin.
- Leiss (1992): E. Leiss, *Die Verbalkategorien des Deutschen- Ein Beitrag der sprachlichen K a -tegorisierung*, Berlin: W. de Gruyter.
- Leiss, (2007): E. Leiss, *Covert patterns of definiteness/indefiniteness and aspectuality in Old Icelandic, Gothic and Old High German*, in: Stark et. al. (Ed.) in: *Nominal Determination - Typology, Context Constraints, and Historical Emergence*, Benjamins J. Company, 73-102.
- Lohnstein (2011): H. Lohnstein, *Formale Semantik und natürliche Sprache*, Berlin: W. de Gruyter.
- Maibauer (2008): J. Maibauer, *Pragmatik - eine Einführung*, Tübingen: Stauffenburg.
- Mroczynsky (2014): R. Mroczynsky, *Gesprächslinguistik- eine Einführung*, Tübingen: Narr.
- Müller (2000): K. Müller, *Lernen im Dialog - gestaltlinguistische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs*, Tübingen: Narr.

Musan (2010): R. Musan, Informationsstruktur, Heidelberg: Winter.

Söll (1985): L. Söll, Gesprochenes und geschriebenes Französisch, Berlin: Schmidt.

Webersik (2015): J. Webersik, Gesprochene Schulsprache in der Primarschule - Ein empirisches Verfahren zur Evaluation von Fördereffekten im Bereich Deutsch als Fremdsprache, Berlin: W. de Gruyter.

Weinrich (2001): H. Weinrich, Tempus, München: Beck.

Emilija Bojkovska  
 Skoplje / Mazedonien

## NÄHE UND DISTANZ ZWISCHEN ORIGINAL- UND ÜBERSETZTEM TITEL IM HINBLICK AUF IHRE IDENTITÄT

Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf Bouchehris Translationstyp Titelidentität, der auf der sog. Null-Translation Prunčs beruht, d. h. der Übernahme des Ausgangstextes in die Zielsprache. Nach der Erörterung des Begriffs Titel und seiner Merkmale, der Titelfunktionen, der Titelstruktur, des Translationsvorgangs und der Translationstypen wird das Sprachkorpus untersucht, das aus Original- und übersetzten Titeln von literarischen Werken, Filmen und Fernsehreihen besteht. Als Ausgangs- und als Zielsprachen kommen Deutsch, Englisch, Französisch, Serbokroatisch, Serbisch, Kroatisch und Mazedonisch vor.

Die Titelidentität ist weder an eine Struktur noch an ein semantisches Merkmal gebunden. Sie kommt sowohl als einziger Translationstyp wie auch als Teil einer Hybridform (d. h. einer Kombination aus mindestens zwei Translationstypen) vor.

Die Einteilung der Titel, in deren Übersetzung die Identität vorkommt, nach den Kriterien: a) Vorkommen eines Eigennamens, einer in Ziffern verfassten Zahl, eines Internationalismus/Lehnwortes, b) Exklusivität der Titelidentität als Translationstyp bei einzelnen Titeln, c) Erhalt/Wechsel der Titelstruktur, d) Verfremdung und Einbürgerung usw. hat gezeigt, dass die Grenzen zwischen den Subklassen fließend sind. Dies lässt sich u. a. mit Eigennamen, Internationalismen, Lehnwörtern und in Ziffern ausgedrückten Zahlen belegen. Wenn sie in der geschriebenen Sprache unverändert ins Translat übernommen werden, bleibt die Frage ihrer Aussprache offen. Es liegt nahe, dass sie in der Zielsprache (vor)gelesen werden: dt. *Hotel* → engl. *Hotel*. Vermutlich seltener tritt der entgegengesetzte Fall auf, wo die Aussprache in den beiden Sprachen identisch ist und die Rechtschreibung differiert: engl. *(Mickey) Mouse* → dt. *(Micky) Maus*.

Die Titelidentität ist vor dem Hintergrund der Titelfunktionen zu betrachten. Wenn die Ausgangssprache eine Prestigesprache ist, werden durch die Übernahme des Originaltitels in die Übersetzung insbesondere die phatische und die Appellfunktion verstärkt.

**Schlüsselwörter:** Titel, Titelstruktur, Titelfunktion, Translationstyp, Null-Translation, Titelidentität

### 1. Einleitung

Untersuchungsgegenstände sind Original- und übersetzte Titel verbal formulierter Kunstwerke. Die Kunstart wird mit B (Buch), E (Erzählung), G (Gedicht), M (Märchen), F (Film) und TV (Fernsehreihe) angegeben. Nach der Erläuterung der Begriffe Titel, Titelstruktur und Titelfunktion wird auf die Übersetzungstechnik Identität in einem Korpus eingegangen, das Titel in Deutsch, Englisch, Französisch, Kroatisch, Serbisch und Mazedonisch als Ausgangs- und Zielsprache enthält. Die Untersuchung umfasst keine statistischen Daten zur Übersetzungstechnik im Hinblick auf die Art des Kunstwerkes sowie die Ausgangs- und die Zielsprache.

Das Stichwort *Titel* hat u. a. folgende Bedeutungen, die für diese Arbeit von Belang sind:

- kennzeichnender Name eines Buches, einer Schrift, eines Kunstwerks u. Ä.
- unter einem bestimmten Titel besonders als Buch, Schallplatte o. Ä. veröffentlichtes Werk (Duden Wörterbuch: <http://www.duden.de>)
- the name of a film, book, painting, piece of music, etc. (Cambridge Dictionary: <http://dictionary.cambridge.org>)

- riječi koje naznačuju sadržaj dijela knjige ili teksta; naziv. (Hrvatski portal: <http://hjp.znanje.hr>)

Titel sind Namen, da sie benennen, bezeichnen, identifizieren und dadurch den Träger von anderen Trägern unterscheiden (Bouchehri 2008: 18). Da dieselbe Funktion auch Eigennamen haben, stellt sich die Frage, ob die Titel zu dieser semantischen Subklasse von Nomina gehören. Dazu bestehen folgende Gegenargumente: a) Titel drücken semantische Merkmale aus, Eigennamen präzisieren nicht über den Träger und b) Titel sind übersetzbar, Eigennamen nicht (Bouchehri 2008: 18). Diese Unterschiede sind jedoch zu relativieren: a) nicht alle Titel geben (eindeutige und unmittelbare) Auskunft über den Inhalt des Werkes: engl. *Cat on a Hot Tin Roof* (B, F) und einige Eigennamen, insbesondere die Beinamen, sind sprechend, d. h. sie beschreiben (wenigstens teilweise) den Träger: *Barbarossa* und b) manche Eigennamen oder Teile von ihnen werden übersetzt: engl. *Donald Duck* – maz. *Пајо Пајо̀ро̀пи* [*Pajo Patorot*], wörtl. 'Pajo die Ente' und einige Titel werden unverändert in die Zielsprache übertragen: engl. *Aliens* (F) – kroat. *Aliens*.

Daraus geht hervor, dass die Titel als besondere Subklasse der Namen von Produkten zu den Eigennamen zu rechnen sind. Im Folgenden wird jedoch der Terminus Eigenname im Hinblick auf Personen- und geographische Namen verwendet, die einen Titel ausmachen oder als Teil eines Titels vorkommen können.

Die Titel haben

- eine distinktive Funktion (d. h. sie fungieren als Namen) und
- sämtliche Sprachfunktionen nach dem Kommunikationsmodell Jakobsons (2000):
  - eine metatextuelle Funktion, welche die Art des Kunstwerks angibt, und zwar implizit (dadurch, dass man weiß, dass ein sprachlicher Ausdruck ein Titel ist oder dass man ihn z. B. aufgrund seiner spezifischen Struktur oder optischer Hervorhebung als solchen identifiziert): *Die Räuber* (B, F), oder explizit (dadurch, dass die Bezeichnung für die Kunstwerkart als Titel oder Untertitel erscheint): *Faust. Eine Tragödie* (B); *Песна* (G), [Pesna], 'Lied, Gedicht';
  - eine phatische Funktion, die den Kommunikationskanal betrifft und die am stärksten zum Ausdruck kommt, wenn der Titel unabhängig vom Kontext erscheint (z. B. in Bibliothekskatalogen); er nimmt die Kommunikation mit dem Benutzer auf und stellt ein wichtiges Element des Gedächtnisses dar;
  - eine referenzielle (denotative, Darstellungs-) Funktion, die in der Information des Rezipienten durch den Titel besteht: dt. *Effi Briest* (B); diese Funktion liegt nicht immer vor, d. h. man kann aus dem Titel nicht immer eindeutig erschließen, worum es im Werk geht: engl. *A Streetcar Named Desire* (B);
  - eine poetische Funktion, die sich auf den sprachlichen Ausdruck bezieht und semantische Figuren: dt. *Komm, süßer Tod* (B), dt. *Blau ist eine warme Farbe* (F), akustischen Figuren: dt. *Irrungen, Wirrungen* (B) u. a. umfasst;
  - eine Appelfunktion (konative Funktion), die darin besteht, den potentiellen Rezipienten zu locken, das Kunstwerk zu rezipieren;
  - eine expressive (emotive) Funktion, die eine Information über den auktorialen Erzähler vermittelt, z. B. durch eine Verbform in der 1. Person:



serb.-kroat. *Немам више времена* (B), [*Nemam više vremena*], wörtl. ‘Ich habe keine Zeit mehr’.

## 2. Titelstruktur

Bouchehri (2008: 43 ff.) unterscheidet drei Titeltypen, welche die Anzahl und die Beziehung der „Titel-Einheiten“ betreffen, und zwar:

- Einfachtitel, die aus einer Titel-Einheit bestehen: dt. *Der Vorleser* (B),
- Doppeltitel, bei denen zwei gleichwertige Titel-Einheiten durch *oder* verbunden sind: dt. *Die verlorene Ehre der Katharina Blum oder Wie Gewalt entstehen und wohin sie führen kann* (B),
- Titelgefüge, die sich aus Titel und Untertitel zusammensetzen: dt. *Die Akademikerin. Roman*.

Die Titelarten betreffen die syntaktische Struktur des Titels. Es handelt sich z. B. um:

- ein Graphem / einen Laut: maz. *P* (B), [*R*],
- ein(e) Wort(form): maz. *Љубов* (G), [*Ljubov*], wörtl. ‘Liebe’,
- eine Wortgruppe: engl. *The Great Gatsby* (B),
- gehäufte sprachliche Einheiten: engl. *The Old Man and the Sea* (B),
- Hauptsatz: dt. *Er ist wieder da* (B),
- Zusammengesetzter Satz: *Everyone Says I Love You* (F).

Im Folgenden werden Titel sämtlicher Typen und Arten erörtert, welche die Titelidentität belegen.

## 3. Translation

Der Kernbegriff der frühen Translationswissenschaft war der der Äquivalenz. Koller (2001: 228 ff.) unterscheidet folgende Äquivalenzarten: denotative (im Hinblick auf die außersprachliche Wirklichkeit), konnotative (welche die emotionalen und die assoziativen Reaktionen des Zieltextrezipienten umfasst), text-normative (bezüglich der Textstruktur), pragmatische (welche die kommunikative Funktion widerspiegelt) und formal-ästhetische (die sich auf Metaphern, Wortspiele und andere sprachliche Besonderheit bezieht).

In die Übersetzung können nicht sämtliche Äquivalenzen übertragen werden und der Übersetzer muss sich nach eigenem Befinden für die relevanteren Äquivalenzen entscheiden (Koller 2001: 266 ff).

Die kontrastiv-linguistisch orientierte Translationswissenschaft wick dem funktionalen Ansatz. Für dessen Vertreterin Nord (2006: 13) ist das Übersetzen eine zielgerichtete Handlung, dessen höchstes Ziel der Skopos ist. Das Translat hat einen eigenen Skopos, der dem Original nicht immanent ist und mit seinem Ziel nicht übereinstimmen muss.

## 4. Typologie der Titeltranslation

Aufgrund von Prunčs Translationstypologie (2000) entwickelt Bouchehri (2008) eine Typologie der Übersetzungen von Filmtiteln. Folgende Übersicht hat Bouchehri's Typologie als Ausgangspunkt.

- Identität (Prunčs Null-Translation): Übernahme eines Originaltitels in die Übersetzung: engl. *Jane Eyre* (B) → dt. *Jane Eyre*; dt. *Effi Briest* (B) → engl. *Effi Briest*; dt. *Lust* (B) → engl. *Lust*.

- Homologie (Prunčs Homologie): Wort-für-Wort-Übersetzen, wobei die Oberflächenelemente der Ausgangssprache durch Oberflächenelemente der Zielsprache ungeachtet des Kontextes und der Kulturen der beiden Sprachen wiedergegeben werden: engl. *The Horse's Mouth* (B) → serb. *Конска уста* [*Konjska usta*], wörtl. 'Des Pferdes Maul', wo der Übersetzer den Idiom mit der Bedeutung 'etw. aus erster Hand erfahren' nicht erkannt hat (Nikolić 2009).
- Analogie (Prunčs Analogie): „wörtliches“ Übersetzen, d. h. Übertragung der Oberflächenelemente der Ausgangssprache durch Oberflächenelemente der Zielsprache unter Berücksichtigung des Kontextes und der Kulturen der beiden Sprachen: dt. *Komm, süßer Tod* (F) → engl. *Come, Sweet Death*; dt. *Im Westen nichts Neues* (B) → serb. *На Западу ништа ново* [*Na Zapadu ništa novo*]; maz. *На Запад ништо ново* [*Na Zapad ništo novo*] sowie der notwendigen strukturellen und grammatischen Veränderungen: dt. *Die Liebhaberinnen* (B) → engl. *Women as Lovers*.
- Variation (Prunčs dialogische Translation): Semantische und lexikalische Veränderungen beim Titelübersetzen – und zwar:
  - Abwandlung, d. h. Unterschiede in Numerus, Tempus, Akzentsetzung, Wortstellung sowohl bei Titelidentität als auch bei -analogie: engl. *Hard target* (F) → dt. *Harte Ziele*.
  - Semantische Reduktion ohne lexikalische Veränderungen: maz. *Внук* (E), [*Vnuk*], 'Enkel' und 'Neffe' → dt. *Der Enkel*; maz. *Игра* (E), [*Igra*], 'Spiel' und 'Tanz' → dt. *Tanz* (die Polysemie der Originaltitels wird in den übersetzten Titeln aufgelöst); mit lexikalischer Expansion: dt. *Justiz* (B) → engl. *The Execution of Justice* (der übersetzte Titel umfasst ein engeres semantisches Feld als der Originaltitel).
  - Semantische Expansion ohne lexikalische Veränderungen: dt. *Der Vorleser* (B) → engl. *The Reader*; serb. *Читач* [*Čitač*], wörtl. '(Der) Leser', maz. *Читаочи* [*Čitačot*], wörtl. 'Der Leser' (die übersetzten Titel beziehen sich auf einen Leser und/oder einen Vorleser); mit lexikalischer Reduktion: dt. *Geschichte vom alten Kind* (B) → engl. *The Old Child* (der übersetzte Titel entbehrt des metasprachlichen Elements).
- Innovation (Prunčs diaskopische Translation): Das ist ein neu formulierter Titel, bei dem Struktur und Funktion des Ausgangstitels irrelevant sind und lediglich die Funktion des Zieltitels zählt. Dies kann zur Titeltypwechsel führen: dt. *Was bleibt* (F) → engl. *Home for the Weekend*; franz. *La vie d'Adèle* (F), wörtl. 'Das Leben von Adèle' → dt. *Blau ist eine warme Farbe*, engl. *Blue Is the Warmest Colour*, serb. *Плаво је најтоплија боја* [*Plavo je najtoplija boja*], wörtl. 'Blau ist die wärmste Farbe', maz. *Сината е најтоплата боја* [*Sinata e najtoplata boja*], wörtl. 'Blau ist die wärmste Farbe'. Gelegentlich kann ein semantischer Kern erkannt werden: engl. *Up in the Air* (F) → dt. *Mr. Bingham sammelt Meilen* (Vorzüge langer Flugzeugreisen); engl. *Gravity's Rainbow* (B) → dt. *Die Enden der Parabel* (parabolische, d. h. regenbogenförmige Trajektorie der Projektile); dt. *Der Vorleser* (B) → kroat. *Žena kojoj sam čitao*, wörtl. 'die Frau, der ich vorgelesen habe', wo der Titeltyp und der Fokus des Titels (die Frau anstatt des Vorlesers steht im Vordergrund) sowie die Erzählperspektive gewechselt werden.
- Hybridformen: Kombination mehrerer Übersetzungstypen, z. B. Analogie und Variation: dt. *Im Westen nichts Neues* (B) → engl. *All Quiet on the Western Front* (Analogie und Variation: semantische Reduktion); dt. *Das Wochenende* (B) →

engl. *The Weekend: A Novel* (Analogie und Innovation: Hinzufügung eines Untertitels).

## 5. Subklassen des Translationstyps Titelidentität

Im Folgenden werden Originaltitel und übersetzte Titel nach verschiedenen Kriterien eingeteilt und mit Beispielen belegt. Die Titelidentität wird sowohl als einziger Translationstyp eines Titels und wie auch als Teil einer Hybridform betrachtet.

1. Das Vorkommen eines Eigennamens im ausgangssprachlichen Titel.
  - a) Der Originaltitel besteht aus (einem) Eigennamen.
    - engl. *Jane Eyre* (B)
    - engl. *Carrie* (F)
    - dt. *Effi Briest* (B)
    - dt. *Amerika* (B)
    - franz. *Malavita*<sup>1</sup> (B)
  - b) Der Originaltitel enthält neben (einem) Eigennamen auch (einen) Gattungsnamen und/oder andere Wörter.
    - engl. *The Secret Life of Walter Mitty* (F)
    - engl. *Adventures of Huckleberry Finn* (B)
    - franz. *Malavita encore*<sup>2</sup> (B)
  - c) Der Originaltitel besteht aus (einem) Gattungsnamen.
    - engl. *Looper* (F) → dt. *Looper*
    - engl. *Hair* (F) → dt. *Hair*
2. Die Beziehung zwischen ausgangs- und zielsprachlichem Titel im Hinblick auf das Vorkommen eines Eigennamens.
  - a) In den beiden Sprachen kommt derselbe Eigenname unverändert (bzw. mit Alphabetwechsel und orthographischer Einbürgerung).
    - engl. *Jane Eyre* (B) → dt. *Jane Eyre*
    - dt. *Effi Briest* (B) → engl. *Effi Briest*
    - engl. *Adventures of Huckleberry Finn* (B) → dt. *Die Abenteuer des Huckleberry Finn*
    - dt. *Maria Magdalena* → maz. *Marija Małgarena*<sup>3</sup>
    - engl. *Scooby-Doo* (F) → dt. *Scooby-Doo*, franz. *Scoubidou*, *Scooby-Doo*
    - engl. *Scooby-Doo* (F) → kroat. *Scooby Doo*, serb., maz. *Скуби Ду*<sup>4</sup>
    - engl. *Donald Duck – The Flying Squirrel* (F) → dt. *Donald Duck – Das fliegende Eichhörnchen*
    - engl. (USA) *Mickey Mouse Clubhouse* (TV) → dt. *Micky*<sup>5</sup> *Maus Wunderhaus*
  - b) Der Eigenname (oder ein Teil von ihm) wird analogisch übersetzt:

1 Es handelt sich um den sprechenden Eigennamen eines Hundes (ital. 'Unterwelt').

2 s. Fußnote 1.

3 [*Marija Magdalena*].

4 [*Skubi Du*].

5 Es handelt sich um eine orthographische Einbürgerung innerhalb der Ausgangssprache: die amerikanische Schreibweise wurde durch die britische (auch als *Micky Mouse Club House* belegt) ersetzt.

dt. Das **Sandmännchen** – Abenteuer im **Traumland** (F) → engl. *The Sandman Adventures in Dreamland*, maz. *Авантюрација на Песочко во Соновија*<sup>6</sup>  
engl. *Donald Duck – The Flying Squirrel* (F) → serb. *Paja Patak – Leteća veverica*<sup>7</sup>  
engl. *Mickey Mouse Clubhouse* (TV) → dt. *Micky Maus Wunderhaus*

- c) Der Eigenname wird innovativ übersetzt:  
engl. *Donald Duck – The Flying Squirrel* (F) → serb. *Paja Patak – Leteća veverica* (durch einen zielsprachlichen Eigennamen ersetzt)  
engl. *From Russia with Love* (F) → dt. *Liebesgrüße aus Moskau* (referenzielle Inklusion des geographischen Namens)
- d) Der Eigenname aus dem Originaltitel erscheint nicht im übersetzten Titel (i. d. R. als Ergebnis einer Titelinnovation):  
franz. *La vie d'Adèle*<sup>8</sup> (F) → dt. *Blau ist eine warme Farbe*
- e) Der übersetzte Titel besteht aus (einem) Eigennamen, obwohl der Originaltitel dessen/deren entbehrt (i. d. R. als Ergebnis einer Titelinnovation):  
dt. *Der Untergang* (F) → serb. *Хитлер, последњи дани*<sup>9</sup>  
dt. *Der Untergang* (F) → kroat. *Hitler: Konačni pad*<sup>10</sup>  
dt. *Der Untergang* (F) → maz. *Последније данови на Хитлер*<sup>11</sup>  
engl. *The Family* (F) → dt. *Malavita*<sup>12</sup> – *The Family*  
maz. *Песна*<sup>13</sup> (G) → dt. *Petres Lied*  
engl. *Up in the Air* (F) → dt. *Mr. Bingham sammelt Meilen*  
engl. *Runaway Brain* (F) → *Micky*<sup>14</sup> *Monster Maus*

Die Beispiele unter 2.b)–e) zeugen nicht von Titelidentität, sondern von Analogie und Innovation.

- f) In keiner der beiden Sprachen kommt ein Eigenname vor:  
engl. *Hair* (F) → dt. *Hair*  
engl. *The Butler* (F) → dt. *Der Butler*  
engl. *My Stepmother Is an Alien* (F) → dt. *Meine Stiefmutter ist ein Alien*

3. Das Vorkommen eines Lehnwortes/Internationalismus und die Beziehung zwischen ausgangs- und zielsprachlichem Titel im Hinblick auf diese sprachlichen Elemente. Vergleichbare Subklassen wie unter 1. und 2. sind im Hinblick auf Lehnwörter und Internationalismen auszuweisen. Zur Illustration seien folgende Beispiele genannt.

engl. *Hotel* (B) → dt. *Hotel*

dt. *Hotel* (F) → engl. *Hotel*

dt. *Die Box: Dunkelkammergeschichten* (B) → engl. *The Box: Tales from the Darkroom*, franz. *Agfa box. Histoires de chambre noire*

6 [Avanturata na Pesočko vo Sonovija], wörtl. 'Sandmanns Abenteuer im Traumland'.

7 wörtl. 'Paja die Ente – Das fliegende Eichhörnchen'.

8 wörtl. 'Das Leben von Adèle'.

9 [Hitler, poslednji dani], wörtl. 'Hitler, die letzten Tage'.

10 wörtl. 'Hitler: Der endgültige Fall'.

11 [Poslednite denovi na Hitler], wörtl. 'Die letzten Tage Hitlers'.

12 s. Fußnote 1.

13 [Pesna], wörtl. 'Lied; Gedicht'. Die deutsche Übersetzung ist der Titel einer Anthologie jugoslawischer Lyrik.

14 s. Fußnote 5.

dt. *Mutter Courage und ihre Kinder* (B) → engl. *Mother Courage and Her Children*

Es ist nicht eindeutig festzustellen, ob es sich in der geschriebenen Sprache um Titelidentität oder Titelanalogie handelt. Demgegenüber handelt es sich bei engl. *Hotel* (B) → franz. *Hôtel* eindeutig um Titelanalogie.

4. Das Vorkommen einer durch Ziffern ausgedrückten Zahl im ausgangssprachlichen Titel.
  - a) Der Originaltitel besteht aus (einer) Zahl(en):  
engl. *1984*<sup>15</sup> (B)
  - b) Der Originaltitel enthält neben Wörtern (eine) in Ziffern ausgedrückte Zahl(en):  
engl. *2001: A Space Odyssey* (F)
  - c) Der Originaltitel enthält keine Zahl:  
engl. *Carrie* (F)
5. Die Beziehung zwischen ausgangs- und zielsprachlichem Titel im Hinblick auf das Vorkommen (einer) durch Ziffern ausgedrückte Zahl(en).
  - a) In den beiden Titeln kommt eine durch Ziffern ausgedrückte Zahl vor:  
engl. *1984* (B) → dt., serb., maz. *1984*, kroat. *1984*.  
engl. *Glorious 39* (F) → franz. *1939*  
engl. *Super 8* (F) → dt. *Super 8*  
dt. *1913: Der Sommer des Jahrhunderts* (B) → engl. *1913: The Year before the Storm*  
dt. *1913: Der Sommer des Jahrhunderts* (B) → serb. *1913. Leto stoleća*
  - b) Nur der Originaltitel enthält eine durch Ziffern ausgedrückte Zahl:  
dt. *Das Wetter vor 15 Jahren* (B) → engl. *The weather fifteen years ago*  
dt. *Sommer 39* (B) → serb. *Leto trideset i dvete*
  - c) Nur der übersetzte Titel enthält eine durch Ziffern ausgedrückte Zahl:  
engl. *Nineteen Eighty-Four* (B) → dt., serb., maz. *1984*, kroat. *1984*.
  - d) Der Originaltitel enthält eine durch Ziffern ausgedrückte Zahl und im übersetzten Titel wird die Zahl sowohl durch Ziffern als auch durch Wörter ausgedrückt:  
engl. *8mm* (F) → dt. *8mm – Acht Millimeter*
  - e) Weder im Originaltitel noch im übersetzten Titel kommt eine durch Ziffern ausgedrückte Zahl vor:  
engl. *Nineteen Eighty-Four* (B) → dt. *Neunzehnhundertvierundachtzig*<sup>16</sup>  
Nur in 5.a) und teilweise in 5.d) kommt Titelidentität vor.
6. Die Beziehung zwischen der Sprache des Originaltitels und der des Original-Ko-Textes.
  - a) Titel und Ko-Text sind in derselben Ausgangssprache verfasst (Regelfall):  
dt. *Der Untergang* (F)

<sup>15</sup> Alternativtitel zu *Nineteen Eighty-Four*.

<sup>16</sup> Alternativtitel zu *1984*.

- b) Titel und Ko-Text sind (teilweise) in verschiedenen Sprachen verfasst:  
kroat. *Mama Leone* (B)  
engl. *Equus* (F)  
dt. *Homo faber. Ein Bericht* (B)
7. Die Beziehung zwischen der Sprache des Originaltitels und der Zielsprache (für die Titel der Subklasse 6. b).  
a) Die Sprache des Originaltitels und die Zielsprache sind verschieden:  
dt. *Homo faber. Ein Bericht* (B) → engl. *Homo Faber*  
engl. *Equus* (F) → franz. *Equus*  
b) Die Sprache des Originaltitels und die Zielsprache sind gleich:  
dt. *Arc de Triumph* (B) → franz. *Arc de Triumph*
8. Das Alphabet des Originaltitels.  
a) Titel, die in lateinischer Schrift verfasst sind:  
dt. *Die Ansichten eines Clowns* (B)  
b) Titel, die in kyrillischer Schrift verfasst sind:  
maz. *Бели муџру*<sup>17</sup> (B)
9. Die Beziehung zwischen dem Alphabet des Originaltitels und dem des zielsprachlichen Titels.  
a) Beide Titel sind im selben Alphabet verfasst:  
engl. *Jane Eyre* (B) → dt. *Jane Eyre*  
dt. *Effi Briest* (B) → engl. *Effi Briest*  
engl. *Alladdin* (F) → kroat. *Aladin*  
b) Beide Titel sind in verschiedenen Alphabeten verfasst:  
dt. *Amerika* (B) → maz. *Америка*<sup>18</sup>  
engl. *Jane Eyre* (B) → serb., maz. *Џејн Ер*<sup>19</sup>  
dt. *Effi Briest* (B) → serb., maz. *Ефи Брисџ*<sup>20</sup>  
engl. *Alladin* (F) → serb., maz. *Аладин*<sup>21</sup>  
maz. *P<sup>22</sup>* (B) → engl. *R*
10. Verfremdung oder Einbürgerung.  
a) Verfremdung des Eigennamens (mit geringen Eingriffen):  
engl. *Jane Eyre* (B) → dt. *Jane Eyre*  
dt. *Effi Briest* (B) → engl. *Effi Briest*  
dt. *Hänsel und Gretel* (M) → engl. *Hansel and Gretel* (Auslassen des Umlauts)  
dt. *Hänsel und Gretel* (M) → franz. *Hansel et Gretel* (Auslassen des Umlauts)  
b) Verfremdung der Rechtschreibung (Abweichung von der zielsprachlichen Norm):  
maz. *Црн Врв*<sup>23</sup> (G) → dt. *Crn Vrv*

17 [*Beli mugri*] → dt. *Weißer Dämmerungen*.

18 [*Amerika*].

19 [*Džejn Er*].

20 [*Efi Brist*].

21 [*Aladin*].

22 [*R*].

23 [*Crn Vrv*], wörtl. 'Schwarzer Gipfel' (ein Berggipfel in Mazedonien).

engl. *Jane Eyre* (B) → dt. *Jane Eyre*  
 dt. *Effi Briest* (B) → engl. *Effi Briest*  
 dt. *Amerika* (B) → engl. *Amerika: The Missing Person*<sup>24</sup>  
 engl. *Scooby-Doo* → dt., franz., *Scooby-Doo*, kroat. *Scooby Doo*

- c) Einbürgerung des Eigennamens:  
 dt. *Hänsel und Gretel* (M) → serb. *Ивица и Марица*<sup>25</sup>  
 dt. *Hänsel und Gretel* (M) → kroat. *Ivica i Marica*  
 dt. *Hänsel und Gretel* (M) → maz. *Ханс и Грейица, Јованче и Марица*<sup>26</sup>  
 dt. *Hänsel und Gretel* (M) → franz. *Jeannot et Margot*
- d) Einbürgerung der Rechtschreibung (Anpassung an die zielsprachlichen Norm):  
 maz. *Мојата роднина Емилија*<sup>27</sup> (B) → *Meine Cousine Emilia*  
 dt. *Emilia Galotti* (B) → maz. *Емилија Галоти*<sup>28</sup>  
 dt. *Romeo und Julia auf dem Dorfe* (B) → maz. *Ромео и Јулија на село*<sup>29</sup>  
 dt. *Maria Magdalena* (B) → maz. *Марија Магдалена*<sup>30</sup>  
 engl. *Alladdin* (F) → kroat. *Aladin*  
 engl. *Scooby-Doo* → franz. *Scoubidou*
11. Die Exklusivität der Titelidentität innerhalb eines Belegs.
- a) Titelidentität als einziger Translationstyp:  
 dt. *Effi Briest* (B) → engl. *Effi Briest*  
 engl. *Hair* (F) → dt. *Hair*  
 engl. *Rain Man* (F) → dt. *Rain Man*
- b) Titelidentität als Teil einer Hybridform:
- Titelidentität und Analogie (bei Artikel, Adjektiv und Obersatzrest):  
 engl. *The Butler* (F) → dt. *Der Butler*  
 engl. *The Great Gatsby* (B) → dt. *Der große Gatsby*  
 engl. *Everyone Says I Love You* (F) → franz. *Tout le monde dit I love you*
  - Titelidentität, Analogie (im Obersatzrest) und Variation (bei der Interpunktion)  
 engl. *Everyone Says I Love You* (F) → dt. *Alle sagen: I love you*
  - Titelidentität und Innovation (Hinzufügung eines Untertitels):  
 engl. *Side Effects* (F) → dt. *Side Effects – Tödliche Nebenwirkungen*  
 engl. *Carrie* (F) → franz. *Carrie, la vengeance*<sup>31</sup> (in Québec: *Carrie*)  
 engl. *Revenge* (F) → dt. *Revenge – Eine gefährliche Affäre*  
 engl. *Flawless* (B) → dt. *Flawless – Ein tadelloses Verbrechen*
  - Titelidentität und Innovation (Auslassung des Untertitels):  
 dt. *Homo faber. Ein Bericht* (B) → engl. *Homo Faber*

24 Die ersten Ausgaben trugen den Titel *Amerika*, die späteren *Der Verschollene*.

25 [*Ivica i Marica*].

26 [*Hans i Gretica, Jovanče i Marika*].

27 [*Mojata rodnina Emilija*].

28 [*Emilija Galoti*].

29 [*Romeo i Julija na selo*].

30 [*Marija Magdalena*].

31 wörtl. 'Carrie, die Rache'.

- Titelidentität und Kommentar zum zielsprachlichen Titel in einer Fußnote:  
maz. Црн Врв<sup>32</sup> (G) → dt. *Crn Vrv*  
maz. Тапан<sup>33</sup> (G) → dt. *Tapan*
12. Beibehaltung des Titeltyps.
- a) Beide Titel gehören zum selben Titeltyp:  
engl. *The Butler* (F) → dt. *Der Butler*  
dt. *Die Box: Dunkelkammergeschichten* (B) → engl. *The Box: Tales from the Darkroom*
  - b) Titeltypwechsel: Ein Eintiteltitel wird zum Titelgefüge:  
engl. *Bound* (F) → dt. *Bound – Gefesselt*  
engl. *Side Effects* (F) → dt. *Side Effects – Tödliche Nebenwirkungen*  
engl. *Flawless* (B) → dt. *Flawless – Ein tadelloses Verbrechen*  
dt. *Amerika* (B) → engl. *Amerika: The Missing Person*  
engl. *Equus* (F) → dt. *Equus – Blinde Pferde*  
engl. *The Box* (F) → dt. *The Box – Du bist das Experiment*  
franz. *Malavita* (B) → dt. *Malavita: Eine Mafia-Komödie*
  - c) Titeltypwechsel: Ein Titelgefüge wird zum Eintiteltitel:  
dt. *Homo faber. Ein Bericht* (B) → engl. *Homo Faber*
13. Beibehaltung der Titelart.
- a) Beide Titel werden zur selben Titelart gezählt (z. B. Nomen oder Nominalphrase):  
engl. *Aliens* (F) → kroat. *Aliens*  
engl. *Adventures of Huckleberry Finn* (B) → dt. *Die Abenteuer des Huckleberry Finn*
  - b) Titelartwechsel: eine Nominalphrase wird zum Satz  
franz. *La vie d'Adèle* (F) → dt. *Blau ist eine warme Farbe*
14. Quelle für die Titelidentität: Originaltitel oder seine intralinguale Übersetzung.
- a) Identität zwischen Originaltitel und zielsprachlichem Titel, die Teil einer Hybridform ist:  
engl. *Adventures of Huckleberry Finn* (B) → dt. *Die Abenteuer des Huckleberry Finn*
  - b) Identität zwischen der intralingualen Übersetzung des Originaltitels und des zielsprachlichen Titels; die Identität ist Teil einer Hybridform:  
engl. (UK) *Hummingbird* (F) → engl. (USA) *Redemption* → dt. *Redemption – Stunde der Vergeltung* (Lexik)  
engl. (USA) *Mickey Mouse Clubhouse* (TV) → engl. (UK) neben *Mickey* belegt auch als *Micky Mouse Club House* → dt. *Micky*<sup>34</sup> *Maus Wunderhaus* (Rechtschreibung)

32 [*Crn Vrv*], s. Fußnote 23.

33 [*Tapan*], 'Trommel' (Instrument der mazedonischen Volksmusik).

34 S. Fußnote 5.



## 6. Merkmale des Translationstyps Titelidentität

Zunächst stellt sich die Frage, ob die Übernahme eines unveränderten sprachlichen Elements aus der Ausgangs- in die Zielsprache ein Translationsvorgang ist. Was den Sprachenwechsel bei der Translation betrifft, sind Jakobsons und Prunčs Stellungnahme einander gegenüberzustellen. Während Jakobson (2000) zwischen intralingualem, interlingualem und intersemiotischem Übersetzen unterscheidet, ist Translation für Prunč (2000: 8) „jede konventionalisierte, interlinguale und transkulturelle Interaktion“. Auf den ersten Blick widerspricht die Null-Translation (hier die Titelidentität) dem interlingualen Charakter der Translation seiner Definition. Jedoch kann in der Versetzung eines ausgangssprachlichen Elements (hier eines Originaltitels) in ein anderssprachiges Gebiet, d. h. in eine andere Sprache oder sprachliche Umgebung, eine interlinguale Dimension erkannt werden.

Die Titelidentität ist weder an eine Struktur noch an ein semantisches Merkmal gebunden. Jedoch eignen sich Lehnwörter, Internationalismen, Eigennamen und in Ziffern verfasste Zahlen auf eine besondere Weise für die Titelidentität.

Im Hinblick auf Lehnwörter und Internationalismen lässt sich sogar die Abgrenzung zwischen Titelidentität und -analogie relativieren. Beispiele wie engl. *Hotel* (B) → dt. *Hotel*; dt. *Hotel* (F) → engl. *Hotel*; dt. *Mutter Courage und ihre Kinder* (B) → engl. *Mother Courage and Her Children*; dt. *Die Box: Dunkelkammergeschichten* (B) → engl. *The Box: Tales from the Darkroom*; engl. *Hair* (F) → dt. *Hair*; engl. *The Butler* (F) → dt. *Der Butler* lassen die Frage offen, ob es sich bei *Hotel*, *Courage*, *Box*, *Hair* und *Butler* in der geschriebenen Sprache um eine Übernahme oder ein interlinguales Translat handelt. Obwohl diese Frage im Hinblick auf die geschriebene Sprache aufgrund der „zufälligen“ orthographischen Übereinstimmung nicht beantwortet werden kann, scheint für die gesprochene Sprache nahezuliegen, dass der Sprecher der Zielsprache dazu neigen und es sogar praktizieren würde, die jeweiligen sprachlichen Elemente in der eigenen Sprache auszusprechen: engl. *Hotel* [həʊ'tel], [hoʊ'tel] → dt. *Hotel* [hot'ɛl]; dt. *Hotel* [hot'ɛl] → engl. *Hotel* [həʊ'tel], [hoʊ'tel]; dt. *Courage* [ku'ra:ʒə], [ku'ra:ʒə] → engl. *Courage* ['kʌr.ɪdʒ], ['kɜ:..ɪdʒ]; dt. *Box* [bɔks] → engl. *Box* [bɒks], [bɑ:ks]; engl. *Hair* [hɛ:ɹ] → dt. *Hair* [hɛər], [her]; engl. *Butler* ['bʌt.lər], ['bʌt.lə] → dt. *Butler* ['bʌtlɐ]<sup>35</sup>. Daraus geht hervor, dass es sich in der gesprochenen Sprache wahrscheinlich um Analogie handelt. Vermutlich seltener liegt der gegenteilige Fall vor, wo ein Sprachenwechsel nur in der geschriebenen Sprache stattfindet, da die Aussprache, wenigstens in der Transkription mit dem Internationalen Phonetischen Alphabet, identisch ist: engl. *Mouse* [maʊs] → dt. *Maus* [maʊs]; engl. *Club House* [... haus] → dt. *Wunderhaus* [... haus]. Wegen der „zufälligen“ Übereinstimmung bleibt die Frage nach Identität oder Analogie in der gesprochenen Sprache offen.

Die oben dargelegte Lage gilt in noch stärkerem Maße für Zahlen, die sowohl in der Ausgangs- als auch in der Zielsprache durch Ziffern ausgedrückt sind. Es kann mit hohem Wahrscheinlichkeitsgrad angenommen werden, dass der Rezipient der Übersetzung sie in seiner eigenen Sprache (vor)lesen würde. Die Zahlen werfen eine weitere Frage auf: Der Zeichenwechsel zwischen Wort und Ziffer in den Fällen, wo der ausgangssprachliche und der zielsprachliche Titel im jeweils anderen Zeichensystem verfasst ist. Diesbezüglich kann in der geschriebenen Sprache von Jakobsons intersemiotischem Übersetzen die Rede sein. In der gesprochenen Sprache handelt es jedoch um Analogie.

35 Vgl. auch engl. (UK) *Micky* ['mɪki] → dt. *Micky* ['mɪki], (s. Fußnote 6 und Pkt. 5. unter 14.b).

Es gibt Nomina, die eine mehrfache Zurordnung zulassen. Es geht dabei um sprechende Eigennamen, z. B. *Malavita* (s. Pkt. 5. unter 1.a). Obwohl es gerechtfertigt ist, diesen Titel zu denen zu rechnen, die aus (einem) Eigennamen bestehen, bleibt die Möglichkeit für eine Zuordnung zu den Gattungsnamen offen, da dieser Eigenname nicht nur Referenz, sondern auch Denotation aufweist (s. Fußnote 2).

Es wurde von der Übernahme eines Titels aus der Ausgangs- in die Zielsprache gesprochen, die Beispiele wie dt. *Der Untergang* (F) → serb. *Хитлер, последњи дани* [Hitler, poslednji dani], wörtl. 'Hitler, die letzten Tage' ausschließt. Wenn man jedoch die Quelle für die Übernahme auf den gesamten Ko-Text ausweitet, dann können neben dem oben angeführten Titel auch folgende Beispiele davon erfasst werden: dt. *Der Untergang* (F) → kroat. *Hitler: Konačni pad*, wörtl. 'Hitler: Der endgültige Fall', maz. *Последније денови на Хитлер*, [Poslednite denovi na Hitler], wörtl. 'Die letzten Tage Hitlers'; maz. *Песна* (G), [*Pesna*], wörtl. 'Lied; Gedicht' → dt. *Petres Lied*; engl. *Up in the Air* (F) → dt. *Mr. Bingham sammelt Meilen*; engl. (UK) *Hummingbird* (F) → franz. *Crazy Joe*. Es handelt sich um Namen von Figuren, die dem Ko-Text entnommen und dem übersetzten Titel hinzugefügt werden. Auf der Ebene des Gesamtwerks kann von Identität die Rede sein, auf der Ebene des Titels handelt es sich jedoch eindeutig um Innovation. Belegt wurde auch der gegenteilige Fall, wo Eigennamen aus dem Originaltitel im übersetzten Titel untergehen: franz. *La vie d'Adèle* (F) → dt. *Blau ist eine warme Farbe* (und nur im übersetzten Ko-Text erscheinen).

Der Unterschied zwischen Titelanalogie und -identität ist im Zusammenhang mit Eigennamen näher zu beleuchten. Eigennamen werden i. d. R. in die Zielsprache unverändert (oder mit geringen Eingriffen) übernommen: engl. *Scooby-Doo* (F) → dt. *Scooby-Doo*, kroat. *Scooby Doo*, serb., maz. *Скуби Ду* [*Skubi Du*]. Sprechende Eigennamen werden (gelegentlich und vor allem in Kunstwerken für Kinder) analogisch übersetzt: dt. *Das Sandmännchen – Abenteuer im Traumland* (F) → *The Sandman – Adventures in Dreamland*, maz. *Авантюраића на Песочко во Соновија* [*Avanturata na Pesočko vo Sonovija*], wörtl. 'Sandmanns Abenteuer im Traumland' oder durch zielsprachliche Eigennamen ersetzt: engl. *Donald Duck – The Flying Squirrel* (F) → serb. *Paja Patak – Leteća veverica*, wörtl. 'Paja die Ente – Das fliegende Eichhörnchen'. Die Abgrenzung zwischen Identität (Null-Translation) und Analogie ist bei Eigennamen insbesondere vor dem Hintergrund der Verfremdung und der Einbürgerung problematisch. Anstelle einer klaren Differenzierung treten Übergänge von Verfahrensweisen in einer Reichweite auf, die bei Identität und Verfremdung anfängt: engl. *Scooby-Doo* (F) → dt. *Scooby-Doo* und über Identität und Einbürgerung: engl. *Scooby-Doo* (F) → franz. *Scoubidou* sowie Analogie und Einbürgerung (d. h. „geographische Annäherung“ innerhalb der Ausgangssprache): engl. (USA) *Mickey Mouse* → dt. *Micky Maus* bei Analogie, Innovation und Einbürgerung endet: engl. *Donald Duck* → serb. *Paja Patak*. Auch die Grenze zwischen Variation und Innovation ist bei Eigennamen fließend, da Eigennamen aus derselben Wurzel in verschiedenen Sprachen in abgewandelter Form vorkommen: dt. *Hänsel und Gretel* (M) → franz. *Jeannot et Margot*, kroat. *Ivica i Marica*, serb. *Ивица и Марица* [*Ivica i Marica*], maz. *Ханс и Гретица* [*Hans i Gretica*], *Јованче и Марица* [*Jovanče i Marika*]. Es handelt sich um ein und dieselbe griechische Form einer hebräischen Wurzel des männlichen Namens und um ein und dieselbe lateinische Form einer griechischen Wurzel des weiblichen Namens. Auf jeden Fall sind diese Titel als Ausdruck von Einbürgerung zu sehen, jedoch mit unterschiedlichem Intensitätsgrad: Auslassen des Umlauts: dt. *Hänsel* → engl. *Hansel*, Wahl einer geographisch nähergelegenen (nämlich der britischen) Variätet der Ausgangssprache: engl. (USA) *Mickey* → dt. *Micky*, Beibehaltung des Wortstammes und Anhängen einer einheimischen En-

dung: dt. *Gretel* → maz. *Греџица* [*Gretica*] oder Ersatz durch eine einheimische abgewandelte Form: dt. *Gretel* → maz. *Маџица* [*Marica*].

Bei der Verwendung unterschiedlicher Alphabete in der Ausgangs- und der Zielsprache verstärkt sich der Einbürgerungsgrad, da der Alphabetwechsel über die Transliteration hinaus mit einer Transkription (z. B. bei der Translation aus dem Deutschen, dem Englischen und dem Französischen ins Serbische und ins Mazedonische) einhergehen kann.

Interessant ist auch die Frage der ausgangsprachlichen Vorlage. Es kann der Originaltitel: engl. *The Butler* (F) → dt. *Der Butler* oder seine intralinguale (diatopische) Übersetzung sein: engl. (UK) *Hummingbird* (F) → engl. (USA) *Redemption* → dt. *Redemption – Stunde der Vergeltung*. Diese Vorgehensweise scheint eher bei Filmen als bei literarischen Werken vorzukommen. Der diatopische Aspekt spielt auch in der Zielsprache eine Rolle: engl. *The Family* (F) → franz. *Malavita*, in Quebec: *La Famille*; engl. (UK) *Hummingbird* (F) → engl. (USA) *Redemption* → franz. *Crazy Joe*, in Quebec: *Rédemption* (s. Pkt. 5 unter 14.b).

## 7. Schlussfolgerung

Die Einteilung und die Merkmale der Titelidentität (s. Pkt. 5 und 6) haben gezeigt, dass die Subklassen der Titel(-übersetzungen) sich nicht deutlich gegeneinander abgrenzen lassen und dass sie teilweise sogar ineinander verwoben sind. Die Titelidentität kommt sowohl als einziger Translationstyp wie auch als Teil einer Hybridform (d. h. einer Kombination aus mindestens zwei Translationstypen) vor.

Die Titelidentität ist vor allem im Zusammenhang mit den Titelfunktionen zu betrachten. Ein aus der Ausgangs- in die Zielsprache übernommener Titel kann dem potentiellen Rezipienten leichter auffallen, wenn es sich um eine Prestigesprache handelt, und ihn dazu bewegen, das Werk zu rezipieren. Diese beiden Titelfunktionen, die phatische und die Appelfunktion, dürfen bei der Titelidentität im Vordergrund stehen. Darüber hinaus sind die pragmatische, die konnotative und die formal-ästhetische hervorzuheben: engl. *Donald Duck* → serb. *Paja Patak* (Stabreim).

Auch die referenzielle Funktion spielt eine Rolle. Wie bereits erwähnt, kommt die Titelidentität nicht nur bei Eigennamen, Lehnwörtern und Internationalismen, sondern auch bei anderen sprachlichen Ausdrücken vor. Zur Vergewisserung des Übersetzers, dass der übernommene Titel vom zielsprachlichen (potenziellen) Rezipienten auch verstanden wird, greift er manchmal nach einer Hybridform, indem er den Originaltitel unverändert übernimmt und ihn anschließend auch noch interlingual übersetzt. Der zielsprachliche Titel folgt als Untertitel auf den Originaltitel. Bei der interlingualen Übersetzung kann es sich z. B. um Analogie: engl. *Bound* (F) → dt. *Bound – Gefesselt* oder um Variation mit semantischer Reduktion: engl. *Side Effects* (F) → dt. *Side Effects – Tödliche Nebenwirkungen* handeln. Die Hybridform kann auch aus einer Kombination zweier Titel bestehen, unter denen das Originalwerk erschienen ist: dt. *Amerika* (B) → engl. *Amerika: The Missing Person* (s. Fußnote 24) oder aus einer Kombination eines Romantitels und des Titels der Verfilmung: engl. *The Family* (F) → dt. *Malavita – The Family*<sup>36</sup> oder aus einer Kombination des Originaltitels und einer inhaltlichen Angabe: engl. *Carrie* (F) – franz. *Carrie, la vengeance*. Der Untertitel stärkt also die Darstellungsfunktion und kann auch metatextuelle Informationen vermitteln: franz. *Malavita* (B) – dt. *Malavita: Eine Mafia-Komödie*. Den (selteneren) gegenteiligen Fall,

36 Der Titel des französischen Romans ist *Malavita*, dessen englischen Verfilmung trägt den Titel *The Family*.

bei welchem im zielsprachlichen Titel Angaben aus dem Originaltitel ausgelassen werden, illustriert folgendes Beispiel: dt. *Homo faber. Ein Bericht* (B) → engl. *Homo Faber*.

Der Titel ist ein wichtiges Element des Kunstwerkes, das mehrere Funktionen erfüllt und eine erhebliche Rolle bei der Entscheidung des potenziellen Publikums spielt, das Werk zu rezipieren oder darauf zu verzichten. Deshalb muss die Übersetzung des Titels sorgfältig durchdacht werden. Der Übersetzer hat viele Aspekte heranzuziehen und eine Auswahl aus einer Fülle übersetzerlicher Möglichkeiten zu treffen. Er kann dabei verschiedene Translationstypen kombinieren, um einen Titel des Translats zustande zu bringen, der möglichst viele Funktionen erfüllt.

### Literatur:

Bouchehri (2008): R. Bouchehri, Filmtitel im interkulturellen Transfer, Berlin: Frank & Timme (=Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens), 18.

Jakobson (2000): R. Jakobson, On linguistic Aspects of Translation, in: Venuti, Lawrence (Hrsg): *The Translation Studies Reader*, London / New York: Routledge, (1959), 113-118.

Koller (2001), Werner. Einführung in die Übersetzungswissenschaft, Wiebelsheim: Quelle & Meyer.

Nikolić (2009): E. Nikolić, O prevođenju naslova književnih dela, u: Narodna biblioteka Bor. <<http://biblioteka-bor.org.rs/2009/05/prevodjenje-naslova/#top>>. 10.01.2016.

Nord (2006): Chr. Nord, Translating As a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained, in: *TEFLIN Journal*, Vol. 17, No. 2, 31-143.

Prunč (2000): E. Prunč, Vom Translationsbiedermeier zur Cyber-translation, in: *TcT 14 = NF 4*, 1-71.

### Wörterbücher

Cambridge Dictionary – <<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british>>. 04.06.2015.

Duden Wörterbuch – <<http://www.duden.de/>> . 04.06.2015.

Hrvatski portal – <<http://hjp.znanje.hr/?show=baza>>. 04.06.2015.

Suzana Jurin & Agnješka Bolf  
*Rijeka / Kroatien*

## NÄHE UND DISTANZ BEI DER MASCHINELLEN ÜBERSETZUNG. DIE PROBLEMATIK DES ÜBERSETZENS VON EINFACHEN UND ZUSAMMENGESetzten SÄTZEN

Die wichtigste Aufgabe der Computerlinguistik ist das Leben der Menschen zu erleichtern und den Umgang mit sowohl der Mutter- als auch Fremdsprache zu verbessern. Dieses gilt gerade für Menschen, die sich mit der Sprache beschäftigen.

Dieser Beitrag zeigt deutlich, dass Computerlinguistik noch einen langen Weg bis zur Perfektion hat, aber es ist eine Teildisziplin mit viel Potenzial. Die Resultate dieser Untersuchung zeigen auch, dass die Wahl des Übersetzerprogramms äußerst wichtig ist, weil die Qualität nicht immer übereinstimmt. Die optimale Lösung wäre, mehrere Übersetzungsprogramme zu benutzen, weil man dadurch viele Fehler im Rahmen der deutschen Syntax vermeiden kann. Bei den meisten Übersetzungsprogrammen, die hier als Korpus benutzt wurden, kommen die Problemstellen in der Wortfolge bzw. Syntax und Semantik ins Licht. Aus der Analyse lässt sich ableiten, dass man einfache Sätze maschinell relativ leicht und korrekt übersetzen kann. Bei den zusammengesetzten Sätzen dagegen kommt man zu völlig oppositen Resultaten.

**Schlüsselwörter:** Künstliche Intelligenz, maschinelle Übersetzung, Nähe und Distanz bei der maschinellen Übersetzung

### Einführung

Die Welt ohne Rechner, Internet und soziale Netzwerke ist heutzutage unvorstellbar. Die Computerwissenschaft hat eine immer wichtigere Rolle, sowohl in den beruflichen als auch im privaten Leben der Menschen. Die Computerwissenschaft ist eine junge Wissenschaft, die sich erst im 20. Jahrhundert parallel mit verschiedenen Unterdisziplinen entwickelte. Eine davon ist die künstliche Intelligenz, die in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts entstanden ist und aus der sich dann die Computerlinguistik entwickelt hat.

Dieser Beitrag analysiert die Übersetzungsqualität von Sätzen und Texten, die durch maschinelle Hilfe beim Übersetzen und auch durch maschinengestützte Übersetzungssysteme übersetzt wurden. Es werden fünf Sätze bzw. ein Text ausgesucht und mittels Google Translate und PROMT Online Translator übersetzt. Die Ausgangssprache der Analysebeispiele ist Englisch und die Zielsprache ist Deutsch. Weiterhin werden die Unterschiede zwischen den Nähesprachlichkeitswerten und Distanzsprachlichkeitscharakteristiken des maschinellen und online übersetzten Texts auf der Mikroebene thematisiert.

Es lässt sich folgende Behauptung aufstellen: Maschinelle Übersetzer können helfen ein Wort oder einen Satz schnell von einer Ausgangs- in eine Zielsprache zu übersetzen. Diese Übersetzungen sind jedoch nicht immer grammatikalisch oder semantisch richtig, so dass maschinelle Übersetzer (Online-Übersetzer) in der heutigen Form noch nicht die Qualität eines menschlichen Übersetzers erreichen.

Anhand der Analyse, die mithilfe der Beispiele durchgeführt wird, soll in der Schlussfolgerung die oben erwähnte These entweder belegt oder verworfen werden.

## 1. Künstliche Intelligenz

Die künstliche Intelligenz (KI) ist eine wissenschaftliche Disziplin die versucht, eine menschenähnliche Intelligenz nachzubilden, d. h., einen Computer zu bauen oder so zu programmieren, dass dieser eigenständig Probleme bearbeiten kann. Die künstliche Intelligenz ist ein Teilgebiet der Informatik, das die Nachbildung von intelligentem Handeln durch Algorithmen zum Inhalt hat. Das Ideal besteht darin, einen Computer oder ein autonomes Robotersystem so zu programmieren, dass dieses eigenständig Probleme lösen, mit Menschen kommunizieren und sich in der Welt zurecht finden kann. Die Entwicklung künstlicher Intelligenz macht rasante Fortschritte, vor allem dank lernender Algorithmen und neuronaler Netze. Manche Forscher glauben, echte künstliche Intelligenz sei nur noch Jahrzehnte entfernt.<sup>1</sup> Heute ist die künstliche Intelligenz ein Teilgebiet der Informatik, die sich u. a. mit der Frage „Kann ein Computer denken?“ beschäftigt. Die künstliche Intelligenz umfasst die Diskussionen über Robotik, maschinelles Beweisen, neuronale Netze, Expertensysteme, Spielprogramme, Verarbeitung natürlicher Sprachen und die Computerlinguistik.

## 2. Computerlinguistik

Die Computerlinguistik ist eine der wichtigsten Teilgebiete der künstlichen Intelligenz. Die Computerlinguistik ist die Verarbeitung natürlicher Sprachen auf dem Computer, was sowohl die geschriebene Sprache (Text) als auch die gesprochene Sprache umfasst (vgl. Carstensen et al. 2010: 2). Das Ziel dieser Disziplin ist es, Programme zu schreiben, die sich mit der menschlichen Sprache befassen. Dem Computer sollen menschliche Fähigkeiten, wie Denken und Verstehen erteilt werden, um Sprache zu generieren, die bis jetzt nur Menschen verstehen können (vgl. Martin 2000: 1). Die Frage wie eine Maschine denken lernen kann, „lebendig“ wird und auf Fragen oder Ähnliches antwortet, ist noch immer der brennende Fokus der KI-Forschung. Die Sprache sollte in eine Form eingeordnet werden, die der Computer versteht. Ein Computer „versteht“ insofern natürliche Sprache, als er in der Lage ist, den Inhalt deklarativer Sprechinhalte über ein Geschehen der außersprachlichen Wirklichkeit in Form seiner internen formalen Repräsentation zusammenzufassen. Aufgrund des Wissens über außersprachliche Realitäten verfügt der Computer über Inferenzfähigkeit und kann natürlichsprachliche Fragen beantworten oder auf Aufforderungen sinnvoll reagieren (vgl. Kolvenbach/ Löttsche/Lutz 1979).

### 2.1. Maschinelle Übersetzung

Von Tag zu Tag wächst die Nachfrage nach Übersetzungen. Es werden Programme geschrieben, die entweder dem Menschen bei der Übersetzung helfen oder die Übersetzung automatisch bzw. selbst durchführen. Die maschinelle Übersetzung (MÜ) lehnt sich methodisch an die Linguistik, Computerlinguistik, Informatik und Übersetzungstheorie an. Die vollautomatische maschinelle Übersetzung entsteht nur mit Hilfe der Maschine, wobei der Text von Menschen eingegeben werden muss, der Übersetzungsprozess jedoch vom Computer selbst durchgeführt wird. Es gibt auch Übersetzungen, bei denen die Maschine bzw. der Computer dem Menschen nur eine

---

<sup>1</sup> Philosophen widersprechen dieser Idee. Unterdessen gibt es schon Unternehmer die längst dabei sind, mit praktischen KI-Anwendungen vom virtuellen Fondsmanager bis hin zum Heimroboter neue Geschäftsfelder zu erschließen.

Unterstützung anbietet. Man unterscheidet maschinelle Hilfe beim Übersetzen und maschinengestützte Übersetzungssysteme. Bei der maschinellen Hilfe handelt es sich vor allem um Computerprogramme, durch die sich die übersetzerischen Arbeitsprozesse optimieren lassen. Bei maschinengestützter Übersetzung handelt es sich um ein Verfahren, bei dem die Übersetzung nicht mehr von Menschen, sondern von einem Übersetzungssystem durchgeführt wird (vgl. Ramlow 2009: 114).

## 2.2. Online-Übersetzung

Weiterhin unterscheidet man die Online-Übersetzung, die angewandt wird, wenn man eine schnelle Übersetzungsmöglichkeit sucht, die aber nicht immer völlig akkurat ist. Die Online-Übersetzung ist dadurch gekennzeichnet, dass Texte in ein Übersetzungssystem eingespeist und dann umgehend in eine Fremdsprache oder auch simultan in mehrere Sprachen übersetzt werden (vgl. Krenz/Ramlow 2008: 28).

## 3. Korpusanalyse

In diesem Beitrag wird eine kurze Analyse der Übersetzungsqualität von Sätzen und Texten im Deutschen und im Englischen durchgeführt. Es werden Sätze bzw. ein Text ausgesucht und mittels eines maschinellen Übersetzers und online übersetzt. Zuerst werden Beispiele für einfache Sätze, danach zusammengesetzte Sätze und letztendlich auch ein komplexer Text ausgesucht und übersetzt. Die Ausgangssprache der Analysebeispiele ist Englisch und die Zielsprache ist Deutsch. Dafür werden Google Translate und PROMT Online Translator benutzt. Dies sind Programme, die sowohl Wörter als auch Sätze übersetzen. Google Translate ist das meistbenutzte Programm für Übersetzungen gefolgt vom PROMT Online Translator, welcher sich ebenfalls hoher Beliebtheit erfreut. Es werden Sätze auf morphologischer, syntaktischer, semantischer und lexikalischer Ebene analysiert. Ziel dieser Analyse ist es, die Qualität und Präzision maschineller Übersetzungen zu untersuchen.

	GOOGLE TRANSLATE	PROMT ONLINE TRANSLATOR
AUSGANGSSPRACHE -ENGLISCH	I live in a village. I own a small house there. I have a big garden and a lot of flowers. The flowers are blue.	I live in a village. I own a small house there. I have a big garden and a lot of flowers. The flowers are blue.
ZIELSPRACHE- DEUTSCH	Ich lebe in einem Dorf. Ich besitze eine kleines Haus dort. Ich habe einen großen Garten und viele Blumen. Die Blüten sind blau.	Ich lebe in einem Dorf. Ich besitze ein kleines Haus dort. Ich habe einen großen Garten und viele Blumen. Die Blumen sind blau.

Nach der Analyse anhand der Beispiele kann man leicht erkennen, dass sowohl Google Translate als auch PROMT Online Translator keine Fehler bei der Übersetzung von einfachen Sätzen aufweisen. Beide Übersetzungen zeigen im Bereich der Morphologie, Syntax und Semantik keine Fehler. Der einzige Unterschied den man nachweisen kann, zeigt sich im letzten Satz, in welchem Google Translator das Substantiv *flowers* aus dem Englischen als Unterbegriff *Blüten* ins Deutsche übersetzt, während bei PROMT Online Translator als Wort als Oberbegriff *Blumen* übersetzt wird.

	GOOGLE TRANSLATE	PROMT ONLINE TRANSLATOR
AUSGANGSSPRACHE -ENGLISCH	I live in a village where I own a small house. I also have a big garden with a lot of flowers, which smell divine. I love my garden, but I wish I could spend more time there.	I live in a village where I own a small house. I also have a big garden with a lot of flowers, which smell divine. I love my garden, but I wish I could spend more time there.
ZIELSPRACHE- DEUTSCH	Ich lebe in einem Dorf, in dem ich besitze ein kleines Haus. Ich habe auch einen großen Garten mit vielen Blumen, die göttlich riechen. Ich liebe meinen Garten, aber ich wünschte, ich hätte mehr Zeit dort verbringen.	Ich lebe in einem Dorf, wo ich ein kleines Haus besitze. Ich habe auch einen Garten mit vielen Blumen, die göttlich riechen. Ich liebe meinen Garten, aber ich bedauere, dass ich mehr Zeit nicht verbringen konnte.

Bei zusammengesetzten Sätzen weisen beide Übersetzungsprogramme mehrere Probleme auf. Bei Google Translate wird die erste Schwäche in dem zweiten Satz ersichtlich, da die Wortfolge nicht korrekt ist. Der zweite Fehler kommt im letzten Satz vor (ich *hätte* mehr Zeit dort verbringen), weil Google Translate das Modalverb *could* als *hätte* übersetzt. Hätte Google Translate dieses Modalverb im Deutschen als Modalverb *könnte* übersetzt, wäre dieser Satz fehlerfrei. PROMT übersetzt die Präposition *there* überhaupt nicht in die Zielsprache und das Modalverb *konnte* wird im falschen Modus (Indikativ anstatt Konjunktiv) übersetzt. Des Weiteren ist auch die Wortfolge im Satz nicht korrekt. Der Online-Übersetzer PROMPT weist bis zum letzten Satz keine Fehler auf. Erst im letzten Satz sind mehrere Fehler zu finden. Anstatt das Verb *wish* als *wünschte* zu übersetzen, wird es als *bedauere* übersetzt. Die Bedeutung der Verben *wünschen* - *bedauern* stimmt nicht überein.

	GOOGLE TRANSLATE	PROMT ONLINE TRANSLATOR
AUSGANGSSPRACHE -ENGLISCH	Machine translation (henceforth MT) is included in the wide domain of Natural Language Processing, the field of learning concerned with the study and development of computer systems for processing natural (human) languages.	Machine translation (henceforth MT) is included in the wide domain of Natural Language Processing, the field of learning concerned with the study and development of computer systems for processing natural (human) languages.
ZIELSPRACHE- DEUTSCH	Maschinelle Übersetzung ( MT künftig) im breiten Bereich der Sprachverarbeitung, der Bereich des Lernens mit der Untersuchung und Entwicklung von Computersystemen für die Verarbeitung von natürlichen (menschlichen) Sprachen betreffenden enthalten.	Maschinelle Übersetzung (künftig MT) wird ins breite Gebiet der Verarbeitung der natürlichen Sprache, das Feld eingeschlossen, betroffen mit der Studie und Entwicklung von Computersystemen zu erfahren, um natürliche (menschliche) Sprachen zu bearbeiten.



In diesen Beispielen zeigten beiden Übersetzungsprogramme, dass im Falle von fachsprachlichen Texten, die Übersetzungsergebnisse viel schwieriger zu erkennen und zu verstehen sind. Beide Übersetzungsprogramme produzieren Wortfolgefehler, was zur Unverständlichkeit des gesamten Textes führt. Außerdem haben beide maschinellen Übersetzer einige Wörter entweder schlecht übersetzt (die Semantik stimmt nicht überein) oder einige Wörter wurden überhaupt nicht übersetzt. Google Translate übersetzt beispielsweise das Verb „is“ nicht, während es PROMT als „wird“ übersetzt, was eine falsche Tempusform darstellt. Beide Übersetzungsprogramme erkennen das Akronym *MT* für *Machine Translation* nicht, weshalb es nicht übersetzt, sondern nur übernommen wird (anstatt *MT* sollte das Akronym *MÜ* gebraucht werden). Beide Übersetzungsprogramme haben Probleme mit der Wortfolge. Dies hat unverständliche und syntaktisch falsche Sätze zur Folge.

#### 4. Nähe und Distanz bei der maschinellen Übersetzung

Der Begriff über die Nähe und Distanz in der Sprache wurde durch das Nähe-/Distanzmodell von Peter Koch und Wulf Oesterreicher (1985:15-43) thematisiert und weiterentwickelt (z.B. Vorarbeiten zur neuhochdeutschen Grammatik von V. Agel und M. Hennig 2006). Es wurden Verfahren erarbeitet, die eine Operationalisierung solcher Zuordnungen aus den Texten heraus erlauben. Dadurch lassen sich einzelne Text- und Diskursarten auf verschiedenen Stufen im Nähe-Distanz-Kontinuum einordnen. Den Ausgangspunkt dieser Theorie bietet das universale Axiom an: Bei der Nähesprache handelt es sich grundsätzlich um eine offene Produzenten- Rezipienten- Beziehung. Produzent und Rezipient können ihre Rollen jederzeit tauschen, während bei Distanzsprechen die Rollen festgelegt sind (vgl. Agel/Hennig 2006: 18).

Von diesem Axiom entstehen 5 Parameter der Nähesprache. Diese sind:

- der Rollenparameter,
- der Zeitparameter,
- der Situationsparameter,
- der Parameter des Codes
- der Parameter des Mediums.

Nach diesen Parametern können Charakteristiken der Nähesprachlichkeit von Texten untersucht werden, die durch die kommunikative Nähe, emotionale, raumzeitliche und physische Nähe, Dialogizität, Spontanität und Vorläufigkeit in der sprachlichen Realisierung gekennzeichnet werden.

Nach den oben genannten Parametern können auch Charakteristiken der Distanzsprachlichkeit von Texten untersucht werden, die durch kommunikative, emotionale, raumzeitliche und physische Distanz, Monologizität, Reflektiertheit und Endgültigkeit in der sprachlichen Realisierung gekennzeichnet werden.

Die Analyse der maschinellen Übersetzung (Englisch- Deutsch) des vorliegenden Textes auf der Mikroebene ergibt große Unterschiede zwischen den Nähesprachlichkeitswerten zwischen Ausgangs- und Zieltext:

Parameter der Nähesprachlichkeit	MÜ- English - Deutsch für Nähesprachlichkeit
Rollenparameter	Kein Rollenaustausch möglich (-) = geschlossenes Rollenparameter (-) = zeigt Rollenstabilität (+) = weist keine Rollendynamik auf (-)
Zeitparameter	Zeit ist fixiert in der Zukunft (+)
Situationsparameter	Zeigt keine Interaktivität (-) = zeigt Eigenaktivität (-)

Parameter des Codes	Übernimmt den Code (+) = keine Rollensequenzierung (-)
Parameter des Mediums	Keine Adjanzenstrukturen (-) = übernimmt eigenaktive Strukturen (+) = medial schriftlicher Text = nächsprachlich nicht realisierbar (-) → kommunikative, emotionale und raumzeitliche Distanz ist nachweisbar (+)

Charakteristiken der Distanzsprachlichkeit	MÜ- English –Deutsch für Distanzsprachlichkeit
kommunikative Nähe	(-)
emotionale Nähe	(-)
raumzeitliche Nähe	(-)
physische Nähe	(-)
Dialogizität	(-)
Spontaneität	(-)
Vorläufigkeit in der sprachlichen Realisierung	(+/-)

Nähsprachlichkeit auf der Mikroebene = ca.35%

Distanzsprachlichkeit auf der Mikroebene = ca.65%

#### 4.1. Analyse der Nähsprachlichkeit und Distanzsprachlichkeit auf der Mikroebene des maschinell übersetzten Textes

Nach der obigen Analyse der MÜ durch die Parameter der Nähsprachlichkeit und durch den obigen Vergleich mit den Charakteristiken der Distanzsprachlichkeit, zeigen die maschinell übersetzten Texte aus der Ausgangssprache Englisch in die Zielsprache Deutsch auf der Mikroebene des Texts Nähsprachlichkeit im Bereich von ca. 35%, und Distanzsprachlichkeit im Bereich von ca. 65%. Daraus folgt, dass die Rollenverteilung und Rollenwechsel in der maschinellen Übersetzung nicht offen und nicht ad hoc geregelt sind. Der übersetzte Text zeigt keine Dialogizität, sondern zeigt eine feste Rollenverteilung und führt bis zur totalen Monologizität. Die Produktion und Rezeption des maschinell übersetzten Textes sind voneinander abgekoppelt und die Belange des Produzenten werden durch die Maschine von vornherein berücksichtigt. In der MÜ<sup>2</sup> wird der Text für einen anonymen Rezipienten vorbereitet, der als eine anonyme Instanz erscheint und dadurch hat die Kommunikation durch die MÜ einen öffentlichen Charakter. Dabei sind die Elemente des situativen und soziokulturellen Kontexts weitestgehend versprachlicht und deswegen hat der Kontext eine sehr große Bedeutung. Diese fehlende Nähsprachlichkeit ermöglicht keine Spontanität während des Zusammenfassens des Textes, sondern zeigt eine hohe Distanzsprachlichkeit im Bereich des Planungsaufwands und eine Reflektiertheit auf Grund der Entkopplung von Produktion und Rezeption. Die Distanzsprachlichkeit wird durch das Zurücktreten der Spontanität und stärkerer Expressivität anhand affektiver Teilnahme des maschinell übersetzten Textes gekennzeichnet. Die fehlende Dialogizität der MÜ ergibt eine tendenzielle Endgültigkeit des Textes die durch Planungsaufwand, Kompaktheit, Komplexität, Informationsdichte und Schematisierung realisiert wird. Die Komplexität von einer MÜ verlangt einen aufwendigeren Sprachgebrauch und die Bevorzugung der Hypotaxe. Trotzdem zeigt die Distanzsprachlichkeit dabei das Fehlen der Affektivität im lexikalisch- semantischen Bereich durch den Gebrauch von z.B. Kraftwörtern und affektiven Synonymhäufungen (vgl. Koch/Oesterreicher 1985: 20-23)

2 MÜ wird im weiteren Text synonym für das Syntagma *maschinell übersetzter Text* verwendet.

## 5. Vorteile und Nachteile der maschinellen Übersetzung

Maschinelle Übersetzungen geben einen Überblick von der Ausgangs- in die Zielsprache. Alle Übersetzungen sind leicht überprüfbar aber es können auch verschiedene Übersetzungsprogramme benutzt werden um Übersetzungen zu revidieren. Die maschinellen Übersetzungen sind noch immer nicht fehlerfrei. Phrasen, Metaphern, Metonymien, Umgangssprache usw. sind noch immer Problemstellen. Maschinen können die Sprache nicht aufgrund der Semantik, sondern aufgrund der Beziehungen in der Sprache verbinden und *verstehen*. Die Ambiguität der Wörter und der Sprache selbst, besonders in der Polysemie und Homonymie sind zu komplex für die Übersetzungsprogramme und deshalb lassen sich viele Fehler in der Semantik finden. Gerade aus diesen Gründen sind alle Übersetzungen kontextabhängig und dies verringert die Übersetzungsmöglichkeiten, wobei der Übersetzungsprozess aber erleichtert wird.

### Schlussbetrachtung

Die Computerlinguistik ist eine ziemlich junge Unterdisziplin der künstlichen Intelligenz, aber sie wird sich in Zukunft sicherlich noch weiter entwickeln. Die wichtigste Aufgabe der Computerlinguistik besteht darin, das Leben der Menschen zu erleichtern und den Umgang mit der Mutter- als auch mit der Fremdsprache zu verbessern. Durch die künstliche Intelligenz, zu der auch die Computerlinguistik zählt, wird unsere Intelligenz erweitert und neue Fähigkeiten werden entwickelt. Die Korpusanalyse hat ergeben, dass bei den Übersetzungsprogrammen die meisten Problemstellen die Wortfolge bzw. die Syntax und Semantik sind. Die Bedeutung der Wörter von der Ausgangs- in die Zielsprache stimmt nicht immer überein. Beim maschinellen Übersetzen von Fachsprache ergeben sich viele Fehler im Bereich der Grammatik, Morphologie, Syntax und Semantik. Die Maschinelle Übersetzung erzeugt i.d.R. distanzsprachliche Texte, bei denen es sich grundsätzlich um geschlossene, nicht transparente Produzenten- Rezipienten- Beziehungen handelt. Produzent und Rezipient können ihre Rollen nicht tauschen, die Rollen sind durch Rollenparameter, Zeitparameter, Situationsparameter, Parameter des Codes und Parameter des Mediums festgelegt.

### Literatur:

Agel/Hennig (2006): Agel, V./M. Hennig (2006), Theorie des Nähe- und Distanzsprechens. in: Agel/Hennig, Grammatik aus Nähe- und Distanz. Theorie und Praxis am Beispiel von Nähertexten. Tübingen: Niemeyer, S.3-31.

Carstensen et al. (2010): K. U. Carstensen/C. Ebert/S. Jekat/H. Langer/R. Klabunde, Computerlinguistik und Sprachtechnologie. Heidelberg: Springer Spektrum.

Koch/Oesterreicher (1985): P. Koch/ W. Oesterreicher: Sprache der Nähe- Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. in: Romanisches Jahrbuch 36, S.15-43.

Kolvenbach/ Lötsche/Lutz (1979): M. Kolvenbach /A. Lötsche./ H.D. Lutz, Künstliche Intelligenz und natürliche Sprache, Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Krenz/Ramlow (2008): M. Krenz/ M. Ramlow, Maschinelle Übersetzung und XML im Übersetzungsprozess, Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag.

Martin (2000): D. Martin, The Universal Computer. The Road from Leibniz to Turing. New York: Norton.

Ramlow (2009): M. Ramlow, Die Maschinelle Simulierbarkeit des Humanübersetzers, Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag.

### **Quellenverzeichnis**

Trude, Fossum. (2011) Homage to John Mccarthy, the father of Artificial, (02.11.2011).  
<http://www.nlinews.com/2011/homage-to-john-mccarthy-the-father-of-artificial-intelligence/>  
27.08.2015  
Google Translator – <https://translate.google.com/?hl=hr>. 31.08.2015  
PROMT Online Translator – <http://www.online-translator.com/> 31.08.2015

Christian D. Kreuz  
*Paderborn / Deutschland*

## NÄHE STATT DISTANZ – EINE DISKURSLINGUISTISCHE PERSPEKTIVENBESTIMMUNG AM BEISPIEL DES DEUTSCHEN SCHULDDISKURSES IM ERSTEN WELTKRIEG UND DER WEIMARER REPUBLIK

Ziel dieses Beitrags ist es, theoretische und methodische Aspekte einer diskurshistorischen Analyse mit den Anforderungen einer praktisch-empirischen Analyse abzugleichen, um aufzuzeigen, wie sich alte und neue Analyseparadigmen in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander verschränken lassen. Dafür werden die Leitwörter der achten Jahrestagung des SOEGV, Nähe und Distanz, zu empirischen Konzepten, die unterschiedliche diskursanalytische Herangehensweisen an Korpora repräsentieren und als solche bewertet werden. Von besonderem Interesse sind in dieser Perspektive sogenannte historische Korpora, die eine reine computergestützte Analyse erschweren. Computergestützte Verfahren der Korpusanalyse können historische Korpora nicht vollständig durchdringen, was zur Erzeugung von empirischer Distanz führt. Dagegen soll die Hermeneutik als empirische Nähe wirken. Wie zu zeigen ist, haben notwendigerweise beide Ansätze mit ihren Vor- und Nachteilen einen berechtigten Platz in einer diskurshistorischen Analyse. Das Ergebnis des Beitrags soll als Plädoyer einer neu zu fassenden computergestützten Hermeneutik, einer Hermeneutik 2.0, sein. Als anschauliches Beispiel für den adäquaten Umgang mit sogenannten historischen Korpora soll die diskurslinguistische Analyse von Schuld im Ersten Weltkrieg und der Weimarer Republik dienen.

**Schlüsselwörter:** Diskursanalyse, Diskurslinguistik, Diskurssemantik, Empirie, Erster Weltkrieg, Hermeneutik, Historische Korpora, Korpuslinguistik, Schuld, Theorie, Weimarer Republik

### 1. Einleitung

Wie kann man das Thema der 2015er Tagung des SOEGV und damit die Leitwörter Nähe und Distanz in den Blick nehmen? Neben gängigen Forschungskontexten der Kookkurrenz „Nähe und Distanz“ wie z. B. im Modell von Koch und Oesterreicher (u. a. 1985, 1994) oder aktueller im Sammelband von Ägel und Henning (2010) können Nähe und Distanz auch zu Begriffen werden, die das Verhältnis der Forschenden zu ihren Untersuchungsobjekten explizieren. Sie sind Konzepte, die den empirischen Fokus, den wir mit unseren Methoden auf das Objekt der wissenschaftlichen Begierde einnehmen, beschreiben. Nähe und Distanz sollen in diesem Beitrag also Begriffe sein, die die Frage nach einem methodisch adäquaten analytischen Blick auf sprachliche Erzeugnisse nachzeichnen.

Um dies fassbarer zu machen, möchte ich im Folgenden meine Sichtweise auf die Konzepte Nähe und Distanz nicht nur theoretisch darlegen, sondern auch an einem Beispiel verdeutlichen, was ich darunter verstehe. Dafür habe ich den Diskurs um Schuld in Deutschland in der Weimarer Republik und im Ersten Weltkrieg ausgesucht, in den ich zu Anfang kurz einführen möchte. Darauf folgt eine Skizze der methodologischen Problemstellung, aus der sich auch die zentrale Frage des Beitrags ergibt: Was sind in der heutigen Zeit adäquate Herangehensweisen an historische Diskurse/Korpora? Zur Beantwortung dieser Frage werden Beispiele aus dem ausgewählten Diskurs

herangezogen. Sie sollen zeigen, dass Analysen von historischen Korpora für die Diskurslinguistik eine „harte Nuss“<sup>1</sup> sind.

## 2. Der Schulddiskurs – ein Beispiel für historische Diskurse/Korpora

Die Frage, Kontroverse und Diskussion um die Schuld am Beginn, der Weiterführung und dem Ausgang des Ersten Weltkriegs ist über die Zeit des Ersten Weltkriegs und der Weimarer Republik hinaus ein stetiger Begleiter im Prozess der Aufarbeitung deutscher Vergangenheit über das letzte Jahrhundert bis heute. Dies zeigte und zeigt sich im öffentlichen wie wissenschaftlichen Raum. Der Historiker Fritz Fischer bspw. kam 1959 bzw. 1961<sup>2</sup> mit den Ergebnissen seiner akribischen Analyse von Regierungsentscheidungen entgegen der seit 1918 dominanten deutschen Meinung, Deutschland habe keine Schuld oder nur eine Teilschuld, zum Ergebnis, die deutsche Reichsführung trage einen „entscheidenden Teil der historischen Verantwortung für den Ausbruch des allgemeinen Krieges“ (Fischer 1964: 104).

Aktuell ist es u. a. der Historiker Christopher Clark (2013), der wiederum gegen die Auffassung Fischers, die sich nach heftigen Diskussionen zu großen Teilen in der deutschen Geschichtsschreibung durchgesetzt hatte, argumentiert und deutlich macht, dass Deutschland nicht allein schuld ist.

Die stetige Aktualität des Themas Schuld bezogen auf den Ersten Weltkrieg und dessen Folgen unterstützt und angeheizt durch Brisanzphasen und der ausbleibende wissenschaftliche und öffentliche Konsens belegen, dass das im diskursiven Zentrum stehende diskursive Konzept Schuld keine konkrete greifbare und objektiv belegbare Entität ist, sondern ein abstraktes und komplexes Konstrukt, welches als solches erst sprachlich erschaffen werden muss und über Sprache rekonstruiert werden kann. Dies gilt für die ‚der Schuld‘ zugrunde liegenden sprachlichen Handlungen BESCHULDIGUNG und ENTSCHULDIGUNG bzw. ENTLASTUNG in der Zeit des Ersten Weltkriegs und der Weimarer Republik wie auch für die retrospektive Aufarbeitung in der Gegenwart. Außerdem kann das diskursive Konzept Schuld nicht vollends über die Wortgebrauchsentwicklung der lexikalischen Einheit *Schuld* entlang eines ereignisgeschichtlich orientierten Zeitstrahls, also in klassischer diachroner Deskriptionsart, wie sie sich zum Beispiel bei Eitz/Stötzel (2007, 2009) oder Eitz/Engelhardt (2015) findet, erschlossen werden.

## 3. Zur Problemstellung – historische Diskurse und die Ansprüche der neuen Korpuslinguistik

Erforderlich ist die aufwendige Eruierung und Skizze des mit dieser Einheit zusammenhängenden lexikalischen Felds, für das der signifikante Ausdruck *Schuld* sozusagen als Schlüsselwort dient. In dieser Funktion erschließt *Schuld* gleichsam ein ganzes lexikalisches Feld und mithin auch den Diskurs Schuld zur Zeit des Ersten Weltkriegs und der Weimarer Republik.

Mit der Analyse von Diskursen nimmt man eine bestimmte Perspektive auf sprachliches Material ein, bspw. eine Perspektive auf Mentalitäten oder genauer: eine

1 Die Verwendung der Metapher „harte Nuss“ in diesem Zusammenhang lehnt sich eng an die Erkenntnisse von Filatkina (2009) an. Sie hat festgestellt, dass historische sprachliche Artefakte besonderer analytischer Anforderungen bedürfen.

2 S. auch die o. e. Veröffentlichung im Spiegel vom 3.6.1964 (<http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-46174690.html>, 07.11.2016).

Perspektive auf Mentalitätsgeschichte oder Diskursgeschichte. Fritz Hermanns spricht im Sinne einer solchen Perspektive von der Geschichte der Mentalitäten

„und Mentalitäten sind – im fachsprachlichen Sprachgebrauch von Soziologen und Historikern – Dispositionen [...] des Denkens, Fühlens, Wollens in sozialen Gruppen [einer Zeit]. Nun sind aber *Denken, Fühlen* und *Wollen* (oder: *Kognitionen, Emotionen, Intentionen*) eben das, was sich in Sprache, insbesondere in Wörtern, ausdrückt; man kann Kognition und Emotion und Intention geradezu die ‚Dimensionen der Semantik‘ nennen [...].“ (Hermanns 1994: 55, Hervorhebung i. O., vgl. auch Hermanns 1995: 77)

Dabei werden in

„der Perspektive der Diskursgeschichte Quellentexte dergestalt zum Gegenstand der Sprachgeschichte, daß sie wieder zu Gesprächsbeiträgen werden; und zwar dadurch, daß man sie als Komponenten eines Zeitgesprächs auffaßt. Wieder eingebettet in die – je rekonstruierten – diskursiven und historischen Zusammenhänge, deren Teil sie einmal waren, stellen sich die Quellentexte als die Elemente einer diskursiven Auseinandersetzung dar, in der sich Denken, Fühlen, Wollen – die Mentalitäten – der historischen Subjekte ebenso artikulieren wie konstituieren.“ (Hermanns 1995: 91)

Die Grundlage der Untersuchung bildet die „Vorstellung von Diskursen als Textkorpora, wie sie sich bei Busse, Hermanns und Teubert findet“ (Bluhm et al.: 2000:11). Die Korpusanalyse wird jedoch seit einiger Zeit mit der speziell maschinellen, computergestützten Analyse gleichgesetzt. Warum ist das so?

1. Größere Zeiträume und größere Sammlungen von Texten sind schwer erfassbar und analysierbar. Die Lösung versprechen Datenbanksoftware zur Verwaltung und Korpuslinguistik-Software zur Errechnung statistischer Werte sprachlichen Materials.
2. Die ständig wachsenden Korpora, die sich weiterentwickelnden Softwaremöglichkeiten und die sich weiter verschiebende Digitalisierungsgrenze provozieren den Anspruch beim Forschenden nach Repräsentativität, Reliabilität, Validität und Reproduzierbarkeit von Daten und Analyseergebnissen.

Entsprechend schreibt Noah Bubenhofer in seiner online veröffentlichten „Einführung in die Korpuslinguistik“ (2006-2016):

„Für ein Korpus müssen die Texte in einem einheitlichen Format vorliegen. Zunächst stellt sich also das Problem, Texte, die idealerweise bereits elektronisch vorliegen, aber völlig unterschiedliche Formate aufweisen, zu vereinheitlichen. Die **Dokumentstruktur** beispielsweise (Titel, Fettdruck, Abstracts etc.) ist je nach Textart unterschiedlich. Texte können mit **Metadaten** ergänzt sein, z.B. Angaben zur AutorIn, Datumsangaben, Seitenumbrüche etc., die ggf. extrahiert oder speziell markiert werden müssen.“<sup>3</sup>

Entgegen der in diesem Zitat implizierten Annahme der maschinell arbeitenden Korpuslinguistik, dass Korpora als homogenisierte, getagte und mit Metadaten versehene Datenmasse vorliegen (müssen), stelle ich mit Bezug auf die Arbeit mit historischen Korpora bestimmte Kriterien in den Mittelpunkt und verfolge mit diesen eine andere Strategie. Insbesondere inhaltliche Aspekte des Korpusdesigns, wie sie ehemals bei Busse/Teubert (1993) angedacht waren, sind wichtig. Diese entsprechen wissenschaftlichen Gütekriterien wie Transparenz, Validität, Reliabilität, Objektivität und Re-

<sup>3</sup> [http://www.bubenhofer.com/korpuslinguistik/kurs/erstellung\\_korpora.html](http://www.bubenhofer.com/korpuslinguistik/kurs/erstellung_korpora.html), 07.11.2016 (Hervorhebungen i. O.).

präsentativität und dem Gedanken „Habe ich wichtige und typische Quellen bezüglich Diskursakteure und Diskurspositionen gesichtet?“<sup>4</sup>.

Diese Prämissen speisen sich aus der Arbeit mit Korpora, die als historische Korpora zu bezeichnen sind. Korpora als *historisch* zu bezeichnen ist vage und unbestimmt. So sind doch Korpora stets ein Konglomerat von vergangenem Ausgesprochenen oder Niedergeschriebenen. Deshalb soll an dieser Stelle eine Arbeitsdefinition folgen: Ein historisches Korpus sei ein Korpus, dessen Texten ein bestimmtes Alter haben, weshalb sie in weitesteten Teilen nicht inhaltlich-digital erschlossen wurden, typographisch (z. B. Frakturschriften) oder aufgrund schlechter Qualität schwer erschließbar und schwierig bis gar nicht digitalisierbar sind oder aufgrund der Quellenlage nur lückenhaft zugänglich sind. Historische Korpora sind damit eine „harte Nuss“ für die ausschließlich computergestützte Korpusanalyse, deren Vertreter ihre statistische Herangehensweise zuweilen zum Heiligen Gral guter empirischer Arbeit stilisieren, wenn Scharloth et al. beispielweise schreiben:

„Während Diskurslinguistinnen und -linguisten noch immer mehrere Jahre lang Texte hermeneutisch interpretieren oder dekonstruieren und manuell kodieren, arbeiten in den Forschungsabteilungen von Suchmaschinenriesen, der Webmonitoringdienste und der Webtrendanalysten, aber auch in staatlich geförderten Projekten im Bereich der sogenannten Sicherheitsinformatik Computerlinguisten und Informatiker an Methoden des Data Mining, die in der Lage sind, Veränderungen in der semantischen Matrix in Echtzeit abzubilden. Die linguistische Diskursanalyse steht an einem Scheideweg. Wenn sie sich nicht bemüht, Anschluss an die sprachtechnologischen Entwicklungen zu finden, dann wird Spitzenforschung im Bereich Sprachanalyse als Gesellschaftsanalyse nicht mehr an Universitäten stattfinden, sondern in privatwirtschaftlichen Unternehmen. Es ist zu befürchten, dass damit auch das kritische Potenzial dieser Forschung verloren geht. Die Marginalisierung der traditionellen akademischen Diskurslinguistik wird dann weiter fortschreiten.“ (Scharloth et al.: 2013: 2f.)

Mit Blick auf die ständig wachsenden großen digitalen Korpora mag man solchen Aussagen auf den ersten Blick Glauben schenken. Doch stellen Scharloth et al. damit das, was Fritz Hermanns (2007) als „Diskurshermeneutik“ und als lange bewährte philologische Kompetenz skizziert hat, als von gestern und überholt dar.

In Bezug auf das Tagungsthema lassen sich somit zwei Perspektiven empirischer korpusorientierter Arbeit im Allgemeinen und diskurslinguistischer Arbeit im Besonderen herausdestillieren. Auf der einen Seite sehen wir die empirisch-methodische Distanz zum Untersuchungsobjekt, bei der eine radikal statistische Sicht auf Texte und Textsammlungen zwar eine vogelperspektivenartige und reliable Übersicht bietet, aber auch zur Entfernung vom Sprachmaterial führt. Auf der anderen Seite steht die empirisch-methodische Nähe der philologisch ausgerichteten Hermeneutik, die durch minutiöse und händische Textarbeit eine „dichte Beschreibung“ – wie Clifford Geertz (2003) es sagen würde – garantiert. Denkt man solche Konzepte von Nähe und Distanz als Extrempunkte auf einer Skala, lässt sich für beide folgende empirisch-methodische Merkmale anführen. Die diskurslinguistisch orientierte Korpuslinguistik ist in der Lage große Datenmengen zu berechnen. Sie hat den Anspruch transparent, reliabel, valide, „quasi-objektiv“, repräsentativ zu arbeiten und schafft damit einen leichten Zugang zu Daten mittels Software. Die Diskurshermeneutik kann einzelne wenige Texte exhaustiv erfassen. Sie macht sensibel für indirekten und impliziten Sprachge-

4 Vgl. bei Busch die „Charakteristika diskurslinguistischer Generalisierung“ (2007: 153), der damit das Kriterium Typikalität/Typik in den Mittelpunkt der methodologischen Diskussion stellt.



brauch und ermöglicht den Zugriff auf eine semantische Tiefenebene, über die Sprachmuster, die auf einer höheren Abstraktionsebene konstituiert werden, aufgedeckt werden können. Ob die eine oder die andere Herangehensweise induktiv oder deduktiv ist, ist jeweils zu diskutieren. Letztlich ist auch die statistische Herangehensweise keine genuin induktive, da sie ihre Ergebnisse durch Faktoren wie Korpusauswahl, Korpuszusammenstellung, thematische Eingrenzung etc. determiniert.

diskurslinguistisch orientierte EDV-Korpuslinguistik	empirische Distanz	Diskurshermeneutik	empirische Nähe
große Datenmengen „berechnen“		einzelne/wenige Texte exhaustiv erfassen	
transparent, reliabel, valide, „quasi-objektiv“, repräsentativ		sensibel für indirekten und impliziten Sprachgebrauch	
„leichter“ Zugriff auf Daten mittels Software		Erfassung von Sprachmustern, die auf einer höheren Abstraktionsebene konstituiert werden	
induktiv? deduktiv?		induktiv? deduktiv?	

Tab.: Empirische Distanz/empirische Nähe

Das hier exemplarisch vorzustellende historische Korpus liegt teilweise digital, teilweise nicht-digital und teilweise nicht-digitalisierbar vor. Man arbeitet also mit einer Mischung aus digitalen bzw. digitalisierbaren und nicht-digitalen Daten. Zudem sind die Textfragmente, wenn man sie auch im Ganzen digital vorliegen hätte, inhaltlich sehr komplex, was bei einer reinen statistisch ausgerichteten, computergestützten Analyse zu einer Ausblendung der potentiell wichtigen Umgebung – und damit sind nicht bloß Kollokatoren, Einbettungen in Phrasen etc., sondern der gesamte Kontext bzw. der Kotext gemeint – und zur Entko(n)textualisierung führen kann. Zu dieser Problematik als Beispiel ein Ausschnitt aus der keywords-in-context-Ansicht zur Suchanfrage „Sieg“, eine in Relation zum Referenzkorpus signifikante lexikalische Einheit: „leuchtende Zeit des **Sieges**, der unerhörten Tatkraft“. Der Treffer entstammt einer Stellungnahme des Reichskanzlers Georg Michaelis zur Friedensresolution am 19.7.1917, die dem deutschen Reichstag von den Sozialdemokraten, Linksliberalen und den Zentrums-Mitgliedern vorgelegt wurde. Eine Interpretation aus dieser Ansicht zu basteln, ist vage: Ein Vertreter der Diskursakteure der reaktionären und regierenden Gruppe prophezeite oder diagnostizierte für Deutschland eine leuchtende Zeit des Sieges. Auch die Suche nach weiteren Kollokationen (*Eroberung, gewaltsame Vergrößerung, Tatkraft, erfolgreich durchgesetzt, Opferfreudigkeit, Überlegenheit*, etc.) gibt nur Hinweise, denen man „händisch“ nachgehen müsste. Einen besseren Zugang zum hier dargelegten historischen Material gibt jedoch der Gesamtbeleg mit seinem Kotext:

„Deutschland hat den Krieg **nicht gewollt**. Es strebte nicht nach **Eroberungen**, nicht nach **gewaltsamer Vergrößerung** seiner Macht – darum wird Deutschland auch nicht einen Tag länger Krieg führen, wenn ein **ehrvoller Frieden** zu haben ist, bloß darum, um **gewaltsame Eroberungen** zu machen. Das, was wir wollen, ist in erster Linie, daß wir Frieden als solche machen, **die sich erfolgreich durchgesetzt haben**. Die jetzige Generation und die kommenden Geschlechter sollen diese **Kriegsprüfungszeit** als **eine leuchtende Zeit des Sieges, der unerhörten Tatkraft und Opferfreudigkeit** unseres Volkes und unserer Heere im Gedächtnis behalten **für die Jahrhunderte**. Ein Volk von noch nicht 70 Millionen, das sich Seite an Seite mit treuen Verbündeten **gegen eine vielfache Überlegenheit von Völkermassen** mit der Waffe in der Hand vor den Grenzen seines Landes **behauptet**...

**tet**, hat sich als **unüberwindlich** erwiesen.“ (zitiert nach Michaelis/Schraepfer 1958-1979: 2/41, Hervorhebungen CDK)

Michaelis als Stellvertreter für die reaktionäre Regierung leugnete jegliche Vorwürfe, dass die Regierung den Eroberungskrieg mit dem Ziel der gewaltsamen Vergrößerung anstrebte. Den Eroberungswillen zuzugeben, würde Deutschland nämlich zum Alleinschuldigen machen. Auch die Regierung drängte auf Frieden, hatte jedoch davon eine klare Vorstellung, wenn sie von einem *ehrvollen Frieden* sprach: Ein ehrenvoller Frieden ist ein Frieden durch einen deutschen Sieg. Außerdem erschien ein deutscher Sieg allein durch den opferfreudigen Kampf in einer Welt voller Feinde garantiert: Man konstruierte ein Bedrohungsszenario zur Legitimation der eigenen Handlungsweise und, um die Ergebnisse der eigenen Handlungsweise stets als eine Art Sieg auszuweisen. Wenn auch die computergestützte Analyse bereits Hinweise auf eine solche Interpretation geben konnte, bleibt sie hinter ihrem Anspruch zurück, eine angemessene Analyse über statistische Berechnungen bieten zu können ohne hermeneutische Verfahren nutzen zu müssen (vgl. Scharloth et al.: 2013: 2f.). Aus meiner Sicht ist die Stärke einer statistisch arbeitenden Analyse die valide und reliable Aufdeckung von sprachlicher Serialität und Musterhaftigkeit über große Datenmengen hinweg und nicht die exhaustive Interpretation sprachlichen Materials.

#### 4. Zur Problemlösung – eine diskurslinguistische Gebrauchsanweisung

Wie lässt sich eine Menge solcher Belege nun auf der Diskursebene analysierbar machen? Wie lassen sich zum einen qualitative hermeneutische und zum anderen quantitative computergestützte Zugänge zu einem teilweise digitalen und nichtdigitalen Korpus nutzen, um damit einen adäquaten Weg zwischen Polen empirischer Distanz und Nähe zu gehen? Ich möchte hierzu folgende Strategie, eine diskurslinguistische Gebrauchsanweisung, beschreiben:

- Nach ersten Thesen, explorativen Studien und einer ersten Korpuserstellung beginnt die Analyse mit einer Pilotphase (vgl. Abb. 1). Diese Pilotanalyse dient der Orientierung, der Spezifikation des Themenbereichs und der Evaluation des Korpusdesigns. Erste Aufschlüsse über Lücken, Fehler oder Probleme bei der Konzeption von Thema und Korpusdesign sollen zum einen über eine erste quantitative Analyse mit digital vorliegenden Daten und zum anderen über eine stichprobenartige qualitative hermeneutische Analyse erfolgen. Feedback-Schleifen stützen dieses Vorgehen. Die Ergebnisse können für die eigentliche Analyse weiterverwendet werden, solange der Themenbereich nicht weiter und wesentlich spezifiziert und das Korpusdesign nicht geändert werden muss.
- Die eigentliche Analyse (vgl. Abb. 2) ist ähnlich angelegt wie die Pilotanalyse und baut auf die Ergebnisse dieser Analyse auf, ist jedoch wesentlich umfangreicher und detaillierter. Sie gliedert sich ebenfalls in zwei Teile: In einen korpuslinguistischen quantitativ ausgerichteten Teil und einen qualitativen hermeneutischen Teil.<sup>5</sup> Im qualitativen hermeneutischen Teil werden
  - die beteiligten Sprechergruppen differenziert und geordnet,

5 Die Vorteile dieser Strategie liegen auf der Hand: 1. Man benötigt kein voll durchstrukturiertes und annotiertes Korpus und kann nach dem Einscannen und Ordnen der Korpusdaten direkt beginnen und 2. kann man digitalisierte und nichtdigitalisierbare Daten für die Analyse verwenden.

- die einzelnen Medien und Textsorten differenziert und kategorisiert und deren Gewichtung für den Diskurs eingeschätzt
- und der institutionelle Rahmen und die Situation – man könnte auch der außersprachliche Kontext oder der Kotext sagen – bei der Lektüre von Diskursfragmenten berücksichtigt, denn jedes potenzielle Diskursfragment steht in einem institutionellen und situativen Rahmen bzw. Kontext.

Signifikante lexikalische Einheiten, deren Form, Position, Funktion und Perpetuierungsverhalten werden parallel dazu in der quantitativen Analyse des digitalen Korpusteils bestimmt. Die quantitative Analyse dient vor allem dem Auffinden neuer Belege, der Suche nach Rekurrenz und Kollokationen und dem Abgleich mit dem Referenzkorpus. Hierdurch können aber nicht nur hermeneutisch gewonnene Erkenntnisse validiert, sondern auch neue gewonnen werden, die wiederum hermeneutisch zu sichern sind.

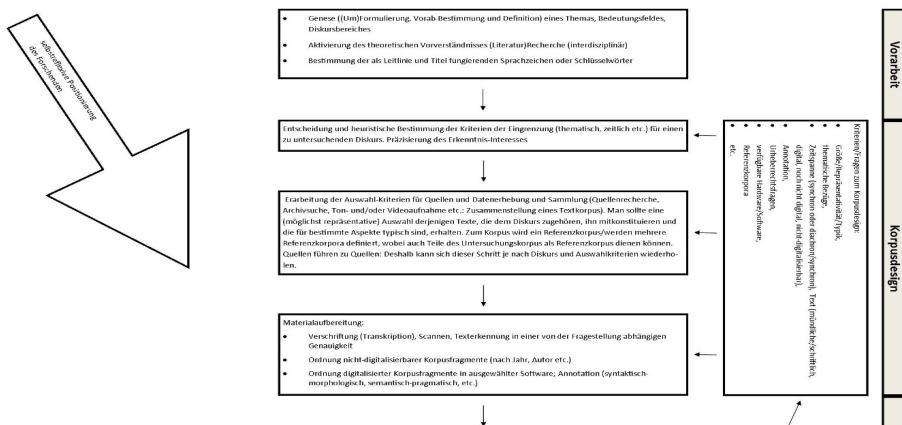


Abb. 1: Ausschnitt Pilotanalyse einer diskurslinguistischen Gebrauchsanweisung

Der Ablauf der Analyse an sich ist durch die ständige Korrelation zwischen hermeneutischer und edv-gestützter korpuslinguistischer Herangehens- und Vorgehensweise gekennzeichnet. Die einzelnen Schritte der Gebrauchsanweisung sind konsekutiv und teilweise iterativ angeordnet, d. h. sie bauen entweder sequenziell aufeinander auf oder laufen parallel zueinander ab, wodurch ein hohes Maß an Transparenz, Validität, Objektivität und Reliabilität auch bei der Arbeit mit großen historischen Korpora und mit einer Mischung aus digitalen und nicht-digitalen Daten gewährleistet ist. Die Strategie der gegenseitigen Ergänzung ist charakterisiert durch Feedback-Schleifen, die neue Aspekte aufwerfen und in die Untersuchung einführen, durch statistische Überprüfungen von Thesen und Belegen und durch das Erarbeiten und Belegen von sprachlichen Mustern, die hermeneutisch nur schwer erfassbar sind. Dadurch ist garantiert, dass sich eine Diskursanalyse nicht nur auf Basis einiger weniger Belege zu steilen hermeneutisch erzeugten, aber nur dürftig belegbaren Thesen – ein Nachteil der Nähe-Perspektive – verleiten lässt und isolierte errechnete signifikante Einheiten nicht entkontextualisiert betrachtet werden – ein Nachteil der Distanz-Perspektive.

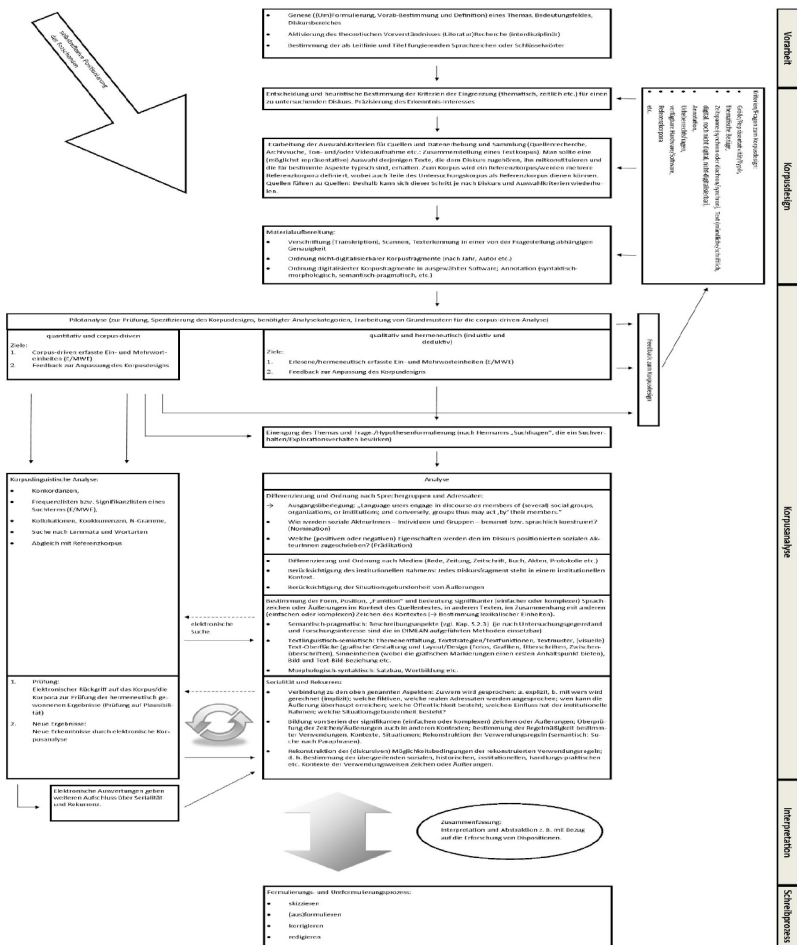


Abb. 2: Ausschnitt Analyse einer diskurslinguistischen Gebrauchsanweisung

### 5. Die Diskurslinguistische Gebrauchsanweisung am Beispiel des Schuld diskurses

Das theoretisch Dargelegte soll nun an meinem Beispiel deutlicher werden. Hierfür habe ich die Zeit von 1914 bis 1933 ausgewählt und – wie oben erwähnt – die Untersuchung thematisch auf den Diskurs um Schuld in Deutschland im Kontext des Ersten Weltkriegs und der Weimarer Republik eingegrenzt.

Zum Korpusdesign: Für das Textkorpus wurden Zeitungen, Zeitschriften und Magazine (wie z. B. Vossische Zeitung, Frankfurter Zeitung, Freiburger Zeitung, Berliner Lokal-Anzeiger (DNVP), Vorwärts (SPD), GERMANIA (Zentrum), Weltbühne, Die Rote Fahne (KPD), Kreuzzeitung, Völkischer Beobachter, Der Angriff (NSDAP), Die Freiheit (USPD), Deutsche Zeitung (Alldeutscher Verband), Deutsche Allgemeine Zeitung, Süddeutsche Monatshefte, Coburger Zeitung, Freiburger Zeitung, Mitteilungen aus dem Verein zur Abwehr des Antisemitismus, Fürstfeldbrucker Zeitung etc.)

gesichtet. Zusätzlich wurden Akten und Protokolle aus der Nationalversammlung, des Reichstags und der Weimarer Reichskanzlei aufgenommen. Hinzu kommen Briefe, Dokumente und Verträge, Plakate, Reden, politische Flugblätter und Literatur. Hierbei wurde die Repräsentation so gut wie aller politischen wie ideologischen Positionierungen berücksichtigt. Aus dem digitalen Zusammengetragenen wurde zusätzlich ein Referenzkorpus erstellt. Die Größe des digitalen Korpusanteils mit Referenzkorpus beläuft sich auf über 4,5 Millionen Token bei 16.027 Einzeldokumenten mit durchschnittlich 200-300 Token. Der gescannte, aber nicht digital erschließbare Korpusanteil hat eine Größe von 14,8 GB an Presstexten als Bild-Dateien (das entspricht 6.337 Seiten Presstexte), 21,9 GB an Dokumenten, Reden, Flugblättern, Literatur etc. (das entspricht 2.226 Einzelfragmenten) und zusätzlichen Zugriff auf gedrucktes Material und externe Archive.

Aus den aufgezählten Diskursfragmenten ergeben sich die folgenden Diskursakteursgruppen, die ihrer Positionierung im Diskurs entsprechend solchen Akteursgruppen zugeordnet wurden<sup>6</sup>:

1. Sozialistisch-sozialdemokratisches Lager
  - a. die extreme Linke,
  - b. die „wahren“ Sozialdemokraten,
  - c. Sozialdemokraten),
2. die bürgerlich-katholische Mitte (zwischen links und rechts),
3. die Bürgerlich-Liberalen
  - a. die liberal-republikanische Demokraten,
  - b. die Liberalen),
4. die bürgerliche Konservative,
5. die Regierenden des „alten Systems“/Reichsführung,
6. die Kriegsführung (vor allem Oberste Heeresleitung (OHL), aber auch Seekriegsleitung (Admiralstab) etc.),
7. die (radikale) nationale Rechte,
8. die Intellektuellen,
9. jüdische Demokraten,
10. Sonstige (unabhängige Zeitungen, Pazifisten als Anhänger der Friedensbewegung (vgl. Brunner et al.: 1978: 770ff.), Ausland etc.).

Aus der Pilotanalyse wurde eine Auswahl einer Sammlung lexikalischer Einheiten um die zentrale Einheit *Schuld*, die als Schlüssel zum Diskurs dient, für den abgesteckten Zeitbereich auf statistischem Weg entnommen: *Alleinschuld*, *Annexionspolitiker*, *ans Messer geliefert*, *besiegt*, *Besiegter*, *demobilisiert*, *Demütigung*, *Dolch*, *Dolchstoß*, *Ehr(e)*, *Entlastung*, *Eroberung*, *Feind*, *feindlich*, *Frieden*, *gerüttelt Maß an Schuld*, *Geschick*, *Gewalt*, *Gewaltfrieden*, *Größenwahn*, *Hass*, *Heer und Heimat*, *Heimat*, *hochmütig*, *Imperialismus*, *Krieg*, *Kriegsillusionisten*, *Kriegslüge*, *Kriegsschuld*, *Kriegsschuldlüge*, *Kriegstreiber*, *Kriegsverlängerer*, *Legende*, *Lüge*, *Militarismus*, *Militärpolitiker*, *Mitschuld*,

<sup>6</sup> Die Zuordnung zu solchen Gruppen ist schwierig, da sie nicht einer quasi objektiven historiografischen Festlegung entspringt, sondern die Zuordnung der Akteure zu solchen Gruppen und die Gruppen selbst sich aus dem Material ergeben. Die Zuordnung ist außerdem dynamisch, da sich die Positionierungen der Akteure im Diskurs ändern. Diese Dynamik scheint – so zeigt die Analyse dieses Diskurses und anderer Diskurse in diesem Zeitraum (vgl. Kämper et al.: 2014) – für historische Diskurse besonders charakteristisch zu sein und macht einen hermeneutischen Blick aufs Material umso wichtiger.

*Mitverantwortung, Niederlage, Opfer, Pflicht, Recht, Rücken, Schäden, Schande, Schicksal, Selbstverteidigung, Sühne, Sünde, Teilschuld, treu, Überfall, überfallen, Übermacht, unbesiegt, unbesiegtes Heer, Unterwühlung, unverantwortlich, Verantwortung, Verbrechen von 1914, Verbrechen, Verlust, Vernichtung, Vernunft, Verpflichtung, Verrat, Verständigungsfrieden, Verteidigung, von hinten, Wahrheit, Welt von Feinden, Welt, Weltgeschichte, Weltkatastrophe, Weltverbrechen, Zermürbung (des Heeres/der Front), Zusammenbruch* etc. Von hier aus ist schon ein erster Blick in den Diskurs und Anknüpfungspunkte für die weitere Analyse möglich. Das Ziel ist es, in der Analyse auf der Basis signifikanter lexikalischer Einheiten um die Einheit *Schuld* das diskursive lexikalische Feld zu konstruieren bzw. zu rekonstruieren, welches den Diskurs um Schuld spiegelt. So lässt sich der analytische Prozess auf Grundlage der eben dargestellten Gebrauchsanweisung skizzieren als Weg von einer einzelnen Einheit hin zu einem komplexen diskursiven lexikalischen Feld, das über die ständige Rückkopplung und Verschränkung hermeneutischer und computergestützter Verfahren generiert werden kann. Dieses Feld ist grafisch nur annähernd adäquat in einer solchen Topicmap visualisierbar, die die einzelnen lexikalischen Einheiten und ihre Quellen unter Konzepten sammelt.

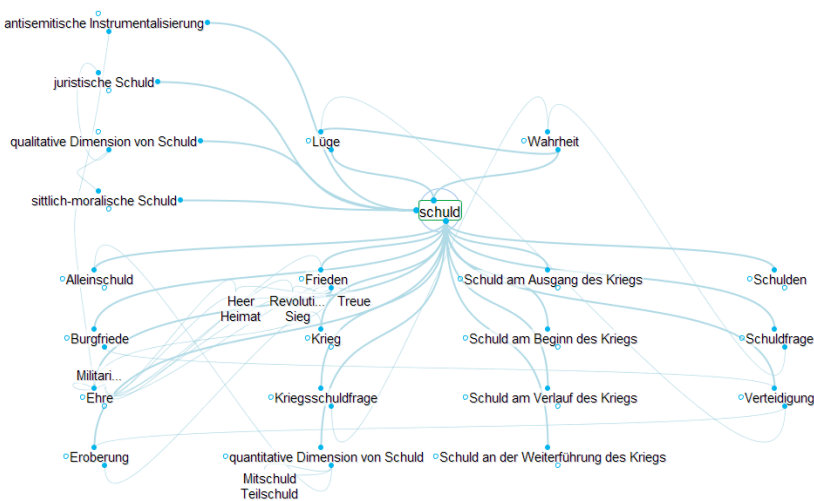


Abb. 3: Topicmap „Schuld/schuld“

Gleichzeitig ergeben sich folgende hermeneutisch gewonnene und durch quantitative Analyse validierte Explorationsfragen für die weitere Analyse:

- Wie begegnen welche Akteure bzw. Akteursgruppen Schuld und Schuldvorwürfen präventiv, interventiv und/oder postventiv? Wer wirft wem Schuld vor?
- Welche Art von Schuld wird vorgeworfen, juristisch oder sittlich-moralisch, was ist der Schuldgrund oder worauf/auf wen wird referiert, welche Folgen ergeben sich daraus und wie wird dies lexikalisch repräsentiert?
- Ergeben sich aus der Einspielung von Mustern und Strategien, Schuld vorzuwerfen, Schuld von sich zu weisen, Arten und Folgen von Schuld zu eruieren, zu diskutieren und zu interpretieren, eine Form der Perpetuierung oder Einspielung solcher Muster?

Mit der textuell-deskriptiven Beschreibung eines solchen lexikalischen Feldes über diese Fragen lässt sich herausarbeiten, welches diskursive Konzept Schuld durch sprachliche Handlungen wie in diesem Fall BESCHULDIGEN, ENTSCULDIGEN bzw. ENTLASTUNG entlang lexikalischer Knotenpunkte konstruiert wird. Mit anderen Worten: Welche Wirklichkeitssichten und Mentalitäten sich im sprachlichen Akt des Schuld- und Unschuld-Zusprechens kondensieren. Dies soll an der Beschreibung der Knotenpunkte *Frieden*, *Sieg* und *Ehre* exemplarisch anhand ausgewählter Belege demonstriert werden.

## 6. Exemplarische Ergebnisse mit einer diskurslinguistischen Gebrauchsanweisung – die lexikalischen Knotenpunkte *Frieden*, *Sieg* und *Ehre*

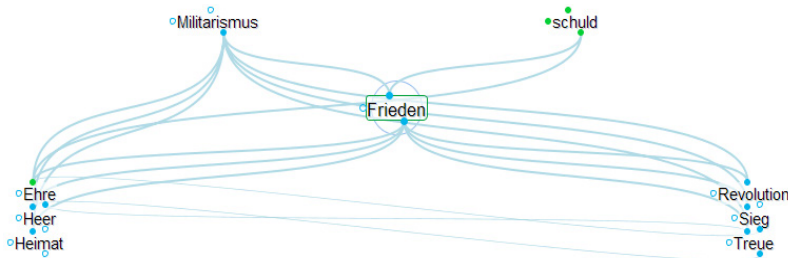


Abb. 4: Ausschnitt Topicmap Knotenpunkte Frieden, Sieg und Ehre

Reichskanzler Theobald von Bethmann Hollweg richtete sich an den Reichstag nach Kriegsbeginn im Dezember 1914 mit den Worten:

Und, meine Herren, wenn ein ruhmvoller, wenn ein glücklicher Friede erkämpft sein wird, dann wollen wir diesen Geist hochhalten als das heiligste Vermächtnis dieser furchtbar ersten und großen Zeit. (Wiederholter lebhafter Beifall.) Wie vor einer Zanbergewalt sind die Schranken gefallen, die eine öde und dumpfe Zeit lang die Glieder des Volkes trennten, die wir gegeneinander aufgerichtet hatten in Mißverstand, in Mißgunst und in Mißtrauen. Eine Befreiung und eine Beglückung ist es, daß nun einmal dieser ganze Wust und Unrat weggefegt ist, (lebhaftes Bravo) daß nur noch der Mann gilt, einer gleich dem anderen, einer dem anderen die Hand reichend für ein einiges, heiliges Ziel. (Stürmisches Bravo.) Ich wiederhole noch einmal das Wort, das beim Ausbruch des Krieges der Kaiser gesprochen hat: Ich kenne keine Parteien mehr, ich kenne nur noch Deutsche. Wenn der Krieg vorüber ist, werden die Parteien wiederkehren. Denn ohne Parteien, ohne politischen Kampf kein politisches Leben auch für das freieste und einigste Volk! (Sehr richtig!) Aber kämpfen wollen wir dafür — und ich an meinem Teile verspreche es Ihnen —, kämpfen wollen wir dafür, daß es in diesem Kampfe nur mehr Deutsche geben darf. (Lebhaftes Bravo.)

Abb. 5: Protokolle des Reichstags 2.12.1914: 20.<sup>7</sup>

Mit einigenden, appellativ-persuasiv ausgerichteten Äußerungen wie diesen brachten die Reichsführung und die Kriegsleitung den Krieg, der wider jeder anfänglichen Erwartung über vier Jahre geführt wurde und durch sein Ausmaß schon in seiner Zeit zum Weltkrieg deklariert wurde, in einen durchweg positiven Kontext: Der Krieg war der „Weg zum Frieden“ (vgl. u. a. Abb. 6), den es als „heiliges Ziel“ zu erkämpfen galt.

<sup>7</sup> <http://www.reichstagsprotokolle.de/index.html>, 07.11.2016.



Abb. 6: Propagandaplakat der Reichsregierung 1918<sup>8</sup>

Gleichzeitig wurde aber auch das Profil dieses Konzeptes Frieden geschärft, wie die Liste errechneter attributiver Kollokatoren zu *Frieden* in Dokumenten dieser Akteursgruppen (diese wurden in Abb. 7 markiert) zeigt:

annexionslosen Frieden	
baldigen Frieden	
besseren Frieden	
dauerhaften Frieden	
dauermüden Frieden	
demütigenden Frieden	
deutscher Frieden	Signifikanzwert: 91,3
ehrenhaften Frieden	
ehrevollen Frieden	Signifikanzwert: 90,7
erträglichen Frieden	
erträglicher Frieden	
keinen Frieden	
kommenden Frieden	
künftigen Frieden	
redlichen Frieden	
ruhmvollen Frieden	Signifikanzwert: 96,1
schlechten Frieden	
schmählichen Frieden	
starken Frieden	Signifikanzwert: 96,1
ständiger Frieden	
Versailler Frieden	
wahrer Frieden	
wirklichen Frieden	

Abb. 7: Ausschnitt Analyse von Kollokatoren in attributiver Stellung zu *Frieden* (ATTR + Frieden)

<sup>8</sup> Vgl. <http://www.museum-digital.de/san/index.php?t=objekt&oges=6079>, 07.11.2016.



Im Sinne dieser Akteursgruppen war ausschließlich ein Frieden über einen deutschen Sieg möglich, der als *ehrenvoller, ruhmvoller, deutscher, starker* Frieden attribuiert wurde. Da der Feind ein solches Friedensangebot nicht akzeptierte, wurde dieser von Seiten der Reichs- und Kriegsführung zum Schuldigen an der Situation deklariert. Noch 1917 konstatierte die Reichsführung bspw.: „Daß bisher der Friede nicht zustande gekommen ist, ist allein die Schuld unserer Feinde.“<sup>9</sup> Diese Muster spielten sich bis zum Ende des Kriegs ein und blieben bis zum Ende des untersuchten Zeitraums.

Gegen dieses Konzept Frieden steuerte die neue Mehrheit im Reichstag bestehend aus Sozialdemokraten, Zentrum und Liberalen an. Sie sprach sich gegen einen Frieden durch einen Sieg aus und stigmatisierte das reaktionäre Konzept Frieden als *Macht- oder Siegfrieden*. Gleichzeitig präsentierte sie mit dieser Kritik ein eigenes Konzept von Frieden, welches den Krieg ablehnte, den internationalen Dialog implizierte und die Verständigung suchte, was von der Reichs- und Kriegsführung ideologisch polysem als *Frieden des Verzichts*, letztlich die Verständigung als *innere Schwäche* umgedeutet wurde. Dass die Realität 1918 anders aussah, fasste die neue Mehrheit als Bestätigung ihrer Bemühungen auf, frühzeitig einen Verständigungsfrieden gewollt zu haben. Die Bestätigung, dass ein solches Friedenskonzept das Richtige gewesen wäre, modellierte die Mehrheit, darunter vornehmlich die Sozialdemokraten, zu einem inneren Sieg, einem Sieg gegen einen inneren Feind, die Reichs- und Kriegsführung. „Über sie alle [die alte Regierung und Kriegsführung] hat das Volk auf der ganzen Linie gesiegt.“<sup>10</sup> Dies sei ein „Sieg der Revolution“ (Vorwärts 9.11.1918), wenn auch Deutschland selbst nicht gesiegt habe. Der Sozialdemokrat Philipp Scheidemann drückte dies folgendermaßen in seiner bekannten Rede zur Ausrufung der Republik aus: „Die Feinde des werktätigen Volkes, die wirklichen inneren Feinde, die Deutschlands Zusammenbruch verschuldet haben, sind still und unsichtbar geworden. [...] Diese Volksfeinde sind hoffentlich für immer erledigt. [...] Über sie alle hat das Volk auf der ganzen Linie gesiegt!“<sup>11</sup> Durch diese Stigmatisierung des politischen und ideologischen Gegners war es möglich, die eigene Partei nicht nur als Befreier von einem mit Schuldigen durchwachsenen System zu deklarieren und sich selbst damit zu entlasten, sondern auch den Weg zur Republik und Demokratie über die Revolution zu einem nach innen gerichteten Sieg zu modellieren.

Innerhalb dieser Suche nach Verantwortlichen für den Krieg und die deutsche Niederlage über alle Akteursgruppen hinweg argumentierten die ehemaligen Mitglieder der Reichs- und Kriegsführung, die sich in reaktionären, konservativen und radikal rechten Gruppierungen neu formierten, für eine vor Kriegsende noch mögliche Realisierung eines Friedens durch einen Sieg. Damit konnten vor allem die sozialistisch-sozialdemokratischen Akteursgruppen nach Kriegsende 1918 beschuldigt werden, durch den Verständigungs- bzw. einen als solchen deklarierten Verzichtfriedens und durch die Revolution die Moral und Kampfkraft des siegessicheren, ungeschlagenen und zuversichtlichen Heeres zersetzt zu haben. Seinen Ausdruck fanden diese Konzepte in lexikalischen Einheiten wie *Entnervung, Hetze, Untergrabung, Unterwühlung* und *Zersetzung*. Sie repräsentieren die Grundzüge der an anderer Stelle darzustellenden Dolchstoßthese als Baustein des Schuld diskurses (vgl. Kreuz 2016).

9 Rede des Reichskanzlers von Bethmann Hollweg im Hauptausschuss des Reichstages am 7.7.1917, zitiert nach Schraepler/Michaelis (1958-1979: 2/16).

10 Philipp Scheidemann am 9.11.1918 zitiert nach <http://www.dhm.de/lemo/html/dokumente/scheidemann/index.html>, 07.11.2016 und Jessen-Klingenberg (1968: 654-655).

11 Ebd.

Der von außen auferlegte Frieden von Versailles, das Sollen der Siegermächte, einte jedoch die divergierenden Wirklichkeitssichten der verschiedenen Akteursgruppen in einem Punkt. Deutschland wollte diesen Frieden, den man als *Gewalt-, Diktat-, Verelendungs- und Machtfrieden* und aktorsgruppenübergreifend als *Schmach* interpretierte und so bezeichnete, nicht akzeptieren. Die Frage nach Wahrheit und Lüge, nach Recht und Unrecht in diesem Vertrag, der u. a. die Alleinschuld Deutschlands forderte, speiste die negative Haltung der eigentlich und ehemals als potenzielle Sieger – so die weit verbreitete deutsche Meinung zu Kriegsbeginn – in den Krieg eingetretenen Deutschen.

Von der Interpretation der Versailler Forderungen perpetuierte über die Jahre bis 1933 lediglich der pejorative Bedeutungsanteil, der den Frieden konstant und musterhaft als *Schande und Gewalt* und schließlich als Bruch des allgemeinen *Rechtsgedankens* deklarierte. Über das Jahr 1919 avancierte der Vertrag zum Stigma der neuen Regierung und später ihrer Mitglieder, die sich durch die Unterzeichnung zum Schuldigen an der deutschen Misere seit 1917/18 gemacht haben sollen und wurde als solcher von extrem linker und rechter Seite instrumentalisiert.

## 7. Eine Zusammenfassung als Plädoyer für eine Hermeneutik 2.0

Mit diesem Beispiel wurde lediglich ein kleiner Ausschnitt aus dem lexikalischen Feld präsentiert, das den Schuldiskurs während des Ersten Weltkriegs und der Weimarer Republik nachzeichnet und die Wirklichkeitssichten und Mentalitäten im diskursiven Feld zur Zeit des Ersten Weltkriegs und der Weimarer Republik repräsentiert. Er zeigt aber exemplarisch, wie die zuvor skizzierte Gebrauchsanweisung sich in der Analyse bewährt, d. h. wie sich aus der Belegzusammenstellung und der ständigen computergestützten und hermeneutischen Überprüfung und Recherche ein auf der lexikalischen Ebene evidentes Bild des Schuldiskurses und der darin enthaltenen Mentalitäten wissenschaftlichen Gütekriterien entsprechend sukzessiv aufbauen lässt. Es ist deutlich geworden, wie sich das lexikalische Feld durch die Vielzahl der Belege bis in kleinste Äste beschreiben lässt und über die Typik exemplarischer Belege eine textuell umsetzbare Beschreibungsart umsetzen lässt, ohne eine klassisch diachrone Deskriptionsart zu bemühen, die eine Beschreibung von Wortgebrauchsgeschichte entlang eines Zeitstrahl der Ereignisgeschichte erfordert und somit zu ständigen narrativen Wiederholungen führen würde.

Durch die Beschreibung des lexikalischen Feldes über die ständige Rückkopplung von hermeneutischer und computergestützter korpuslinguistischer Untersuchung und damit einer stetigen Wanderung zwischen den Polen der empirischen Nähe und Distanz ist es möglich, valide Aussagen über sprachliche Muster und damit Mentalitäten im Schuldiskurs zu machen. Letztlich ist es doch nicht nur so, dass Linguisten Korpora brauchen, sondern vor allem brauchen Korpora Linguisten (vgl. Eichinger 2007: 1-8), die deren Daten durch eine Gradwanderung zwischen empirischer Nähe und Distanz – sozusagen über eine Hermeneutik 2.0 – interpretieren können.

### Literatur:

Ágel/Hennig 2010 (Hrsg.): V. Ágel/M. Hennig (Hrsg.), Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung, Berlin/New York: W. de Gruyter.

- Bluhm/Deissler et al. 2000: C. Bluhm/D. Deissler et al., Linguistische Diskursanalyse: Überblick, Probleme, Perspektiven, Paderborn/München: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht 88, Paderborn/München, 3-19. <[http://www.scharloth.com/publikationen/scharloth\\_diskursanalyse.pdf](http://www.scharloth.com/publikationen/scharloth_diskursanalyse.pdf)>. 30.03.2016.
- Brunner/Conze et al. 1978: O. Brunner/W. Conze, Geschichtliche Grundbegriffe Mi – Pre. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland Bd. 4, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bubenhof 2006-2016: N. Bubenhof, Einführung in die Korpuslinguistik: Praktische Grundlagen und Werkzeuge. <<http://www.bubenhof.com/korpuslinguistik/>>. 30.03.2016.
- Busch 2007: A. Busch, Der Diskurs: ein linguistischer Proteus und seine Erfassung – Methodologie und empirische Gütekriterien für die sprachwissenschaftliche Erfassung von Diskursen und ihrer lexikalischen Inventare, in: Warnke (Hrsg.), Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände, Berlin/New York: W. de Gruyter, 141-163.
- Busse/Teubert 1994: D. Busse/W. Teubert, Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik, in: Busse/Hermanns et al. (Hrsg.), Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik, Opladen: Westdeutscher Verlag, 10-28. <<http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/germ1/mitarbeiter/busse/mat/busse-1994-02.pdf>>. 07.11.2016.
- Clark 2013: C. Clark, Die Schlafwandler. Wie Europa in den Ersten Weltkrieg zog. Unter Mitarbeit von Norbert Juraschitz, München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Eichinger 2007: L. M. Eichinger, Linguisten brauchen Korpora und Korpora Linguisten: Wege zu wohl dokumentierten und verlässlichen Aussagen über Sprache, in: Kallmeyer/Zifonun (Hrsg.), Sprachkorpora – Datenmengen und Erkenntnisfortschritt (= Institut für Deutsche Sprache Jahrbuch 2006), Berlin/New York: W. de Gruyter, 1-8.
- Eitz/Engelhardt 2015 (Hrsg.): T. Eitz/I. Engelhardt, Diskursgeschichte der Weimarer Republik. Mit einem Vorwort von Georg Stötzel. Band 1/2. Hildesheim et al.: Olms.
- Eitz/Stötzel 2007 (Hrsg.): T. Eitz/G. Stötzel, Wörterbuch der „Vergangenheitsbewältigung“. Die NS-Vergangenheit im öffentlichen Sprachgebrauch, Hildesheim: Olms.
- Eitz/Stötzel 2009 (Hrsg.): T. Eitz/G. Stötzel, Wörterbuch der „Vergangenheitsbewältigung“. Die NS-Vergangenheit im öffentlichen Sprachgebrauch, Hildesheim: Olms.
- Filatkina 2009: N. Filatkina, Historische formelhafte Sprache als „harte Nuss“ der Korpus- und Computerlinguistik. Ihre Annotation und Analyse im HiFoS-Projekt, Linguistik online 39, 75-96. <[http://www.linguistik-online.de/39\\_09/](http://www.linguistik-online.de/39_09/)>. 30.03.2016.
- Fischer 1959: F. Fischer, Deutsche Kriegsziele, Revolutionierung und Separatfrieden im Osten 1914-1918, München: Historische Zeitschrift 188, München, 249-311.
- Fischer 1961: F. Fischer, Griff nach der Weltmacht. Die Kriegszielpolitik des kaiserlichen Deutschland 1914/18, Düsseldorf: Droste.
- Fischer 1964: F. Fischer, Griff nach der Weltmacht. Die Kriegszielpolitik des kaiserlichen Deutschland, Düsseldorf: Droste
- Geertz 2003: C. Geertz, Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Suhrkamp: Frankfurt.
- Hermanns 1994: F. Hermanns, Linguistische Anthropologie. Skizze eines Gegenstandsbereiches linguistischer Mentalitätsgeschichte, in: Busse/Hermanns et al. (Hrsg.), Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik, Opladen: Westdeutscher Verlag, 29-59.
- Hermanns 1995: F. Hermanns, Sprachgeschichte als Mentalitätsgeschichte. Überlegungen zu Sinn und Form und Gegenstand historischer Semantik, in: Gardt/Mattheier et al. (Hrsg.), Sprachgeschichte des Neuhochdeutschen. Gegenstände, Methoden, Theorien, Tübingen, Niemeyer, 69-99.

Hermanns 2007: F. Hermanns, Diskurshermeneutik, in: Warnke (Hrsg.), Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände, Berlin/New York: W. de Gruyter, 187-210.

Jessen-Klingenberg 1968: M. Jessen-Klingenberg, Die Ausrufung der Republik durch Philipp Scheidemann am 9. November 1918, Stuttgart: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 19, Stuttgart, 654-655.

Kämper/Haslinger et al. 2014 (Hrsg.): H. Kämper/P. Haslinger et al., Demokratiegeschichte als Zäsurgeschichte. Diskurse der frühen Weimarer Republik, Berlin/New York: W. de Gruyter/Akademie Verlag.

Koch/Oesterreicher 1985: P. Koch/W. Oesterreicher, Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte, in: Gernert/Jacob et al. (Hrsg.), Romanistisches Jahrbuch 36, Berlin/New York: W. de Gruyter, 15-43.

Koch/Oesterreicher 1994: P. Koch/W. Oesterreicher, Schriftlichkeit und Sprache, in: Günther/Ludwig (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research, Berlin/New York: W. de Gruyter, 587-604.

Kreuz 2016: C. D. Kreuz, Das Konzept Schuld im Ersten Weltkrieg und in der Weimarer Republik. Linguistische Untersuchungen zu einem brisanten Thema, Bremen: Hempen.

Michaelis/Schraepfer 1958-1979 (Hrsg.): H. Michaelis/E. Schraepfer, Ursachen und Folgen. Vom deutschen Zusammenbruch 1918 und 1945 bis zur staatlichen Neuordnung Deutschlands in der Gegenwart : eine Urkunden- und Dokumentensammlung zur Zeitgeschichte, Bd. 2, Der militärische Zusammenbruch und das Ende des Kaiserreichs, Berlin: Dokumenten Verlag Wendler & Co.

Scharloth/Eugster et al. 2013: J. Scharloth/D. Eugster et al., Das Wuchern der Rhizome. Linguistische Diskursanalyse und Data-driven Turn, in: Busse/Teubert (Hrsg.), Linguistische Diskursanalyse: neue Perspektiven, Wiesbaden: VS-Verlag, 345-380.

Zineta Lagumdžija  
*Bihać / Bosnien-Herzegowina*

## KONSTRUKTIONEN [SICH GEBEN + ADJEKTIV] UND [SICH ZEIGEN + ADJEKTIV] ALS SPRACHLICHE MITTEL ZUM AUSDRUCK SOZIALER ROLLEN IN DER POLITISCHEN BERICHTERSTATTUNG

Der Berichterstatter hat die Aufgabe, das Handeln in der politischen Szene zu beschreiben. Dabei sind zwei in diesem Bereich wichtige soziale Funktionen zu versprachlichen: Die Funktion der in der politischen Szene handelnden Personen und die Funktion des Berichterstatters. In diesem Sinne hat der Berichterstatter zwei Arten der Distanz durch sprachliche Mittel zu kodieren. Einerseits versprachlicht er die Distanz der Akteure der politischen Szene zum Individuellen, andererseits distanziert er sich zu sich selbst und zur Wahrheit dessen, worüber er berichtet. Als sprachlicher Ausdruck dieser sozialen Rollen erscheinen in der Sprache der politischen Berichterstattung immer häufiger die Konstruktionen [sich geben + Adjektiv] und [sich zeigen + Adjektiv], die in diesem Beitrag am Beispiel von ausgewählten Texten aus drei deutschen Tageszeitungen analysiert werden.

**Schlüsselwörter:** politische Berichterstattung, soziale Rolle, Distanz zum Individuellen, Distanz zur Wahrheit

### 1. Theoretischer Rahmen

#### 1.1. Sprache und soziale Rolle

Soziale Funktionen in der Gesellschaft werden wie Theaterrollen auf der Bühne auf mehrere Individuen verteilt. Sowohl die Rollen im Theater als auch soziale Funktionen sind durch Aussehen, Verhalten und Redeweise gekennzeichnet. Sprachliche Äußerungen sind damit konstituierender Teil von sozialen Funktionen (vgl. Löffler 1994: 42f.).

Mit der Übernahme einer sozialen Rolle wird auch der Übergang vom Individuum zum gesellschaftlichen Subjekt mit einer bestimmten sozialen Funktion vollzogen. Von diesem Subjekt wird ein bestimmtes, der sozialen Funktion und der kommunikativen Situation entsprechendes Handeln erwartet. Solche sprachlichen Rollen müssten nach Löffler auch in grammatischen Kategorien ausgedrückt und beschreibbar sein.

Insbesondere in der Politik wird Sprache als aktives Werkzeug zur Veränderung gesellschaftlicher Ordnung gefasst. Ein wichtiger Aspekt der Politik ist auch politische Berichterstattung in unterschiedlichen Medien (vgl. Burger 2005). In diesem Bereich können zwei unterschiedliche soziale Rollen betrachtet werden. Einerseits ist es die soziale Rolle der in der politischen Szene handelnden Personen, andererseits die Beschreibung deren Handelns von dem Berichterstatter. Der Berichterstatter hat in diesem Sinne die Aufgabe, das Handeln in der politischen Szene zu versprachlichen, indem er, sich zu seinen eigenen Einstellungen distanzierend, die Distanz des Politikers zum Individuellen kodiert.

Um der Funktion eines objektiven Berichterstatters gerecht zu werden, hat er die besten sprachlichen Mittel auszuwählen, mit denen die Wahrheit des Berichteten für den Rezipienten offen bleibt. Der Erfolg seiner Berichterstattung hängt vor allem von seiner Kreativität ab, die es ermöglicht, die ihm zur Verfügung stehenden

sprachlichen Strukturen den intendierten Funktionen anzupassen (vgl. Lüger 1995: 126, Köller 2004: 4).

Zum Zweck dieser Untersuchung wurde ein eigenes Korpus<sup>1</sup> von Texten aus der Rubrik „Politik“ der Online-Ausgaben der deutschen überregionalen Tageszeitungen *Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ)*, *Süddeutsche Zeitung (SZ)* und *Tagesspiegel (TS)* benutzt. Die Auswahl der Zeitungen erfolgte auf Grund ihrer Distributionsweite sowie ihrer politischen und gesellschaftlichen Bedeutung. Das Korpus beinhaltet 1200 Texte (600 Berichte und 600 Kommentare) mit politischen Inhalten aus dem Zeitraum August 2009 bis August 2010 und hat einen Gesamtumfang von 696117 Textwörtern, 40776 Sätzen und 6527 reflexiven Konstruktionen. Es wurden sechs Klassen reflexiver Konstruktionen ausgesondert (referentiell reflexive Konstruktionen, reflexive Verben, mediale Konstruktionen, reziproke Konstruktionen, idiosynkrastische reflexive Konstruktionen und reflexive Idiome).

In dieser Arbeit werden zwei dieser reflexiven Konstruktionen ([sich geben + Adjektiv] und [sich zeigen + Adjektiv]) ausgesondert und beschrieben.

### *1.2. Konstruktionsgrammatik als Erweiterung der Valenztheorie*

Syntax wird in der Dependenzgrammatik und der Valenztheorie als Kombination von Wörtern verstanden, wobei Wörter nicht beliebig miteinander kombiniert werden können. In der Valenztheorie ist das Verb das zentrale Element des Satzes bzw. der Valenzträger, der bestimmt, welche Ergänzungen im Satz noch vorkommen können oder müssen. In einem Valenzwörterbuch der Verben ist bei jedem Verb eingetragen, wie diese Ergänzungen beschaffen sein müssen (vgl. Welke 2009: 82).

Sowohl die Valenztheorie als auch die Konstruktionsgrammatik gehen vom Verb aus, lediglich aus unterschiedlichen Perspektiven. Die Valenztheorie sieht den Kasusrahmen (Konstruktion) aus der Perspektive des Verbs und beschreibt, mit welchen Ergänzungen ein Verb vorkommen kann oder muss bzw. welche Satzbaupläne (Konstruktionen) ein Verb bilden kann. Die Konstruktionsgrammatik geht von dem Kasusrahmen (Konstruktion) aus und beschreibt, welche Verben in einen Kasusrahmen bzw. in eine Konstruktion passen. Demzufolge ist die Konstruktionsgrammatik als konstruktionsbasiert zu betrachten.

Goldberg (1995) definiert Syntax nicht mehr als Kombination von Wörtern, sondern zum einen als Kombination von Konstruktionen, zum anderen aber auch als Einpassung (Fusionierung) von Wörtern in Konstruktionen. In Konstruktionsgrammatiken geht es also nicht nur um die Kombination von Konstruktionen, sondern auch um die Füllung von Konstruktionen mit lexikalischem Material. Der Schwerpunkt der Konstruktionsgrammatik ist die Perspektivierung von der Konstruktion auf das Verb, während die Valenztheorie die Konstruktion (den Kasusrahmen/den Satzbauplan) aus der Perspektive des Verbs sieht (vgl. Welke 2009: 83-85).

Auch wenn man den Zusammenhang von Verb und Konstruktion von der Konstruktion aus angeht, muss man nach Welke (2009: 88) beide miteinander abgleichen, wobei beim Verb Informationen über mögliche Konstruktionen mitgegeben sein müssen und bei der Konstruktion über mögliche Verben. Dabei müssen die Möglichkeiten der Anpassung von beiden Seiten her gegeben sein. Das Verb muss semantisch, d.h. von seiner im Lexikon abgespeicherten Bedeutung her, die Anpassung ermöglichen,

1 In dieser Arbeit wurden Hinweise zur Erstellung eines eigenen Korpus von Scherer 2006 benutzt (vgl. Scherer 52ff.).

und die Konstruktion muss ein syntaktisches Muster für die Realisierung der semantischen Anpassung bereitstellen (vgl. Welke 2009: 103).

Die Konstruktionsgrammatik zeigt, dass Konstruktionen gegenüber ihrer lexematischen Füllung eine relative Selbstständigkeit besitzen und als Muster für neue Konstruktionen dienen. Konstruktionsgrammatiken sehen sowohl Wörter als auch Konstruktionen als relativ selbstständige Einheiten und postulieren eine selbstständige Existenz der Konstruktionen, auch unabhängig von der konkreten lexikalischen Füllung. Goldberg (1997: 383) erklärt das am Beispiel einer Ditransitivkonstruktion [Subj V Obj<sub>1</sub> Obj<sub>2</sub>] in der Bedeutung: x CAUSES y TO RECEIVE z (z.B. Paul gives me the book).

Bei einer *geben*-Konstruktion handelt es sich nach Welke (2009: 99) um eine Dativ-Konstruktion: [Verb + Nominativ-Argument + Dativ-Argument + Akkusativ-Argument]. Es geht bei allen Dativ-Konstruktionen darum, dass ein Agens durch sein Tun bewirkt, dass ein Adressat etwas (z. B. einen Gegenstand oder eine Information) zu seiner Disposition hat. Das ist eine im Deutschen etablierte Konstruktion, in welcher eine Reihe von Verben erscheinen wie z. B.: *geben, leihen, schicken, anvertrauen, aber auch sagen, erzählen, mitteilen* u.ä. Dabei wird die *geben*-Konstruktion als Prototyp angesehen, auf dessen Grundlage sich „eine Kette von Abwandlungen eines prototypischen handgreiflichen Habens“ ergibt (vgl. Welke 2009: 100f.).

Im täglichen Leben begegnet man bei einer Dativ-Konstruktion auch Verben wie *bauen, kaufen, malen*, die in ihrer lexikalischen Bedeutung zweiwertige Verben sind. Laut Welke ist die Ausnutzung einer *geben*-Konstruktion bei diesen sonst zweiwertigen Verben auf Grund folgender Implikaturen möglich (2009: 100):

Es ist möglich, dass eine Tätigkeit verursacht, dass jemand etwas (einen Gegenstand oder eine Information) zu seiner Disposition hat.

Für eine solche Folgebeziehung steht eine Dativ-Konstruktion bereit, die an bestimmten Verben gebildet worden ist.

Übertrage die Dativ-Konstruktion auf das gewählte Verb, indem du auf die Subkomponente „Tätigkeit“ zurückgreifst und CAUSE neu interpretierst!

In der lexikalischen Bedeutung von *geben* ist nicht nur die Handlung mit einem Gegenstand enthalten, sondern auch die Zuwendung zu einer (in der Regel) anderen Person in dieser Handlung. Wenn *bauen* auf der Grundlage der angegebenen Implikatur in einer Dativ-Konstruktion verwendet wird, kommt es momentan zu einer semantischen Anpassung, wodurch *bauen* zu einem *geben*-Verb wird (vgl. Welke 2009: 97):

*Er baut ein Haus.*

*Wittgenstein baut seiner Schwester ein Haus.*

Auf Grund entsprechender Implikaturen findet man im Deutschen viele Sätze, für deren Erklärung die Valenztheorie einer Erweiterung bedarf, die sich gerade in der Form der Konstruktionsgrammatik bietet. Als Beispiele semantischer Anpassung sind bei Welke (2009: 105) folgende Sätze zu finden:

*Er brüllte / flüchte ins Zimmer.*

*Die Rosen wuchsen über die Mauer.*

*Es regnete ins Zimmer.*

## 2. Von zwei reflexiven Konstruktionen zum Ausdruck sozialer Rollen in der politischen Berichterstattung

Im Folgenden werden zwei reflexive Konstruktionen ([sich geben + Adjektiv] und [sich zeigen + Adjektiv]) als Indikatoren der sozialen Rollen und damit auch der Distanz, einerseits zum Individuellen, andererseits zur Wahrheit des Berichteten in der politischen Berichterstattung, ausgesondert und beschrieben.

### 2.1.1. Die Konstruktion [Sub (+ hum) + geben + sich + Adjektiv]

Die Konstruktion [Sub (+ hum) + geben + sich + Adjektiv] erscheint in Texten der politischen Berichterstattung in zwei Bedeutungen, einerseits als Fusion des Verbs *geben* in der Konstruktion [sich *verhalten*] und andererseits als Fusion des Verbs *geben* in der Konstruktion [sich *äußern*].

#### 2.1.1.1. Das Verb *geben* in der Bedeutung *sich verhalten*

In dem Valenzlexikon deutscher Verben (VALBU) finden wir keinen reflexiven Gebrauch des Verbs *geben* eingetragen, weil solche Konstruktionen einfach nicht mit Regeln der Valenzgrammatik erklärbar sind. Der Duden<sup>2</sup> registriert drei reflexive Konstruktionen mit dem sonst nicht reflexiven Verb *geben*:

12. <g. + **sich**>**sich** in bestimmter Weise *verhalten*, *benehmen*: **sich** gelassen, freundlich g.; **sich** als biederer Bürger, als Experte g.

13. <g. + **sich**>*nachlassen* u. *aufhören*: die Schmerzen werden **sich** g.

14. <g. + **sich**> (selten) **sich** *finden*, **sich** *ergeben*: wenn **sich** eine Gelegenheit gibt; das Übrige wird **sich** g.

Die reflexiven Konstruktionen unter (13) und (14) sind mediale Verben mit neuen Bedeutungen in Bezug auf das transitive Verb *geben*, aus welchem sie durch Medialisierung gebildet wurden. Die Konstruktion unter (12) ist aber nicht als Medialisierung erklärbar.

Als Beispiel der Entstehung einer neuen Konstruktion durch die Kombination von zwei schon bestehenden Konstruktionen im Sinne der Konstruktionsgrammatik (vgl. Fischer/Stefanowitsch 2008: 28) wird in dieser Arbeit die semantische Anpassung des Verbs *bauen* der Konstruktion, die das Verb *geben* in seiner Grundbedeutung projiziert, angegeben (siehe Seite 3).

Bei der Konstruktion [Sub (+ hum) + geben + sich + Adjektiv] handelt es sich um die semantische Anpassung des Verbs *geben* der Konstruktion [sich *verhalten*+Adjektiv]. Die Erklärung der Entstehung dieser Konstruktion lässt sich schon in der Behauptung Brinkmanns erkennen: „Wenn Verhalten und Rolle nicht zusammenspielen, kann das durch spezielle Verben zum Ausdruck gebracht werden (...)“ (1971: 606).

In dieser Konstruktion wird dieses „Nicht-Zusammenspielen“ des Verhaltens und der Rolle durch das Verb *geben* ausgedrückt. Mit dem Verb *sich verhalten* wird dem Subjekt eine ihm zustehende Eigenschaft zugeschrieben, wobei die Wahrheit dieser Äußerung nicht in Frage gestellt wird. Mit der Konstruktion [sich geben + Adjektiv] (in der Bedeutung *sich verhalten*) wird eine bestimmte Eigenschaft nicht dem eigentlichen Subjekt zugeschrieben sondern einer in dieser kommunikativen Situation von ihm gespielten sozialen Rolle. Damit wird einerseits die notwendige Distanz zwischen

2 Duden, *Deutsches Universalwörterbuch*, 5. Aufl. Mannheim 2003 [CD-ROM].



dem Individuellen und dieser sozialen Rolle erzielt, andererseits die Distanz des Berichterstatters zur Wahrheit des „gespielten Verhaltens“.

Wenn wir die Konstruktion [sich geben + Adjektiv] in den Beispielen (1) und (2) aus dem Korpus mit der Konstruktion [sich verhalten + Adjektiv] ersetzen, lässt sich klar der beschriebene Unterschied erkennen:

1. *Wenn Janukowitsch siege, werde wegen seiner Vergangenheit viel kritischer beobachtet werden, wie er mit politischen Gegnern umgehe, als das bei Julija Timoschenko der Fall wäre, **die sich demokratischer, westlicher gibt**. (FAZ, 07.02.10)  
→ Wenn Janukowitsch siege, werde wegen seiner Vergangenheit viel kritischer beobachtet werden, wie er mit politischen Gegnern umgehe, als das bei Julija Timoschenko der Fall wäre, **die sich demokratischer, westlicher verhält**.*
2. *Es ist keine Führungsschwäche der Vorsitzenden Merkel, **sich selbst nicht konservativ zu geben**. (FAZ, 18.01.10)  
→ Es ist keine Führungsschwäche der Vorsitzenden Merkel, **sich selbst nicht konservativ zu verhalten**.*

Solch ein kommunikationsbedingtes Verhalten ist auch in folgenden Beispielsätzen zu betrachten:

3. *Trotz der Demütigung in Massachusetts **gibt US-Präsident Obama sich unerschütterlich**. Doch seine Berater suchen nervös nach einer Zukunftsstrategie. (SZ, 21.01.10)*
4. *Zurück in den Wahlkampf. Bei einem Townhall-Meeting in Ohio **gibt sich Obama weniger präsidial** als im Weißen Haus. Er versprach, um jeden Job zu kämpfen. (TS, 24.01.10)*
5. *In seiner Rede **gab sich Brown kämpferisch und kräftig**, ja, einen atemstockenden Augenblick lang schien er sogar auf die Bühne sprinten zu wollen. (SZ, 30.09.09)*
6. *Sie gibt sich christlicher als die CDU, sozialer als die SPD, liberaler als die FDP, grüner als die Grünen und nachtragender als Lafontaine. (FAZ, 21.09.09)*
7. *Wulff hat sich, seit er die Wiederwahl geschafft hat, recht ländlich **bescheiden gegeben**, und auch jetzt spricht er davon, dass die Kabinettsumbildung die Weichen für die Zukunft des Landes stellen solle. (TS, 21.04.10)*
8. ***Entsprechend gelassen versucht sich Carstensen** nach der neuen Zählung auch **zu geben**: „Unsere Arbeit wird sich dadurch nicht verändern“, sagte er. (SZ, 22.01.10)*
9. *Da die westlichen UN-Vetomächte noch im Februar eine neue Iran-Resolution verabschieden wollen, mag diese Eskalation zunächst verwundern. Üblicherweise **gibt sich Teheran in solchen Phasen gesprächsbereit**, (...). (FAZ, 09.02.10)*
10. *Und je **hartleibiger sich Israel gibt**, desto größer könnte der Druck werden, und desto mehr könnte das Land am Ende verlieren. (SZ, 03.06.10)*
11. *Auch jüngere Isländer, denen der Zusammenbruch des reichen Islands gigantische Chancen genommen hat, **geben sich überraschend gefasst**, ob nun BWL-Studentin oder freier Künstler: Die Krise biete ihnen Chancen, Island neu und vor allem besser wiederaufzubauen. (TS, 24.12.09)*
12. ***Gibt sich ahnungslos**: der CDU-Parlamentarier Dieter Jasper. Der Mann ist seit kurzem bundesweit bekannt, aber der Grund passt nicht für einen Bundestagsab-*

geordneten der CDU. Wer will schon groß in der Presse stehen, weil er einen ominösen Dokortitel gekauft hat, der in der akademischen Welt soviel wert ist wie ein Schmierzettel? (...) (SZ, 18.02.10)

13. CDU-Parlamentarier Dieter Jasper gerät wegen eines falschen Dokortitels unter Druck. **Er gibt sich unschuldig** - hätte aber alles Nötige wissen können. (SZ, 18.02.10)

Im Beispiel (13) (*Er gibt sich unschuldig*) handelt es sich um eine typische konventionalisierte Wendung, die der Angeklagte am Anfang eines Gerichtsverfahrens ausspricht, noch bevor über seine Schuld verhandelt wird. Die Konstruktion [Sub (+ hum) + geben + sich + Adjektiv] drückt hier die Distanz von der Wahrheit aus, die erst bewiesen werden muss.

### 2.1.2. Das Verb **geben** in der Bedeutung **sich äußern**

Die Konstruktion [Sub (+ hum) + geben + sich + Adjektiv] erscheint als verbaler Ausdruck einer offiziellen Einstellung, wobei sich das Verb *geben* der Konstruktion [*sich äußern*] angepasst hat. Der Konstruktion [*sich äußern*] wird nach Duden die Bedeutung *seine Meinung sagen, Stellung nehmen* zugeordnet, was aus dem folgenden Artikel aus dem DUW ersichtlich ist:

2. <ä. + sich>seine Meinung sagen, Stellung nehmen: sich freimütig, anerkennend ä.; sich dahin [gehend] ä., dass alles in Ordnung sei; sich über jmdn. abfällig ä.; sich über etw., zu etw. ä.<sup>3</sup>

Im Unterschied zu der Konstruktion [Sub (+ hum) + geben + sich + Adjektiv], in der sich das Verb *geben* der Konstruktion, die das Verb *sich verhalten* projiziert, angepasst hat, und durch die ein bestimmtes Verhalten als Ausdruck einer politischen Rolle und der Distanz zum Individuellen ausgedrückt wird, drückt das Verb *geben* in der Konstruktion [*sich äußern*] die Bedeutung *Stellung nehmen* aus.

In dieser zweiten Bedeutung enthält der Satz obligatorisch noch eine Ergänzung, die das beschriebene Ereignis situiert: im Beispiel (14) *beeindruckt von der Volksnähe des Mannes* (15) *zufrieden mit Münterferings Verzicht auf den Parteisitz*, (16) *jedes Mal*, (17) *erstmal öffentlich*:

14. *Als der CSU-Spitzenkandidat Ramsauer für die jüngste Bundestagswahl Friedrichs Heimat im strukturschwachen Wahlkreis Hof besuchte, gab er sich beeindruckt von der Volksnähe des Mannes, der auf der Berliner Bühne da noch eine Randfigur war.* (FAZ, 06.01.10)
15. *Mit Münterferings Verzicht auf den Parteivorsitz geben sie sich nicht zufrieden.* (FAZ, 30.09.09)
16. *Die Politik gibt sich jedes Mal schockiert und kündigt strengere Gesetze an.* (TS, 25.12.09)
17. *Zugleich gab sie sich erstmal öffentlich misstrauisch gegenüber Aussagen des SPD-Vorsitzenden Franz Münterfering und des Kanzlerkandidaten Frank-Walter Steinmeier, auf Bundesebene nicht mit der Linkspartei koalieren zu wollen.* (FAZ, 01.01.09)
18. *Die Kanzlerin ist „bestürzt“*

3 © Duden - Deutsches Universalwörterbuch, 5. Aufl. Mannheim 2003 [CD-ROM].

*Die Verhaftung des Menschenrechtlers haben dagegen sowohl Bundeskanzlerin Merkel als auch Außenminister Westerwelle von sich aus kritisiert. „Bestürzt“ sei sie, ließ die Kanzlerin mitteilen; „tief besorgt“ gab sich Westerwelle. Doch beide vermieden es, China mit Konsequenzen zu drohen. Stattdessen bedauerte die Kanzlerin bloß, „dass die chinesische Führung trotz großer Fortschritte in anderen Bereichen die Meinungs- und Pressefreiheit immer noch massiv einschränkt“.*

*Auch Westerwelle garnierte seine Kritik mit Lob, indem er Chinas Regierung ermutigte, „den Weg der Öffnung und Modernisierung ihres Landes fortzusetzen“. (FZ, 29.12.09)*

Wie aus den gegebenen Beispielen zu sehen ist, besteht die Kommunikationsfunktion der Konstruktion [Sub (+ hum) + geben + sich + Adjektiv] darin, konventionelle Verhaltensweisen und offizielle Einstellungen der Akteure der politischen Kommunikation als ihnen in Auftrag gegebene soziale Rollen zu kodieren.

Als Subjekte bzw. Träger bestimmter sozialer Rollen in den analysierten Konstruktionen erschienen im untersuchten Korpus folgende politische Persönlichkeiten: *Julija Timoschenko, Vorsitzende Merkel, US Präsident Obama, Sarkozy, Brown, Wulf, Carstensen, Camara (Guinea), Westerwelle, der CSU-Spitzenkandidat Ramsauer / CDU-Parlamentarier Dieter Jasper.*

Viel seltener erschienen auch Kollektive als Subjekte im untersuchten Korpus (Gesellschaftsgruppen und Institutionen auf unterschiedlichen Ebenen), z.B. *die einzelnen Gremien/ die Richter (in Den Haag)/ Kirche / führende FDP-Politiker.* Daraus kann geschlossen werden, dass soziale Rollen des verbalen Handelns in der politischen Szene an Einzelpersonen mit unterschiedlichen politischen Funktionen delegiert werden.

## 2.2. Konstruktion [Sub (+ hum) + zeigen + sich + Adjektiv]

Die Konstruktion [Sub (+ hum) + zeigen + sich + Adjektiv] erscheint in Texten der politischen Berichterstattung auch in zwei Bedeutungen, einerseits als Fusion des Verbs *zeigen* in der Konstruktion [*sich verhalten*] und andererseits als Fusion des Verbs *zeigen* in der Konstruktion [*sich äußern*].

### 2.2.1. Das Verb **zeigen** in der Konstruktion [**sich verhalten**]

In der ersten Bedeutung wird durch die Konstruktionen [Sub (+ hum) + zeigen + sich + Adjektiv] ein äußerer Eindruck des Berichterstatters von einer bestimmten Disposition des Subjekts dargestellt. Als Subjekte kommen folgende meistens Kollektive vor: *die Obama-Regierung, das chinesische System, 17 europäische Staaten, Heime, die Polizei und die Landesregierung, die politische Wirklichkeit in Washington und in der Welt, die Volksinitiative, die Kontrahenten, der Islamrat, ost- und mitteleuropäische Staaten, Umweltgruppen, die Gewerkschaft der Polizei (GdP), die DB, die Schutztruppe Isaf, Frankreich,* was die Beispielsätze (19) bis (31) sichtbar machen:

19. *Die Kontrahenten zeigen sich hartleibig, die Lage ist verfahren, und Barack Obama hat gerade per Interview das Scheitern seiner hochfliegenden Nahost-Pläne eingestehen müssen. (SZ, 25.01.10.)*

20. *Zudem hat sich die Obama-Regierung dem Völkerrecht und internationalen Institutionen weniger verpflichtet gezeigt, als viele Europäer es erwartet hatten. So hat sie sich bisher nur in einem Fall die Zustimmung des Senats zu einem internationalen Abkommen beschafft (dem amerikanisch-französischen Steuerabkommen). (SZ, 30.01.10)*

21. *Es ist reiner Zufall, dass **sich die Berliner Jugendämter, Heime, die Polizei und die Landesregierung so hilflos zeigen** im Umgang mit kriminellen Kindern und zeitgleich das Buch der verstorbenen Jugendrichterin Kirsten Heisig erscheint. (TS, 01.08.10)*
22. *Derweil **zeigt sich die politische Wirklichkeit in Washington und in der Welt als weithin immun gegen Obamas luftige Botschaft von Wandel und Neubeginn im Geiste der Gemeinsamkeit.** (FAZ, 26.12.09)*
23. *Jenseits der rechtlichen Hartleibigkeit **zeigte sich das chinesische System vor allem aber politisch unnachgiebig**, was nicht ohne Folgen bleiben wird. (SZ, 30.12.09)*
24. *Der Islamrat, dem etwa 300 Milli-Görüs-Moscheen angehören, **zeigte sich offen** für solche Schulungen. (SZ, 12.03.10)*
25. *Auf die Entscheidung Obamas, die er am Donnerstag offiziell verkündete, reagierte Russland mit Genugtuung, während sich **ost- und mitteleuropäische Staaten enttäuscht zeigten**. Lob kam aus der Nato und aus Deutschland. (TS, 18.09.09)*
26. *Obama hatte Atomenergie in der Vergangenheit nie komplett abgelehnt, aber wegen des Entsorgungsproblems erhebliche Vorbehalte geäußert. **Umweltgruppen zeigten sich besorgt.** (SZ, 30.01.10)*

### 2.2.2. Das Verb **zeigen** in der Konstruktion [sich äußern]

Die prototypische Bedeutung des Verbs *zeigen* ist im Duden Universalwörterbuch (DUW)<sup>4</sup> wie folgt eingetragen:

*zei|gen* <sw. V.; hat> [...]:  
mit dem Finger, Arm eine bestimmte Richtung angeben [...], u. damit darauf aufmerksam machen: [...]

Im Valenzwörterbuch der deutschen Verben (VALBU) wird darauf hingewiesen, dass *zeigen* gelegentlich als Kommunikationsverb verwendet wird, im Sinne von ‚zeigend sagen‘, z.B.: „Hier hast du einen Rechtschreibfehler gemacht“, *zeigte die Lehrerin*“ (-VALBU 2004: 864). Die Verwendung des Verbs *zeigen* als Kommunikationsverb macht *zeigen* kompatibel mit der Konstruktion, die das Verb *sich äußern* projiziert (vgl. DUW):

2. <ä. + sich>seine Meinung sagen, Stellung nehmen: *sich freimütig, anerkennend ä.*; *sich dahin [gehend] ä.*, *dass alles in Ordnung sei*; *sich über jmdn. abfällig ä.*; *sich über etw., zu etw. ä.*

Durch die Fusion des Verbs *zeigen* in die Konstruktion [sich äußern] entsteht die Konstruktion mit der Bedeutung [seine Meinung sagen, Stellung nehmen und damit eine bestimmte Richtung des politischen Handelns angeben], wobei beide Konstruktionen Komponenten ihrer Bedeutungen in die neue Konstruktion eingetragen haben. Der Unterschied zwischen den Bedeutungen dieser zwei Konstruktionen sind im folgenden Textabschnitt zu betrachten:

27. ***Besorgt zeigte sich** Bizhan über die Situation in Kundus, dem Einsatzgebiet der Bundeswehr im Norden. Dort habe sich die Sicherheitslage in den vergangenen sechs Monaten dramatisch verschlechtert. „Kundus ist nun sehr gefährlich.“ Die Taliban hätten offenbar den Befehl, gezielt die Deutschen sowie die Franzosen zu attackieren. [...] **Zurückhaltend äußerte er sich** zu dem Luftangriff auf zwei von den Ta-*

4 © Duden - Deutsches Universalwörterbuch, 5. Aufl. Mannheim 2003 [CD-ROM].

*liban entführte Tanklaster, bei dem auch Zivilisten getötet wurden. Die Deutschen, die das Bombardement angefordert haben, hätten offenbar falsche Informationen über die Lage am Boden erhalten, vermutete Bizhan. [...] (TS, 15.09.2009)*

Im Beispiel (27) hat die Konstruktion [sich zeigen + Adjektiv] die Bedeutung einer Einstellung im Sinne einer Warnung vor möglichen künftigen Ereignissen, während die Konstruktion [sich äußern + Adjektiv] offensichtlich einen neutralen Ausdruck einer Einstellung zu einem vergangenen Ereignis und seinen Folgen darstellt.

Während die Konstruktion [sich zeigen + Adjektiv] in der Bedeutung [sich verhalten] mit der Zuschreibung einer bestimmten Disposition dem Subjekt als abgeschlossen zu betrachten ist, folgt der Konstruktion [sich zeigen + Adjektiv] in der Bedeutung [sich äußern] eine Begründung der durch das Adjektiv ausgedrückten Einstellung in unterschiedlichen Formen der Redewiedergabe: Konjunktiv (28), (29) Anführungsstriche (30), (31), (32), (33), (34), (35), (36), (37), (38), (39), direkte Rede (40), (41), (42), (43), (44), (45), was die folgenden Beispiele bekräftigen:

28. *Ministerpräsident Jürgen Rüttgers zeigte sich am Freitag auf einer Parteiveranstaltung in Neuss dennoch überzeugt, dass seine Partei die Wahl gewinnen werde.* (SZ, 06.03.10)
29. *Nachdem sich die Schutztruppe Isaf zunächst überzeugt gezeigt hatte, dass bei dem Luftschlag in den frühen Morgenstunden ausschließlich Taliban-Kämpfer ums Leben gekommen seien, teilte die Nato später mit, viele Zivilisten würden in nahe gelegenen Krankenhäusern behandelt.* (FAZ, 04.09.09)
30. *Der schulpolitische Sprecher der Grünen, Özcan Mutlu, zeigte sich „irritiert“ über das Urteil: „Ich kenne kein Land außer Iran, in dem Gebetsräume an der Schule möglich sind. Das sollte kein Vorbild für Deutschland sein.“ FDP-Bildungsexpertin Mieke Senftleben sprach dagegen von einem „klugen Urteil“.* (TS, 29.09.09)
31. *Über die Informationspolitik des Verteidigungsministerium, der von 2002 bis 2005 Verteidigungsminister war, zeigte sich Struck „beunruhigt“. Er forderte umfangreiche Sachaufklärung, „Konsequenzen“ seien zu ziehen.* (SZ, 08.09.09)
32. *Als Ackermann 2003 wegen des Vorwurfs der Untreue im Fall Mannesmann angeklagt wird, sieht Merkel darin einen „Schlag gegen den Wirtschaftsstandort Deutschland“. Sie zeigt sich überzeugt von der „persönlichen Integrität“ Ackermanns.* (SZ, 28.08.09)
33. *„Besorgt“ zeigte der Generalstabchef sich auch darüber, dass die Unterstützung der amerikanischen Bevölkerung für den Einsatz in Afghanistan sinkt.* (FAZ, 24.08.09)
34. *Frankreich zeigte sich „äußerst besorgt“ über die Festnahme Fonsekas.* (TS, 09.02.10)
35. *Nach dem Urteil zeigte sich die US-Regierung „tief besorgt“.* (TS, 25.12.09)
36. *Dage Das brutale Vorgehen der Armee in Guinea ist international scharf kritisiert worden. UN-Generalsekretär Ban Ki-moon zeigte sich „schockiert über den Verlust vieler Menschenleben“.* (FAZ, 29.09.09.)
37. *Unzufrieden zeigte sich indes die Gewerkschaft der Polizei (GdP). Das Urteil sei eine „schallende Ohrfeige für den Gesetzgeber“.* (FAZ, 02.03.10.)

38. Doch wegen technischer Probleme und weil **sich die DB** in Vertragsverhandlungen so „**unfreundlich**“ **gezeigt habe**, sei die Säule vor etwa fünf Jahren zwar angeschlossen, aber nicht eingeschaltet worden. (SZ, 17.09.09)
39. UN-Chefankläger Serge Brammertz **zeigte sich** Anfang des Monats „**vorsichtig optimistisch**“, dass Belgrad Mladic und Hadzic nach Den Haag überstellen werde. (FAZ, 22.12.09)
40. Der FDP-Vorsitzende Westerwelle schrieb in einem Brief an die FDP-Mitglieder: „Der Wind wird noch weiter an Schärfe zunehmen.“ Für die Landtagswahl in Nordrhein-Westfalen **zeigte er sich optimistisch**. „Erst recht wenn die Menschen vor der Entscheidung stehen: Christlich-liberal oder Rot-Rot-Grün? Denn genau das ist die Alternative zu unserer Koalition der Mitte: Eine linke Republik.“ (FAZ, 04.02.10)
41. Kann diese Strategie überzeugen? Mit Blick auf die Afghanistan-Konferenz am kommenden Donnerstag in London **zeigte sich Bundesverteidigungsminister Karl-Theodor zu Guttenberg** kurz vor Weihnachten **skeptisch**: „Der erste logische Schritt eines neuen strategischen Ansatzes ist nicht der, dass man sagt, wir nehmen jetzt mehr Soldaten, und dann folgt die Strategie. (SZ, 23.01.10)
42. Der Vizekanzler **zeigte sich sicher**: „Ich weiß die Mehrheit der deutschen Bevölkerung auf meiner Seite.“ (TS, 27.02.10)
43. Grünen-Chefin Claudia Roth **zeigte sich wütend**: „Kopenhagen ist ein gescheiterter Gipfel.“ (TS, 21.12.09)
44. Sollte die EU nicht rasch weitere Anstrengungen auf den Weg bringen, müsse die Zivilgesellschaft reagieren und eine Million Unterschriften für ein EU-weites Bürgerbegehren sammeln. **Ernüchert zeigte sich auch die Linken-Politikerin Eva Bulling-Schröter**: „Viel heiße Luft statt konkreter Verpflichtungen, mit diesem Ergebnis rasen wir ins Klimachaos.“ (TS, 21.12.09)
45. Sein Anwalt, der auf „unschuldig“ plädiert hatte, **zeigte sich enttäuscht**. „Die Strafe ist höher, als wir erwartet haben“, sagte sein Anwalt Shang Baojun der dpa. (SZ, 25.12.09)

Die Fusion des Verbs *zeigen* in der Konstruktion [sich äußern] bezeichnet ein verbales Handeln der Akteure der politischen Szene. Als Subjekte erscheinen fast ausschließlich einzelne Persönlichkeiten, die bestimmte Funktionen in der Politik ausüben. In vorgegebenen Beispielsätzen sind das: *Ministerpräsident Jürgen Rüttgers, der schulpolitische Sprecher der Grünen, Özcan Mutlu, Struck, Merkel, der Generalstabchef, UN-Generalsekretär Ban Ki-moon, UN-Chefankläger Serge Brammertz, der FDP-Vorsitzende Westerwelle, Bundesverteidigungsminister Karl-Theodor zu Guttenberg, der Vizekanzler, Grünen-Chefin Claudia Roth, die Linken-Politikerin Eva Bulling-Schröter und sein Anwalt.*

Gerade die Tatsache, dass viel häufiger Personen als Kollektive als Subjekte in Konstruktionen [sich äußern] vorkommen, zeigt uns, dass das verbale Handeln in der Politik die soziale Funktion einzelner politischer Akteure darstellt und dass gerade das Verb *zeigen* den Konstruktionen [sich äußern] die Bedeutung der Distanz des Politikers zum Individuellen einerseits und zur Wahrheit andererseits verleiht.

### 3. Schlussfolgerung

Jeder Sprachwandel ist kommunikationsbedingt. Mit jeder neuen sprachlichen Struktur versucht man den Bedürfnissen der Kommunikation gerecht zu werden. Meistens verlaufen die ersten Schritte der Entstehung von neuen Konstruktionen auf rein kognitivem Wege. In der Beschreibung dieser Konstruktionen, die danach erfolgt, erweisen sie sich aber als logische Kombinationen von bereits bestehenden Konstruktionen. Meine Arbeit stellt einen Versuch dar, zwei Konstruktionen mit spezifischen Funktionen in der deutschen Sprache der politischen Berichterstattung zu beschreiben.

Die Konstruktion [Sub (+ hum) + geben + sich + Adjektiv] erscheint in zwei unterschiedlichen Bedeutungen.

In der ersten Bedeutung der Konstruktion [Sub (+ hum) + geben + sich + Adjektiv] handelt es sich um eine semantische Anpassung des Verbs *geben* der Konstruktion [sich verhalten + Adjektiv]. Durch diese Konstruktion wird das Verhalten der Persönlichkeiten auf der politischen Szene als „sich Mühe geben, eine bestimmte Rolle zu spielen“ dargestellt.

In der zweiten Bedeutung der Konstruktion [Sub (+ hum) + geben + sich + Adjektiv] handelt es sich um eine semantische Anpassung des Verbs *geben* der Konstruktion [sich äußern + Adjektiv] und kodiert den verbalen Ausdruck einer offiziellen Einstellung zu einem bestimmten Ereignis im politischen Leben, wobei das Ereignis, zu dem eine Einstellung ausgedrückt wird, durch eine Adverbialbestimmung situiert wird.

In beiden neuen Konstruktionen verleiht gerade das Verb *geben* den Konstruktionen [sich verhalten] und [sich äußern] die zusätzliche Bedeutungskomponente der Distanz, einerseits zwischen dem Individuellen und der sozialen Rolle, die die Akteure der politischen Szene spielen, andererseits der Distanz des Berichterstatters zur Wahrheit des Berichteten.

Die Konstruktion [Sub (+ hum) + zeigen + sich + Adjektiv] erscheint im untersuchten Korpus auch in zwei unterschiedlichen Bedeutungen. Durch die Konstruktion [zeigen + sich + Adjektiv], in der sich das Verb *zeigen* der Konstruktion [sich verhalten] angepasst hat, wird dem Subjekt eine bestimmte Disposition auf Grund des äußeren Eindrucks des Berichterstatters zugewiesen. In der zweiten Bedeutung der Konstruktion [Sub (+ hum) + zeigen + sich + Adjektiv] erscheint das Verb *zeigen* als semantische Anpassung der Konstruktion [sich äußern]. Durch die Fusion des Verbs *zeigen* in die Konstruktion [sich äußern] entsteht die Konstruktion mit der Bedeutung [seine Meinung sagen, Stellung nehmen und damit eine bestimmte Richtung des politischen Handelns angeben], wobei die empfohlene Richtung des politischen Handelns durch unterschiedliche Formen der Redewiedergabe ausgedrückt wird, z.B. durch direkte Rede, Konjunktiv oder einzelne Satzteile mit Anführungsstrichen.

Die Subjekte in beiden in meiner Arbeit beschriebenen Konstruktionen sind Personen oder Kollektive, die bestimmte Funktionen im politischen Leben ausüben. Sowohl die Konstruktion [Sub (+ hum) + geben + sich + Adjektiv] als auch die Konstruktion [Sub (+ hum) + zeigen + sich + Adjektiv] drücken die Distanz zwischen Individuellem und bestimmter sozialer Rolle aus. Unter den 6527 analysierten reflexiven Konstruktionen in der Sprache der politischen Berichterstattung in den genannten drei deutschen überregionalen Tageszeitungen erschienen insgesamt 45 Konstruktionen [Sub (+ hum) + zeigen + sich + Adjektiv] und 28 Konstruktionen [Sub (+ hum) + geben + sich + Adjektiv]. Das zeigt, dass diese Konstruktionen zwar einerseits nicht so häufig in Texten der politischen Berichterstattung vorkommen. Andererseits belegt die durchgeführte Analyse jedoch zweifellos, dass sie in den beschriebenen Funktionen schon als etabliert betrachtet werden können.

**Literatur:**

- Brinkmann (1971): H. Brinkmann. Die Deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. Düsseldorf.
- Burger (2005): H. Burger. Mediensprache. Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien, Berlin; New York: Walter de Gruyter.
- Duden (2003): Dudenredaktion, Deutsches Universalwörterbuch, 5. Aufl. Mannheim [CD-ROM].
- Fischer/Stefanowitsch (2008): K. Fischer/A. Stefanowitsch, Anatol (Hrsg.). Konstruktionsgrammatik: Von der Anwendung zur Theorie, Tübingen: Stauffenburg.
- Goldberg (1995): A. E. Goldberg, A Construction Grammar Approach to Argument Structure, Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Goldberg (1997): A. E. Goldberg, The Relationships between Verbs and Constructions, Lexicon and Grammar, ed. By M. Verspoor/ E. Sweetser, Amsterdam: Benjamins, 383-397.
- Köller (2004): W. Köller, Perspektivität und Sprache. Zur Struktur und Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache. Berlin; New York: Walter de Gruyter.
- Löffler (1994): H. Löffler, Germanistische Soziolinguistik, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Lüger (1995): H.-H. Lüger, Presseanalyse Meinungsbetonte Texte (Teil IV). In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 29, 111-137
- Scherer (2006): K. Scherer, Korpuslinguistik, Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Valbu (2004): Valenzwörterbuch deutscher Verben. Tübingen: Narr.
- Welke (2011): K. Welke, Valenzgrammatik des Deutschen: Eine Einführung, Berlin / New York: Walter de Gruyter.
- Welke (2009): K. Welke, Valenztheorie und Konstruktionsgrammatik. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 37, 81-125.



Božinka Petronijević  
Kragujevac / Serbien

## DEONYMISCHE ADJEKTIVDERIVATE MIT MERKEL ALS UNMITTELBARER KONSTITUENTE

Der Familienname (FN) Merkel als Basis stellt ein Musterbeispiel für eine Unterklasse von deonymischen Adjektivderivaten. Der vorliegende Beitrag versucht, am konkreten FN *Merkel* die „Semstruktur“ der Basis der deonymischen Adjektivderivate im Deutschen zu erfassen und sie durch semantische Muster (SM) gelegentlich mit dem Serbischen zu vergleichen. Mit ihrer Interpretation werden Gesetzmäßigkeiten festgelegt, die dieses Wortbildungsmuster einerseits universell und andererseits sprachspezifisch machen; dieses soll weiterhin verhelfen, auch das Problem der Übersetzbarkeit von deonymischen Adjektivderivaten zu erleichtern, wie z. B. die jener aus dem Deutschen ins Serbische.

**Schlüsselwörter:** Adjektivderivate, deonymische Adjektivderivate, Familienname als Basis, die Semstruktur von Merkel als Basis, semantische Muster, Wortbildungsmuster, okkasionelle Bildungen und ihr Stil

### Untersuchungsgegenstand

Den Gegenstand dieses Beitrags bilden deonymische Adjektivderivate mit *Merkel* als Familiennamen (Pers.N) als einem Sondermuster innerhalb der Klasse Adjektivderivat. *Merkel* als Basisprädikation stellt zugleich ein Musterbeispiel von deonymischen Adjektivderivaten dar, deren Basis sich von den übrigen Deonyma durch das Genus-Sem ‚Person‘ unterscheidet. Dieselbe Basisprädikation ist auch bei einer Untergruppe deonymischer Verben zu verzeichnen, die sich dadurch von den übrigen deonymischen Verben unterscheiden (vgl. hierzu: *merkelesk*, *merkeln*).

### Ziel des Beitrags

Das Hauptanliegen dieses Beitrags besteht darin, am Beispiel von *Merkel* die Semantik der Pers.N-Prädikationen zu erklären, ihre semantische Muster (SM) festzulegen, die Suffixe herauszuschreiben, mit denen entsprechende Wortbildungsmuster (WBM) gebildet werden und nicht zuletzt zu überprüfen, ob diese Wortbildungsstrukturen typisch deutsch sind (vgl. Melnychuk 2014). Das wäre zugleich die Antwort auf die Frage, ob die „Personenadjektive“ (so Eichinger 1982) im Bereich der Onomastik oder der Wortbildung liegen und ihr Forschungsgegenstand sind.

### Forschungsstand

Personennamen in den Wortbildungsstrukturen des Deutschen nehmen ständig zu, was von einem breit gefächerten affixalen Spektrum zeugt; unproportional zu diesem Tatbestand liegen relativ wenige Arbeiten in der Wortbildungsforschung vor, was der vorliegenden Literaturliste deutlich zu entnehmen ist. Die meisten uns zugänglichen wissenschaftlichen Veröffentlichungen befassen sich vorwiegend mit Suffixen als Strukturteilen der Pers.N-(Adjektiv)Bildungen, ohne auf das Wesen dieser Bildungen selbst einzugehen (Fleischer 1969, Fleischer/Barz 1995, Donalies 2005); bei den seman-

tisch orientierten Wortbildungsforschern (Motsch 1999, Eichinger 1982, Lohde 2009) sind manche Erklärungen zwar vorzufinden, aber ohne tiefer darauf einzugehen; bei Trost (2006) sind Pers.N-Prädikationen nicht einmal erwähnt worden. Die übrigen Arbeiten von unserer Literaturliste, die Personennamen-(Adjektiv)Bildungen zum Gegenstand haben, betrachten diese aus zwei anderen Perspektiven - aus der deonymischen (deonomastischen) (so Hornbruch 1996, Wengeler 2010) oder sprachgeschichtlichen (vgl. Gardt 1999) - beide den Fragen nach der Etymologie der Personennamen nachgehend, ihrer Semantik und dem Versuch, diese von den Appellativa abzugrenzen.

### Kulturspezifische Okkasionalismen?

Die Pers.N-(Adjektiv)Bildungen sind eigentlich Wortbildungen, die als Okkasionalismen kaum in die Wörterbücher eingetragen worden sind und daher als kurzlebig und im Trend, trotz ihrer medialen Aumerksamkeit, mit der Zeit verschwinden. Diese These müsste nun überprüft werden, zumal im Deutschen als Pers.N als Basisprädikation nicht nur deutsche Politiker fungieren (*Merkel, Schröder, Guttenberg, Wulf, Schäuble, Stoiber*), sondern auch die Pers.N der Weltpolitik, die länger als 60 Jahre in der deutschen Gegenwartssprache verweilen (*Ghandi, Kastro, Che Gueuara, Stalin*) oder die, die heute aktuell sind (*Putin, Orban, Hollande*). Es leuchtet dabei ein, dass das permanente Verweilen eines Pers.N im Wortschatz einer Sprache mit dem Grad von dessen Bekanntheit und Wichtigkeit zusammenhängt, unabhängig von Kultur und Sprachspezifik. Die meisten hier erwähnten Pers.N kommen auch im Serbischen vor, die auch in dieser Sprache Pers.N-Adjektivderivate bilden. Ob sie semantische Identität aufweisen, wird noch überprüft werden. Die Pers.N-Prädikation ist im Deutschen kulturspezifisch, insofern, dass sie stets Identifikation/Referenz trägt, im Unterschied zum Serbischen z.B., wo der Vorname (VN) dieselbe Funktion übernehmen kann. Die VN-Bildungen sind stets negativ konnotiert wie die Pers.N im Deutschen; als solche kommen sie ausschließlich bei den serbischen Politikern vor (*Sloba, Toma, Velja*), gelegentlich auch bei den montenegrinischen (*Milo*) oder manchem anderen vom ex-jugoslawischen Raum.

### Zum Korpus

Der untersuchte Korpus umfasst Belege, die folgenden Quellen entstammen: a) den deutschen, b) den deutsch-serbischen Übersetzungen und c) den serbischen Quellen. Hinter jedem Beleg ist bei der Analyse die genaue Quelle angegeben, die mehr Licht auf die Pers.N-Adjektivderivate auf sich wirft. Schon bei oberflächlicher Betrachtung fällt auf, dass die Personennamen-Adjektivderivate nicht unbedingt den Blogs, Chats und den Internet - Diskussionen entstammen, obwohl auch diese nicht auszuschließen sind (vgl. Melnychuk 2014). Im Deutschen geht es meist um Zeitungs-Online-Angaben, um Wochenmagazine (*Spiegel, Focus, Eulenspiegel*), die verschiedene Textsorten beinhalten, vorwiegend die aus der Sprache der öffentlichen Meinung, der Kultur und der Philosophie im weitesten Sinne des Wortes. Ein Beweis dafür sind auch zahlreiche Übersetzungen der DW, veröffentlicht in führenden serbischen Zeitungen (*Politika, Danas*) und Wochenmagazinen (*Vreme, NIN*). Die zur Analyse herangezogenen serbischen Texte mit Merkel-Adjektivderivaten kommen vorwiegend in verschiedenen Tageszeitungen vor, aber auch in den schon erwähnten Wochenmagazinen.

## Zur Semantik von *Merkel* als Basisprädikation

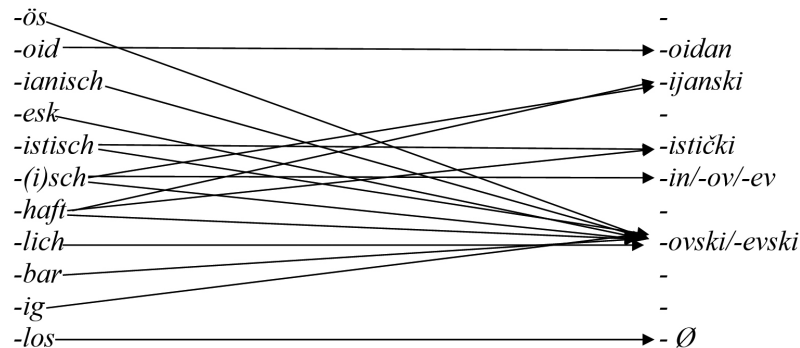
*Merkel* gehört zum Inventar von Pers.N als sprachliches Zeichen zur Bezeichnung von Personen als Individuelles. Diese Erscheinung wird in der Literatur als feste Referenz genannt, deren propositionaler Inhalt als ‚*X heißend*‘ beschrieben wird. Eigennamen hätten somit nur eine referenzielle Bedeutung und keine lexikalische (vgl. bei Bouchez 2011: 11, Hornbruch 1996: 783). Die Adjektivderivate mit *Merkel* als Pers.N als Ergebnis des Wortbildungsprozesses sind selbst nicht Eigennamen sondern Appellativa, woraus abzuleiten ist, dass der Prädikation ‚*X heißend*‘ noch weitere semantische Merkmale hinzukommen (vgl. Hornbruch 1996: 76). Zu diesen zählen *evalutive* Seme, die den Pers.N meist negativ konnotieren; zugleich sind diese *kulturspezifisch* und als solche *variabel* (vgl. Thurmair 2002). Sie beziehen sich auf bestimmte ‚Eigenschaften‘, die typischerweise mit dem Referenten X verbunden sind. Mit *Merkel* verbinden demzufolge das Deutsche und das Serbische nicht die gleichen Eigenschaften. Das Deutsche schreibt *Merkel* folgende Eigenschaften zu: ‚*Merkel heißend*‘  $\wedge$  ‚*neoliberaler Sparzwang*‘  $\wedge$  ‚*ausweichen*‘  $\wedge$  ‚*alternativlos*‘  $\wedge$  ‚*unempfindlich*‘  $\wedge$  ‚*typischer Gesichtsausdruck*‘  $\wedge$ . Jede *Merkel* zugeschriebene Eigenschaft ist als negativ zu werten.

Der Prädikation ‚*Merkel heißend*‘, die manche Autoren als eine Subklasse von Appellativa verstehen (so Karnowski/Pafel 2005: 52) ordnet das Serbische noch weitere 7 evaluative Merkmale als Eigenschaften von *Merkel* zu; davon sind 6 negativ und die eine positiv. Zum Teil decken sich diese Merkmale mit denen im Deutschen: ‚*neoliberaler Sparzwang*‘  $\wedge$  ‚*alternativlos*‘  $\wedge$  ‚*unempfindlich*‘  $\wedge$  ‚*spezifischer Gesichtsausdruck*‘  $\wedge$ . Das Bild von *Merkel* im Serbischen unterscheidet sich von dem des Deutschen durch folgende ihr zugeschriebene Eigenschaften: ‚*direkt*‘  $\wedge$  ‚*militärisch*‘  $\wedge$  ‚*sparsam*‘  $\wedge$ . Die letzte wird im Serbischen als positiv bewertet. Jede dieser Eigenschaften ist in beiden Sprachen *variabel* und *kontextabhängig*, was später noch an der Syntax von *Merkel*-Adjektivderivaten abzulesen sein wird.

### Suffixe

Die Analyse des Belegmaterials, anfangs erklärt, hat folgende Suffixe erbracht (vgl. *Liste 1*)

#### DEONYMISCHE SUFFIXE – *deutsch-serbische Korrespondente*



11 Suffixe (heimische 6 + fremde 5)

5 Suffixe (heimische 2, fremde 3)

Liste 1

Ihre Produktivität scheint im Deutschen hoch zu sein, im Serbischen viel geringer. Suffixe selbst haben so bei *Merkel*-Adjektivderivaten, wie bei Adjektiv-Derivaten generell, keine Funktion, falls sie nicht von den semantischen Mustern (SM) ausgehen (so Motsch 1999: 17; Eichinger 1982: 73). Die Semantik okkasioneller *Merkel*-Derivate ergibt sich nicht aus den Suffixen (vgl. die Liste 1), sondern aus der Bedeutung des Basiswortes *Merkel* und des ihm zugrundeliegenden semantischen Musters (SM). Diese werden durch Suffixe indiziert. Die Linien auf der Liste weisen schon darauf hin, dass es in beiden Sprachen mehr als ein SM gibt, dass ihre Anzahl nicht gleich im Deutschen und Serbischen ist; des Weiteren kann man dort, wo sich die *Merkel*-Prädikationen als SM decken, auch korrespondente Formen erwarten; im Gegenteil müsste man nach Äquivalenten suchen.

Der Befund der adjektivischen Suffixe, die *Merkel*- und somit die Klasse der Pers.N -Adjektivderivate bilden, ist wesentlich größer als bis jetzt in der Literatur angenommen. Dieses gilt insbesondere für das Deutsche; von den 11 verzeichneten Suffixen kommen 5 als Lehn- oder Fremdsuffixe vor (dazu näher bei Fleischer 1969, Hornbruch 1996, Dillström 1999 und Lohde 2009). Im Serbischen sind drei als Lehnsuffixe zu verzeichnen, wohl als unproduktiv; als heimische und äußerst produktiv kann man zwei hervorheben, die auch ansonsten typisch für Adjektivderivate sind, unabhängig von der Basisprädikation.

### Semantische Muster (SM)

Die Analyse des Belegmaterials offenbart, dass die zahlreichen *Merkel*-Adjektivderivate (*merkelisch*, *merkelös*, *merkelesk*, *merkelbar*, *merkelich*, *merkelianisch*, *merkelistisch*, *merkelig*, *merkello*s) auf vier SM im Deutschen zurückzuführen sind; drei davon findet man auch im Serbischen. Das vierte und letzte im Deutschen kennt das Serbische nicht. Die Abgrenzung der SM ist nicht unproblematisch. Das betrifft vor allem diejenigen SM, die in der Literatur unter *relationellen* oder *Herkunftsadjektiven* behandelt werden (davon ausführlicher bei Petronijević 2015: 77-94).

Das SM<sub>1</sub>:

[POSS(Pers.N.)](x) zu lesen als: [X als Gegenstand, Handlung steht im possessiven Verhältnis zu Pers.N]

- (1) Jetzt beeinflusst das **Merke*l*ische Handy** auch die Koalitionsverhandlungen. (www.socialimpuls.de/wissen - 8.11.2015)  
Hacker: Wie **Merke*l*s Handy** abgehört werden konnte (www.zeit.de › Digital - 14.10.2016)
- (2) Die ganze Armut und Jugendarbeitslosigkeit in Südeuropa war das Ergebnis **Merke*l*ischer Sparpolitik**, es wurde nicht das arbeitende Volk geschont, sondern die Banken. (<http://dolomitengeistblog.wordpress.com/2009/02/20/geert-wilders-erhielt-den-oriana-fallaci-preis-bei> - 3.9.2015)  
Mario Draghi hat genug von **Merke*l*s Sparpolitik**. (www.welt.de › Wirtschaft - 13.10.2016)

Die beiden Beispielsätze gehen offensichtlich auf *Merkel* als *Genitivattribut* zurück. Die beiden werden vom Suffix *-isch*, die Variante *-sch* einbezogen, indiziert.

Dem SM1 hinzugefügt, bildet *-isch1, / -sch* ein schwach aktives WBM, das folgendermaßen zu beschreiben ist:

WBM<sub>1</sub>: [SM 1; Pers.N+-(i)sch]

Das serbische Wortbildungsmuster verhält sich nicht viel anders als das deutsche. Das SM1 kann im Serbischen mit drei Suffixen zu einem WBM kombiniert werden. Abhängig vom Geschlecht des Personennamens kommen so folgende Suffixe vor: *-in* (wie bei *Merkelin*), *-ev / -ov* (*Andrićev, Brehtov*). Diese Suffixe können dasselbe WBM bilden, auch mit Vornamen wie in:

- (3) Tokom raspada jedinstvenog DPS-a, *Milovu* i *Momirovu struju*, oni se povezuju sa lukrativnim poslom šverca cigareta. ([www.fokuspress.com/m/ufokusu/1521-hapsenje-ranka-radulovica-dps-lutrija](http://www.fokuspress.com/m/ufokusu/1521-hapsenje-ranka-radulovica-dps-lutrija) - 13.10.2016.)
- (4) *Mirina knjiga* već bestseler! (<http://www.novosti.rs/vesti/kultura.71.html:569878-Mirinaknjiga-vec-bestseler> - 20.10.2015)

Die hier angeführten Beispielsätze zeigen, dass die Pers.N-Adjektivderivate zur Klasse der *absoluten* gehören. Als solche lassen sie keine Komparation zu; syntaktisch üben sie ausschließlich die Funktion des ATTRIBUTS aus. Das ist die Regel für beide im Vergleich stehende Sprachen.

Pers.N-Adjektivderivate wie *merkelistisch*, *maoistisch*, *putinistisch* im Deutschen, bzw. *merkelistički*, *maoistički*, *putinistički* u. a. im Serbischen als deren Korrespondente, werden in der Literatur zu den relationellen bzw. zu den Zugehörigkeitsadjektiven gezählt (vgl. Motsch 1999: 196, Eichinger 1982: 83).

- (5) Man muss nur *putinistisch sein* als die Putinisten. ([www.stilstand.de/pole-position-beigeruechten/](http://www.stilstand.de/pole-position-beigeruechten/) - 8.11.2015)
- (6) Wenn sich in wunderlicher Konvergenz der maoistisch-, kommunistische“ Staatskapitalismus, der merkelistisch-expansive **Nationalkapitalismus** ... (<http://www.taz.de/!5098464/> - 29.11.2015)

Aus den Beispielsätzen lässt sich das SM2 ableiten, das in folgender Form zu beschreiben ist: SM<sub>2</sub>: [ZUGEHÖRIG (PERS.N)] (x), zu lesen: [die Eigenschaften eines Pers.N. sind zugleich die Eigenschaften von X als einer Pers.N-Gruppierung]. Das SM2 ist identisch für die beiden im Vergleich stehenden Sprachen. Im Unterschied zu Motsch (1999: 196) und Eichinger (1982: 83), nach denen Prädikationen von SM2 als absolut gelten, ausschließlich in attributiver Funktion, zeigen unsere Beispiele zum Teil anders angelegte Strukturen; diese schließen auch die *Komparation* nicht aus (5), die sich sowohl in *attributiver* als auch in *prädikativer* Funktion ablesen lassen (vgl. hierzu Petronijević 2015: 77-94).

Das SM2 lässt sich in beiden Sprachen mit je einem Suffix zum WBM2 kombinieren: [SM<sub>2</sub>; Pers.N.-istisch<sub>1</sub>] im Deutschen, [SM<sub>2</sub>; Pers.N.-istički] im Serbischen. Das Suffix *-istički* ist im Serbischen monosem und kann kein anderes SM initiieren.

- (7) ... i da je vreme kada je to **bila najtitoističkija** od svih srpskih zemalja neumitno prošlo. (<http://forum.cdm.me/showthread.php?2876-Krst-nad-Podgoricom/page2> - 29.11.2015)
- (8) Nadajmo se da će Cipras podneti ostavku i da će na novim izborima patriotskoproizvodno-stvaralacko-radnička struja u Grčkoj pobediti servilno-**merkelističko** bankarsko-tajkunsku **struju**. (<http://www.rts.rs/page/stories/sr/story/11/Region/2012732/Cipras+podneo+ostavku+i+raspisao+izbore.html> - 29.11.2015)

Das Suffix *-istički* kann im Serbischen auch dem Vornamen hinzugefügt werden, sich gleich verhaltend wie im WBM2:

- (9) Branko Ružić uverava da nema **slobističke struje**, ali ni bilo kojih drugih podela koje su ovu partiju krasile 2002. (<http://www.politika.rs/rubrike/Politika/Milosevicevitragovi-u-SPS-u.lt.html> - 29.11.2015)

Das am weitesten verbreitete SM innerhalb der Merkel-Adjektivderivate im Deutschen und somit von Pers.N-Adjektivderivaten ist das SM3 in Form von: [WIE (Pers.N)] (x), zu lesen *die typischen Eigenschaften eines Pers.N sind Eigenschaften von X*.

Alle auf der Liste angegebenen Suffixe (im Deutschen insgesamt 11) inizieren das SM3. Dementsprechend kann man auch 11 WBM annehmen. In der vorliegenden Literatur sind manche Suffixe sporadisch behandelt, mit Ausnahme von **-isch** (vgl. Eichinger 1982, Wengeler 2010). Grundsätzlich sind die Pers.N-Adjektivderivate unerforscht. Unsere Analyse umfasst die *Merkel*-Adjektivderivate, die auf das Muster SM3 zurückgehen, als größtenteils *relative* Prädikationen, die sich morphosyntaktisch mit den übrigen Adjektiven decken: *merkelös*<sup>1</sup> (Beispielsätze 10 - 12), *merkeloid*<sup>2</sup> (Beispielsätze 13 - 14), *merkelianisch*<sup>3</sup> (Beispielsätze 15 - 18), *merkelesk* (Beispielsätze 19 - 21), *merkelisch* (Beispielsätze 22 - 24), *merkelhaft* (Beispielsätze 25- 26), *merkelbar* (Beispielsatz 27)

Vergleiche:

- (10) All das mit dem Zweck, dass es am 22. September niemand mehr bis zur Wahlkabine schafft, weil alle in „**merkelösen**“ **Tiefschlaf** versunken sind, so dass eine einzige (nämlich Merkels eigene) Stimme für die absolute Mehrheit ausreicht!  
(<http://www.berliner-kurier.de/mensch-meyer/im-koma-wie-wir-den-wahlkampfbueberleben,11470030,24201666.html> - 21.06.2015)
- (11) „Vernunft“ **klingt** so **merkelös** und es gilt nur der Spruch des BVerfG: „Verfassungsrichter kennen keinen über sich und, wenn Mehrheit herrscht, keinen neben sich. Ihre Machtfülle ist einmalig in der Welt. Sie werden nicht kontrolliert und können sich nur selber absetzen -- und dann plötzlich muß, anders als bei allen anderen Entscheidungen, Zweidrittelmehrheit herrschen.“ (<http://www.mtb-news.de/forum/archive/index.php?t-650563.html> - 21.06.2015)
- (12) Wie auch immer: Verärgert sieht jedenfalls keines dieser Tiere aus. Anders verhält es bei Fischen. Mit vorwurfsvoll aufgerissenen Glotzaugen und **merkelös herabgezogenen Maulwinkeln** liegen sie herum, als wollten sie Dinge sagen wie: „Mir bleibt aber auch nichts erspart!“, „Tot sein hab ich mir irgendwie anders vorgestellt!“ (<http://www.taz.de/1/archiv/digitaz/artikel/?resort=wa&dig=2010%2F05%2F11%2Fa0087&cHash=c684867a1c> - letzter Zugriff 21.06.2015)
- (13) Die niederländische, österreichische oder finnische Politik ist, wie die deutsche, skeptisch gegenüber zu viel Großzügigkeit für die Krisenländer. Polen **mahnt** ganz **merkeloid** zur Haushaltsdisziplin und ist stolz darauf, als eines der ersten Länder eine Schuldenbremse in die Verfassung geschrieben zu haben. Mehr deutsches Europa- Engagement allerdings will man in Warschau auch. ([www.zeit.de/2012/25/Neues-Europa/seite-2](http://www.zeit.de/2012/25/Neues-Europa/seite-2) - 21.06.2015)

1 Bei *merkelös* wurden weder Prädikativ noch Komparativ verzeichnet.

2 Bei *merkeloid* wurden weder Attribut noch Komparativ notiert.

3 Bei *merkelianisch* fehlt das Attribut.

- (14) Und, lieber Herr Anastasiadis, „**putinesk**“ ist stark, aber „**merkeloid**“ wäre doch auch nicht falsch. ([www.merkur.de](http://www.merkur.de) › Lokales › Leserbriefe › Titelseite - 21.06.2015)
- (15) Situationsanalyse mit UEFA-genormter Gestik signalisiert: Ein dreifaches Schulterzucken mit **merkelianisch herabstürzender Mundpartie**. (<https://de.eurosport.yahoo.com/.../sepp-ich-dich-j...> - 21.06.2015)
- (16) Vor allem hat die AfD gezeigt, dass man in der BRD nicht einfach **merkelianisch durchregieren** kann. ([www.freiewelt.net/die-neos-ein-begeistertes-cham...](http://www.freiewelt.net/die-neos-ein-begeistertes-cham...) - 21.06.2015)
- (17) Wer Thüringens Ministerpräsidentin Christine Lieberknecht (CDU) in diesem Wahlkampf erlebt, wird Zeuge einer Metamorphose. Ein Pastor von der SPD **beschrieb** sie jüngst noch als „**merkelianisch**“. ([www.faz.net](http://www.faz.net) › Politik › Wahl in Thüringen - 21.06.2015)
- (18) Merkel mag sich über den Sieg ihres europapolitischen Mitstreiters Rutte freuen. Doch **klingt** der mittlerweile **merkelianischer** als das Original. ([www.t-online.de](http://www.t-online.de) › Wirtschaft - 21.06.2015)
- (19) **Merkelesker geht's** kaum mehr. (<https://www.yumpu.com/de/document/.../29-01.07.2015>)
- (20) **Ist** Gauck jetzt **merkelesk** - oder Merkel **gauckoid**? ([www.taz.de/!90438/](http://www.taz.de/!90438/) - 01.06.2015)
- (21) Es ist vor allem Knoll, die, auch privat, immer **merkelesker wird**, in allem Operativen, im abgekühlten Gestus, im Willen zur Absicherung und zum Zögern. ([www.morgenpost.de/.../Angela-Merkel-aus-Sicht](http://www.morgenpost.de/.../Angela-Merkel-aus-Sicht) - 07.06.2016)
- (22) „Wir werden in der nächsten Woche im Kabinett die Maut be- beschließen“, sagt sie. **Schränkt** allerdings dann ganz **merkelisch ein**: „Wenn keine neuen Aspekte auftauchen.“ ([www.zeit.de/politik/deutschland/2014.../seite-2](http://www.zeit.de/politik/deutschland/2014.../seite-2) - 01.07.2015)
- (23) Die Bildung der Regierung der großen Koalition in Berlin war für Griechenland die schlimmste Entwicklung. In einer Bemühung, „**merkelischer**“ als Frau Merkel zu **sein**, legten die Sozialdemokraten den Grabstein für zwei Zäsuren, derer die Eurozone bedarf: die substantielle Bankunion und die zentrale Verwaltung eines Teils der Verschuldung der Mitgliedsländer (was – sofern auf Griechenland bezogen – einen mutigen Schnitt der Verschuldung erfordert) (<https://krisenfrei.wordpress.com/2014/02//page/8/> - 17.06.2015)
- (24) Sind die frechen und lästigen griechischen Revoluzzer und europäischen Kapitalfriedenstörer erst mal weg, kann man mit den alten griechischen Wertegemeinschafts-Freunden in gewohnter Manier Brüsseler Vertrautheit und Sittsamkeit wieder auf ein Neues anstoßen und auch der deutsche Steuerzahler darf sich freuen, dass er weiterhin ungestört, nach allen Regeln **merkelischer** und **schäubelischer Narkosekunst**, zur Ader gelassen wird. ([www.zeit.de](http://www.zeit.de) › Wirtschaft - 29.07.2015)

- (25) Nun ja, wir wissen, daß die Dame bei **merkelhaftem Verstand** ist, aber derart **merkelhaft**. (<https://volksbetrugpunktnet.wordpress.com/.../inn> - 17.06.2015)
- (26) Ihr Vize ist ja auch eine opportunistische Lachnummer, die **merkelhafter sein** will, als Merkel selbst. (<https://twitter.com/.../618091528511221761> - 02.08.2015)
- (27) Hätte ich **merkelich oder merkelbar geschrieben**, hätte ich bestimmt wieder bitterböse PM erhalten. ([www.techniker-forum.de/thema/...nur.../page-2](http://www.techniker-forum.de/thema/...nur.../page-2) - 19.06.2015)
- (28) Roland Koch geht, die CDU **wird merkeliger**. Noch merkeliger, zeitgeistiger, (links)populärer, werden Konservative jetzt jammern. ([www.presseanzeiger.de](http://www.presseanzeiger.de) › Thema › Roland Koch.- 11.08.2015)

Die syntaktischen Funktionen von *Merkel*-Adjektivderivaten, so wie sie in den angegebenen Sätzen vorliegen, hängen von den evaluativen Merkmalen in der semantischen Struktur des Adjektivs ab. Merkmale: ‚Handeln wie Merkel ‚alternativlos‘ ‚ausweichen‘ (*merkelös, merkeloid, merkelianisch*) implizieren meist ADJUNKTE. Bei Hervorhebung von Merkmalen: ‚typisch für Merkel‘ sind die Adjektive meist in *attributiver* oder *prädikativer* Funktion, obwohl auch die *Adjunkte* nicht auszuschließen sind (*merkelesk, merkelich, merkelisch, merkelhaft, merkelbar*). Zu dem Suffix *-ig*, so wie es in (28) vorliegt und das auch zu dieser Gruppe zählt, bemerkt Wengeler (2010: 85) Folgendes: „Das Suffix *-ig* verleitet offenbar zur Verwendung von Komparativen, die dominant gesetzte Eigenschaften der Person hervorheben“.

All die vielen WBM mit SM<sub>3</sub> im Deutschen lassen sich im Serbischen durch das folgende Muster ausdrücken: [SM<sub>3</sub>: Pers.N- *ovski/- evski/- inski*], viel seltener [SM<sub>3</sub>: Pers.N.- *ijanski*] und sporadisch [SM<sub>3</sub>: Pers.N- *oidan*]. So begegnen wir Adjektiven wie: *merkelovski, merkelijanski, miloševićevski, tadićevski, vučićevski* u.a.

Kommt *merkelovski* oder *merkelijanski* als ADJUNKT vor, so sind sie als Wortart im Serbischen nicht mehr Adjektive, sondern durch Konversion entstandene Adverbien, die vom Verb regiert werden. Vergleiche:

- (29) Jasno je da se u reforme ne može ući bezbolno, i to se ne dovodi u pitanje, ali tim pre bi se morao voditi strpljivi socijalni dijalog uz pokušaj da se postigne društveni konsenzus, umesto što se pribeglo **miloševićevskim** ili **tadićevskim** ili kgb-ovskim **metodama**, kako hoćete, izvlačenjem podataka, izmišljenim ili ne, iz fijoka u kojima se čuvaju za takve prilike.  
([www.slobodnaevropa.mobi/a/pesicpovodom...vucic.../25456188.html](http://www.slobodnaevropa.mobi/a/pesicpovodom...vucic.../25456188.html) - 29.11.2015)
- (30) **prepliće li** onako **merkelovski** svojim prstićima. (<http://www.021.rs/Info/Srbija/Crna-Gora-i-Makedonija-podrzale-prijem-Kosova-u-Unesco.html> - 29.11.2015)
- (31) ali ovo što je rekao **zvuči** skroz **merkelijanski**. ([www.forum.hr](http://www.forum.hr) › ... › Politika › Politička scena - 29.11.2015)
- Auf das SM<sub>3</sub> geht im Serbischen auch das WBM 3 mit den VN statt Pers.N wie in *veljinski, milovski* zurück. Vergleiche hierzu (32) und (33):
- (32) Nekada su se gosti dočekivali tako što se pred njih iznosio hleb i so, ali to je suviše **veljinski**: zastarelo, nacionalno, crkveno i „aut“.  
([www.svedok.rs/index.asp?show=68307](http://www.svedok.rs/index.asp?show=68307) - 20.9.2015)



- (33) Razlog ćutanja je što bi iz toga proizašao neki zaključak o dinastiji Karadžorđevića i Srbima, koji ne korespondira sa zvaničnim Milovim i **milovskim stavovima** koje slušamo do besvesti. ([www.in4s.net/.../kurtcehajic-crnoj-gori-nedostaje-dokaz-o-vlasnistvu-na...](http://www.in4s.net/.../kurtcehajic-crnoj-gori-nedostaje-dokaz-o-vlasnistvu-na...) - 22.10.2015)

Als *Polarität* zum SM3 steht im Deutschen das SM4, initiiert vom Suffix -*los*. Dieses Muster beschreibt Antonyme zu dem negativ konnotierten SM3; Adjektivderivate, die auf dieses Muster zurückgehen, sind okkasionell, kreativ und lassen sich folgendermaßen beschreiben:

[**NON(SM3)**](X) [*X hat die Eigenschaft, die durch die Negation von SM3 charakteristisch ist*] daraus lässt sich schließen, dass die Pers.N.- Adjektivderivate im Deutschen mit dem Suffix -*los* auf ein semantisches und Wortbildungsmuster beschränkt sind (zum Teil anders bei Motsch 1999: 263). Den Pers.N.-Adjektivderivaten, die nach dem WBM4 gebildet sind, stehen alle Verwendungsmöglichkeiten von Adjektiven offen. Bei *merkello*s sind so folgende Funktionen nachweisbar: **merkello**s - *attributive* (34), *prädikative* (35), *adjunktive* (36). Das WBM4 kennt das Serbische nicht. Stattdessen wird man sich im Serbischen verschiedener Umkategorisierungen (*Transposition*) bedienen müssen oder nicht selten auch der *Modifikation* durch Präfixe (so **antimerkelovski** / **nemerkelovski**).

- (34) ...beginnt in der neuen Legislaturperiode des Bundestags ein Umbruch in der Parteienlandschaft, operativ gerichtet auf eine **«merkello**s» **Zukunft** – ([www.sozonline.de](http://www.sozonline.de) › 2013 › 10 - 19.07.2015)

- (35) Ich will **merkello**s sein!“ steht auf dem T-Shirt dieses jubelnden Linkspartei-Anhängers. ([www.sueddeutsche.de](http://www.sueddeutsche.de) › Politik - 27.10.2015)

Er zeigt sich generell gewillt, die amazonischen Lehren „**merkello**s **weiterzuben**“ (ein wenig, so scheint es, wurde der Part redigiert. ([www.deutschlandfunk.de/mauricio-kagelkontrap...](http://www.deutschlandfunk.de/mauricio-kagelkontrap...) - 27.10.2015)

### Schlussbemerkungen

*Deonymische Pers.N-Adjektivderivate* sind kein Spezifikum ausschließlich des Deutschen. Als *okkasionelle* Wortbildungsstrukturen außerhalb des Sprachsystems kommen sie auch in anderen Sprachen vor, wohl als *kulturspezifisch*. Neben der *Pers.N* als Basis dieser Subklasse von Adjektivderivaten erscheinen im Serbischen auch *Vornamen* als Referenzträger. Die Merkmalsstruktur der ersten zwei WBM ist in beiden Sprachen *denotativ*. Die WBM mit SM3 als deren Teil sind semantisch *doppelt negativ konnotiert*, durch die Semantik der Basisprädikation sowie durch die semantischen Merkmale der Suffixe selbst. Im Unterschied zu den Pers.N.- Adjektivderivaten, die als okkasionell den meisten Deutschen *unverständlich* sind, gilt das nicht für die korrespondenten Bildungsstrukturen im Serbischen.

### Literatur:

Bouchez (2011): A. Bouchez, *Deonymische Suffixoide*, Universit Gent ([lib.ugent.be/.../RUG01-001891537\\_2012\\_0001\\_](http://lib.ugent.be/.../RUG01-001891537_2012_0001_) - 24.10.2016).

Dillström (1999): S. Dillström, *Motiviertheit in der Wortbildung entlehnter Einheiten*: Eine deskriptive Studie von Personenbezeichnungen mit Fremdsuffixen im Deutschen vom 16. bis zum 20. Jahrhundert, Upsala.

- Donalies (2005): E. Donalies, *Die Wortbildung des Deutschen. Ein Überblick*, zweite überarbeitete Auflage, Tübingen.
- Eichinger (1982): L. M. Eichinger, *Syntaktische Transposition und semantische Derivation: d. Adjektive auf -isch im heutigen Dt.*, Tübingen (Linguistische Arbeiten, 113).
- Fleischer (1969): W. Fleischer, *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*, Leipzig.
- Fleischer / Barz (1995): W. Fleischer/I. Barz, *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. 2. Aufl., Tübingen.
- Gardt (1999): A. Gardt, *Geschichte der Sprachwissenschaft in Deutschland: vom Mittelalter bis ins 20. Jahrhundert*. (<https://books.google.rs/books?isbn=3110157888> - 19.06.2015).
- Hornbruch (1999): H. Hornbruch, *Deonomastika: Adjektivbildungen auf der Basis von Eigennamen in der Überlieferung des Deutschen*. (<https://books.google.rs/books?isbn=3525203462> -19.06.2015).
- Karnowski / Pafel (2005): P. Karnowski/J. Pafel, „Wie anders sind Eigennamen?“, in: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 24, S. 45-66.
- Lohde (2009): M. Lohde, *Wortbildung des modernen Deutschen. Ein Lehr- und Übungsbuch*. [w.onleihe.de/.../978-3-8233-7211-0/v978-3-8233-7211-0.pdf](http://w.onleihe.de/.../978-3-8233-7211-0/v978-3-8233-7211-0.pdf) -19.06.2015).
- Melnychuk (2014): G. Melnychuk, „Deonymische Verbbildungen im Gegenwartsdeutschen: Form, Bedeutung, Motiviertheit“, ([msu.mogilev.by/info/.../2014.10.../melnychuk.do...](http://msu.mogilev.by/info/.../2014.10.../melnychuk.do...) - 19.06.2015).
- Motsch (1999): W. Motsch, *Deutsche Wortbildung in Grundzügen*, Berlin / New York.
- Petronijević (2015): B. Petronijević, *Beiträge zur kontrastiven Wortbildung deutsch-serbisch und serbisch-deutsch*, Београд.
- Thurmair (2002): M. Thurmair, *Eigennamen als kulturspezifische Symbole oder was sie schon immer über Eigennamen wissen wollten*, (<http://www.uv.es/anglogermanica/2002-1/thurmair.htm> -20.06.2015).
- Trost (2006): I. Trost, *Das deutsche Adjektiv. Untersuchungen zur Semantik, Komparation, Wortbildung und Syntax*. Beiträge zur germanistischen Sprachwissenschaft, Band 19, Hamburg.
- Wengeler (2010): M. Wengeler, *Schäubleweise, Schröderisierung und riestern. Formen und Funktionen von Ableitungen aus Personenamen im öffentlichen Sprachgebrauch* ([www.komparatistik-online.de/.../54-komparatistik...](http://www.komparatistik-online.de/.../54-komparatistik...), - 11.11. 2015).

Sadije Rexhepi  
*Priština / Kosovo*

## DAS TEMPUS ALS AUSDRUCKSFORM DER NÄHE UND DISTANZ

Der Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags liegt auf dem deutsch-albanischen Sprachvergleich, der das Ziel verfolgt, den Gebrauch der Tempora in deutschen und albanischen literarischen Texten und Zeitungstexten, die Nähe und Distanz ausdrücken, zu vergleichen. Hier wird nicht über die Zeitlichkeit gesprochen, sondern über die Sprechhaltung zu einer Handlung.

Wie im Deutschen als auch im Albanischen werden die Tempora in zwei Gruppen geteilt: in Tempusformen, die eine Distanz zeigen, wie das Präteritum und das Plusquamperfekt (im Albanischen auch das Imperfekt), und in Tempusformen, die keine Distanz zeigen, wie das Präsens, das Perfekt, und das Futur (im Albanischen auch der Aorist und der Aorist II).

Im Roman "Die Mittagsfrau" dominiert das Präteritum. In der albanischen Übersetzung des Romans dominiert das Imperfekt und der Aorist. Sie geben der Erzählung ein Relief und gliedern sie nach Nicht-Entferntheit und Entferntheit. Der Aorist ist in der Erzählung das Tempus der Nicht-Entferntheit, das Imperfekt dagegen das Tempus der Entferntheit. Daraus können wir feststellen, dass im Roman die Tempora der Entferntheit dominieren, in der albanischen Übersetzung dagegen dominiert der Aorist, der als Tempus der Nicht-Entferntheit definiert ist.

Das Präsens und das Futur I werden vorwiegend im Dialog verwendet, wo der Sprecher anwesend ist, d.h., dass sie die Nicht-Entferntheit zeigen.

**Schlüsselwörter:** Entferntheit, Nicht-Entferntheit, Nähe, Distanz, Tempusperspektive, Anwesenheit und Abwesenheit des Sprechers

### Einleitung

Ziel dieser Arbeit ist es, die Tempora in verschiedenen Texten im Deutschen und Albanischen zu untersuchen. Der Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags liegt auf dem deutsch-albanischen Sprachvergleich, der das Ziel verfolgt, den Gebrauch der Tempora in deutschen und albanischen Texten, die Nähe und Distanz ausdrücken, zu vergleichen. Weinrich (1964), Hennig (2000), Anderson (1989), Lyons (1977), Vet (1981), Thieroff (1992) sprechen über Nähe und Distanz (Entferntheit und Nicht-Entferntheit bzw. Fernzeitbereich und Nahzeitbereich). Hier wird nicht über die Zeitlichkeit gesprochen, sondern über die Sprechhaltung zu einer Handlung. Thieroff (1992) unterteilt die Tempora nach der Distanzkategorie in zwei Gruppen: in Tempora der Entferntheit und in Tempora der Nicht-Entferntheit. Im vorliegenden Beitrag werden aus dieser Perspektive die Tempora in literarischen Texten untersucht. Das Korpus der Untersuchung umfasst deutsche Tempusformen aus dem deutschen Original des Romans „Die Mittagsfrau“ von Julia Franck und albanische Tempusformen aus der albanischen Übersetzung dieses Romans, aber auch Belege aus der deutschen Zeitung: „Frankfurter Allgemeine Zeitung“ und der albanischen Zeitung: „Koha ditore“. In Anlehnung an Marschalls These (1995) werden im vorliegenden Beitrag die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede des Gebrauchs der deutschen und albanischen Tempusformen in Zeitungsartikeln untersucht, die eine Perspektive der Nähe und Distanz ausdrücken.

## Entferntheit und Nicht-Entferntheit

Viele Linguisten betrachten auf unterschiedliche Weise Nähe und Distanz. Aus der Sicht der Kommunikationsformen unterscheiden Koch/Oesterreicher zwei Pole der Sprache. Die Kombination ‚Dialog‘, ‚freier Sprecherwechsel‘, ‚Vertrautheit der Partner‘, ‚face to face-Interaktion‘, ‚freie Themenentwicklung‘, ‚keine Öffentlichkeit‘, ‚Spontaneität‘, ‚starkes Beteiligtsein‘, ‚Situationsverschränkung‘, etc. charakterisiert den Pol ‚gesprochen‘. Die ihm entsprechende Kommunikationsform lässt sich am besten auf den Begriff Sprache der Nähe bringen. Analog charakterisiert die Kombination von ‚Monolog‘, ‚kein Wechselsprecher‘, ‚Fremdheit der Partner‘, ‚räumliche und zeitliche Trennung‘, ‚festes Thema‘, ‚völlige Öffentlichkeit‘, ‚Reflektiertheit‘, ‚geringes Beteiligtsein‘, ‚Situationsentbindung‘, etc. den Pol ‚geschrieben‘. Die ihm entsprechende Kommunikationsform definieren sie als Sprache der Distanz. Sie definieren das konzeptionelle Kontinuum als den Raum, in dem sich nahe- und distanzsprachliche Komponenten im Rahmen der einzelnen Parameter mischen und damit bestimmte Äußerungsformen konstituieren. (vgl. Koch/Oesterreicher).<sup>1</sup>

„Aus den kommunikativen Bedingungen der Nähe bzw. der Distanz ergeben sich nun in sprachlichen Äußerungen bestimmte Präferenzen für unterschiedliche kommunikative Strategien der Medien.“ (ebd: 21)

Vets „Anwesenheit des Sprechers in der referierten Welt“ und Janssens „Präsentation als aktuelles Ereignis“ entspricht der Nicht-Entferntheit. Der „Abwesenheit des Sprechers“ bei Vet und der „Disaktualität des Ereignisses“ bei Janssen entspricht die „Entferntheit“ bei Lyons: Das Präsens ist ein Produkt der Nicht-Entferntheit (*non-remoteness*) und *factivity*. Lyons bezeichnet die sogenannte Vergangenheit als Produkt der Entferntheit (*remoteness*) und *non-factivity*, während er das sogenannte Futur als Produkt der Nicht-Entferntheit bezeichnet (vgl. Lyons 1977: 820). Thieroff selber kritisiert Lyons Kennzeichnung der Vergangenheitstempora als „entfernt“ und der Zukunftstempora als „nicht-entfernt“ (vgl. Thieroff 1992: 280).

Im deutschen Tempussystem werden normalerweise nur die Tempora im Indikativ berücksichtigt, obwohl in deutschen Grammatiken auch die temporale Referenz der Konjunktivformen berücksichtigt ist. Andersson, der sich mit diesem Punkt beschäftigt, stellt fest:

„Es ist auffällig, daß in Beschreibungen des Tempussystems des Deutschen eine Zusammenführung der Formen des Indikativs und des Konjunktivs unter übergeordnete Kategorien nicht unternommen wird. Die Tempusbeschreibung läuft für die beiden Modi auf separaten Gleisen.“ (Anderson 1989: 36-37)

Andersson betrachtet „Remotospektivität“<sup>2</sup> nicht als eine Brücke zwischen Temporalität und Modalität, sondern als eine dritte Entität neben diesen beiden (vgl. Thi-

1 [http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/RomanischesSeminar/Romanistik\\_IV/frzmed\\_KoOe\\_NaheDistanz.pdf](http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/RomanischesSeminar/Romanistik_IV/frzmed_KoOe_NaheDistanz.pdf), S. 21

2 Für Indikativ und Konjunktiv Präteritum findet Andersson eine Unterscheidung zwischen „remotospektiv-zeitlicher“ und „remotospektiv-modaler“ Funktion des Präteritums und führt dazu aus: „Remotospektiv, d.h. wörtlich ‚fern oder distanziert schauend‘ wäre demnach das verbindende Element der indikativischen und der Irrealisfunktion des Präteritums. Die mit der Präteritumform bezeichnete Situation wird in beiden Fällen, aber auf unterschiedliche Weise oder in unterschiedlicher Hinsicht, gekennzeichnet als distanziert, d.h. als anderswo vorhanden im Verhältnis zu der Situation, die zum Sprechzeitpunkt vorliegt. Dieses Anderswo kann zeitlich bedingt sein. Das ist die indikativische Funktion: vor dem Jetzt, aber in einer faktischen ‚Welt‘. [...] Im anderen Fall (Irrealis) wird auf eine im Verhältnis zu dem Sprechzeitpunkt oder Referenzpunkt nicht vorzeitige, aber davon im Wahrheitswert getrennte, weil kontrafaktische Situation Bezug genommen.“ (Anderson 1989: 37)

eroff 1992: 282). Thieroff betont, dass *Entferntheit* und *Nicht-Entferntheit* nicht mehr Eigenschaften einzelner Tempora sind, sondern Kategorien, die gemeinsam mit den Tempora auftreten, analog den Kategorien Indikativ und Konjunktiv.

„Präsens und Futur I sind mithin zwar, wie bei Lyons, *nicht-entfernt*, jedoch nicht qua Tempus-Semantik, sondern qua *Nicht-Entferntheitskategorie*, und sie teilen diese Eigenschaft mit den bisher als Tempora bezeichneten Formen Perfekt, FuturII und PerfektII. [...] Wie das Präteritum, so sind auch die bisher als Tempora bezeichneten Formen FuturPräteritumI, Plusquamperfekt, FuturPräteritumII und PlusquamperfektII *entfernt*.“ (Thieroff 1992: 283).

Meiner Meinung nach gehört die Entfernthet und die Nicht-Entfernthet zusammen mit den anderen Kategorien zu den Kategorien der Verben, die aber in Zusammenhang mit Tempora und mit anderen Elementen im Text (z.B. zusammen mit Temporal- aber auch Ortsangaben, Konjunktionen, Verweiswörtern, usw.) diese Kategorien verstärkt ausdrücken können oder sich verändern können, wie dies der Fall beim Perfekt ist, welches anhand der Temporaladverbien die Entfernthet (als Synonym zum Präteritum) und die Nicht-Entfernthet ausdrücken kann.

Nach Thieroffs Theorie halbiert sich zunächst einmal die Zahl der Tempora, da ja die einander entsprechenden Formen der beiden erwähnten “Tempusklassen” nunmehr einem Tempus zuzuordnen sind. In Tab. 1 werden diese neuen Bezeichnungen den traditionellen Termini gegenübergestellt, gefolgt von einer Formel, die deren Bedeutung beschreibt.

Neue Bezeichnung	Traditionelle Termini	Bedeutung
Non-Anterior	Präs/Prät	E n-v O
Posterior	FutI/FutPrätI	E n O
Anterior	Perf/Pqpf	E v R & R n-v O
Ante-Posterior	FutII/FutPrätII	E v R & R n O
Ante-Anterior	PerfII/PqpfII	E v R <sub>2</sub> & R <sub>2</sub> v R <sub>1</sub> & R <sub>1</sub> n-v O

Tab. 1: Die 5 Tempora (nach Thieroff 1992: 283)

In Tab. 2 gibt Thieroff (in der 3. Person Singular Aktiv) die Formen für Indikativ, Konjunktiv, Nicht-Entfernthet und Entfernthet an.

Tempus	INDIKATIV		KONJUNKTIV	
	Nicht-Entfernthet	Entfernthet	Nicht-Entfernthet	Entfernthet
Non-Anterior	Singt	Sang	Singe	sänge
Posterior	wird singen	würde singen	werde singen	würde singen
Anterior	hat gesungen	hatte gesungen	habe gesungen	hätte gesungen
Ante-Posterior	wird gesungen haben	würde gesungen haben	werde gesungen haben	würde gesungen haben
Ante-Anterior	hat gesungen gehabt	hatte gesungen gehabt	habe gesungen gehabt	hätte gesungen gehabt

Tab. 2: 5 Tempora in 2 Modi und 2 Distanzen (nach Thieroff 1992: 283)

Die Kategorien Entfernthet und Nicht-Entfernthet sind nun einer gemeinsamen Kategorisierung unterzuordnen. Diese Kategorisierung wird als die Kategorisierung der *Distanz* bezeichnet.

In Thieroff (1994: 119) fehlen in der Tabelle (Tab. 3) die Formen *würde singen* und *würde gesungen haben*. Diese Formen bereiten nun große Probleme, zumindest dann, wenn sie ausschließlich als Konjunktiv aufgefasst werden – die Form widerspricht dann Punkt 3<sup>3</sup>, wonach alle Kategorien einer Kategorisierung mit allen Kategorien der übrigen Kategorisierungen kombiniert werden können – es scheint nämlich keine indikativische Entsprechung von *würde singen* zu geben (vgl. Thieroff 1994: 120).

	(a)	(b)	(c)	(d)
	Indikativ	Konjunktiv	Indikativ	Konjunktiv
(I)	singt	Singe	Sang	sänge
(II)	wird singen	werde singen		würde singen
(III)	hat gesungen	habe gesungen	hatte gesungen	hätte gesungen
(IV)	wird gesungen haben	werde gesungen haben		würde gesungen haben
(V)	hat gesungen gehabt	habe gesungen gehabt	hatte gesungen gehabt	hätte gesungen gehabt

Tab 3: Verbformen in der 3. Person Singular Aktiv (Beispiel singen) (nach Thieroff 1994: 119)

Thieroff (1992: 276) behandelt die Tempora ohne Korrelationen zwischen einzelnen Bedeutungskomponenten und morphosyntaktischen Einheiten. Dies bedeutet jedoch nicht, dass er keine Zusammenhänge zwischen Form und Bedeutung in seinem Modell herstellt. Bei seiner Zweiteilung des Tempusystems wird dies deutlich: das Präteritalmorphem, das Teil der Formen der Tempusgruppe II ist, drückt die Relation *>Orientierungszeit vor Sprechzeit* aus. Die Formen der Tempusgruppe I enthalten kein Präteritalmorphem und verfügen folglich nicht über die genannte Relation der Vorzeitigkeit.

Thieroff stellt den Unterschied in der Semantik von Präteritum und Perfekt in Sätzen wie (1) vs. (2) dar:

- (1) *Jetzt sang Helga ein Lied.*
- (2) *Jetzt hat Helga ein Lied gesungen.*

(1) und (2) sind nicht bedeutungsgleich, da **jetzt** in (2) die Sprechzeit angibt, in (1) dagegen die Orientierungszeit vor der Sprechzeit. Das Präteritum zeigt in diesem Fall die Entferntheit, das Perfekt dagegen die Nicht-Entferntheit.

Das Präteritum bzw. das Perfekt in den Beispielen (3) und (4)

- (3) *Gestern sang Helga ein Lied.*
- (4) *Gestern hat Helga ein Lied gesungen.*

3 „1. jede finite Verbform weist alle fünf Kategorisierungen auf, d.h. jede finite Verbform kann nach Person und nach Numerus, nach Tempus und nach Modus und nach Genus verbi kategorisiert werden.  
2. jede finite Verbform weist genau eine Kategorie jeder Kategorisierung auf, d.h. Kategorien einer Kategorisierung schließen einander aus (eine finite Verbform kann nicht 1. und 2. Person sein oder Präsens und Perfekt oder Aktiv und Passiv usw. – sie muß aber (per Definition) 1. oder 2. oder 3. Person Aktiv oder Passiv sein usw.).  
3. jede Kategorie einer Kategorisierung kann mit jeder beliebigen Kategorie jeder anderen Kategorisierung kombiniert werden, d.h. etwa die 2. Person kann im Singular oder im Plural, in Indikativ oder Konjunktiv, Aktiv oder Passiv vorkommen. Entsprechendes gilt für alle anderen Kategorien.“ (Thieroff 1994: 120)

können dagegen als Synonym aufgefasst werden, da in beiden Fällen *gestern* eine Zeit vor der Sprechzeit bezeichnet. (Thieroff (1992: 289). Das bedeutet, dass auch die Temporaladverbien für die Bestimmtheit der Entfernthet bzw. Nicht-Entfernthet eine wichtige Rolle spielen.

Thieroff (1992) betont, dass Präsens und Präteritum, FuturI und FuturPräteritumI, Perfekt und Plusquamperfekt, FuturII und FuturPräteritumII sowie PerfektII und PlusquamperfektII jeweils als ein Tempus mit einer einheitlichen Bedeutung für Indikativ und Konjunktiv aufgefasst werden können. Die zusätzliche *O-vor-S-* (bzw., genauer,  $O_2$ , *vor-O\_1*.) Relation von Präteritum, FuturPräteritumI und II, Plusquamperfekt und PlusquamperfektII im Indikativ ist somit nicht Teil der Tempusbedeutung, sondern das Ergebnis der Kombination der Kategorien Indikativ und Entfernthet. Dagegen bewirkt die Kombination der Kategorien Konjunktiv und Entfernthet (traditioneller Konjunktiv II) die Signalisierung von Kontrafaktivität.

Anders als Thieroff macht Weinrich eine Aufteilung der Tempora in zwei Gruppen. Aus der Sicht des Tempus-Registers (Sprechhaltung) unterteilt sich der Text in erzählendem und besprechendem Text. Die Tempora des erzählenden Tempus-Registers sind das Präteritum und das Plusquamperfekt (Weinrich 1993:198). Hierbei handelt es sich um Novellen und Romane, in denen die erzählenden Zeitformen dominieren, d.h. die Formen der Entfernthet, wobei die der besprechenden Form nicht fehlen. Hierbei handelt es sich um das Präsens, das Perfekt und das Futur. Die besprechenden Zeitformen sind also die Formen der Nicht-Entfernthet. Die Tempora des erzählenden Tempus-Registers im Albanischen sind das Imperfekt und das Plusquamperfekt. Die Tempora des besprechenden Tempus-Registers sind das Präsens, der Aorist, das Perfekt, der Aorist II und das Futur I. Bei den Tempora des besprechenden Tempus-Registers handelt es sich um die Anwesenheit des Sprechers. Vets "Anwesenheit des Sprechers in der referierten Welt" (Vet 1981 cit. in Thieroff 1992: 284) entsprechen die Tempora des besprechenden Tempus-Registers im Albanischen, d.h. die Tempora der Nicht-Entfernthet (das Präsens, der Aorist, das Perfekt, der Aorist II und das Futur I). Der "Abwesenheit des Sprechers" bei Vet entsprechen die Tempora der "Entfernthet" (das Imperfekt und das Plusquamperfekt). Die Tempora der Entfernthet sind die Tempora des Hintergrundes, während die der Nicht-Entfernthet die Tempora des Vordergrundes sind.

Aus der Sicht der Tempus -Perspektive sind das Präsens und das Präteritum die neutralsten (Null-Perspektive) Zeitformen der deutschen Sprache. So gebraucht man, je nach dem Tempus-Register, entweder das besprechende Neutral-Tempus Präsens oder das erzählende Neutral-Tempus Präteritum (Weinrich 1993:208), wohingegen die Zeitformen, die eine Differenz-Perspektive zum Ausdruck bringen, und zwar die Rück-Perspektive, das Perfekt und das Plusquamperfekt sind; das Neutral-Tempus Präsens und das Neutral-Tempus Präteritum entsprechen dem Tempus Non-Anterior bei Thieroff, während die Tempusformen der Rück-Perspektive dem Anterior entsprechen; in der albanischen Sprache als Tempora der Rück-Perspektive sind das Perfekt, das Plusquamperfekt und der Aorist II. Das Tempus der Voraus-Perspektive ist das Futur. Die neutralsten Null-Perspektive-Zeitformen im Albanischen sind das besprechende Neutral-Tempus Präsens, das erzählende Neutral-Tempus Imperfekt und das besprechende Neutral-Tempus Aorist.

### Entferntheit und Nicht-Entferntheit im Roman *Die Mittagsfrau*

Anhand der Tempusperspektive können die Tempusformen in beiden Sprachen in zwei Gruppen geteilt werden: in Tempusformen, die eine Distanz darstellen, wie das Präteritum und das Plusquamperfekt (im Albanischen auch das Imperfekt), und in Tempusformen, die keine Distanz darstellen, wie das Präsens, das Perfekt, das Futur (im Albanischen auch der Aorist und der Aorist II).

Die Beschreibung am Anfang des Romans *Die Mittagsfrau* beginnt mit dem Präteritum, welches ins Albanische mit dem Aorist übersetzt wird. Der Aorist im Albanischen stellt eine Handlung als ein abgeschlossenes Ereignis dar. Zu den Hauptmerkmalen des albanischen Aorists zählen „die obligatorischen Merkmale „vergangen“ (temporal) und „aoristisch“ (aspektual). (Buchholz/Fiedler 1987:127). Obwohl die Beschreibung im Roman in der dritten Person gemacht wird, zeigt der Aorist im Albanischen, dass der Sprecher präsent ist, der Aorist stellt also die Nicht-Entferntheit dar. Wenn eine Handlung beschrieben wird, geschieht das generell mit dem Imperfekt. Werden jedoch in der Übersetzung Handlungen erzählt oder beschrieben, die sehr eng mit dem besprechenden Subjekt verbunden sind, sind sie mit dem Aorist übersetzt worden. Das stellt die Anwesenheit des Sprechers dar.

- (5) *Auf dem Fensterbrett **stand** eine Möve, sie **schrie**, es **klang**, als habe sie die Ostsee im Hals, hoch, die Schaumkronen Ihrer Wellen, **spritz**, die Farbe des Himmels, ihr Ruf **verhallte** über dem Königsplatz, still **war** es da, wo jetzt das Theater in Trümmern **lag**.*<sup>4</sup> (Franck 2009: 9)
- (5.a) *Në pezullin e dritares **u ul** një pulëbardhë, **klithi**, **tingëlloi** si të kishite në grykë detin Baltik, e lartë, kreshhta shkumake e dallgëve, e mprehtë, ngjyra e qiellit, britma e saj **u fikat** mbi Sheshin e Mbretit, qetësi ishte aty, ku godina e teatrit tashmë qe kthyer në gërmadhë.* (Franck 2009: 9)

Das Präteritum des Deutschen wird hingegen in einigen Fällen auch mit Plusquamperfekt und Imperfekt übersetzt. Zusammen mit dem Plusquamperfekt wird im Albanischen meistens das Imperfekt verwendet, welches die Entferntheit zeigt, wie im Beispiel (6.a):

- (6) *Seit der Krieg zu Ende **war**, **genoss** Peter die Stille am Morgen.* (Franck 2009: 9)
- (6.a) *Qysh kur **kishite mbaruar** lufta, Peterit i **pëlqente** qetësia ne mëngjes.* (Franck 2009: 9)

Das Verb **war** ist mit dem Plusquamperfekt übersetzt worden **kishite mbaruar**, das eine Vergangenheit auch im Verhältnis zum Imperfekt darstellt **genoss – pëlqente**.

Drückt das Verb im Präteritum Durativität sowie Iterativität aus und stellt sich die Handlung als imperfektiv dar, so hat das Präteritum des Deutschen eine völlig gleiche Bedeutung wie das Imperfekt des Albanischen, das eine Entferntheit ausdrückt.

Für die Durativität und die Iterativität der Handlungen spielen die Temporalangaben eine sehr wichtige Rolle, wie im Beispiel (7) *seit Tagen, jeden Nachmittag*.

- (7) *Seit Tagen **gingen** seine Mutter und er jeden Nachmittag mit dem kleinen Koffer zum Bahnhof und **versuchten** einen Zug in Richtung Berlin **zu bekommen**.* (Franck 2009: 9)

4 Fette, kursive oder unterstrichene Textteile sind meine Hervorhebungen.



- (7.a) *Prej ditësh, nëna dhe ai **shkonin** çdo pasdite me valixhen e vogël në stacion dhe **përpiqeshin të kapnin** një tren për në Berlin.* (Franck 2009: 9)

In der albanischen Übersetzung des Romans “Die Mittagsfrau” dominieren die Neutral-Tempora Imperfekt und Aorist. Sie geben der Erzählung ein Relief und gliedern sie nach Vordergrund und Hintergrund oder nach Nicht-Entferntheit und Entferntheit. Der Aorist ist in der Erzählung im Albanischen das Tempus des Vordergrunds oder der Nicht-Entferntheit, das Imperfekt dagegen das Tempus des Hintergrunds oder der Entferntheit.

Das Plusquamperfekt wird verwendet, um die Entferntheit zu zeigen. Es dient zum Themenwechsel und zur Vervollständigung des Themas durch weitere Informationen der Vergangenheit. Hierbei entsteht auch eine Distanz zwischen dem Erzähler und dem Plusquamperfekt, aber im Vergleich zum Präteritum ist diese Distanz um eine Stufe weiter zurück. Diese Funktion hat auch das Plusquamperfekt der albanischen Sprache im Verhältnis zum Imperfekt und Aorist. Auch das Plusquamperfekt wird für gewöhnlich mit Temporalangaben der Vergangenheit verwendet, aber auch mit Konjunktionen, die eine Vorzeitigkeit in Nebensätzen zeigen.

- (8) *Selbst nachdem im Frühjahr die Russen Stettin **erobert hatten** und einige der Soldaten seither in Frau Kozinskas Wohnung übernachteten, hörte man sie früh am Morgen singen. Letzte Woche einmal **hatte** seine Mutter am Tisch **gesessen** und eine ihrer Schürzen **ausgebessert**. Peter **hatte** laut **vorgelesen**, der Lehrer Fuchs **hatte** ihnen **aufgetragen**, das laute Lesen zu üben.* (Franck 2009: 10)

- (8.a) *Edhe pse rusët **kishin pushtuar** në pranverë Stettin, dhe prej atëherë disa nga ushtarët flinin në banesën e zonjës Kozinska, atë e dëgjoje herët në mëngjes të këndonte. Javën e shkuar, një herë nëna **ishte ulur** në tryezë dhe po arnonte njëren nga futat. Peteri **kishte lexuar** me zë të lartë, mësuesi Fuchs i **kishte porositur** të ushtronin leximin me zë.* (Franck 2009: 10)

Ein anderes Tempus im Albanischen, das die Vergangenheit darstellt, ist der Aorist II. Dem Aorist II kommen dieselben Merkmale wie dem Plusquamperfekt zu, nämlich: Doppelzeitigkeit und Vergangenheit. Der Aorist II bezeichnet somit einen Sachverhalt, der schon vor einem anderen (auch in der Vergangenheit existierenden) Sachverhalt eingetreten ist und der die Anwesenheit des Sprechers zeigt. Er wird im Albanischen seltener als das Plusquamperfekt benutzt, an seine Stelle treten Plusquamperfekt und Aorist (vgl. Buchholz/Fiedler 1987:132). Der Unterschied zwischen dem Aorist II und dem Plusquamperfekt ist die Perspektive, d.h. der Aorist II ist das Tempus der Nicht-Entferntheit, das Plusquamperfekt dagegen das Tempus der Entferntheit.

Das Plusquamperfekt wird nur in wenigen Fällen mit dem Aorist II des Albanischen übersetzt, der eine einmalige abgeschlossene Handlung in der Vergangenheit und die Anwesenheit des Sprechers darstellt, wie z. B.:

- (9) *Die Brände vom vergangenen August **hatten** die Schule vollkommen **zerstört**, und trafen sich die Kinder seither bei dem Lehrer Fuchs im Milchladen seiner Schwester.* (Franck 2009: 10-11)
- (9.a) *Zjarret e gushtit të kaluar e **patën shkatërruar** plotësisht shkollën, kështu që prej atëherë fëmijët e takonin mësuesin Fuchs në bulmetoren e motrës së tij.* (Franck 2009: 10)

- (10) Nur einmal vor zwei Jahren, als Peter **ingeschult worden war** und sein Vater sie **besucht hatte**, waren sie mit dem Zug gefahren, sein Vater und er, sie **hatten** einen Arbeitskollegen des Vaters in Velten **besucht**. (Franck 2009: 11)
- (10.a) *Vetëm një herë, para dy vjetësh, kur Piteri **qe futur** në shkollë dhe babai i tij **pat ardhur** për vizitë, kishin udhëtuar me tren, babai dhe ai, **patën shkruar** te një koleg pune i babait në Velten.* (Franck 2009: 11)

Das Präsens wird im Roman vorwiegend im Dialog verwendet, das die Anwesenheit des Sprechers zeigt:

- (11) *Ich **habe** Hunger, sagte Peter. [...]*  
*Ich **bin** gleich zurück, wart hier, sagte sie.*  
*Und er: Ich **komm** mit. [...]*
- (11.a) ***Kam** uri, tha Piteri. [...]*  
***Kthehem** menjëherë, prit këtu, tha ajo.*  
*Mandë ai: **Po vij** edhe unë me ty.[...]*

Das folgende Beispiel zeigt, wie der Konjunktiv I Gegenwart ins Albanische mit dem Aorist (*zeig* – *tregoi*) und dem Imperfekt Konjunktiv (*wasche* – *ta lante*) übersetzt wird. D.h. einmal wird er mit der Form der Nicht-Entfertheit, einmal mit der Form der Entfertheit wiedergegeben.

- (12) *Mit dem Blick aus dem Augenwinkel sagte sie: Das da auch, und ihm schien, als **zeig** sie mit einer gewissen Abscheu auf sein Geschlecht, damit er es **wasche**, ...* (Franck 2009: 10)
- (12.a) *Duke e vështruar me bisht të syrit, i tha: Edhe atë aty, e atij iu bë sikur ajo **tregoi** me njëfarë neverie për nga seksi i tij, që **ta lante**, ...* (Franck 2009: 10)

Das Hilfsverb *haben* im Konjunktiv I wird vorwiegend mit dem Imperfekt Indikativ übersetzt:

- (13) *Es schimmerte golden in der Sonne, und Peter dachte sich, er **habe** die schönste Mutter der Welt.* (Franck 2009: 10)
- (13.a) *Në diell ato rrezëritën ngjyrë ari, dhe Peteri mendoi me vete se **kishte** nënën më të bukur në botë.* (Franck 2009: 10)

Eine Form im Perfekt ist in diesem Roman sehr schwer zu finden. Einige sehr seltene Fälle des Perfekts findet man nur im Dialog, das die Nicht-Entfertheit darstellt:

- (14) *Was ist? **Habt** ihr **gestritten**?* (Franck 2009: 129)
- (14.a) *Çfarë ka? **Jeni grindur** gjë?* (Franck 2009: 103)

Auch das Futur I, als eine Form der Nicht-Entfertheit, kommt im vorliegenden Roman sehr selten vor. Das wird auch meistens im Dialog verwendet:

- (15) *Natürlich **werde** ich Ihnen in Dresden die Protokolle **schreiben**, beeilte sich Helene zu sagen.* (Franck 2009: 162)
- (15.a) *Natyrisht që **do t'ju shkruaj** protokollet në Dresden, u ngut të thoshte Helene.* (Franck 2009: 129)

Der Konjunktiv I der Vergangenheit, der als indirekte Rede verwendet wird, wird ins Albanische mit dem Plusquamperfekt übersetzt, der im Gegensatz zum Deutschen, im Albanischen die Entferntheit darstellt, wie im folgenden Beispiel:

- (16) *Die Kinder fragten ihn, wo Deutschland **verloren habe**, aber er mochte es ihnen nicht zeigen.* (Franck 2009: 11)
- (16.a) *Fëmijët e pyesnin, se ku **kishte humbur** Gjermania, por ai nuk dëshironte t'ua tregonte.* (Franck 2009: 10)

Im folgenden Beleg wird der Konjunktiv II Vergangenheit mit dem Perfekt Konditional übersetzt. Die beiden Formen sind Formen der Entferntheit, die auch eine Irrealität, Kontrafaktivität zeigen:

- (17) *Peter **hätte** seine Mutter gerne **gefragt**, warum sie nicht mehr länger auf den Vater warten wollte, er **wäre** gern ihr Vertrauter **geworden**.* (Franck 2009: 12)
- (17.a) *Sa me kënaqësi **do ta kishte pyetur** Peteri të ëmën, se përse nuk donte ta priste më të atin, **do të kishte dashur** të bëhej i besuari i saj.* (Franck 2009: 11)

Im Roman wird der Konjunktiv II Gegenwart seltener als der Konjunktiv II Vergangenheit verwendet. Die Formen der Konjunktiv II Gegenwart werden meistens mit dem Konditional Präsens oder mit dem Konjunktiv Präsens des Albanischen übersetzt. In beiden Sprachen stellen diese Formen die Entferntheit dar:

- (18) *Fast sah es aus, als **brächten** die vielen Menschen den Zug zum Stehen, als **wären** sie es, die ihn anhielten.* (Franck 2009: 24)
- (18.a) *Dukej gati sikur **ishin** njerëzit që po e bënin trenin të qëndronte, si **të ishin** ata që e ndalën.* (Franck 2009: 21)

Bei der Analyse der Tempora im Roman „Die Mittagsfrau“ konnte ich feststellen, dass das Präteritum des Deutschen mit verschiedenen Tempora des Albanischen übersetzt worden ist. Es dominieren jedoch vor allem das Imperfekt und der Aorist des Albanischen. Es gilt aus der Sicht der Perspektive des Sprechers: wird das Präteritum mit dem Imperfekt des Albanischen übersetzt, so wird Entferntheit dargestellt. Wird das Präteritum mit dem Aorist des Albanischen übersetzt, so wird Nicht-Entferntheit dargestellt. Daraus ergibt sich, dass in der Übersetzung des Romans im Albanischen nach dem Aspekt der Tempusgliederung im Text die Vergangenheitstempora dominieren: das erzählende Neutral- Tempus Imperfekt (Entferntheit) und das besprechende Tempus Aorist (Nicht-Entferntheit). Das Präteritum wird aber meistens mit dem Aorist übersetzt, der hier als Erzähltempus gilt.

Das Präsens wird nur selten verwendet, vorwiegend im Dialog, wo der Sprecher anwesend ist, das heißt, dass das Präsens die Nicht-Entferntheit zeigt.

Nicht nur die Formen im Indikativ kommen in diesem Roman vor, sondern auch die Formen im Konjunktiv. Der Konjunktiv I, der eine Form der Nicht-Entferntheit ist, kommt sehr häufig vor, während er in der albanischen Übersetzung oft mit der Formen, die eine Entferntheit zeigen, übersetzt wird.

Die Formen des Konjunktivs II werden mit den Formen des Konditionals oder Konjunktivs des Albanischen übersetzt.

## Entferntheit und Nicht-Entferntheit in deutschen und albanischen Nachrichtentexten

Was die Anwendung der Tempusformen in deutschen und albanischen Nachrichtentexten angeht, liegt der größte Unterschied darin, dass im Deutschen das Präsens und das Präteritum bei der Entfaltung des Themas verwendet werden, dagegen im Albanischen das Perfekt und das Präsens.

Einige etwas längere Texte, die die Flüchtlingskrise zum Thema haben, werden vorwiegend im Präteritum geschrieben. Der Text (Beleg 19) beginnt mit Präsens, dann entfaltet sich das Thema vorwiegend mit Präteritum. Mit dem Präteritum hält der Berichtende eine Distanz zum Bericht, ebenso wie der Empfänger. Die Distanz oder die Entfernenheit merkt man auch in den Sätzen in Konjunktiv II Vergangenheit, die eine Kontrafaktivität darstellen.

- (19) *Asylkompromiss<sup>5</sup>*  
*In der Ruhe **liegt** die Kraft*  
*Angela Merkel **ist** einmal mehr die Gewinnerin im jüngsten Asylkompromiss. Die Kanzlerin **ließ** Seehofer **auflaufen** und **blieb** auch dann noch **besonnen**, als der Druck auf sie **stieg**.*  
*Für ein paar Tage **sah** es so **aus**, als **hänge** das Schicksal des Landes an der Errichtung von Transitzonen. Migranten **sollten** nicht mehr die Grenze **überschreiten**, sondern in einem Niemandsland ihr Asylbegehren **vortragen**, das es an den deutschen Grenzen seit dem Schengen-Vertrag gar nicht mehr **gibt**. Allerlei Hoffnungen **verbanden sich** damit bei Innenpolitikern der Union und bei Horst Seehofer: dass der Flüchtlingsstrom **abbricht**, dass dann auch die anderen Staaten entlang der Fluchtroute niemanden mehr **durchwinken**. Umgekehrt **malte** die SPD ein Schreckensbild von „Haftzonen“ und „Internierungslagern“, das in der Frage ihres Vorsitzenden Gabriel **gipfelte**, welches Fußballstadion eigentlich dafür **umgerüstet werden sollte**. KZ-Vergleiche **machten** die Runde - immer ein schlechtes Zeichen in Deutschland.*  
*Innenminister de Maizière **ließ** die heiße Luft aus dieser Debatte. Er **legte** offen, dass im Oktober nur noch zwei Prozent der Migranten aus sicheren Herkunftsländern **kamen**. Selbst wenn man jene **hinzuzählt**, die es ein zweites Mal **versuchen** oder gar mit einer Einreiseperrre **belegt sind**: Mehr als zehn Prozent **kämen** nicht **zusammen**, wie nun auch CSU-Leute **zugeben**. Nur diese Menschen **hätten** aber in der Transitzone **bleiben müssen**, alle anderen **wären** an Erstaufnahmeeinrichtungen im ganzen Land **verwiesen worden**. Das **wäre** schlechte Symbolpolitik **geworden**.*

Die kurzen Nachrichtentexte<sup>6</sup> im Deutschen fangen meistens mit dem Perfekt an, wie in den Belegen (20) und (21).

- (20) *Unwetter<sup>7</sup>*  
*Tote bei Tornados in den Vereinigten Staaten*

5 <http://www.faz.net/aktuell/politik/fluechtlingskrise/asylkompromiss-in-der-ruhe-liegt-die-kraft-13899939.html> 08.11.2015

6 Diese kurzen Nachrichtentexte im Deutschen sind aus der Kolumne Gesellschaft.

7 <http://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/ungluecke/unwetter-tote-bei-tornados-in-den-vereinigten-staaten-13340519.html> 24.12.2014

Kurz vor Weihnachten **sind** bei einem Tornado im amerikanischen Bundesstaat Mississippi vier Menschen ums Leben **gekommen**. Der Wirbelsturm **verwüstete** in der Nacht zum Mittwoch Teile des Ortes Columbia. Der Gouverneur von Mississippi, Phil Bryant, **rief** in Teilen des Bundesstaates den Notstand **aus**.

(21) **Erdbeben in Nepal**<sup>8</sup>

Das Ausmass der Zerstörung

*Kaum ein Stein **ist** auf dem anderen **geblieben**. Das Erdbeben in Nepal **hat** Gebäude wie Kartenhäuser in sich **zusammenfallen lassen**. Knapp 2500 Tote **wurden** bislang **gezählt**. Ob sich auch Deutsche darunter **befinden**, **ist** noch unklar.*

Im Beleg (21) sind die zwei ersten Sätze, die die Nachricht mitteilen, im Perfekt, gefolgt von einem Satz im Präteritum, das hier die Distanz zeigt, während der letzte Satz im Präsens ist, weil das die aktuelle Situation und die Nicht-Entferntheit darstellt.

Die beiden Sprachen überschneiden sich in der Verwendung des Perfekts in Anfangssätzen der kurzen Nachrichtentexte, obgleich das Perfekt im Deutschen isoliert in Erstsätzen verwendet wird, das nur die Nachricht mitteilt. Im Albanischen dagegen bedient man sich auch im weiteren Verlauf des Perfekts, wie im Beleg (22). Wenn das Perfekt im Deutschen resultative Bedeutung hat, stellt es keine Distanz zwischen dem Absender und dem Geschehen dar. Wenn hingegen das Perfekt eine vergangene Bedeutung hat, das als Erzähltempus dient und synonym zum Präteritum gebraucht wird, wird dann eine klare Distanz ausgedrückt.

Beleg (22) **Plagosen dy punëtorë krahu në Mitrovicë**<sup>9</sup>

*Në orët e pasdites së sotme, afër Stacionit të autobusëve në Mitrovicë, **ka ndodhur** një incident i armatosur me ç'rast **janë plagosur** dy persona.*

*Incidentin e **ka konfirmuar** edhe Policia e Kosovës.*

*Avni Zahiti, zëdhënës i policisë për rajonin e Mitrovicës, në një prononcim për Veriu.info, **ka treguar** se të plagosurve iu **është dhënë** ndihma e parë mjekësore në Mitrovicë.*

*“Dy të plagosurit **janë transportuar** për trajtim mjekësor në QKUK në Prishtinë, ndërsa për momentin nuk kemi të dhëna më të hollësishme për shëndetin e tyre. Plagosja e tyre **ka ndodhur** tek stacioni i autobusëve në Mitrovicë, ku edhe hetuesit **kanë dalë** në vendin e ngjarjes”, **ka thënë** Zahiti.*

*Ai **ka thënë** se për momentin nuk ka ndonjë person të dyshuar, sikur që nuk dihen ende motivet e plagosjes.*

*Të plagosurit si duket **janë** dy punëtorë krahu. Incidenti **ka ndodhur** afër stacionit të autobusëve, ku ndaj dy personave nga Vaganica, **është shtënë** me armë zjarri. Veriu.info mëson se ata **janë plagosur** nga një person nga fshati Lubovec për shkak të një mosmarrëveshje.*

Die fett hervorgehobenen Verben sind im Perfekt und drücken eine neutrale Perspektive zu der Nachricht aus. Die unterstrichenen Verben sind dagegen im Präsens und zeigen eine enge Verbindung mit der Zeit des Nachrichtgebens an. Im Albanischen werden in Nachrichtentexten meistens die Zeitformen der Nicht-Entferntheit

8 <http://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/ungluecke/erdbeben-in-nepal-das-ausmass-der-zerstoe-rung-13560822.html> 26.04.2015

9 <http://koha.net/?id=3&l=83526> 9.11.2015

verwendet, im Deutschen dagegen die Formen der Entfernthet. Die Mitteilung wird im Deutschen mit den Tempusformen der Nicht-Entfernthet gegeben (Perfekt oder Präsens), das Thema der Nachricht entfaltet sich mit den Tempusformen der Entfernthet (meistens das Präteritum), und die Nachricht endet vorwiegend mit den Tempusformen der Nicht-Entfernthet (Perfekt und Präsens), aber es gibt auch Fälle, in denen die Tempusformen der Entfernthet (meistens das Präteritum) verwendet werden.

### Zusammenfassung

Für Thieroff sind die *Entfernthet* und die *Nicht-Entfernthet* nicht mehr Eigenschaften einzelner Tempora, sondern Kategorien, analog den Kategorien Indikativ und Konjunktiv.

Anhand der Tempusperspektive können die Tempusformen wie im Deutschen als auch im Albanischen in zwei Gruppen geteilt werden: in Tempusformen, die eine Distanz (Entfernthet) zeigen, und in Tempusformen, die keine Distanz zeigen (Nicht-Entfernthet).

In der albanischen Übersetzung des Romans "Die Mittagsfrau" dominieren die Neutral-Tempora Imperfekt und Aorist. Sie geben der Erzählung ein Relief und gliedern sie nach Nicht-Entfernthet und Entfernthet. Der Aorist ist in der Erzählung das Tempus der Nicht-Entfernthet, das Imperfekt dagegen das Tempus der Entfernthet. Daraus können wir feststellend zusammenfassen, dass im Roman nach dem Aspekt der Tempusgliederung im Text, die erzählenden Vergangenheitstempora und das erzählende Neutral-Tempus Präteritum oder die Tempora der Entfernthet dominieren. Im Albanischen dagegen, im Vergleich zum Präteritum des Deutschen, dominiert der Aorist, der als Tempus der Nicht-Entfernthet definiert ist.

Das Präsens wird nur selten verwendet, vorwiegend im Dialog wo der Sprecher anwesend ist, d.h., dass das Präsens die Nicht-Entfernthet zeigt.

In diesem Roman kommen nicht nur Formen im Indikativ vor, sondern auch Formen im Konjunktiv. Der Konjunktiv I, als eine Form der Nicht-Entfernthet, kommt sehr häufig vor, während er in der albanischen Übersetzung oft mit den Formen, die Entfernthet zeigen, übersetzt worden ist. Der Konjunktiv I der Vergangenheit, der in der indirekten Rede verwendet wird, wird ins Albanische mit dem Plusquamperfekt übersetzt, der im Gegensatz zum Deutschen die Entfernthet darstellt.

Die Formen des Konjunktivs II werden mit den Formen des Konditionals oder Konjunktivs des Albanischen übersetzt.

Was die Anwendung der Tempusformen in deutschen und albanischen Nachrichtentexten angeht, liegt der größte Unterschied darin, dass im Deutschen das Präteritum aber auch das Präsens bei der Entfaltung des Themas verwendet werden, dagegen im Albanischen das Perfekt und das Präsens.

Einige etwas längere Texte, die die Flüchtlingskrise als Thema haben, werden vorwiegend im Präteritum geschrieben. Mit dem Präteritum hält der Berichtende eine Distanz zum Bericht, ebenso wie der Empfänger.

Die beiden Sprachen überschneiden sich in der Verwendung des Perfekts in Anfangsätzen der kurzen Nachrichtentexte, obgleich das Perfekt im Deutschen isoliert in Erstsätzen verwendet wird. Im Albanischen dagegen bedient man sich auch im weiteren Verlauf des Perfekts.

### Literatur:

- Anderson (1989): S. G. Anderson, Zur Interaktion von Temporalität, Modalität, Aspektualität und Aktionsart bei den nichtfuturischen Tempora im Deutschen, Englischen und Schwedischen, in: Abraham / Janssen (Hrsg.), *Tempus – Aspekt – Modus. Die lexikalischen und grammatischen Formen in den germanischen Sprachen*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 27 – 50.
- Buchholz/Fiedler (1987): O. Buchholz / W. Fiedler, *W, Albanische Grammatik*, Leipzig: VEB Verlag Enzyklopedie.
- Koch/ Oesterreicher: P. Koch/ W. Oesterreicher, *Sprache der Nähe – Sprache der Distanz*, in: [http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/RomanischesSeminar/Romanistik\\_IV/frzmed\\_KoOe\\_Naehedistanz.pdf](http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/RomanischesSeminar/Romanistik_IV/frzmed_KoOe_Naehedistanz.pdf), 15- 43. 23.10.2016.
- Lyons (1977): J. Lyons, *Semantics 2*, Cambridge/ London/ New York/Melburn: Cambridge University Press.
- Marschall (1997): G. Marschall, Die Bedeutung des Referenz- oder Betrachtpunktes für die Semantik deutscher Tempora, in: Quintin/ Najar/ Genz (Hrsg.), *Temporale Bedeutung Temporale Relationen. (=Eurogermanistik 11, Europäische Studien der deutschen Sprache)*, Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, 9 – 22.
- Marschall (1995): M. Marschall, *Textfunktionen der deutschen Tempora*, Geneve: Editions Slatkine.
- Thieroff (1992): R. Thieroff, *Das finite Verb im Deutschen Tempus – Modus – Distanz, (= Studien zur deutschen Grammatik)*, Werner Abraham et.al. (Hrsg.), Band 40, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Thieroff (1994): R. Thieroff, *Das Tempusystem im deutschen*, in: Thieroff / Ballweg (Hrsg.), *Tense Systems in European Languages*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 119–134.
- Weinrich (2001): H. Weinrich, *TEMPUS-Besprochene und erzählte Welt*, München: Verlag CH Beck
- Weinrich 1993, H. Weinrich, *Textgrammatik der deutschen Sprache*, Mannheim/Leipzig/Wien/ Zürich: Dudenverlag.

### Korpus:

- Franck 2009: J. Franck, *Die Mittagsfrau*, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Franck 2009: J. Franck, *Gruaja e mesditës*, Tirana: Skanderberg Books (übersetzt von Jonila Gole).
- <http://www.faz.net/aktuell/politik/fluechtlingskrise/asyllkompromiss-in-der-ruhe-liegt-die-kraft-13899939.html> 08.11.2015
- <http://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/ungluecke/unwetter-tote-bei-tornados-in-den-vereinigten-staaten-13340519.html> 24.12.2014
- <http://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/ungluecke/erdbeben-in-nepal-das-ausmass-der-zerstoerung-13560822.html> 26.04.2015
- <http://koha.net/?id=3&l=83526> 09.11.2015





Klaus Schuricht  
*Tetovo / Mazedonien*

## VOKALE UND KONSONANTEN, LANG- UND KURZVOKALE – KATEGORIALE DISTANZ VS. REALE NÄHE ET VICE VERSA

Im ersten Teil werden an einem einfachen Beispiel die bisherigen Definitionen der Kategorien Vokal und Konsonant diskutiert. Es zeigt sich, dass die Distanz zwischen den binär unter diese Kategorien subsumierten lautlichen Phänomenen (als Segmente gefasst) nicht real gegeben ist und die Wissenschaft bisher keine präzisen Definitionen dieser Kategorien erarbeitet hat. Das führt dazu, dass zum Beispiel ähnliche lautliche Erscheinungen im Albanischen und Deutschen (Gleitlaute, Diphthonge) unterschiedlich kategorisiert und symbolphonetisch unterschiedlich dargestellt werden. Im zweiten Teil werden die Kategorien A-, E-, I-Laute usw., die eine spezifische Nähe zwischen bestimmten deutschen Vokalen suggerieren, auf ihre Berechtigung hin befragt. Es wird die Vermutung aufgestellt, dass diesen Kategorien ein Skriptizismus zugrunde liegt. - Sowohl die nur kategoriale Distanz (im 1. Teil) als auch die nur kategorial bedingte Nähe (im 2. Teil) lassen bisherige Verfahren in der DaF-Didaktik fragwürdig erscheinen: Die Arbeit an den Diphthongen wie auch die an den Lang- und Kurzvokalen entbehrt einer soliden theoretischen Grundlage und schadet vermutlich mehr als sie nutzt.

**Schlüsselwörter:** Phonetische Kategorien, Vokal / Konsonant, Vokaldefinition, Lang- / Kurzvokale

*Eine genaue Definition des Konzepts 'Vokal' erweist sich...  
 für die Phonetik und Phonologie als problembehaftet.*  
 Haßler/Neis<sup>1</sup>

Wir nehmen unsere Welt durch Kategorien hindurch wahr.<sup>2</sup> Nun sind aber nicht nur die Kategorien des Alltags, sondern auch die der Wissenschaften oft wenig präzise umrissen. Und manchmal sind sie nicht nur vage, sondern es fehlt ihnen sogar die Existenzberechtigung. Da wir aber trotzdem mit ihnen umgehen – meist brauchen wir sie –, können sie herrschen. Das führt zu einem Nähe-Ferne-Problem. Was wir derselben Kategorie zuordnen, gerät in Nähe zu einander – vielleicht ohne dass es sich wirklich nahe ist.<sup>3</sup> Was wir dieser Kategorie nicht zuordnen, rückt in die Ferne. Es gehört dann zu einer anderen Kategorie.<sup>4</sup> Da aber die Begründung der Kategorien oft „fragwürdig“ ist, ist auch die Nähe bzw. die Ferne zwischen den Gegenständen unserer Wahrnehmungswelt in Frage zu stellen.

Ich will dies an den Sprachlauten zeigen. Wir teilen sie traditionell in Vokale und Konsonanten ein. Ich möchte im 1. Teil untersuchen, ob diese Einteilung gut begründet ist, ob also die Nähe aller Vokale untereinander und aller Konsonanten untereinander jeweils auf einer realen Verbindung beruht und ob die Kehrseite dieser Nähe, die Distanz zwischen Konsonanten auf der einen und Vokalen auf der anderen Seite,

1 Haßler/Neis 2009: 1531. - Viele grundlegende phonetisch-phonologische Konzepte (Laut/Segment, Silbe, Silbenkern, Silbengrenze, Silbenschnitt, Sonorität, Wort usw.) sind nicht wissenschaftlich exakt zu definieren.

2 Man kann dem nur punktuell entrinnen, nur dort, wo man sich bewusst dagegenstemmt.

3 z. B. Menschen der Kategorie ‚Deutsche‘ (die u. a. auch die Nazis einschließt!).

4 z. B. zur Kategorie ‚Serben‘.

wirklich gegeben ist. In diesem Zusammenhang möchte ich auch zeigen, dass es vor allem unsere Sicht auf die Gleitlaute und die mit ihnen gebildeten Diphthonge ist, die von den Kategorien Vokal und Konsonant beeinflusst wird. Im 2. Teil wende ich mich den deutschen Lang- und Kurzvokalen zu und hinterfrage die Kategorien „A-Laute“, „E-Laute“, „I-Laute“ usw. Sie bringen jeweils zwei Vokale nahe zusammen zu einem Paar und distanzieren sie damit von den umliegenden Lauten. Meine Frage ist: Gibt es diese Nähe wirklich?

Zunächst zur Vokal-Konsonant-Dichotomie und zur Frage 1, wie gut begründet diese ist. Wir alle haben in der Schule gelernt, Vokale von Konsonanten zu unterscheiden. Aber wie haben wir diese Kategorien in unserem Kopf ausgebildet? Nun, das scheint in Deutschland einfach zu sein. An jeder deutschen Schule gilt, die fünf Vokale sind: *a e i o u*. Und die Konsonanten – das ist der Rest. Außer den Vokalen und den Konsonanten, so lernen es die deutschen Schüler, gibt es da noch irgendwie die drei „Umlaute“ *ä ö ü*. Niemand weiß dann genau, was Umlaute sind. Man kann nur hoffen, dass der Lehrer den Schülern einmal deutlich sagt: Das sind auch Vokale.

Nehmen wir nun den folgenden Fall an: Ein Schüler erhält die Aufgabe, die Laute des Wortes *Jürgen* den Kategorien „Vokal“ und „Konsonant“ zuzuordnen, und schreibt daraufhin, die Vokale unterstreichend, an die Tafel: *J ü r g e n*. Er hört also, so scheint es, vier Konsonanten und zwei Vokale. Der Deutschlehrer lobt ihn und bewertet, wie zu erwarten, seine Lösung als „richtig“. Warum aber ist diese Lösung richtig? Vielleicht sieht der Schüler ja nur, woraus das Wort in seinem Schriftbild besteht: aus vier Konsonantenbuchstaben und zwei Vokalbuchstaben. Damit ist aber noch nichts über die Konsonanten und die Vokale ausgesagt. Diese sind Laute und keine Buchstaben. Und in vielen Sprachen gibt es keine 1 : 1-Entsprechung zwischen Buchstaben und Lauten. So bezeichnet auch im Deutschen nicht jeder Vokalbuchstabe, der in einem Wort auftritt, einen Vokal. Zum Beispiel bezeichnet der Vokalbuchstabe *e* im Wort *Kiel* keinen Vokal. Ja, er bezeichnet überhaupt keinen Laut. Auch der Buchstabe *u* im Wort *Qualm* bezeichnet keinen Vokal. Er bezeichnet vielmehr einen Konsonanten, nämlich [ v ]. Weitere Beispiele sind die jeweils zweiten Buchstaben in *Aal*, *See* usw. Umgekehrt bezeichnet der Konsonantenbuchstabe *y* in vielen Wörtern Vokale, z. B. in *Typ* [ y ] und *System* [ ʏ ]. Mehrere Linguisten zählen deshalb *y* zu den Vokalbuchstaben trotz *Yeti*, *Yak* und *Yoga*. Auch der Konsonantenbuchstabe *r* bezeichnet sehr häufig einen Vokal, z. B. im Wort *wir* [ viʁ ].

Wir können die im Deutschen fehlende 1 : 1-Entsprechung zwischen Vokalbuchstaben und Vokalen allein schon durch einen Blick auf ihre Zahl erkennen. Der Bestand der Vokalbuchstaben ist klein: *a e i o u*. Einen starken Kontrast dazu bildet der Bestand deutscher Vokale:<sup>5</sup> [ a e i o u ø y a ɐ ɛ ə ɪ ɔ ʊ œ ʏ ]. Noch nicht berücksichtigt sind dabei die Unterschiede zwischen kurzen und langen und silbischen und unsilbischen Vokalen. Ebenfalls nicht aufgeführt sind die halblangen und die sehr kurzen Vokale. Die Liste wäre sonst erheblich länger. Das Deutsche ist ja – was den Bestand betrifft – eine der vokalreichsten Sprachen der Welt. Zur Wiedergabe dieses Bestandes stehen aber nur sehr wenige Vokalbuchstaben zur Verfügung. Selbst wenn wir *ä*, *ö*, *ü* und *y* hinzufügen, ist das kein großer Gewinn bei den Buchstaben, denn zwei von ihnen sind überflüssig: *ä* und *y* bezeichnen dieselben Vokale wie *e* und *ü*.<sup>6</sup> Es gibt also ein Missver-

5 Vgl. Kohler 1999, dem ich folge, außer dass ich /a:/ durch [ a ] ersetze und auf /ɛ:/ (s. folg. Fußnote) verzichte.

6 Es gibt allerdings die Auffassung, *ä* würde in bestimmten Wortformen benötigt, um den Laut [ ɛ : ] zu repräsentieren, der z. B. *gäbe* von *gebe* und *nähme* von *nehme* unterscheidet. Die Ausspracherealität zeigt jedoch, dass [ ɛ : ] allenfalls als regional oder bildungssprachlich markiert auftritt.

hältnis zwischen der Menge der Vokale und der Menge der Vokalbuchstaben. Die deutsche Rechtschreibung bewältigt dieses Problem mehr schlecht als recht.

Aber ich möchte mich von der Graphematik ab- und der Definition der Kategorie „Vokal“ zuwenden. Warum rücken wir alle Vokale in Nähe zueinander? Was verbindet sie? Welche Eigenschaft haben sie gemeinsam? Und anders gefragt: Warum hat der umfangreiche Bestand deutscher Vokale genau diesen Umfang, warum sind es nicht mehr oder weniger Laute, die man Vokale nennt, oder ganz andere? Denken wir an *Jürgen*: Warum dürfen *der j-*, *der r-*, *der g-* und *der n-*Laut keine Vokale sein? Warum sind sie nicht in das Vokal-Trapez in Kohler 1999 aufgenommen worden? Wäre das total abwegig gewesen? Um diese Frage zu beantworten, gehen wir zurück zu unserem Schüler: Wenn der Lehrer nicht die Buchstaben, sondern tatsächlich die Laute meinte, dann hätte der Schüler das Schriftbild des Wortes zunächst in eine Art Lautschrift transkribieren müssen. Zumindest in seinem Kopf. So etwas kann man natürlich von einem Schüler nicht verlangen. Vielleicht aber wäre ein Germanistikstudent dazu in der Lage. Die Transkription könnte dann etwa so aussehen (mit den IPA-Symbolen): [jvʊŋ]. Der Student hat dabei berücksichtigt, dass im Standarddeutschen nachvokalisches *r* als Vokal gesprochen wird<sup>7</sup>. Man nennt diesen deutschen *r*-Vokal auch „tiefes Schwa“. Weiterhin hat er berücksichtigt, dass das *e* in der Endung *-en* nur eine Schreibkonvention ist.<sup>8</sup> Es wird nicht gesprochen. Schließlich weiß er auch, dass der Buchstabe *n* hier für den sogenannten *ng*-Laut ([ŋ]) steht. Er wird dann vermutlich folgende Symbole unterstreichen: [j v ʊ ŋ].

Wie kann ein Student zu einer solchen Zuordnung gelangen? Nun, er kann z. B. in dem schon erwähnten Internationalen Phonetischen Alphabet (kurz IPA) nachschauen. Hier kann unser Student den *j-*, den *g-* und den *ng*-Laut in der Konsonantentabelle finden und die beiden übrigen Laute im Vokaltrapez. Die Situation des Studenten an der Universität wäre damit aber ähnlich wie die des Schülers an der Schule. Beide bil-

7 Dass *r* „vokalisiert wird“, wie man in der Prozessphonologie zu sagen pflegt (wobei sich darüber streiten lässt, ob hier wirklich ein Prozess abläuft). -

Zur Transkription [jvʊŋ] für *Jürgen*: Bezüglich [gŋ] für die graphische Silbe *-gen* verweise ich auf die Wörterverzeichnisse des GWDA 1982, des DAW 2010 und des Wiktionary 28.11.2015. Der DA 2015 führt mit seiner Transkription [gŋ] in die Irre, denn er schreibt selbst – auf S. 40, im Kapitel „Die Standardaussprache des Deutschen“ –: Es „tritt bei vorhergehendem velarem [k g] regelmäßig eine Angleichung im Artikulationsort zu velarem [ŋ] ein.“ Entsprechend kommt in den engen Transkriptionen von Beispielen deutscher Standardaussprache bei Rues <sup>2</sup>2009:135-146 ausschließlich [gŋ] vor, was die Transkription von GWDA, DAW und Wiktionary sowie die zitierte Aussage auf S. 40 des DA 2015 bestätigt. – Zum [v] als Aussprache von *r* verweise ich auf Rues <sup>2</sup>2009:73: „Im Gespräch wird [...] nach Kurzvokalen das R vokalisiert oder elidiert.“ Dies gilt auch für Nachrichtensendungen, muss man hier ergänzen, also für das öffentliche (und quasi offizielle) Verlesen von Manuskripten. Denn in ihren engen Transkriptionen von Beispielen deutscher Standardaussprache zeigen Rues <sup>2</sup>2009:135-146, dass nach „Kurzvokal“ in den beiden Nachrichtentexten insgesamt nur 1mal das konsonantische [v] gesprochen wird und ebenso insgesamt nur 1mal in den drei Gesprächstexten, wohingegen es in den Nachrichten 10mal (in den Gesprächen 12mal) elidiert und in den Nachrichten 8mal (in den Gesprächen nur 2mal) als Vokal realisiert wird (in der Regel [v], aber 1mal [ʁ]). Die von unserem Studenten bevorzugte Aussprache als Vokal stellt also schon die gehobene Variante dar. Dabei hat er sich vermutlich nach dem gerichtet, was er als Standardaussprache im deutschen Fernsehen hört, wobei er die gepflegteste Variante aus den Nachrichten gewählt und sich gegen [jvŋ], die Form mit Elision des *r*, entschieden hat, die die Hauptvariante im standardsprachlichen Gespräch bildet. Zur vokalischen Aussprache des *r* nach Kurzvokal vgl. auch Kohler <sup>1</sup>1977:170; <sup>2</sup>1995:166; 1999:88; Pompino-Marschall <sup>3</sup>2009:229, Abb.106; SGP 2016 usw.

8 Schwa wird vor [n] nur in der besonderen Stellung nach Konsonant + Nasal eingeschoben, z. B. in *regnen*, *trocknen*, *öffnen*, *rechnen*, *einzelnen*, *Kolumnen*. In den anderen Positionen tritt es bei normalem Sprechtempo nicht auf, z. B. in *reden* [ˈʁeːdŋ], *lachen* [ˈlaxŋ], *rennen* [ˈʁɛnŋ], *schwimmen* [ˈʃvɪmŋ], *singen* [ˈzɪŋŋ].

den Kategorien aus anhand von Listen. Das sind natürlich keine wirklichen Kategorien. Denn die Listen geben ihnen keine Begründung für diese Einordnung. Welche Definition der Kategorie Vokal liegt ihr zu Grunde? Nun, vielleicht ist es die, dass Vokale dadurch definiert seien, dass sie anders klingen als Konsonanten?

**Definition 1: Vokale sind Klänge<sup>9</sup>**

Schon in der Antike<sup>10</sup> ist vorgeschlagen worden, die Vokale zu den Klängen oder Tönen zu rechnen und die Konsonanten zu den Geräuschen. Demnach würde der Klang eines Wortes von dem Selbsttöner, dem Vokal (auch Selbstlaut) getragen und von den Konsonanten, die Nicht-Selbsttöner, die lediglich „Mit-laute“ sind, begleitet.<sup>11</sup> Im Fall von *Jürgen* ist nun aber der *j*-Laut genauso wie der *ü*- und der *r*-Laut eindeutig ein Selbsttöner. Und auch der Nasal ist ein Ton, kein Geräusch. Er kommt zwar nicht aus dem Mund, kann dafür aber ungehindert durch die Nase nach außen treten. Und der Laut [ g ] ist „stimmhaft“, wie es in der Phonetik heißt, wird also ebenfalls mit Stimme ausgesprochen.<sup>12</sup> Alle Laute von *Jürgen* haben Stimme. Es bleibt deshalb die Frage immer noch offen, warum der *j*-, der *g*- und der velare *n*-Laut nicht zu den Vokalen gerechnet werden, obwohl bei jedem dieser drei Laute die Stimmbänder zum Vibrieren gebracht werden und einen Ton erzeugen.

Eine Einschränkung müssen wir machen: Bei [ g ] hört man neben dem Ton auch den Verschluss zwischen Zungenrücken und hinterem Gaumen bzw. - zutreffender - das anschließende, sehr sanfte nasale Explosionsgeräusch, wenn sich der Verschluss löst. [ g ] hat sozusagen als Ton einen kleinen Makel: Es enthält auch ein wenig Geräusch, das dem Ton beigemischt ist. Lassen wir deshalb die Einordnung des [ g ] offen. Gemäß der ersten Definition wären also 4 der 5 Laute von *Jürgen* als Vokale einzuordnen. Sie sind tönend (vocalis ‚tönend‘ < vox, lat.: ‚Stimme‘). Die Einordnung des fünften ist offen. Es gibt aber noch weitere Vokaldefinitionen:

**Definition 2: Vokale sind Öffnungslaute**

**Definition 3: Vokale sind Dauerlaute**

Laut Definition 2 und 3 müsste nun sogar der *h*-Laut zu den Vokalen zählen.<sup>13</sup> Zudem wird er im zusammenhängend gesprochenen Standarddeutsch sehr oft (auch in den Nachrichten) als stimmhaftes [ fi ] ausgesprochen (laut Rues <sup>2</sup>2009 in etwa 70 % der Fälle<sup>14</sup>) und genügt dann sogar Definition 1. Beschränken wir uns aber auf *Jürgen*. Angesichts der Definitionen 2 und 3 zeigt sich der *g*-Laut in *Jürgen* nun eindeu-

9 Allerdings gibt es in einigen anderen Sprachen auch stimmlose Vokale, und im lockeren Gespräch in Standard-Deutsch kann es ebenfalls vorkommen, dass Vokale stimmlos ausgesprochen werden, vgl. Rues <sup>2</sup>2009: 135-146: [a]: GS10 GU03, [ɔ]: GU15 31 GJ11 15, [i]: GJ01 32, [j]: GS05 06. Beim Flüstern ist es durchweg so.

10 In der Antike und im Mittelalter gab es allerdings auch die Dreiteilung in Vokale, „Halbvokale“ und Mutae (Verschlusslaute). Dabei verstand man unter „Halbvokalen“ alle Frikative, Liquiden und Nasale (so noch Raumer 1863:172f.). Sie waren weder verschlossen wie die Mutae noch ganz offen wie die Vokale. Das von Pāṇini um 400 v. Chr. kodifizierte klassische Sanskrit wiederum kennt statt der Klasse der Vokale nur die der Matrika, zu denen es auch die Laute [ r, ɾ, l, m, h ] rechnet.

11 Wenn man von der Schrift (meist ohne Kurzvokale!) auf den Rang der Laute schließen könnte, so müsste man für das Arabische das Umgekehrte annehmen: Vokale scheinen dort unwichtiger als die Konsonanten zu sein.

12 Nach Pausen und stimmlosen Lauten tritt allerdings progressive Stimmlosigkeitsassimilation ein: [g] > [g̊].

13 Vgl. Pompino-Marschall <sup>3</sup>2009: 228: „So kann man auch den Laut [ h ] [...] als stimmlosen Vokal betrachten.“

14 In Rues <sup>2</sup>2009: 135-146 ist die Aussprache von *h* 29mal [ fi ] vs. 12mal [ h ] (nur Nachrichten: 19 vs. 8).

tig als Nicht-Öffnungslaut und als Nicht-Dauerlaut und damit als Nicht-Vokal, also als Konsonant. Die Lautfolge in *Jürgen* ist damit so einzuordnen: V V V K V. Diese Zuordnung zu den Kategorien Vokal (V) und Konsonant (K) ist nun aber das Gegenteil von der, die der erste Schüler vorgenommen und die der Lehrer gutgeheißen hat. Der Schüler hatte 4 Konsonanten gezählt (und zwei Vokale). Hier haben wir aber 4 Vokale (und nur einen Konsonanten). Zudem widerspricht diese Zuordnung sowohl unserem Alltagskonzept von Vokalen als auch der wissenschaftlichen Konvention. Im IPA gilt ja, wie wir gesehen haben, die Liste [ a e i o u ø y a ɐ ε ə ɪ ɔ ʊ œ ʏ ] als *der* Bestand der deutschen Vokale. Hier sind [ j ] und [ ɳ ] nicht enthalten. Will man auf dieser Liste bestehen, so muss man eine Definition finden, die ausschließt, dass [ j ] und [ ɳ ] Vokale sind. Es müsste mindestens *eine* Eigenschaft gefunden werden, die alle Laute aus der Vokalliste besitzen, während [ j ] und [ ɳ ] sie nicht besitzen.

Weil aber eine solche Eigenschaft bislang nicht gefunden wurde, haben viele Phonologen sich von den Eigenschaften der Einzellaute abgewendet und den Begriff der „Silbe“ in den Vordergrund gestellt. Sie gehen davon aus, dass deutsche Wörter (wie auch die vieler anderer Sprachen) aus einer oder mehreren Silben bestehen und dass eine Silbe, wenn sie aus mehreren Lauten besteht, nur einen Gipfel hat und dass ein solcher Silbengipfel nur von besonderen Lauten gebildet werden kann, nämlich von den Vokalen. So seien nun Vokale dadurch zu definieren, dass sie einen Silbengipfel bilden können:

#### Definition 4: Vokale können Silbengipfel bilden

Wie lässt sich das auf *Jürgen* übertragen? Wir erhalten wieder ein neues Bild: K V V K V. Denn [ ʏ ] kann einen Silbengipfel bilden. Man sieht das an *Jürgen* selbst. Es ist also ein Vokal. Der *r*-Vokal, das tiefe Schwa, kann ebenfalls einen Silbengipfel bilden. Deutlich wird das zum Beispiel im Wort *Peter* [ pe.tɐ ] (Gipfel der 2. Silbe: [ ɐ ]). Wie aber steht es um den *j*-Laut? Bei allen bisherigen Vokaldefinitionen, den phonetischen Definitionen, fiel er unter die Vokale: Er ist Klang, Öffnungslaut und Dauerlaut. Durch die letzte Definition aber, die phonologische, wird er nun zum Konsonanten, da er keinen Silbengipfel bilden kann. Eine unbefriedigende Situation. Denn die phonologische Definition sollte nicht im Widerspruch zur phonetischen stehen, sondern sie als Grundlage, sozusagen als sichere Bodenplatte ihres theoretischen Gebäudes verwenden.

Schließlich: Der letzte Laut von *Jürgen*, der [ ɳ ]-Laut. Er bildet ganz klar den Gipfel der zweiten Silbe – obwohl er im IPA kein Vokal ist: [ jʏv.ɳ ]. Im Deutschen können alle Nasalkonsonanten einen Silbengipfel bilden. Und auch der *l*-Laut hat oft diese Funktion, zum Beispiel im Wort *Nebel* [ ne.bəl ]. Allerdings macht ein solcher „konsonantischer Silbenkern“<sup>15</sup> die vierte Vokaldefinition ein weiteres Mal fragwürdig: Wie kann die Fähigkeit, Silbengipfel oder -kern zu bilden, definieren, was ein Vokal ist, wenn gleichzeitig von konsonantischen (!) Silbenkernen gesprochen wird?

Zum Thema „konsonantischer Silbenkern“ noch ein kurzer Seitenblick auf andere Sprachen. In mehreren Sprachen kann auch der phonetisch gesehen nicht-vokalische *r*-Laut einen Silbengipfel bilden. So im Serbokroatischen, wo man vom „vokalisches *r*“ spricht, aber den dem Artikulationsmodus nach konsonantischen *r*-Laut meint, der den Silbengipfel bildet (z. B. Insel *Krk*).<sup>16</sup> Im Deutschen gibt es nur einen

15 Rehder 2006: 333

16 Vgl. <[https://de.wikipedia.org/wiki/Serbische\\_Sprache#Alphabet\\_und\\_Aussprache](https://de.wikipedia.org/wiki/Serbische_Sprache#Alphabet_und_Aussprache)> (1.3.15), s. Tabelle: /r/.

solchen Fall: die Interjektion *brr!*<sup>17</sup> Aber in der größten Berbersprache Marokkos gibt es sogar Wortformen mit der Aussprache [ t̥.t̥k̥t̥ ] ‚du hast dich verstaucht‘, in denen stimmlose Laute – ein Reibelaut, das [ f ], und sogar ein Verschlusslaut, das [ k ]! – den Silbengipfel bilden. Im Deutschen gibt es Ähnliches wiederum nur im Bereich der Interjektionen, wo stimmlose Reibelaute (Sibilanten) den Silbengipfel bilden können. Zum Teil sind sie untereinander gleichbedeutend<sup>18</sup>:

*pst!* [ p̥st̥ ] und *pscht!* [ p̥ʃt̥ ]  
*sch!* [ ʃ̥ ], *ksch!* [ k̥ʃ̥ ] und *kscht!* [ k̥ʃt̥ ]  
*st!* [ ʃ̥t̥ ]

Damit erweist sich der Versuch, Vokale als Silbengipfel zu definieren, als gescheitert. Denn es können ja, wie wir gesehen haben, im Prinzip auch Nasale wie [ n ], Liquide wie [ l ] und [ r ], stimmlose Frikative wie [ f ], [ s ] und [ ʃ ] und sogar stimmlose Plosive wie [ k ] Silbengipfel sein. Gescheitert ist damit der vierte Versuch einer Vokaldefinition. Weitere Versuche wurden, soweit ich sehe, nicht unternommen.<sup>19</sup> Wir kommen deshalb zur Antwort auf unsere eingangs gestellte 1. Frage (Wie gut ist die Einteilung aller Sprachlaute in Vokale und Konsonanten begründet?) Und die Antwort ist jetzt: Eine solide Vokaldefinition, also eine Definition, die alle IPA-Vokale umfasst und nur sie, hat die Wissenschaft bisher nicht formuliert.

Trotzdem wird das Etikett „Vokal“ weiterhin benutzt, bindet eine Gruppe von Lauten zusammen und distanziert sie von den anderen Lauten. Welche Folgen das hat, möchte ich in der Antwort auf meine zweite Frage (Sind Gleitlaute Vokale oder Konsonanten?) zeigen:

Als Gleitlaute gelten der *i*-Laut in *Ferien* und *Studium* sowie die kürzeren Bestandteile der Diphthonge, also zum Beispiel bei den Diphthongen *ei*, *au*, *eu* der jeweils zweite Bestandteil<sup>20</sup>. Die Linguistik hat sich mit diesen Lauten immer schwer getan. Das spiegelt sich wider in den vielen Bezeichnungen, die man ihnen gegeben hat:

„Gleitlaut“ oder „Halbvokal“ oder „Halbkonsonant“ oder „unsilbischer Vokal“ oder „Glide“ oder „mitlautender Vokal“ oder „Approximant“

Zu ergänzen ist hier noch, dass die meisten Linguisten auch und sogar in erster Linie den *j*-Laut zu den Gleitlauten zählen.<sup>21</sup> –

17 *Brr!* wird laut Duden-online, 4.11.15, wie folgt gebraucht: „1. als Ausdruck des Ekels oder der als unangenehm empfundenen Kälteeinwirkung; 2. Zuruf, mit dem ein Zugtier zum Stehenbleiben gebracht wird“.

18 Bedeutung in Duden-online, 4.11.15: *pst!* *bst!* *pscht!* *sch!*<sub>1</sub> „still; leise!“; *sch!*<sub>2</sub> *ksch!* *kscht!* „Ausruf, mit dem man jemanden, ein Tier verscheucht“; *st!* „Lautäußerung, durch die jemand auf sich aufmerksam machen will“.

19 Nicht als ernsthaften Versuch werte ich es, die Vokale aufgrund ihrer „Sonorität“ (was immer das auch sein mag) von den Konsonanten zu unterscheiden, da die Sonorität, so wie sie verstanden wird, zusammen mit der Verengung des Phonationsraums kontinuierlich (!) abnimmt, ohne dass eine besondere Grenze zwischen Vokalen und Konsonanten erkennbar wird. So z. B. im Bereich der palatalen Orallaute: / a > e > i/j > ç > g > k /.

20 Es geht um Gleitlaute in dem hier intendierten Sinn einer Lautklasse. – Die Formulierung „zweiter Teil eines Diphthongs“ wird auch gebraucht in: <<https://de.wiktionary.org/wiki/Gleitlaut>>. 4.11.2015: „schon in der älteren Phonetik kommt [...] die Idee auf, dass der zweite Bestandteil von Diphthongen als „glide“ (= *Gleitlaut*) verwendet wird. Für diese Fälle wurde der Begriff Halbvokal bzw. seltener, aber mit gleicher Bedeutung Halbkonsonant etabliert. Auch in [...DG 2005:43,55] wird hierfür der Begriff *Gleitlaut* verwendet.“

21 s. auch Hamann 2003

Eine besondere Eigenschaft von Gleitlauten ist, dass sie in verschiedenen vokalischen Klangfarben auftreten.<sup>22</sup> So schwankt der zweite Bestandteil des Diphthongs *ei* je nach Sprechgeschwindigkeit, Situation (z. B. gespanntes Gespräch), Sorgfalt bei der Aussprache und Art des folgenden Lautes zwischen den Lautwerten [ i ], [ ɪ ], [ e ], [ ε ] und [ ə ].<sup>23</sup> Die Transkribenten aber variieren ihre Schreibweise nicht jeweils danach, wie er in einer bestimmten, realen Äußerung tatsächlich ausgesprochen wird, sondern sie „entscheiden“<sup>24</sup> sich, wie Ramers und Vater es ausdrücken, für eine der Möglichkeiten, für die, die sie für repräsentativ oder grundlegend halten, und wenden diese durchgängig an.<sup>25</sup> In Bezug auf den Diphthong *ei* finden wir in der wissenschaftlichen Literatur z. B. folgende Entscheidungen:<sup>26</sup>

[ aᶦ ]	DA <sup>7</sup> 2015; DG <sup>7</sup> 2006
[ aᶨ ]	Kohler 1999; Staffeldt 2010; Grassegger <sup>5</sup> 2015: [ aᶨ ]
[ aᶢ ]	GWDA 1982; Rues <sup>2</sup> 2009
[ aᶣ ]	DAW 2009
[ aj ]	Ramers/Vater <sup>3</sup> 1992
[ aᶤ ] <sup>28</sup>	Kempcke 2000

Nehmen wir nun die vielen in der Fachliteratur vorfindbaren Transkriptionen der Gleitlaute in den Diphthongen *au* und *eu* hinzu, so finden wir – als zweiten Diphthongteil – auch [ u o o̯ y ø œ ]. Und als Teil der sogenannten *r*-Diphthonge kommt [ ʋ ], das tiefe Schwa, hinzu. Fazit: Fast die gesamte Liste der deutschen Vokale kann auch als Liste zweiter Diphthong-Bestandteile, also als Liste deutscher Gleitlaute fungieren. Ausgenommen sind nur die *a*-Laute:

[ ɛ ɪ ɔ ʊ ø ʏ ʋ ɛ ə ɪ ɔ ʊ œ ʏ (ə) ]

Unsere Frage ist nun, ob wir diese Gleitlaute zu den Vokalen oder zu den Konsonanten rechnen sollen. Phonetisch sind sie eindeutig Vokale. Phonologisch, also von ihrer Funktion her, rechnen viele Linguisten sie zu den Konsonanten. Sie halten sie für „konsonantische Vokale“.<sup>28</sup> Das heißt aber: Für die Vertreter dieser Auffassung kann fast jeder Vokal auch Konsonant sein. Hier verschwimmen die Kategorien.

Und was ist mit dem *j*-Laut? Anders gefragt: Welchen Laut repräsentiert der Buchstabe *j* im Deutschen? Man kann den Eindruck gewinnen, dass er immer dort geschrieben wird, wo man – vielleicht zu Unrecht?? – einen Konsonanten annimmt, z. B. in Wörtern wie *Jacke*, *Josef*, *jeder*, *Junge*, *jetzt*, *Boje* usw. Dass der *j*-Laut im Deutschen ein Konsonant ist,<sup>29</sup> nehmen auch Buchholz/Fiedler 1987 an. Entsprechend unterscheiden sie den deutschen *j*-Laut von dem albanischen und schreiben in ihrer Albanischen Grammatik: „Anders als im Deutschen [...] lässt sich im Albanischen pho-

22 Den Ausdruck „vokalische Klangfarben“ habe ich von Pétursson/Neppert 2002:104 übernommen.

23 Vgl. Ramers/Vater 1992:129. – Der palatale Gleitlaut bewegt sich vor allem im Bereich der palatalen Vokale.

24 Ramers/Vater 1992:129

25 Transkriptionen tatsächlicher Äußerungen sind äußerst rar. Aber auch in ihnen wird typisiert. Vgl. Rues <sup>2</sup>2009:135-146 (dort in den engen Transkriptionen durchgängig [ aᶢ ]) und Kohler 1999:88 (dort in der „Phonetic transcription“ durchgängig [ aᶨ ]).

26 DA 2015; DG 2009:§86; Kohler 1999:88, „Phonetic transcription“; Staffeldt 2010:63

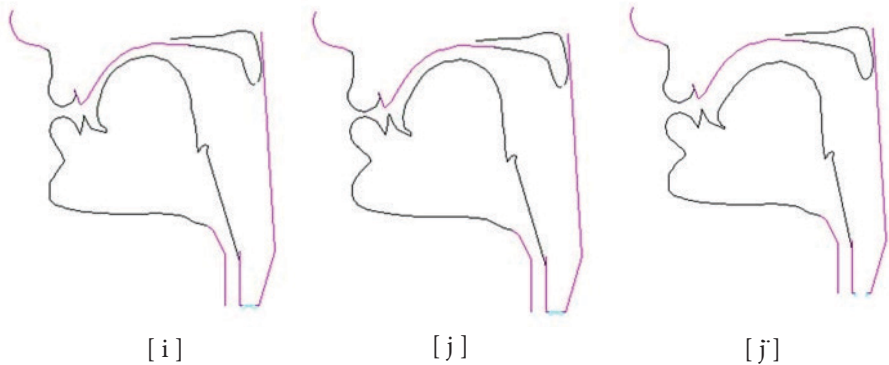
27 Denkbar wären – nach dem Muster von Kempcke – noch vier weitere Transkriptionen mit dem hinteren [ a ]: [ aᶨ ], [ aᶢ ], [ aᶣ ] und [ aj ].

28 Vgl. Jespersen 1926:208: „der mitlautende Vokal“.

29 Den *j*-Laut als Konsonanten (als Frikativ [ j ]) werten z. B. Ramers/Vater 1992, DG 2006, DAW 2010.

netisch eine Grenze zwischen einem Engelaute [ j ] und einem Gleitlaut [ i ] nicht ziehen – das graphische *j* zeigt immer phonetische Diphthonge an.<sup>30</sup> Daraus ergibt sich dann, dass es im Albanischen sehr viele Diphthonge gibt, im Deutschen aber nur drei. Hier scheint ein wesentlicher Unterschied zwischen dem Albanischen und dem Deutschen zu bestehen. Ist das aber wirklich so? Ist der deutsche *j*-Laut tatsächlich ein Engelaute, wie Buchholz und Fiedler schreiben, also ein Reibelaut und damit ein typischer Konsonant? Nein, er ist ein Gleitlaut wie im Albanischen und in den meisten Sprachen. So beschreibt Kohler ihn als „Gleitlaut, der [...] sich schnell aus einer hohen vorderen Vokoidposition vom Typ [ i ] in die Position für den nachfolgenden Vokal bewegt“.<sup>31</sup>

Gleitlaute sind nicht Engelaute, sondern Öffnungslaute wie die Vokale. Interessant ist aber für uns, ob sich das für [ j ] in deutschen Wörtern wissenschaftlich nachweisen lässt. Doris Mücke hat den Öffnungsgrad von [ j ] anhand durchgezeichneter Röntgenaufnahmen mit dem von [ i ] verglichen:<sup>32</sup>



Im mittleren Bild ist der Öffnungsgrad des deutschen [ j ] (der Abstand zwischen Zunge und Gaumen) nicht kleiner, sondern sogar größer (also vokalartiger) als der des [ i ] im linken Bild.<sup>33</sup> Überdeutlich zeigt sich das im rechten Bild. Es ist typisch für ein lockeres Gespräch (in Standardsprache) und stellt ein entspanntes und deshalb zentralisiertes [ j ] dar (= [ j̥ ]).<sup>34</sup>

Und Mücke (1997:11; 1999 und 2005: 4) schreibt dann zur Grenze zwischen *j*- und *i*-Laut, es liege hier nur „die Verwendung unterschiedlicher Transkriptionssymbole“ vor, die zudem: „auf der binären Trennung [...] in Konsonanten und Vokale beruht.“ Und weiter: „Die jeweilige Verwendung der Symbole ist abhängig von den Vorlieben der Transkribenten.“ Als Beispiel führt sie die Äußerung *ein Jahr* und deren mögliche Transkriptionen auf (dabei verwendet sie nicht [ i ], sondern [ ɪ ], das Symbol für den ungespannten *i*-Laut, was hier aber nicht bedeutsam ist):

a [ ʔam̩'ja:ɐ̯ ] b [ ʔajn'ɪa:ɐ̯ ] c [ ʔam̩'ɪa:ɐ̯ ] d [ ʔajn'ja:ɐ̯ ]

30 Buchholz/Fiedler 1987: 35. Statt [ j̥ ] schreiben sie [ ɨ ].

31 Kohler 2019: 156. – Ein Vokoid ist nach Pike 1943, dem Kohler hier folgt, ein phonetischer Vokal.

32 Mücke 1997: 9. Es sind „Sagittalschnitte aus dem Artikulationsmodell DYNAMO (1991, Version 2.0)“.

33 Das steht im Gegensatz zu dem weit verbreiteten Vorurteil: „Halbvokale, wie auch andere Approximanten, entstehen im Allgemeinen durch eine engere Konstriktion als ein Vokal.“, Wikipedia, Halbvokal, <https://de.wikipedia.org/wiki/Halbvokal>. 7.3.2016

34 Noch genauer wäre hier wohl die IPA-Schreibung [ j̥ ] = „zur Mitte zentralisiert“.



Mücke betont, dass diese Transkriptionen „einander entsprechen und somit prinzipiell austauschbar sind“ (Mücke 2005:4, Fußn. 6).<sup>35</sup> Daraus folgt, dass phonetisch nicht nur das [ ai ] in *ein* ein Diphthong ist, sondern auch dessen Umkehrung: das [ ia ] in *Jahr*.

<i>ein</i> [ ai ]	><	<i>Jahr</i> [ ia ]
----------------------	----	-----------------------

Aus denselben Bestandteilen zusammengesetzt enthält *ein* einen schließenden und *Jahr* einen öffnenden Diphthong.<sup>36</sup> Demnach gibt es im Deutschen nicht nur drei Diphthonge, sondern es kommen alle Fälle hinzu, in denen (in derselben Silbe) vor einem Vokalbuchstaben die Buchstaben *j* oder *i* stehen. Insgesamt könnte man, schließt man die Gleitlaute [ u y o (e) ] in Wörtern wie *Statue, Etui* [ eˈtʏi: ], *Toilette, Lineal* (vgl. DAW) und die *r*-Diphthonge<sup>37</sup> mit ein und berücksichtigt unterschiedliche Längen des Hauptvokals, bis zu 80 verschiedene Diphthonge im Deutschen zählen. Jedenfalls ist jetzt offensichtlich, dass das Deutsche dem Albanischen in Bezug auf die Zahl der phonetischen Diphthonge in nichts nachsteht.

Wie bekommen wir diese Fülle in den Griff? Das ist einfach: Wir müssen uns im Grunde gar nicht damit beschäftigen, denn das Bilden von Diphthongen gibt es in allen Sprachen, und die Bestandteile, aus denen sie sich zusammensetzen, sind den Studierenden bereits aus der Liste der traditionellen Vokale bekannt. Nebenbei bemerkt: Für Deutsch-Lernende ist das Phänomen der Diphthonge sehr viel leichter zu verstehen und sehr viel einfacher zu handhaben, wenn man alle innerhalb einer Silbe auftretenden Folgen von Vokalen und alle Fälle, in denen das graphische *j* auftritt, als Diphthonge versteht, die sich aus zwei Teilen zusammensetzen. –

Da der *j*-Laut nun mit dem mit *i* geschriebenen Gleitlaut identisch ist und dieser die verschiedensten Vokalfarben annehmen kann, können wir jetzt auch sagen: [ j ] steht für die Vokale [ i ], [ ɪ ], [ e ] und [ ε ], wenn diese als Gleitlaute fungieren. Insofern kann man nun auch vom [ j ]-Laut sagen, dass er einen Silbengipfel bilden kann. Denn das IPA-Symbol [ j ] ist nur eine phonetische Schreibweise für den <sup>ʼ</sup>*i*-Laut in einer bestimmten Position, nämlich vor oder nach einem anderen Vokal derselben Silbe. Befindet der *i*-Laut sich nicht in dieser Position, so bildet er den Silbengipfel. Fazit: Es existiert im Deutschen (und in vielen Sprachen) kein qualitativer Unterschied zwischen [ i ], [ ɪ ] und [ j ] (*Ina* – *Kenia* – *Anja*).

Es gibt allenfalls einen quantitativen Unterschied. Der *i*-Laut ist, wenn er den Silbengipfel bildet, naturgemäß länger, als wenn er nicht den Silbengipfel bildet. Jedoch ist Länge bzw. Kürze als distinktives Merkmal eine unsichere Sache. Die Quantität aller Laute schwankt in der tatsächlich gesprochenen Standardsprache. Und selbst wenn man davon absieht, so bleiben immer noch vielfältige Abstufungen der Längenunterschiede, die zum größten Teil für die Bestimmung des Silbengipfels irrelevant sind. Beispiele:

35 Mücke hat zudem die Wörter *Ei* und *ja* auf einem Tonträger rückwärts abgespielt, wobei *Ei* als *ja* und *ja* als *Ei* zu hören war (abgesehen vom Knacklauts vor *Ei* und der Behauchung nach *ja*). Vgl. Mücke 1998b.

36 Dem öffnenden Diphthong in *Jahr* folgt ein vokalisches *r*. So haben wir es sogar mit einem Triphthong zu tun.

37 Zu den *r*-Diphthongen (= [ ɐ ]-Diphthongen): Kohler 1999: 88 führt in zwei Schaubildern 15 standarddeutsche Diphthonge mit [ ɐ ] als zweitem Bestandteil auf.

sehr kurz [ĩ]	<i>Idiotie</i>	Gleitlaut
kurz [i]	<i>Idiotie</i>	Silbengipfel
halblang [iː]	<i>Vati</i>	Silbengipfel
lang [i:]	<i>Idiotie</i>	Silbengipfel
überlang [iːː]	<i>Idiotie!</i> (emphatisch)	Silbengipfel
<hr/>		
sog. kurzes <i>i</i> [i]	<i>idiotisch</i>	Silbengipfel

Den Silbengipfel bilden kann der *i*-Laut also sowohl in kurzer als auch in halblanger als auch in länger als auch in überlanger Quantität. Nur in sehr kurzer Quantität ist er dazu nicht bzw. nur zusammen mit einem anderen Vokal geeignet – wobei diese sehr kurze Quantität nicht in absoluten Maßangaben fassbar ist.

Wie aber ist sie fassbar? Nach Mücke<sup>38</sup> kann man genau dann ein sehr kurzes [ i ], also einen Gleitlaut, annehmen, wenn man nicht mehr zwei Silben hört, sondern nur noch eine:

$$\begin{array}{l} * [ i.di.ot ] \rightarrow [ i.diot ] / [ i.djot ] \\ \text{Silben:} \quad (1) 2 3 \quad (1) 2 \quad (1) 2 \end{array}$$

Dabei wird der *i*-Laut zum Gleitlaut und ist nicht mehr bzw. nicht mehr allein Silbengipfel. Das kann man verschieden transkribieren:

$$* [ i.di'ot ] \Rightarrow [ i.'diot ] = [ i.'d̥jot ] = [ i.'di̯ot ] = [ i.'djot ]$$

Diese Definition – sie ist vermutlich die einzige – ist abhängig vom subjektiven Empfinden, ob Zwei- oder Einsilbigkeit gegeben sei.<sup>39</sup> –

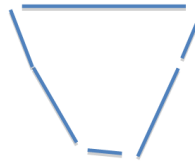
Fazit: Die Tatsache, dass [ j ] und [ i ] immer verschiedenen Kategorien zugeordnet wurden – hier Konsonant, dort Vokal –, hat sie weit von einander entfernt. Dabei handelt es sich um denselben Laut. Der Bereich der sogenannten konsonantischen Gleitlaute bzw. Halbvokale und der der geschlossenen/halbgeschlossenen Vokale ist ein einziger Bereich.<sup>40</sup> Er wird nur künstlich durch die Kategoriengrenze zwischen Vokal und Konsonant gespalten, wobei die Spaltung sogar durch den Laut [ i ] hindurchgeht, der, wenn er sehr kurz ist ([ĩ]), zum Konsonanten wird. In der folgenden Übersicht (die nicht alle Laute des Bereichs enthält) sei dies angedeutet:

38 Mücke 1999: 2474ff.

39 Dieses Empfinden wurde in den in Mücke 1999 beschriebenen Experimenten abgefragt.

40 Den Vokalen und Gleitlauten stehen die ebenfalls geräuschlosen Nasale nahe. Der eigentliche Bereich der Konsonanten (wenn man diesen Begriff weiter verwenden will) ist der der Geräuschlaute, also der Plosive und Frikative. Allerdings werden einige stimmhafte Frikative bei schnellerem Sprechen und damit einhergehender stärkerer Öffnung und somit Nachlassen der Reibung bereits immer mehr zu Approximanten (zu [ j v ʏ ɤ ]). Das heißt, sie werden immer vokalischer. Der Übergang ist gleitend. – Andererseits ist zu vermuten, dass es im Bereich der Vokale weniger Nähe gibt, als man denkt. Die hohen/geschlossenen (vielleicht auch die halb-geschlossenen) Vokale sind mehr durch ihre Quantität als durch ihre Qualität als Vokal erkennbar, im Gegensatz zu den tieferen und – wie man sagen könnte – eigentlichen Vokalen bzw. eigentlichen Öffnungslauten.

	lab.	dent.	alv.	post-alv.	palatal	velar	post-velar	uvu-lar	glot-tal
Frik					ç j̥ i̥ b̥ (j̥)	x u̥ w̥ ʁ̥ ɣ̥	κ̥ κ̥	ʁ̥	
Appr					ĩ j̃ ĩ j̃, ẽ ɪ̃ ε̃ ã	ɥ̃, w̃ ü̃ ũ w̃, ʊ̃ õ ɔ̃ ɑ̃	κ̥		



Jetzt ist auch klar, dass die durch die binäre Gliederung der Laute verursachte Doppelung der Symbole im IPA-Alphabet, z. B. [ j ] und [ j̥ ], immer wieder zu Verwirrung führen musste, so vor allem in den universitären Phonetikübungen, im Sprachvergleich (vgl. Albanisch-Deutsch!) und in der Didaktik der Fremdsprachen. – Die Einteilung aller Sprachlaute in Vokale und Konsonanten mag Vorteile haben. Man sollte sich aber bewusst sein, dass sie eine unsichere Grundlage für alle auf ihr fußenden Theoriegebäude ist.<sup>41</sup>

2.

Die Vokale des Deutschen werden gern in Paare geordnet.<sup>42</sup> Das ist ein Prinzip der Kategorisierung, das der Begründung bedarf. Im Folgenden werde ich auf das Problem dieser Begründung näher eingehen. Zuvor jedoch will ich die traditionell verwendeten Kriterien und die danach möglichen Paarbildungen darstellen.

Zunächst ist die folgende einfache Ordnung möglich. Sie scheint klar begründet (durch den Grad der Offenheit) und – wenn man schon Paare will – völlig unproblematisch zu sein, ist aber kurioserweise in der wissenschaftlichen Literatur so nicht zu finden:

41 Dagegen führt die Einteilung aller Sprachlaute nach der Artikulationsart zu präzise definierbaren Kategorien. 1. „Plosive“ Turbulenzlaute (Okklusion mündend in Turbulenz auslösende Explosion), z. B. [ p b t d k g ]; 2. „Frikative“ Turbulenzlaute, z. B. [ f v s z ʃ ʒ ç x ɣ ʁ ]; 3. „Approximanten“ (orale Schwingungslaute), z. B. [ j/i ɥ/y ɥ/u w/u ɥ̃. ɥ̃ ẽ ɪ̃ ʊ̃ õ ε̃ œ̃ ə̃ ɔ̃ ã ṽ ɑ̃ ]; 4. „Nasale“ Schwingungslaute, z. B. [ m n ŋ ŋ̃ ]. Dabei wird der jeweilige Sprachlaut-Typ durch die beim Sprechen produzierte Luftbewegung (Turbulenz vs. Schwingung) und durch die Quelle dieser Luftbewegungen, die sie mitformt, (Verschluss oder Enge sowie die Resonanzräume Mund oder Nase) definiert. Weiterhin kann man – weniger präzise – die Approximanten nach der Größe des Resonanzraumes (Rr) in verschiedene Gruppen einteilen: 3.1 enger Rr, z. B.: [ j/i ɥ/y ɥ/u w/u ɥ̃. ɥ̃ ], 3.2 halbenger Rr, z. B.: [ ẽ ɪ̃ ʊ̃ õ ], 3.3 halbweiter Rr, z. B.: [ ε̃ œ̃ ə̃ ɔ̃ ], 3.4 weiter Rr, z. B.: [ ã ṽ ɑ̃ ].

42 Hoole 2008: 3 schreibt: „Für das Deutsche charakteristisch ist die Tatsache, daß die meisten Vokale sich in Paaren zusammenfassen lassen. Jedes Paar (z.B. die betonten Vokale in “bieten/bitten”, “beten/Betten”) besteht aus einem Langvokal und einem Kurzvokal, wobei der Kurzvokal gegenüber dem Langvokal immer zentralisiert ist (d.h. näher bei Schwa [...]) liegt und deswegen als “ungespannt” bezeichnet wird.“

43 „geschlossener“ vs. „offener“ meint den Unterschied zwischen einem geringeren (engeren) und einem größeren (weiteren) Abstand zwischen Zunge und Gaumen bei der Produktion des jeweiligen Vokals.

a	e	i	o	u	ø	y	ə	geschlossener <sup>44</sup>
ɑ	ɛ	ɪ	ɔ	ʊ	œ	ʏ	ɐ	offener

Beispiele: *Stall Stahl · Fehl Fell · Trieb Trip · Schote Schotte · Ruhm Rum · Röslein Rösslein · Hüte Hütte · Miete Mieter* ([ .tə ] vs. [ .tɐ ])

Das Schema enthält alle deutschen Vokale. Dabei gehe ich wie auch etliche andere Linguisten davon aus, dass sich die beiden deutschen *a*-Laute qualitativ unterscheiden und zwar darin, dass [ a ] nicht ganz so offen produziert wird wie [ ɑ ]. Zum anderen habe ich in dieses Schema auch [ ə ] und [ ɐ ] aufgenommen, da Ausländer sie als deutsche Vokale erkennen und ggf. erlernen müssen – unabhängig davon, ob Linguisten ihnen vollen Phonemstatus zuerkennen oder nicht.

Nun hat sich aber erstaunlicherweise von frühesten Zeiten her statt des obigen Schemas eine andere (und viel angreifbarere) Tradition der Paarbildung etabliert, nämlich die quantitative:

ɑ	e	i	o	u	ø	y	„Langvokale“
a	ɛ	ɪ	ɔ	ʊ	œ	ʏ	„Kurzvokale“

Im Vergleich zum Geschlossener-offener-Schema haben hier nun [ a ] und [ ɑ ] die Plätze gewechselt, und die Schwa-Laute ([ ə ] und [ ɐ ]) passen nicht mehr ins Schema. Sie bilden kein Paar mehr, weil beide kurz sind.

Dieses Schema war und ist vor allem in der Pädagogik sehr populär. Die Sprachwissenschaft bevorzugte dagegen längere Zeit ein Schema, bei dem die geschlossener produzierten Vokale als „lang“ und die offener produzierten Vokale als „kurz“ gelten:

	e	i	o	u	ø	y	geschlossener und lang
	ɛ	ɪ	ɔ	ʊ	œ	ʏ	offener und kurz

Hier passen aber nun auch [ ɑ ] und [ a ] nicht mehr hinein. Das führt oft dazu, dass man den qualitativen Unterschied zwischen [ ɑ ] und [ a ] für nur gering und deshalb irrelevant erklärt und beide Laute mit [ a ] wiedergibt (so in DA und DAW). Bedeutungsunterscheidend ist dann nur noch die Länge: [ aː ] vs. [ a ]. Um nun die beiden <a>-Laute unterzubringen (und auch, was meist nicht geschieht, [ ə ] und [ ɐ ]), muss das Schema ergänzt werden:

	e	i	o	u	ø	y	geschlossener und lang	lang	aː	
	ɛ	ɪ	ɔ	ʊ	œ	ʏ	offener und kurz	kurz	a	ə ɐ

Das ist eine wenig elegante Lösung. Das Schema ist aber auch aus zwei weiteren Gründen problematisch. Zum einen berücksichtigt es nicht, dass die geschlosseneren Vokale sowohl als Lang- als auch als Kurzvokale auftreten. So werden z. B. die Vokale in der jeweils ersten Silbe der folgenden Wörter kurz gesprochen, obwohl sie nach dem Schema zu den Langvokalen zählen: *wieso, direkt; lebendig, Regal; daheim, Banane; sowie, Rosine; zuvor, kulant; Büro, Physik; ökonomisch*.<sup>44</sup> Zum anderen werden die Vokale der oberen Reihe auch in Wörtern, in denen sie laut Aussprachewörterbuch lang sind, in kontinuierlicher Rede meist nur dann wirklich lang ausgesprochen, wenn sie betont sind.<sup>45</sup> Man kann sich also darauf, dass sie in fließender, aktueller Rede tat-

44 Vgl. GWDA und DA 2015, das aber [ ɑ ] vs. [ a ] nicht differenziert. Im DAW sind *wie-, da-, so-, zu-* lang.  
 45 In den in Rues <sup>2</sup>2009: 135-146 transkribierten drei standarddeutschen Gesprächen werden 55 bzw. 60 bzw. 64% und in den zwei abgelesenen Nachrichtensendungen 32 bzw. 41% der „Langvokale“ nicht lang gesprochen.

sächlich lang ausgesprochen werden, überhaupt nicht verlassen.<sup>46</sup> Deshalb bevorzugt man nun in der deutschen Phonologie ein anderes Kriterium, das die beiden Vokalreihen überzeugender differenzieren soll: das der „Gespanntheit“, auf das in früheren Zeiten schon mit den lateinischen Termini „fortis“ und „lenis“ hingewiesen wurde. Damit ist gemeint, nur der Vokal [ ə ] werde völlig ohne (Mund-)Muskelspannung produziert, die Produktion aller anderen Vokale bedürfe einer gewissen Muskelspannung, und zwar umso mehr, je weiter sie sich von [ ə ] entfernen. Das Schema ist nun folgendes:

ɑ	e	i	o	u	ø	y	gespannter (und potentiell lang)	gespannter (und kurz)	ɐ
a	ɛ	ɪ	ɔ	ʊ	œ	ʏ	ungespannter (und kurz)	ungespannter (und kurz)	ə

Hier passen also [ ɑ ] und [ a ] wieder hinein. Viele Linguisten gehen nämlich davon aus, dass [ a ] entspannter produziert wird als [ ɑ ] und deshalb in die untere Reihe gehört. Aber die Mehrheit der Germanisten bleibt bei [ a: ] vs. [ a ]. Das Paar [ ə ] und [ ɐ ] weist keine Lang-kurz-Opposition, sondern nur die Gespannthetsopposition auf, die allerdings, da auch [ ɐ ] schon sehr entspannt ist, äußerst gering ausfällt.

Wenn man sich sogar allein auf die Gespannthetsopposition fokussiert, würde sich folgendes Bild ergeben (das ich allerdings in der Literatur noch nicht gesehen habe). Es enthält wieder einmal alle deutschen Vokale in binärer Verteilung:

ɑ	e	i	o	u	ø	y	ɐ	gespannter	Beispiele: <i>Stahl Stall · Beet Bett · Trieb Trip · Schote Schotte · Ruhm Rum · Röslein Rösslein · Hüte Hütte · Wetter Wette</i>
a	ɛ	ɪ	ɔ	ʊ	œ	ʏ	ə	ungespannter	

Problematisch daran ist zweierlei. Zum einen konnte so etwas wie die Stärke der Gespanntheit bisher nicht gemessen, ja Gespanntheit als solche nicht zweifelsfrei nachgewiesen werden. Zum anderen ist dieses Kriterium für den Spracherwerb nicht tauglich. Man kann weder vermitteln, auf welche Weise die Gespanntheit eines Lauts der Zielsprache wahrgenommen, noch auf welche Weise sie produziert werden kann.

Unter all diese Überlegungen möchte ich hier einen Strich ziehen. Statt sie weiterzuführen, möchte ich die Frage stellen: Wie kommt es 1. zu der Vorliebe, die deutschen Vokale in Paare zu ordnen, und 2. dazu, dass ausgerechnet [ ɑ|a, e|ɛ, i|ɪ, o|ɔ, u|ʊ, ø|œ, y|ʏ ] zueinander in Beziehung gesetzt werden, die sich nicht besonders nahe sind, und nicht etwa [ e|i / e|ɪ / ʊ|ɔ / ʊ|ɔ, y|ø / y|œ, u|o ], die sich insofern näher stehen, als sich ihre Formanten-Streubereiche stark überschneiden?<sup>47</sup> Oder: [ i|y / ɪ|ʏ, e|ø, ɛ|œ / ə|œ ], die sich in anderer Hinsicht näher stehen, nämlich weil sie sich fast nur durch das Merkmal der Lippenrundung unterscheiden?

Man könnte antworten: Der „Kurzvokal“ entsteht, indem der „Langvokal“ zwar intendiert wird, diese Intention aber so schwach ist, dass ein weniger gespannter und dadurch zentralisierter Vokal entsteht. Dann wäre die Intention das Bindeglied zwischen „Kurz-“ und „Langvokal“. Man könnte diese Argumentation auch umkehren, so

46 Trotzdem gibt es staatlich geförderte Projekte, die die Vokallänge-Diskriminations-Fähigkeit bei Legasthenen messen, um Rechtschreibschwächen auf einen geistigen Mangel zurückführen zu können, der ggf. durch Training (z.B. mit „PHONIT“ oder „Lautarium“) zu mindern wäre: „Zeitverarbeitung deutscher Vokale bei Lese-Rechtschreibstörung: Verhaltens- und fMRT (funktionelle Magnetresonanztomographie)-Experimente (Projekt im BMBF-Rahmenprogramm „Neurowissenschaften und Lehr-Lern-Forschung“, Phase 2)“ Projekt am Universitätsklinikum Ulm (Neurologie) laut: <<http://sofis.gesis.org/sofiswiki/Hauptseite>> Erfassungsnr.: 20110030

47 Laut Sendlmeier 2006:[1], Abb. 1 (s. u. meine Fußn. 51)

dass das überstarke Intendieren eines „Kurzvokals“ zum „Langvokal“ führt. Für eine solche (zu schwache bzw. zu starke) Intention gibt es allerdings keinen Beweis. Was also mit den Paarungen „A-Laute“, „E-Laute“, „I-Laute“ usw. gemeint ist, ist bisher nicht klar herausgearbeitet worden. Trotzdem bilden diese Kategorien (die Paare) ein wesentliches Ordnungsschema in den Beschreibungen der Phonetik und Phonologie des deutschen Vokalismus.

Ich sehe vor allem einen Grund für diese Paarbildungen: einen (meist unbewussten) Skriptizismus. Denn es sind die Vokalbuchstaben, die gleich sind in *Stahl* und *Stall*, *Fehl* und *Fell*, *Hüte* und *Hütte* usw. Phonetik und Phonologie gehen hier offensichtlich von der Schriftform aus. Aus der Identität des Buchstaben schließen sie auf eine Identität wenn auch nicht der Laute, so doch der Kategorie, zu der die durch den Buchstaben bezeichneten Laute gehören. Wer sich dieses Skriptizismus' bewusst ist und ihn trotzdem bejaht, weist der Schrift eine tiefere Bedeutung zu. Er nimmt an, dass die Erfinder der deutschen Schreibung zunächst Ähnlichkeiten zwischen den Lauten entdeckt und deshalb dann die Wörter mit denselben Buchstaben geschrieben haben. Wahrscheinlicher ist aber, dass die angeblichen Ähnlichkeiten erst im Blick auf das Lateinische hergestellt wurden. Im Lateinischen gab es allerdings keine Pseudopaare [ a ] und [ a ], [ e ] und [ ε ], [ i ] und [ ɪ ] usw., sondern nur fünf Vokale, die entweder kurz oder lang ausgesprochen wurden. Der Umstand, dass das Lateinische nur jeweils einen Buchstaben besaß, der sowohl die kurze als auch die lange Laut-Variante bezeichnete, gab Anlass, nach im weitesten Sinne ähnlichen deutschen Kurz-Lang-Paaren zu suchen, um die gleichen Buchstaben verwenden zu können. Das hatte nicht nur praktische Vorteile – man brauchte keine neuen Buchstaben zu erfinden –, sondern entsprach auch der zutiefst verwurzelten Auffassung, dass die lateinische Grammatik als allgemein gültig anzusehen und zu bewundern sei. Auch die weiteren im Deutschen vorhandenen oder entstehenden Vokale, das Schwa und die „Umlaute“, wurden ja mittels der wenigen im Lateinischen bereits gegebenen Buchstaben verschriftet.<sup>48</sup> Wir wollen uns die lateinischen Vokale einmal schematisch vor Augen führen:

Latein: Vokale						
	Vorderzungenvokal		Zentralvokal		Hinterzungenvokal	
	lang	kurz	lang	kurz	lang	kurz
Geschlossener Vokal	/i:/	/i/			/u:/	/u/
Mittlerer Vokal	/e:/	/e/			/o:/	/o/
Offener Vokal			/a:/	/a/		

Wenn wir die Buchstaben des Lateinischen (in < >) hinzunehmen, ergibt sich folgendes Bild:

48 Vielleicht wurden dabei [ e ], [ ε ] und [ ə ], die graphisch durch denselben Buchstaben dargestellt werden, als irgendwie zusammengehörig empfunden, wie auch [ o ], [ ø ] und [ œ ] sowie [ u ], [ y ] und [ v ], die ebenfalls graphisch durch denselben Buchstaben dargestellt werden, wobei allerdings zum Teil eine Differenzierung durch Diakritikon (Trema; ursprünglich ein kleines übergesetztes e) erfolgt. Der (gewissermaßen sakrosankte) Bestand der lateinischen Buchstaben wurde jedenfalls nicht erweitert.

Latein: Vokale						
	Vorderzungenvokal		Zentralvokal		Hinterzungenvokal	
	lang	kurz	lang	kurz	lang	kurz
Geschlossener Vokal	/i:/	/i/			/u:/	/u/
	<i>				<u>	
Mittlerer Vokal	/e:/	/e/			/o:/	/o/
	<e>				<o>	
Offener Vokal			/a:/	/a/		
			<a>			

Ein fast zum Verwecheln ähnliches Bild ergibt das deutsche ‚System‘:

Deutsch: Vokale						
	Vorderzungenvokal		Zentralvokal		Hinterzungenvokal	
	lang	kurz	lang	kurz	lang	kurz
Geschlossener Vokal	/i:/	/ɪ/			/u:/	/ʊ/
	<i>				<u>	
Mittlerer Vokal	/e:/	/ɛ/			/o:/	/ɔ/
	<e>				<o>	
Offener Vokal			/a:/	/a/		
			<a>			

Es ist eine Spiegelung des lateinischen Systems mit anderen Mitteln. Aber im Gegensatz zum Lateinischen werden im Deutschen, wie man hier schon an den IPA-Zeichen sieht, qualitativ verschiedene Laute mit demselben Buchstaben bezeichnet. Nehmen wir z. B. [ ɪ ʊ ]: Sie sind von anderer Klangfarbe als [ i u ], und sie passen nicht in die Zeile „geschlossener Vokal“.

Nun kommen die graphischen Formen der IPA-Vokalzeichen [ ɪ ɛ ɑ ʊ ɔ ] usw. der deutschen Schreibung zwar entgegen, da sie eine Verwandtschaft der bezeichneten Laute mit den Lauten [ i e a u o ] usw. suggerieren:

i	e	a	u	o
ɪ	ɛ	ɑ	ʊ	ɔ

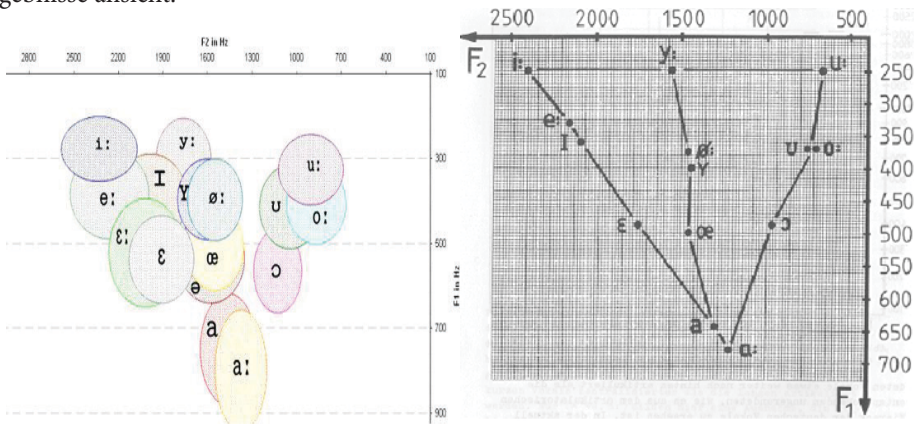
Und das könnte als phonetische Rechtfertigung für die Schreibung aufgefasst werden. Aber auch hierbei handelt es sich nur um einen Skriptizismus: Zuerst war der gemeinsame Buchstabe, daraus hat man auf die Ähnlichkeit der Laute geschlossen, schließlich hat die IPA die Symbole so gewählt, dass sie eine Ähnlichkeit der Laute suggerieren, und damit eine Vorfestlegung vorgenommen, die im IP-Alphabet eigentlich nichts zu suchen hat.

Wie kann man sich die Entstehung der Verschriftung der deutschen Vokale vorstellen? Ich halte folgendes Szenario für realistisch: Die ersten deutschen Grammatiker richteten ihre Aufmerksamkeit zunächst auf diejenigen deutschen Vokale, die den lateinischen (weitgehend) gleichen. Das waren die deutschen „Langvokale“. Sie benannten diese wie ihre lateinischen Pendants, also mit den Buchstaben *a, e, i, o, u*. Dabei stellten sie fest, dass im Deutschen die kurzen Varianten fehlten.<sup>49</sup> Um das lateinische Schema aber doch füllen zu können, suchten sie im Umfeld des jeweiligen Langvo-

49 bezogen auf betonbare Silben bzw. auf den nativen Wortschatz

kals einen kurzen Laut, der ihm nahe zu sein schien. Sie bestimmten die Laute, für die das IPA später die Symbole [ a e i o u ] entwickelt hat, als „nahe“, erklärten sie zu kurzen Varianten der Langvokale und wiesen ihnen – dem Lateinischen folgend – ebenfalls die Buchstaben *a, e, i, o, u* zu. So mag die Paarigkeit des deutschen „Vokalsystems“ entstanden sein. Im Laufe der Jahrhunderte rückten die zu einem Paar gehörenden Laute immer näher aneinander heran – nicht wirklich, aber doch im Bewusstsein der Sprachbenutzer und der Grammatiker. Grund und Ausgangspunkt dafür aber war allein das lateinische Vokalsystem, das einerseits nur über einen geringen Bestand an Vokalbuchstaben verfügte und andererseits jeweils Paare von Vokalen mit demselben Buchstaben bezeichnete. So musste es auch im Deutschen sein. Es durften weder Buchstaben hinzuerfunden werden, noch durften Buchstaben ungenutzt bleiben, und jeder Buchstabe musste ein Vokalpaar bezeichnen.

Wenn wir heute von „E-Lauten“ („I-Lauten“, „O-Lauten“ usw.) sprechen, so beziehen wir uns zwar auf die Schrift, meinen aber (je) eine Kategorie von Lauten, meinen Laute, die sich sehr nahe sind, die mehr verbindet als nur der gemeinsame Buchstabe – so wie im Lateinischen [ e : ] und [ e ] einander nahe sind und deshalb mit demselben Buchstaben geschrieben werden. Das lateinische System wirkt bis heute weiter und täuscht darüber hinweg, dass, um im Beispiel zu bleiben, die deutschen Vokale [ e : ] und [ e ] einander nicht nahe sind. Sie sind – wie auch [ i : ] und [ i ] – ebenso weit oder sogar weiter voneinander entfernt als [ e ] und [ i ].<sup>50</sup> Das wird deutlich, wenn man sich die folgenden graphischen Darstellungen und die ihnen zugrundeliegenden Messergebnisse ansieht:<sup>51</sup>



Akustisches Dreieck der dt. Vokale: Abb. links nach Sendlmeier 2006, Abb. rechts nach Rausch 1972:78ff.

	F <sub>1</sub>	F <sub>2</sub>		F <sub>1</sub>	F <sub>2</sub>		F <sub>1</sub>	F <sub>2</sub>		F <sub>1</sub>	F <sub>2</sub>
i:	250	2400	ε	487	1755	o:	369	713	y	400	1440
ɪ	363	2088	u:	250	668	ɔ	487	975	ø:	375	1463
e:	331	2163	ʊ	369	750	y:	250	1563	œ	500	1449
									ɑ:	686	1213
									a	646	1301

Die ersten zwei Formanten von deutschen Vokalen (gerundete statistische Mittelwerte nach Rausch 1972:78ff.)

50 Vgl. Sendlmeier 2006:[1], Abb. 1

51 Ich habe hier nur die Messdaten aus Rausch 1972:78ff. aufgeführt. Die in Sendlmeier 2006 sind ähnlich.



Hiernach bestehen zum Beispiel zwischen [ i i e ε ] folgende Abstände (in Hz):

	F <sub>1</sub>	F <sub>2</sub>		F <sub>1</sub>	F <sub>2</sub>		F <sub>1</sub>	F <sub>2</sub>		F <sub>1</sub>	F <sub>2</sub>
i			i			e			e		
	81	237		113	312		32	75		156	408
e			ɪ			ɪ			ɛ		

Die höheren Zahlen stehen in den dunklen Feldern. Fazit: Weder zwischen [ i ] und [ ɪ ] noch zwischen [ e ] und [ ɛ ] besteht eine besondere akustische Nähe, vielmehr sind [ i ] und [ ɪ ] erheblich weiter voneinander entfernt als [ i ] und [ e ], und [ e ] und [ ɛ ] sind ebenfalls erheblich weiter voneinander entfernt als [ e ] und [ ɪ ] und auch als [ e ] und [ i ].

Und was heißt „ungespannt“? Natürlich ergibt sich, wenn man eine ungespannte Aussprache z. B. des [ e: ] probiert, ein Laut, der zentralisierter ist als [ e: ]. Das heißt aber nicht automatisch, dass das Ergebnis [ ɛ ] ist.<sup>52</sup> Dazu muss vielmehr die (Ent-)Spannung gezielt genau so dosiert werden, dass tatsächlich der Laut [ ɛ ] getroffen wird. Wenn aber das der Fall ist, dann hat das nichts mit dem Laut [ e: ] zu tun, sondern einzig und allein damit, dass man den Laut [ ɛ ] erzeugen wollte. Deutsche Schulkinder müssen – wie auch DaF-Lernende – vermittelt bekommen, dass es – gleichwertig – [ e(:) ] und [ ɛ ] gibt, die nichts verbindet (auch kein angeblicher Prozess, und zwar einer, der als Entspannungsprozess zu spezifizieren wäre), außer dass sie beide mit demselben Buchstaben geschrieben werden, und dass der Name dieses Buchstaben (gesprochen: [ e: ]) irreführend ist, weil er nur einen Teil der Wahrheit enthält. Denn er müsste eigentlich „Buchstabe [ e: ]-[ e ]-[ ɛ ]-[ ə ]“ heißen.<sup>53</sup>

Dieser Artikel sollte zeigen, dass Kategorisierungen Nähe und Distanz suggerieren, die möglicherweise nicht gegeben sind, und damit unsere Wahrnehmung der Realität verzerren können und in der Folge auch das, was wir aus dieser Wahrnehmung schließen und als Wissenschaft verstehen. Eine verzerrende Wirkung kann auch die Annahme von Prozessen haben, wo diese nicht zwingend unterstellt werden müssen.

Dass das gravierende Folgen in der Praxis haben kann, soll zum Schluss ein Ausblick auf die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache zeigen. Für die meisten Deutschlernenden gilt ja, dass es in ihrer Muttersprache weder [ e ] noch [ o ] und weder [ ɪ ] noch [ ʊ ] gibt. So sprechen und hören sie *denn* statt *den*, *Komma* statt *Koma*, *Schiefer* statt *Schiffer*, *Pute* statt *Putte*. Sie müssen sich also dafür öffnen, dass es in einer anderen Sprache mehr ‚Vokale‘ gibt als in ihrer Muttersprache, und sich [ e o ɪ ʊ ] völlig neu aneignen (oft auch [ a ɐ ʏ ø ], teils auch [ y œ ə ]). Ihre Lehrerinnen und Lehrer aber stehen in der Tradition der germanistischen Linguistik und können deshalb nicht erkennen, um welches Problem es sich wirklich handelt. Ihnen geht es um die Vermittlung der deutschen ‚Vokalpaare‘, wobei sie es vor allem für notwendig halten, den Unterschied zwischen „Kurz- und Langvokal“ einzuüben. Etwa indem sie sagen: „Sprechen Sie das *e* in *den* lang!“ usw. Das kann nicht gelingen, denn [ ɛ ] wird durch Verlängerung nur zu [ e: ] und nicht zu [ e: ], und [ i: ] wird durch Verkürzung nur zu [ i ] und nicht zu [ ɪ ] usw. Ebenso unwirksam (und zudem verwirrend) wäre die Aufforderung, das *e* gespannt, das *u* ungespannt usw. zu sprechen. Stattdessen sollten sie die Lernenden in die Lage versetzen, sich neue Sprachlaute zu erarbeiten, die ihnen qualitativ völlig unbekannt sind. Das ist mühevoller, verspricht aber wirklichen Erfolg.

52 In schneller (Standard-)Aussprache wird *den* [ de(:)n ] meist zu [ dən ] statt zu [ den ].

53 Im Gegensatz etwa zum Türkischen kann man einem deutschen Buchstabennamen nicht entnehmen, wie der Laut, den er bezeichnet, im Einzelfall klingen muss, z. B.: *a* und *b* in *Abend* vs. *Abt*, *c* in *Cecilie* vs. *Cola* usw.

### Abkürzungsverzeichnis

DA	1962-2015	= Duden. Das Aussprachewörterbuch, Mannheim: Bibliograph. Institut
DAW	2010	= Deutsches Aussprachewörterbuch, Berlin: de Gruyter
DG	<sup>7</sup> 2006	= Duden. Die Grammatik, Mannheim: Bibliographisches Institut
GWDA	1982	= Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache, Leipzig: Bibliogr. Institut
SGP	2016	= Standard German phonology, in: Wikipedia. 9.2.2016 < <a href="https://en.wikipedia.org/wiki/Standard_German_phonology">https://en.wikipedia.org/wiki/Standard_German_phonology</a> >

### Literatur

- Buchholz/Fiedler (1987): O. Buchholz, W. Fiedler, Albanische Grammatik, Leipzig: Enzyklopädie.
- Grassegger (<sup>5</sup>2015): H. Grassegger, Phonetik/Phonologie, Idstein: Schulz-Kirchner.
- Haßler/Neis (2009): G. Haßler, C. Neis, Lexikon sprachtheoretischer Grundbegriffe des 17. und 18. Jahrhunderts, Berlin: de Gruyter.
- Hamann (2003): S. Hamann, German glide formation functionally viewed, in: ZAS Papers in Linguistics 32: 137-154 <[http://www.fon.hum.uva.nl/silke/articles/Hamann\\_2003\\_Glide.pdf](http://www.fon.hum.uva.nl/silke/articles/Hamann_2003_Glide.pdf)>. 19.10.2016
- Hoole (2008): P. Hoole, Artikulatorische Phonetik. Handout 4 <<http://www.phonetik.uni-muenchen.de/~hoole/kurse/artikul/handout4.pdf>> .19.10.2016
- Jespersen (<sup>4</sup>1926): O. Jespersen, Lehrbuch der Phonetik, Leipzig: Teubner.
- Kempcke (2000): G. Kempcke, Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache, Berlin: de Gruyter.
- Kohler (<sup>2</sup>1995) [<sup>1</sup>1977]: K. J. Kohler, Einführung in die Phonetik des Deutschen, Berlin: E. Schmidt.
- Kohler (1999): K. J. Kohler, German, in: Handbook of the International Phonetic Association: A guide to the use of the International Phonetic Alphabet, Cambridge: University Press, 86–89.
- Mücke (1997): D. Mücke, 'Glides' im Deutschen - eine phonetisch-phonologische Untersuchung. Magisterarbeit: Universität zu Köln. [unveröffentlicht]
- Mücke (1998a): D. Mücke, Der j-Laut im Deutschen: Normierung und Gebrauchsnorm, in: Festschrift Georg Heike, Frankfurt a.M.: Hector, 97-113. (= Forum Phonicum. 66)
- Mücke (1998b): D. Mücke, Halbvokale im traditionellen Untersuchungsbereich der akustischen Phonetik, in: C. Noack et al. (Hrsg.), Studien zur akustischen Phonetik, Aachen: Shaker.
- Mücke (1999): D. Mücke, F. C. Stoffel, B. J. Kröger, The syllable as a perceptive criterion to distinguish between vowels and glides, in: Proc. of the 14th Intern. Congress of Phonetic Sciences, Berkeley: Univ. of Calif. <[https://www.internationalphoneticassociation.org/icphs-proceedings/ICPhS1999/papers/p14\\_2473.pdf](https://www.internationalphoneticassociation.org/icphs-proceedings/ICPhS1999/papers/p14_2473.pdf)>. 5.11.2015
- Mücke (2005): D. Mücke, Vokale: Synthese, auditive Referenz und Transkription, Frankfurt am Main: Hector. (=Forum Phonicum. 72)
- Pétursson/Neppert (2002): M. Pétursson, J.M.H. Neppert, Elementarbuch d. Phonetik, □ Hamburg: Buske
- Pike (<sup>6</sup>1958) [<sup>1</sup>1943]: K. L. Pike, Phonetics: A Critical Analysis of Phonetic Theory and a Technic for the Practical Description of Sounds, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Pompino-Marschall (<sup>3</sup>2009): B. Pompino-Marschall, Einführung in die Phonetik, Berlin: de Gruyter.
- Ramers/Vater (<sup>3</sup>1992): K.-H. Ramers, H. Vater, Einführung in die Phonologie, Hürth-Efferen: Gabel.
- Raumer (1863): R. von Raumer, Gesammelte sprachwissenschaftliche Schriften, Frankfurt: Heyder .

- Rausch (1972): A. Rausch, Untersuchungen zur Vokalartikulation im Deutschen, in: H. Kelz, A. Rausch, Beiträge zur Phonetik. IPK-Forschungsberichte d. Univ. Bonn 30, Hamburg: Buske, 35-82.
- Rehder (<sup>3</sup>2006): P. Rehder, Einführung in die slavischen Sprachen, Darmstadt: WBG.
- Rues (<sup>2</sup>2009): B. Rues, B. Redecker, E. Koch, U. Wallraff, A. P. Simpson, Phonetische Transkription des Deutschen: Ein Arbeitsbuch, Tübingen: Narr.
- Sendlmeier (2006): W. F. Sendlmeier, J. Seebode, o. J., Formantkarten des deutschen Vokalsystems. < [https://www.kw.tu-berlin.de/fileadmin/a01311100/Formantkarten\\_des\\_deutschen\\_Vokalsystems\\_01.pdf](https://www.kw.tu-berlin.de/fileadmin/a01311100/Formantkarten_des_deutschen_Vokalsystems_01.pdf)> und <[https://www.kw.tu-berlin.de/fileadmin/a01311100/Formantkarte\\_Standardabwch.pdf](https://www.kw.tu-berlin.de/fileadmin/a01311100/Formantkarte_Standardabwch.pdf)>. 19.10.2016
- Staffeldt (2010): S. Staffeldt, Einführung in die Phonetik, Phonologie und Graphematik des Deutschen. Ein Leitfaden für den akademischen Unterricht, Tübingen: Stauffenburg.



Silvana Simoska  
 Skopje / Mazedonien

## DEUTSCH-MAZEDONISCHE NÄHE- UND DISTANZVERHÄLTNISSE. EINE DISKURSANALYTISCHE BETRACHTUNG DES LEHNGUTS IM MAZEDONISCHEN

Die Diskursanalyse wird in diesem Beitrag als linguistische Teildisziplin verstanden. Diskurse unterliegen zeitgebundenen und kulturspezifischen Regelsystemen (vgl. Busch 2007: 145). Lehnwörter (im weitesten Sinne) konstituieren eine Teilmenge des Diskurswortschatzes und stellen eine universelle Bereicherungsquelle für Sprachsysteme nach fremden Regeln dar, die in das aufnehmende System adäquat inkorporiert werden. Der Anpassungsgrad variiert von der bloßen äußeren Übernahme samt phonetisch-phonologischer Adaptation bis hin zur inhaltlichen Widerspiegelung eines Konzepts in die aufnehmende Sprache durch den Transfer in indigene Wortbildungsmittel. Deutsch-mazedonisches Lehnwort stellt ein (Fast-) Forschungsdesiderat dar, das hier aus diskursanalytischem Blickwinkel betrachtet werden soll. Zu erfahren, inwieweit deutsches Lehnwort als lexikalisches Inventar via Transitsprachen in den gesellschaftlichen und fachwissenschaftlichen Diskurs des Mazedonischen integriert wird und somit Nähe- bzw. Distanzverhältnisse schafft, ist ein Anliegen dieses Beitrages. In einer eher als traditionell zu bezeichnenden Diskursperiode entlehnen das Mazedonische sowie auch die anderen slavischen Sprachen des ehemaligen YU-Raumes deutsche Lexik aus bestimmten „deutschen Diskursdomänen“ wie z.B. Technik, Verkehr, Handwerk und initiieren somit ein diskursives Näheverhältnis: *Auspuff* – *ауститх*, *Windschutzscheibe* – *иофершайбна*, *Kurbel* – *курбѝла*, *Schneider* – *шнајгер*, *Stoff* – *штѝоф*, *Schlitz* – *шлиц*; *Knödel* – *кнегна*, *Würstchen/Würstel* – *вуршѝна*, *Kipfel/ Kipferl* – *кифѝла* u.a. Lehnwort neueren Datums liegt wiederum in aktuellen Diskursdomänen des Deutschen begründet: Umweltpolitik, insbesondere Klimawandel (*Energiewende* als sich anbahnendes deutsches Lehnwort in vielen Sprachen!). In diesem Beitrag werden Nähe- und Distanzverhältnisse zum deutschen Lehnwort im Mazedonischen anhand von lexikalischer Bezeichnungsstabilität und Bezeichnungskonkurrenz sowie anhand der Reaktivierung und Eliminierung von Lehnwort im standardsprachlichen Diskurs zueinander in Beziehung gesetzt.

**Schlüsselwörter:** Diskursanalyse, deutsch-mazedonisches Lehnwort, Transitsprachen, Diskursdomänen, Nähe- und Distanzverhältnisse, Bezeichnungsstabilität, Bezeichnungskonkurrenz

### 1. Zur Diskursanalyse aus linguistischer Sicht

Unter Berufung auf Michel Foucault, dessen Diskursverständnis auf einer opak-offenen „Menge von Aussagen, die einem gleichen Formationssystem zugehören“ (1981: 156) basiert, definieren auch Busse/Teubert linguistisch modifizierte Diskurse als virtuelle Textkorpora, zu denen alle Texte gehören, „die sich mit einem als Forschungsgegenstand gewählten Gegenstand, Thema, Wissenskomplex oder Konzept befassen, untereinander semantische Beziehungen aufweisen und/oder in einem gemeinsamen Aussage-, Kommunikations-, Funktions- oder Zweckzusammenhang stehen“ (1994: 15). Für die diskurslinguistische Analyse ist keine bestimmte Methode verbindlich, sodass sich die Untersuchung auf sehr unterschiedliche sprachliche Phänomene beziehen kann: Schlüsselwörter, Fremdwörter, Schlagwörter, Neologismen, semantische Relationen, Metaphern- und Bildfelder, Phraseologismen, Sprechakte usw. (vgl. Faulstich 2007: 252). In diesem Beitrag geht es um die Reflexion des deutschen Lehngutes im mazedonischen Diskurs. Es werden Toleranz- und Ablehnungsgrade und die daraus resultierenden Nähe- und Distanzverhältnisse thematisiert, welche immer wieder durch potenziell neue Konkurrenzdiskurse verdrängt werden können. Da

man aus forschungspraktischen Gründen nicht alle Texte berücksichtigen kann, erfolgt die Analyse in diesem Beitrag, zumal es der diskurslinguistische Ansatz ermöglicht, auf der Basis des folgenden heterogenen Textkorpus:

- Grammatiken (u.a. die Grammatik von Blaže Koneski),
- Orthografien (Orthografie der mazedonischen Sprache),
- Lexikografische Schriften: Wörterbücher
- sprachpflegerische, sprachkritische sowie wissenschaftliche Texte

Gegenstand vorliegender Untersuchung ist es, allgemeine Diskurstendenzen in Bezug auf das deutsche Lehnwortgut im Mazedonischen diachron und synchron aufzuzeigen.

## 2. Lehnwörter als Teil des Diskurswortschatzes

Der Diskurswortschatz einer Sprache ist aus nativem und nichtnativem lexikalischem Material konstituiert. Unter Lehnbaus verstehen wir nichtnatives, – fremdes Wortmaterial, das in eine Sprache aufgenommen wird. Die gesteuerte Übernahme von Lehnbaus erfolgt in der Regel parallel zur amtlichen Kodifizierung der Nationalsprache bzw. des Nationalsprachdiskurses. Lehnbaus dient dabei als Parameter für die Abgrenzung des Eigenen vom Fremden, schafft Nähe- bzw. Distanzverhältnisse zu anderen sprachlich-kulturellen Diskursen. Lehnbaus, einerseits metaphorisiert als „moderner Dekor“, andererseits als „nationale Katastrophe“, bleibt auf alle Fälle ein „ungeladener Gast“ („неканет гостин“ Гацов 1981: 27), der bereichern und/oder bedrohen kann. Laut Stukenbrock (2007: 219) ist Lehnbaus ein geeigneter Gradmesser für Sprachtoleranz und enthält implizit auch den Sanktionsgedanken, der darüber reflektiert, was man aufnehmen darf/kann, bzw. was man verbannen soll und ob Sprachbenutzer für die Verwendung fremden Wortgutes bestraft werden sollen. Tatsache ist, dass es Sprachen gibt, bei denen das lexikalische Fremdelement durch kein natives ersetzt werden kann, da es im standardsprachlichen Diskurs inexistent ist. Dazu zählen wir u.a. Turzismen, die im (Standard)Mazedonischen über kein „slavisches“ Äquivalent verfügen, vgl. *бунар* (Brunnen), *јорѓован* (Flieder), *јорџан* (Bettdecke), *пазар* (Markt), *џенџере* (Topf), *фустџан* (Kleid), *чаршаф* (Bettlaken/Tischdecke), *чораџ* (Strumpf), *шамџа* (Kopftuch), *шџиџе* (Flasche) u.a.

## 3. Sprachnormierungs- und Sprachpflegediskurse

Unter den Sprachnormierungsdiskurs sind nach Faulstich „alle Texte zu subsumieren, die sich mit der standardsprachlichen Norm [...] befassen“ (2007: 250). Diskursstränge zur Sprachnormierung offenbaren im Allgemeinen die Einstellung einer Sprachgemeinschaft zu nichtnativer Lexik und verbalisieren oder implizieren die potenzielle Gefahr einer Überfremdung. Mit dem Begriff der Überfremdung wird in erster Linie die übermäßige, inoffizielle Penetration von Lehnbaus, im Allgemeinen auch Fremdwortgut, in den Diskurs des aufnehmenden Sprachsystems assoziiert. Institutionelle Manifestationsformen von Schutzmechanismen vor Überfremdung waren in der Vergangenheit und sind auch heute noch die Gründung von Sprachgesellschaften sowie gesetzliche Regelungen zur Benutzung der Standardsprache bzw. Amtssprache.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Simoska (2006: 311ff.) spricht in diesem Zusammenhang von der „Institutionalisierung der nationalen Sprachpflege“ und verweist im aktuellen europäischen Diskurs auf das nicht völlig unangespannte Verhältnis des Englischen als „Universalsprache der EU“ zu den anderen Amtssprachen.

Die erste deutsche Einrichtung solcher Art ist die *Fruchtbringende Gesellschaft* (1617) im Weimar des 17. Jahrhunderts, die die Eindeutschung der lateinischen und französischen Lexik zum Ziele hatte. Philipp von Zesen (*Augenblick – Moment, Anschrift – Adresse, Mundart – Dialekt, Rechtschreibung – Orthografie* u.a.), Christian Wolff (*Grundlage – Fundament*) und Joachim Heinrich Campe (*Hochschule – Universität, Stelldechein – Rendezvous, Einzahl – Singular, Mehrzahl – Plural* u.a.) sind nur einige exponierte Intellektuelle, die sprachpflegerische Tendenzen effektiv umsetzten. Auch der Allgemeine Deutsche Sprachverein (ADSV) hatte sich von Anbeginn seines Schaffens in Braunschweig im Jahre 1885 der Bekämpfung von Fremdwörtern im Wortschatz der deutschen Sprache verschrieben. Die antifranzösische Diskurstradition des Deutschen im 18. und 19. Jahrhundert favorisierte Deutsch als Sprache der *Wahrheit* und *Aufrichtigkeit* und diffamierte Französisch als Sprache der *Hinterhältigkeit* und *Täuschung* (vgl. Stukenbrock 2007: 235). Die Korrelation von Sprache und Moral schlägt sich in Abgrenzungsmechanismen und Diffamierungsstrategien nieder, die mit Topoi (vgl. hierzu Wengeler 2003) von der Jungfräulichkeit, Unbeflecktheit, Reinheit, Züchtigkeit auch die Tugendhaftigkeit, Ehrlichkeit und Rechtschaffenheit des Deutschen (linguistisch und soziolinguistisch) gegenüber dem Französischen behaupten (vgl. Stukenbrock 2007: 231-240). Der vermeintlich destruktive Einfluss des Französischen auf das Deutsche geht so weit, dass zum Schutze der weiblichen Jugend folgende Warnung ergeht: „... der Deutsche, welcher seine Töchter in welscher Sprache unterweisen lasse, sie gleichsam zu Huren der Fremden bilde. [...] es ist eine viel schlimmere Hurerei gemeint, als die mit den Leibern getrieben wird, es ist die Hurerei des Geistes gemeint [...]“ (Arndt o.J.: 152, zitiert nach Stukenbrock 2007: 236).

In sprachreflexiven Texten zum Sprachnormierungsdiskurs des Mazedonischen geht die Idee einer Kodifizierung der mazedonischen Sprache vom neu gegründeten Jugoslawien aus, das nach dem Vorbild der Sprachpolitik in der damaligen UdSSR, nichtkodifizierte Sprachen einer Kodifizierung unterzog (vgl. Гард 2002: 69, Конески 1981: 45f.). Im Sprachnormierungsdiskurs des Mazedonischen sind die Ansichten Blaže Koneskis maßgebend: Der Wortschatz der mazedonischen Literatursprache konstituiert sich primär aus der Volkslexik, die durch indigene Wortbildungsmittel ausgebaut werden soll (Конески 1981: 76ff.). Lehnwort soll nach Möglichkeit vermieden, jedoch nicht verbannt werden (vgl. hierzu auch Simoska 2005: 132). Wichtig ist für Koneski hervorzuheben, dass bei der Konstitution des Wortschatzes keine bewusste Distanzierung vom Bulgarischen und Serbischen angestrebt wird, sondern vielmehr die Fülle mazedonischer Wortbildungsmittel zur Blüte gereichen soll (vgl. Конески 1981: 84). Der Anteil des nichtnativen Lehnwortes stammt zunächst aus dem unmittelbaren geografischen Umfeld, d.h. aus dem Griechischen, Bulgarischen und Serbokroatischen (1945-1990) sowie aus dem Türkischen. Lehnwort aus dem Deutschen, Französischen, Englischen, Italienischen, u.a. wird erst viel später diskursanalytisch erfasst. Koneski äußert sich lediglich zum Gebrauch der ca. 3000 Turzismen und ca. 1000 Gräzismen im Mazedonischen, die im ersten dreibändigen Wörterbuch der mazedonischen Sprache (RMJ 1961-1966) lemmatisiert sind (vgl. Тантуровска 2014: 166). Von den ca. 3000 Turzismen sind laut Leontić (Леонтиќ 2010: 19) heutzutage nur noch ca. 1000, d.h. ein Drittel im aktiven Diskurs vorhanden. Tanturovska (Тантуровска 2014: 166) ist der Auffassung, dass nach dem Zerfall des Osmanischen Reiches (1912/13) das Türkische seinen Prestigecharakter verloren habe und somit auch der Gebrauch von Turzismen im Mazedonischen nachgelassen habe. Dieser (Distanzierungs)Prozess wird durch die Kodifizierung des Mazedonischen im Jahre 1945 nachhaltig perpetuiert. Ein Großteil der türkischen (Lehn)Lexik wird im Standardmazedonischen

durch native Lexik ersetzt, vgl. *душман/непријател* (Feind), *мерак/задоволство* (Freude/Vergnügen), *резил/срамојќа* (Scham), *комишија/сосег* (Nachbar) u.a., im Alltagsdiskurs kann sie sich jedoch bis heute behaupten. Mit dem Rückzug der Osmanen schließt sich laut Tanturovska eine mazedonische Sprach- und Kulturepoche, sodass wir heute trotz einer „Redistribution“ von Turzismen in journalistischen und literarischen Darstellungsformen „den Einfluss des Türkischen als endgültig abgeschlossenen Prozess“ („целосно завршен процес на влијание од турскиот јазик“) betrachten können (Tanturovska 2014: 166f.; Übersetzung S.S.). Der fehlende unmittelbare Kontakt zum türkischen Idiom wird im aktuellen Alltagsdiskurs des Mazedonischen mittelbar durch das Medium Fernsehen in Form von regelmäßiger Ausstrahlung mazedonischer Volksgeschichten (македонски народни приказни), die an alte Zeiten und Sprachgepflogenheiten anknüpfen, sowie türkischer Filmserien via türkisch-mazedonischer Synchronisation kompensiert. Damit scheint die Bande zum ehemals imperialen Machtdiskurs des Türkischen nicht gänzlich abreißen zu wollen. Mazedonischsprecher erliegen in unkonventionellen Umgangsformen regelrecht dem Charme und dem „Yavaş“ der Sprache des ehemaligen Okkupators und konvertieren sie dem Stockholm-Syndrom gemäß in eine Sprache der Emotionen. Türkisches Lehngut koloriert expressiv und konturiert heute noch nostalgisch den mazedonischen Alltagsdiskurs.

Was die aktuellen institutionellen Schutzmechanismen des Nationalsprachdiskurses des Mazedonischen anbelangt, können u.a. folgende genannt werden: Der Rat der mazedonischen Sprache (Совет за македонски јазик), dessen Gründung am 20.07.2012 erfolgte, die (neue) Rechtschreibung der mazedonischen Sprache (PMJ) aus dem Jahre 2015, die Herausgabe des fünfbandigen Wörterbuches der mazedonischen Sprache (TRMJ), staatlich geförderte Übersetzungen als Schutzmechanismen vor Überfremdung (vgl. Simoska 2012) sowie eine Fülle aktueller journalistisch-populärwissenschaftlicher Texte, die auf den zunehmend unreflektierten Umgang mit englischem und internationalem Lehngut im Mazedonischen aufmerksam machen wollen.

#### 4. Deutsche Diskursdomänen im Mazedonischen

Deutsch galt im 18. und 19. Jahrhundert (vgl. Simoska 2012) als Wissenschafts- und Prestigesprache, es war die Sprache der Literatur, Philosophie, Naturwissenschaften und Technik (Гацов 1981: 27). Wissenschaftssprachen haben das Potenzial terminologisches Lehngut an andere Sprachen weiterzureichen. So penetriert das Deutsche – insbesondere die österreichische Varietät des Deutschen – als Nachbarsprache die Sprachen des ehemaligen Jugoslawien. Deutsche Prestige-Lehnwörter gelangen über das Serbokroatische, der bis zu den neunziger Jahren „jugoslawischen“ Vereinheitlichung des Serbischen, Kroatischen und Bosnischen, als Transitsprache ins Mazedonische. Dem Serbischen kommt hier aufgrund der geografischen Nähe zum Mazedonischen eine privilegierte Stellung zu. Das erste dreibändige Wörterbuch der mazedonischen Sprache ist mit serbischen Interpretamenten versehen. Es kommt zu einem gewissen Einheits-Lehndiskurs; deutsche Lehnwörter finden im Zuge des Postkriegsdiskurses in Serbien auch im Mazedonischen starke Verbreitung. Potenzielle Distanzierungen sind nach den Unabhängigkeitserklärungen beider Länder (für das Mazedonische nach 1991) möglich. Sie bedürfen groß angelegter Untersuchungen, auf die im Rahmen dieses Beitrages nicht weiter eingegangen werden kann.

Zu den deutschen Diskursdomänen mit deutschem Lehngut im Mazedonischen vor der Selbstständigkeit Mazedoniens (1991) gehören insbesondere folgende semantisch-lexikalische Felder, die das exemplarische Ergebnis der ausgewerteten Exzerpte



der im Anhang angeführten relevanten Literatur (Wörterbücher und wissenschaftliche Texte) darstellen:

- **Verkehr:** *курбла* (Kurbel), *лер* (Leerlauf), *рајќајна* (Radkappe), *рикверц* (rückwärts, DRMJ, \*TRMJ, \*BT, \*RMJ), *шинобус* (Schienenbus), *шофершајбна* (Windschutzscheibe, DRMJ, TRMJ, \*BT, \*RMJ) u.a.
- **Handwerk:** *мистрија* (Mistel), *талир* (Taler, TRMJ, DRMJ, \*RMJ), *шапац* (Möbelstoff, Bezugstoff für das Polstermöbel ‚gepolstertes Möbel‘), *шапацера* (tapezieren, ‚Polstermöbel mit Stoff beziehen, шапацераан мебел‘ (Polstermöbel)), *шапета* (Tapete), *шапетар* (Tapezierer), *шапетера* (tapezieren, ‚Wände mit Tapeten bekleben‘), *фелер* (Fehler, ‚дефект во производството‘ (RMJ)), *фелеричен* (fehlerhaft), *швајсараш* (Schweißapparat), *швајсер* (Schweißer), *швајсува* (schweißen), *шверц* (Schwärzung), *шверцер* (Schwärzer), *шверцува* (schwärzen), *шлајфува* (schleifen), *шлеј* (Schleppkahn/Lastkahn), *шлиф* (Schliff), *шлифува* (schleifen), *шмирџла* (schmirgeln), *шнајдер* (Schneider, TRMJ: ugs., RMJ: ugs.), *шперрлоча* (Sperrplatte), *штанг* (Stand), *штрајк* (Streik), *штрајкбрехер* (Streikbrecher), *штрајкува* (streiken), *шублер* (Messschieber) u.a.
- **Gastronomie:** *векна* (Wecken), *вуршла* (Würstel/Würstchel), *земичка* (Semmel), *кнедла* (Knödel), *криџла* (Krug), *шмек* (Geschmack), *шалер* (Teller, TRMJ, DRMJ), *шницла* (Schnitzel), *шпајз* (Speisekammer), *шпарџла* (Spargel), *шпикува* (spicken), *шпорет* (Sparherd), *шприцер* (Spritzer), *штрудла* (Strudel), *шунка* (schinken) (vgl. Гацов 1981: 29ff.) u.a.
- **Textil/Mode:** *фалта* (Falte), *шлиц* (Schlitz), *шнајдер* (Schneider), *шпенадла* (TRMJ, RMJ, DRMJ)/*шпенаџла* (TRMJ, DRMJ: ugs.) (Stecknadel), *штикла* (Stöckel/Stöckelabsatz), *штоф* (Stoff) u.a.
- **Militär:** *шмајзер* (Schmeißer-Maschinenpistole), *штаб* (Stab), *штик* (<Stich/Stichwaffe, Bajonett), *штурм* (Sturm) u.a.
- **Medizin:** *џихти* (Gicht, BT, \*DRMJ, \*TRMJ, \*RMJ), *шлог* (Schlaganfall), *шоксоба* (Schockraum/Reanimationsraum), *шприц* (Spritze) u.a.
- **Verwaltung/Bürokratie:** *шрифти* (Schrift), *штембил* (Stempel) u.a.
- **Unterhaltung/Musik/Medien/Literatur:** *лајтмотив* (Leitmotiv), *шанс* (Tanz), *шанс-мајстор* (Tanzmeister), *шансува* (tanzen), *шлагер* (Schlager), *шланк* (schlank), *шмекар* (Schmecker/Genießer), *шминка* (Schminke), *штимува* (stimmen), *штимунџ* (Stimmung), *штурм и драњ* (Sturm und Drang), *шунд* (Schund), *шунд-литература* (Schundliteratur) u.a.
- **Freizeit/Sport:** *ролшуги* (Rollschuhe), *шличу(џ)и* (Schlittschuhe) u.a.

## 5. Nähe und Distanz: Lexikalische Bezeichnungsstabilität und Bezeichnungskonkurrenz

Was den Charakter des deutschen Lehngutes im Mazedonischen anbelangt, ist es sinnvoll, in einen (gemein)standardsprachlichen bzw. fachwissenschaftlichen Diskurs und den gesellschaftlichen Diskurs, die konkrete Sprachverwendung, auch als Usus bekannt, zu differenzieren. Der standardsprachliche Diskurs ist zum Schutze des indigenen Wortgutes im Gegensatz zum fachwissenschaftlichen durch ein lineares Distanzverhältnis gegenüber fremdem Lehngut gekennzeichnet. Fachwissenschaftlicher und usueller Diskurs geben sich die Hand. So ist deutsches Lehngut willkommen im Automobildiskurs (s.o.), Handwerksdiskurs (s. o.), in der aufkeimenden Arbeiterbewegung des 20. Jahrhunderts, wo nach deutschem Vorbild ein ganzes Wortbil-

dungsnebst im Mazedonischen ausgebaut wird: *шџрајк*, *шџрајкбрехер*, *шџрајкува*, *шџрајкувач*, *шџракувачки*, und genießt dort den Status einer deutschen Prestige(-fach)sprache. Deutsches Lehngut ist aber auch in der konkreten Sprachverwendung (Usus) in unterschiedlichen Kommunikationsbereichen prestigebefähigt. Hier wird durch den Gebrauch der deutschen Lexik ein bewusstes Näheverhältnis zur deutschen (Hoch)kultur konstituiert, das den Sprechern von gesellschaftlichen Eliteschichten zur bewussten sprachlichen Abhebung vom Sprachkonzept der gemeinen Volksschichten dient. Die Abweichung vom artifiziel empfundenen Standard ist in konkreten Sprechkontexten sekundär und bohémisch intendiert. Das deutsche Lehngut erscheint hier attraktiver und evoziert eine fiktive Verbundenheit mit dem fortschrittlichen Herkunftsland der entlehnten Lexik. Die deutschen Prestigeeinschübe in lexikalischer Form im mazedonischen Diskurs werden bei Sprechern bestimmter vorbildlicher Gruppen wie Bildungsbürger, Künstler und Schriftsteller, die „sich als nationale Elite im Diskurs positionieren“ (Faulstich 2007: 261), bevorzugt. Es werden Konzepte via Lehngut übernommen, die bis zur Übernahme des deutschen Lehnwortes im mazedonischen Gesellschaftsleben offensichtlich noch nicht so präsent gewesen sind, da sie dem städtischen Habitus vorbehalten sind. Dazu gehört Lehngut, das die Stimmung des vergnüglichen und verruchten Stadtlebens widerspiegelt, so wird stereotypisches männliches Macht- und Machogehabe durch Lehngut diskursiv hervorgehoben: *џраер* (Freier; im Mazedonischen nur mit veralteter deutscher Bedeutung: *Bewerber*, *cooler Typ*), *шмекар* (Schmecker; *Vagabund*, *Herumtreiber*, *Genießer*, *расипанко*, *багабонт*, *лажго*, *крадец*, *измамник*’BT), *шминкер* (Schminker; im Mazedonischen 1. *Visagist*, 2. *Lackaffe/Schönling*), aber auch neue weibliche Schönheitsideale werden via Lehngut in den mazedonischen Diskurs importiert, vgl. *шминка* (Schminke), *шџикла* (Stöckel/Stöckelabsatz), *шланк* (schlank), *шлиц* (Schlitz), *фалџа* (Falte) u.a. Elitäre Verhaltensmuster werden durch die Übernahme folgenden Lehngutes reflektiert: *шани-мајџџор* ‚учител по танцување‘ (TRMJ, DRMJ u. RMJ nur Zusammenschreibung: *шанимајџџор*) < *Tanzmeister* ‚(früher) jemand, der [höfische] Gesellschafts- und Gruppentänze organisiert und anführt‘ *veraltet für Tanzlehrer* (DUDEN-online). Weitere gesellschaftsrelevante Lehnwörter wären: *шнајџер* (Schneider; TRMJ, DRMJ, RMJ: ugs.: empfohlen: *кројач*, *шџјач*, *шивач* (stmaz.)), *шџџџф* (Stoff), *шлаџфрок* (Schlafrock) (‚Morgenrock, Hausmantel o.Ä.‘) u.a.<sup>2</sup>

Durch die fünf Jahrhunderte andauernde osmanische Besetzung des Balkans (ab dem 14. Jh.) ist durch den unmittelbaren Kontakt zu den Besetzern unaufhörlich türkisches Wortgut in die Sprachen des Balkans geflossen. Was den mazedonischen Diskurs angeht, so kann man davon ausgehen, dass er im Vergleich zu den anderen slawischen bzw. Balkansprachen einen recht hohen Anteil an Turzismen absorbiert hat (vgl. Topolińska 2010). Türkisches Lehngut konnte sich trotz der Bemühungen, es im Standardmazedonischen stark einzuschränken, bis heute erhalten. Dabei geht es nicht nur um den mündlichen Diskurs, sondern auch um den schriftlichen, zumal Turzismen fester Bestandteil der mazedonischen Standardsprache sind (vgl. Макаријоска/Нестор 2010: 7ff.). Nichtsdestotrotz befindet sich türkisches Lehngut in einem Kon-

2 Lautliche Anpassungstendenzen bzw. Abweichungen vom deutschen Original lassen sich bei folgenden deutschen Lehnwörtern feststellen: Deutsche Komposita können bei der Übernahme ins Mazedonische durch Lautkontraktion zu „Pseudouniverbierungen“ werden. An der Konstituenten- bzw. Morphem-/Silbengrenze kommt es zur Affrikatisierung zwischen <t> und <sch>= <tsh> [t\_ʃ] bei *шлицу* (RMJ) / *шлицуџи* (DRMJ) < *слизгалки/лизгалки* (stmaz.) (serb. *šlične*) < *Schlittschuhe*. Eine lautliche Reduktion im Vergleich zum Original liegt bei folgenden Lehnwörtern vor: *шџџџџ* (RMJ): serb. *šporet*, *šparhed*, *štednjak*) < *Sparherd*, *шраџџџџер* < *Schraubenzieher* (RMJ): serb. *šrafciĝer*) u.a.



(dt. (Stoß)Degen), ebenso im DRMJ; erst im TRMJ 1. ‚гимнастичка или балетска фигура‘ (dt. *Spagat*), 2. (arch.) ‚тесна права сабја‘ < ital. ‚spada‘ (dt. (Stoß)degen) < *Spagat* (dt.) *шпџара* (TRMJ; ugs. < *sparen*; \*DRMJ, \*RMJ vs. *шпџегу* (stmaz.) u.a.

Dass Prestigesprachen innerhalb von Diskursdomänen auch immer wieder dazu neigen, nicht nur Know-how, sondern auch die entsprechende neologische Terminologie mitzuexportieren, zeigt die Rede der deutschen Botschafterin Dr. Althaus mit dem Titel „Aspekte der Energiewende und ihre Konsequenzen für Mazedonien“ auf dem im Jahre 2015 in Zusammenarbeit mit der französischen Botschaft organisierten Seminar zum Thema „Umweltschutz und Energiewende“, wo der Terminus *Energiewende* als deutsches Lehnwort im Spanischen, Arabischen, Indonesischen und Mazedonischen gepriesen wurde.<sup>4</sup> Damit bahnt sich Lehnbau aus einem neuen deutschen lexikalisch-semanticen Wortfeld am internationalen Horizont des 21. Jahrhunderts an. Das offensichtliche Einläuten einer neuen deutschen Diskursdomäne im Energiesektor des 21. Jahrhunderts scheint ein potenzieller Anschluss an die ursprüngliche Domäne des Deutschen als Sprache des technischen Diskurses im 19./20. Jahrhundert zu sein. Deutschland strebt auf diesem Gebiet eine Vorreiterrolle an. Die direkte, „ungefilterte“ Übernahme der deutschen Lehnterminologie ist allerdings eher unrealistisch, realistisch sind hingegen terminologische Koexistenzen bzw. Konkurrenzen, die die deutsche Vorreiter- und Vorbildfunktion lediglich in Form von Lehnübersetzungen durchschimmern lassen (*Energiewende* vs. *energy transition*, *energy turnaround*, *енерџетска шранзиција* (maz.)) sowie Hybridbildungen, d.h. die Verschränkung des deutschen mit dem englischen Diskurs (*Windpark*, *Off-Shore-Anlagen* u.a.), durchschimmern lassen.

## 6. Schlussbemerkung

Die diskursanalytische Betrachtungsweise hat gezeigt, dass Lehnbau in erster Linie im Sprachnormierungsdiskurs, jedoch auch im aktuellen Diskurs des Mazedonischen thematisiert wird. Die Analyse hat ergeben, dass die Entwicklung Standardmazedonischen war diesbezüglich maßgeblich von den programmatischen Grundsätzen Koneskis bestimmt: Lehnbau in einem behutsamen Maße aufzunehmen und es entsprechend auszubauen. Nähe- und Distanzverhältnisse konnten so zum Deutschen etabliert werden, die heutzutage einen noch größeren zumindest lexikografisch ausgewiesenen Toleranzgrad gegenüber deutschem Lehnbau (nach einer Phase der Selbstfindung und der unreflektierten Aufnahme fremden Wortgutes) aufweisen. Deutsches Lehnbau ist trotz offensichtlicher Konkurrenzphänomene (diachron: mit dem Türkischen und synchron: mit dem Englischen) im mazedonischen Diskurs mit den Attributen ‚positiv‘ und ‚modern‘ behaftet und wird zunehmend in die aktuellen lexikografischen Hilfsmittel und somit in den Alltags- und Fachsprachendiskurs aufgenommen.

## Abkürzungen und Symbole

### Abkürzungen:

### Mazedonische Wörterbücher:

BT (=BT): Белчев (2002), Т. Белчев, Речник на странски зборови во македонскиот јазик. Скопје: УКИМ, Меѓународен семинар за македонски јазик, литература, култура.

4 Die Rede wurde von der Autorin dieses Beitrages vom Deutschen ins Mazedonische gedolmetscht.

**DRMJ (=ДРМЈ):** Дигитален речник на македонскиот јазик  
**PMJ (=ПМЈ):** Правопис на македонскиот јазик (2015)  
**RMJ (=РМЈ):** Речник на македонскиот јазик (1961-1966)  
**TRMJ (=ТРМЈ):** Толковен речник на македонскиот јазик (2003-2014)  
 arch. – archaisch  
 dt. – deutsch  
 maz. – mazedonisch  
 stmaz. – Standardmazedonisch  
 türk. – türkisch/türkisches Lehnwort  
 ugs. – umgangssprachlich

### **Symbole:**

\* Bei Exzerpten aus Wörterbüchern, z.B. \*RMJ: nicht lemmatisiert im RMJ

### **Literatur**

- Busch (2007): A. Busch, Der Diskurs: ein linguistischer Proteus und seine Erfassung – Methodologie und empirische Gütekriterien für die sprachwissenschaftliche Erfassung von Diskursen und ihrer lexikalischen Inventare, in: Warnke (Hrsg.), Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände, Berlin/New York: W. de Gruyter, 141-163.
- Busse/Teubert (1994): D. Busse/W. Teubert, Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik, in: Busse et al. (Hg.), Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik, Opladen: Westdeutscher Verlag, 10-28.
- Faulstich (2007): K. Faulstich, Die deutsche Sprachnation – Zur Entstehung kultureller Identität im deutschsprachigen Sprachnormierungsdiskurs des 18. Jahrhunderts, in: Warnke (Hrsg.), Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände, Berlin/New York: W. de Gruyter, 247-272.
- Foucault (1981): M. Foucault, Archäologie des Wissens [Franz. L'archéologie du savoir. Paris 1969], Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Simoska (2005): S. Simoska, Sprachpolitik(en) und Sprachenpolitik(en) in Makedonien, in: Schubert (Hg.), Makedonien. Prägungen und Perspektiven, Wiesbaden: Harrassowitz, 131-140.
- Simoska (2006): S. Simoska, Nationale Sprachpflege im Kontext der Sprachpolitik der EU, in: St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Trnovo, Faculty of Modern Languages (Hrsg.), Езиковата политика на Европскиот сјюз и европското универзитетско пространство (Die Sprachpolitik der EU und der europäische Hochschulraum, The language policy of the EU and European university education), Veliko Trnovo: Pic, 310-316.
- Simoska (2012): S. Simoska, Ethisch-moralische Grundsätze als Interaktionsparameter in der Translationstheorie und -praxis am Beispiel der Translationssituation in Mazedonien, in: Đurović (Hg.), Freiheit und Verantwortung – Ethik und Moral in der Translation, Belgrad: Universität Belgrad. 75-96.
- Stukenbrock (2007): A. Stukenbrock, Sprachnation / Sprachnationalismus als Gegenstand linguistischer Diskursanalyse, in: Warnke (Hg.), Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände, Berlin/New York: W. de Gruyter, 213-246.
- Topolińska (2010): Z. Topolińska, The Balkan Sprachbund from a Slavic Perspective, in: Зборник Матице српске за филологију и лингвистику LIII/1, Нови Сад: Матица српска, 33-60.
- Wengeler (2003): M. Wengeler, Topos und Diskurs. Begründung einer argumentationsanalytischen Methode und ihre Anwendung auf den Migrationsdiskurs (1960-1985), Tübingen: M. Niemeyer.

Гард (2002): П. Гард, Блаже Конески и стандардизацијата на јазикот, in: Студии и огледи за Конески, Скопје: Фондација за македонски јазик „Небрегово“, 67-74.

Гацов (1981): Д. Гацов, Германските заемки во македонскиот јазик (гастрономија), in: Зборник во чест на Б. Видоески, Скопје: Филолошки факултет Скопје, 27-33.

Конески (1981): Б. Конески, Граматика на македонскиот јазик, Скопје: Култура.

Леонтиќ (2010): М. Леонтиќ, Турските суфикси во македонскиот јазик. Паралели од македонската патронимија и топонимија, Скопје: Литературен збор 4-6, Скопје, 19-33.

Макаријоска/Нестор (2010): Л. Макаријоска/В. Нестор, Турското влијание врз македонскиот и албанскиот лексички систем, Скопје: Литературен збор 4-6, Скопје, 5-18.

Тантуровска (2014): Л. Тантуровска, За идентитетот на македонскиот јазик, посебни издања, кн. 77, Скопје: Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“ – Скопје.







BEITRÄGE ZUR KULTUR- UND  
LITERATURWISSENSCHAFT



Amir Blažević  
*Banja Luka / Bosnien und Herzegowina*

## NÄHE UND DISTANZ IN DER IDENTITÄTSKONSTRUKTION VON MAX FRISCH *HOMO FABER*: DER ZUWACHS AN INTERPERSONALER WAHRNEHMUNG ALS MENSCHWERDUNG DES PROTAGONISTEN

Die katastrophalen Folgen des Zweiten Weltkriegs verlangten eine totale Umstrukturierung der Gesellschaftsnormen. Ernüchterung und Unterstützung für neue Intentionen und Ideen gab immer mehr die moderne Technik mit ihren neuartigen Errungenschaften. Statt die Wunden des überlebten und selbst verschuldeten Kataklysmus auf der Ebene der zwischenmenschlichen Verhältnisse zu lindern, suchte man Rettung in einer neuen Welt voller Additionen und Wahrscheinlichkeitsberechnungen, in einer Welt, in welcher es keinen Platz für Fügungen und Schicksal gab, in einer Welt wo ein „Homo faber“ mit seinen puren, wissenschaftlichen Tatsachen das Sagen hatte. Das Ziel dieses Beitrags ist es, das Spezifische der Identitätsproblematik in Frischs Werk *Homo faber* herauszuarbeiten. Ein Individuum muss zugleich als eigenständige Person und als Teil einer gesellschaftlichen Struktur gesehen werden. Dies macht neben der Psychologie, die das Individuum in seiner Ich-Zentriertheit und das Identitätsproblem als innerpsychischen Konflikt betrachtet, den Einbezug der Soziologie unumgänglich, gerade weil Identität auch als Ausdruck einer bestimmten Zeit und Gesellschaft verstanden werden muss. Die interpersonale Wahrnehmung soll aus drei Perspektiven erörtert werden, nämlich der des Selbstbildes, der des Fremdbildes und der des Weltbildes. Um den Problembereich möglichst vollständig zu erfassen, muss also nicht nur der Selbstbezug, sondern auch die Dialektik von Individuum und Außenwelt, untersucht werden. Unter anderem wird auch Lacans Subjektvorstellung und die Rolle der Sprache auf dem Weg zur Menschwerdung in Bezug zu Frischs *Homo faber* untersucht. Dies gewinnt besonders an Bedeutung, wenn wir, in postmodernem Sinne, jede Geschichte als bereits vor-erlebt und jede sprachliche Vermittlung als vorstrukturiert fassen. Auf diese Weise gewinnt auch die Komparatistik in diesem Beitrag an Bedeutung.

**Schlüsselwörter:** Homo faber, Selbst- und Weltbild, Fremdbild, zwischenmenschliche Beziehungen, Amerikabild, Identitätsproblematik, Technik, Nähe und Distanz, Sprache.

### Identitätsproblematik

Schon die erste überlieferte Aufzeichnung Max Frischs, die den Namen *Was bin ich?* trug, war vom roten Faden der eigenen Identitätssuche gekennzeichnet. Frischs schwieriges Verhältnis zum Vater, der der Familie Frisch hohe finanzielle Schulden hinterließ, wurde durch dessen Tod aufgehoben, sodass eine Atmosphäre entstand, die von stetigen Mischgefühlen der Trauer und Befreiung geprägt wurde. Er müsse Brot verdienen, heißt es in dem Text *Was bin Ich?*, um auf diese Weise das eigene und das Auskommen der Mutter zu sichern. Die väterliche Autorität, die den Schreibversuchen des Sohnes immer mit Herablassung und Geringschätzung begegnete, verlor auch nach dem Tod nicht ihre lähmende Kraft, sodass der Sohn vor einer neuen schwierigen Aufgabe stand. Die Identitätssuche wurde „sowohl Aufgabe wie Trauma“ (Bucheli 2013: 5). Mit ihr hängen alle anderen Themen zusammen, sie gehen von ihr aus und führen zu ihr zurück. Die Last seiner von finanziellen Nöten geplagten bürgerlichen Existenz, die Rolle seines Vaterlands während des Wahns des Zweiten Weltkriegs, die Desorientiertheit der Gesellschaft, der Menschen und seiner selbst in Raum und Zeit, aber auch die Fortschritte der Naturwissenschaften und der Technologie, welche dem

*Homo sapiens* die Möglichkeit gaben, mit einem Fingerdruck die ganze Menschheit auszulöschen, bildeten aus dem Architekten Frisch einen Schriftsteller der Defensive, welcher in jedem Zeitpunkt versuchte, sich bezüglich der Gesellschaft und Umwelt zu rechtfertigen und zu definieren. Das Individuum als A und O der Gesellschaft interessiert den Schriftsteller Frisch: „Es ist nicht die Zeit für Ich-Geschichten. Und doch vollzieht sich das menschliche Leben oder verfehlt sich am einzelnen Ich, nirgends sonst“ sagt er in seinem Roman *Mein Name sei Gantenbein* (1998: 68). Auch die Domäne der Literatur ist „das Private. [...] das Einzelwesen, das Ich, nicht mein Ich, aber ein Ich, die Person, die die Welt erfährt als Ich, die stirbt als Ich“ (Awad-Poppendiek 2010: 7). Dabei ist wichtig hervorzuheben, dass Frisch nicht die Gesellschaft als Ganzes interessiert, sondern das Subjekt der Gesellschaft im Individuum verkörpert. Dabei verfolgt Frisch Kierkegaards fundamentalen Satz: „Die Wahrheit ist die Subjektivität“ (Liessmann 2003: 130). Für Frisch steht „das Ich im dialektischen Spannungsfeld zwischen psychologischer Ich-Zentriertheit und sozialer Bestimmung durch die Außenwelt“ (nach Awad-Poppendiek 2010: 9). Die wichtigsten Impulse der 1950er Jahre kamen aus der Welt der Technik, welche der Menschheit als Erlösungsevangelium erschien. Mit dem Roman *Homo faber* wurden die Bausteine für die Kritik eines selbstgeblendeten und in-sich-verkapselten Protagonisten gelegt, welcher seine Vergangenheit zu rekapitulieren versucht.

### Fabers Selbst- und Weltbild

Die Tatsache, dass ein kunstfeindlicher Techniker das diaristische Schreiben aufgreift, scheint paradox, ist aber dennoch nachvollziehbar. Walter Faber, der Hauptprotagonist des Romans *Homo faber*, berichtet rückblendend von seinem verfehlten Leben. Er bilanziert die Gesamtheit seiner Misserfolge, dabei die gleiche „Scherbenarbeit“ wie Hanna<sup>1</sup> machend, nämlich beide „kleister[n] die Vergangenheit zusammen“ (Frisch 1998: 151). Dabei versucht er sowohl die Vergangenheit als auch die unmittelbare Gegenwart aus der Distanz zu betrachten. Fabers Welt ist die Welt eines Ingenieurs, eines Technikers, des, wie bereits erwähnt, „einzigmännliche[n]“ (Frisch 1998: 83) Berufs, eine Männerwelt, deren Wertvorstellungen von Rationalität, statistisch exakten, messbaren Berechnungen und Nützlichkeitsabwägungen geprägt ist. „Menschen sind anstrengend“ (Frisch 1998: 8) für ihn, neue Bekanntschaften meidet er, Schach spielt er, um mit den Menschen nicht sprechen zu müssen. Schon hier sehen wir die Furcht vor der sprachlichen Äußerung, die später im Verlaufe des Romans eine sehr wichtige Rolle einnehmen wird. Ein „[...] Typ der mit beiden Füßen auf der Erde steht“ (Frisch 1998: 50), der die Einsamkeit sucht, weil Alleinsein für ihn „der einzigmögliche Zustand“ (Frisch 1998: 99) ist. Als Techniker ist er „[...] gewohnt die Dinge zu sehen, wie sie sind“ (Frisch 1998: 26), dabei insistiert er auf seiner Identität und weiß, wo die Wahrheit zu finden ist, nämlich in der Technik. Fabers Problem steckt gerade eben in seinem verkehrten Weltbild, wie es sich später ergeben wird, er sieht die Dinge nicht wie sie sind, sondern wie sie nach seiner Auffassung aussehen sollten. Das ergibt die absurde These, nach der Fabers Rationalismus alles Irrationale zu leugnen versucht. Alles dies wird vom Leben selbst bestraft, indem Faber durch kettenartige Reaktionen von Schicksalsfällen getroffen wird:

1 Hanna ist Fabers ehemalige Geliebte aus seiner Jugendzeit, mit der er eine gemeinsame Tochter, Sabeth, hat. Prinzipiell befürwortet sie in diesem Roman eine gegensätzliche Denkweise als Faber. Sie hilft Faber bei der Neugestaltung seiner Denkweise und ist ein wichtiger Teil im Prozess der Menschwerdung.

Ich glaube nicht an Fügung und Schicksal, als Techniker bin ich gewohnt mit Formeln der Wahrscheinlichkeit zu rechnen. Wieso Fügung? Es war mehr als ein Zufall, daß alles so gekommen ist, es war eine ganze Kette von Zufällen. Aber wieso Fügung? Ich brauche, um das Unwahrscheinliche als Erfahrungstatsache gelten zu lassen keinerlei Mystik; Mathematik genügt mir (Frisch 1998: 23).

Alles, was empirisch berechnet werden kann, wird seitens Faber auch berechnet, aber wie? Fabers Berechnungen liegen alle falsch. Er zeigt sich als schlechter Mathematiker, der die Möglichkeit, dass er Sabeths Vater ist, falsch berechnet, die Sterbemöglichkeit nach einer Operation wird auch falsch berechnet, kurzum alles, was in seinem Leben konkrete Gestalt annimmt, wird absichtlich oder unabsichtlich falsch ausgerechnet. Unterstützung findet er in den Errungenschaften der technischorientierten Zivilisation. Seine Freunde sind die Schreibmaschine Hermes-Baby, ein Rasierapparat, eine Kamera und eine Omega-Uhr, alles Symbole seines technischen Verwaltens. Warum Faber „[...] über Uhren, die imstande wären, die Zeit rückwärts laufen zu lassen –, (Frisch 1998: 168) spricht, ist offensichtlich, einerseits um die Zeit zu überwinden, um auf diese Weise den Tod aufzuheben und andererseits handelt es sich um den Versuch, sich Zeit zu verschaffen, um die Geschehnisse objektiv darzustellen.

Überhaupt schreibt Frisch immer von den Ängsten der damaligen Gegenwart, er ist ein Diagnostiker der menschlichen Ängste, kein Therapeut, und Faber fürchtet die Natur, die Zeit und den Tod, die einzigen Wahrheiten, die der Mensch nicht kontrollieren kann. Deswegen auch Hannas bekannter Vorwurf an Faber: „Mein Irrtum: daß wir Techniker versuchen, ohne den Tod zu leben. Wörtlich: Du behandelst das Leben nicht als Gestalt, sondern als bloße Addition, daher kein Verhältnis zum Tod. Leben sei Gestalt in der Zeit“ (Frisch 1998: 184). Im Gegensatz zu Hanna konstatiert Faber: „Ich erklärte, was die heutige Kybernatik als Information bezeichnet: unsere Handlungen als Antworten auf sogenannte Informationen, beziehungsweise Impulse, [...] Natürlich meinte ich [...] die Höchstgeschwindigkeitsrechenmaschine [...]“ (Frisch 1998: 80-81). Faber versucht „[...] die Zeit des Lebens kalkulierbar zu machen“ (Schmitz 2011: 55-74), um sich auf diese Weise eine gewisse Nähe zur Kategorie Zeit zu verschaffen. Durch ein temporeiches Leben versucht Faber von der Gegenwart in die Zukunft zu fliehen, sich zu distanzieren, aber das, was er vorfindet, sind die Erinnerungen aus seiner Vergangenheit, welche er meistens entweder zu verdrängen oder zu bewältigen versuchte. Frisch selbst unterscheidet in seinem *Tagebuch 1946-1949*:

[...] zwischen Zeit und Vergängnis: die Zeit, was die Uhren zeigen, und Vergängnis als unser Erlebnis davon, daß unserem Dasein stets ein anderes gegenübersteht, ein Nichtsein, das wir als Tod bezeichnen. [...] erst aus dem Nichtsein, das wir ahnen, begreifen wir für Augenblicke, daß wir leben. [...] Ohne dieses spiegelnde Wachsein, das nur aus der Angst möglich ist, wären wir verloren; wir wären nie gewesen (Frisch 1958: 178-179).

Obwohl Frisch in seinem Werk *Spuren meiner Nicht-Lektüre* vom Mangel an geistigen Vorbildern spricht, kann der Bezug zu Jean Paul Sartres Existenzphilosophie nicht übersehen werden. Nicht nur Jean Paul Sartre prägt zu dieser Zeit Frischs Weltbild und Weltentwurf, sondern auch die Philosophie „eines Kierkegaard, eines Schopenhauer, eines Nietzsches und weiter über die deutsche Existenzphilosophie – hier muß auch der Name Heideggers genannt werden – bis zum französischen Existentialismus“ (nach Schmitz 2011: 55-74). Faber beschreibt das neue technische Zeitalter, indem er die Kunst als primitiv degradiert: „Die Primitiven versuchten den Tod zu annullieren, indem sie den Menschenleib abbilden – wir, indem wir den Menschenleib ersetzen. Technik statt Mystik!“ (Frisch 1998: 84). Ein Versuch der Distanzierung von

allem, was keinen Hang zur Technik hat. Aber schon am Anfang ist sich Faber seiner Grenzen bewusst, indem er den Menschen entlarvt: „[...] als Konstruktion möglich, aber das Material ist verfehlt: Fleisch ist kein Material, sondern ein Fluch“ (Frisch 1998: 186). Deswegen auch der Wunsch Fabers, sich einem Roboter gleichzustellen:

Weil sie, die Maschine, nichts vergessen kann, [...] die Maschine erlebt nichts, sie hat keine Angst und keine Hoffnung, die nur stören, [...] darum behaupte ich: Der Roboter erkennt genauer als der Mensch, er weiß mehr von der Zukunft als wir, denn er errechnet sie, er spekuliert nicht und träumt nicht, sondern wird von seinen eigenen Ergebnissen gesteuert [...] (Frisch 1998: 81).

### Fabers zwischenmenschliche Beziehungen

In seinem *Tagebuch 1946–1949* formulierte Frisch einen zentralen Gedanken, der sein Werk durchzieht: „Du sollst dir kein Bildnis machen, heißt es, von Gott. Es dürfte auch in diesem Sinne gelten: Gott als das Lebendige in jedem Menschen, das, was nicht erfäßbar ist. Es ist eine Versündigung, die wir, so wie sie an uns begangen wird, fast ohne Unterlaß wieder begehen – Ausgenommen wenn wir lieben.“ (Frisch 1958: 31). Nach Schmitz lässt sich jenes Bildnisverbot als die „moralistisch-ethische Weiterentwicklung jener Aussagen Sartres über die Rolle des anderen als Bestandteil der Situation, die sich im Werk *Das Sein und das Nichts* (1943) sowie den Frisch bekannten *Betrachtungen zur Judenfrage* (1945)“ auffassen (2011: 55-74).

Frisch sieht gleichzeitig die zwischenmenschliche Begegnung als notwendige Voraussetzung für die Selbsterkenntnis und Identität, aber auch als Gefährdung für Individualität und Identität durch Festlegung:

In gewissem Grad sind wir wirklich das Wesen, das die andern in uns hineinsehen, Freunde wie Feinde. Und umgekehrt! Auch wir sind die Verfasser der andern; wir sind auf eine heimliche und unentrinnbare Weise verantwortlich für das Gesicht, das sie uns zeigen, verantwortlich nicht für ihre Anlage, aber für die Ausschöpfung dieser Anlage. Wir sind es, die dem Freund, dessen Erstarrtsein uns bemüht, im Wege stehen, und zwar dadurch, daß unsere Meinung, er sei erstarrt, ein weiteres Glied in jener Kette ist, die ihn fesselt und langsam erwürgt (Frisch 1958: 33-34).

Die zwischenmenschlichen Beziehungen und Erinnerungen sind von Anfang des Romans an *Spiritus Movens* der ganzen Geschichte Fabers. Oder besser gesagt, die Erinnerungen nehmen konkrete Form in zwischenmenschlichen Relationen an, sie werden immer von dem Anderen, von Anderen evoziert. „Die Erfahrung der Fremdheit oder der Befremdung steht in Frischs Werk in enger Verbindung mit seinem berühmten Bildnisverbot, mit seinen Vorstellungen über Identitätskonstruktion durch Befreiung von fixierten Rollen“ (Pabis 2013: 128).

Schon am Anfang gerät Fabers einseitiges Weltbild ins Wanken, das Flugzeug Super-Constellation startet mit „dreistündiger Verspätung infolge Schneestürmen“ (Frisch 1998: 7), die Natur zeigt sich als Oppositionsinstanz gegenüber der Technik. Die Begegnung mit Herbert Hencke ist der Beginn einer schrittweisen Reise, die Faber zur Selbsterkenntnis führen wird. Faber erkennt sofort die Ähnlichkeit zu seinem Jugendfreund Joachim: „der junge Deutsche neben mir, der mir sogleich auffiel, ich weiß nicht wieso, er fiel auf, [...] irgendwie kannte ich sein Gesicht, ein sehr deutsches Gesicht“ (Frisch 1998: 7-8). Nach Elsasge trägt Herbert Hencke zur gleichen Zeit „typisch deutsch und typisch westdeutsch“ Züge (2011: 111-130), einerseits als Vertreter des westdeutschen Wirtschaftswunders und andererseits als Veteran des Zweiten Welt-

kriegs. Offenbar versuchte Frisch in der Gestalt Herbert Henckes den brüchigen Deutschen der Kriegs- und Nachkriegszeit zu zeigen. Herbert spricht: „wie üblich nach dem zweiten Weltkrieg [sicl. von] europäische[r] Brüderschaft“ (Frisch 1998: 8), auf der anderen Seite sind „Unterscheidungen nach Herrenmenschen und Untermenschen, wie’s der gute Hitler meinte, [...] natürlich Unsinn; aber Asiaten bleiben Asiaten -“ (Frisch 1998: 10) ein Bestandteil seiner Identität. Auch die Amerikaner nimmt er stereotyp ins Visier: „Er [sicl. Herbert] war zum ersten Mal in den Staaten, wie vermutet, dabei mit seinem Urteil schon fix und fertig, wobei er das eine und andere (im ganzen fand er die Amerikaner kulturlos) trotzdem anerkennen mußte, beispielsweise die Deutschfreundlichkeit der meisten Amerikaner“ (Frisch 1998: 9). Dies würde bedeuten, dass sowohl Herbert Hencke als auch Walter Faber für ihre stereotypen Vorurteile bekannt sind. Elsaghe geht so weit, dass er meint, dass „der Deutsche in Homo faber ziemlich offensichtlich selber ein Erzeugnis von Stereotypen und `gemachten Bildern` ist“ (2011: 111-130). Schon bevor die Leser erfahren, welche Nationalität dessen Erzähler hat, können sie erschließen, welche er jedenfalls nicht hat: „der junge Deutsche neben mir [...] ein Blonder mit rosiger Haut“ (Frisch 1998: 7). Faber geht noch heftiger mit seinen Stereotypen um, wenn er sagt: „[...] ich mag die Deutschen nicht, obschon Joachim, mein Freund, auch Deutscher gewesen ist“ (Frisch 1998: 10). Elsaghe zufolge scheint die Deutschschweizer Germanophobie in solch offener und undifferenzierter Form jungen Datums zu sein (2011: 111-130). Sie ist ein Produkt des „Dritten Reichs“ und des Zweiten Weltkriegs. Obwohl es paradox aussieht, evoziert die Distanzierung vom Düsseldorf und generell den Deutschen eine Nähe zum Jugendfreund Joachim.

Das, was noch wichtig für das Verständnis dieses Romans ist, sind die auftauchenden Doppelgänger motive. Diese „[...] Doppel- und Mehrfachidentitäten sind zum Beispiel für den Entwicklungsgang der Protagonisten von Bildungsromanen konstitutiv“ (Pabis 2013: 130). Eines findet sich in der Relation zu Joachim und Herbert. Fabers Erinnerungen werden wach: „Sein Gesicht [...] erinnert mich doch an Joachim“ (Frisch 1998: 11). Wenn Faber in dem Düsseldorf Herbert seinen Jugendfreund Joachim sieht, dann werden die ersten förmlichen Gedanken an Hanna in Gestalt des Künstlers Marcel sichtbar. Nur die Tatsache, dass beide Protagonisten, sowohl Marcel als auch Hanna, sich mit Kunst befassen, und auf diese Weise Symbole des Vergangenen sind, zwingen Faber an Hanna zu denken. „Manchmal mußte ich an Hanna denken“ (Frisch 1998: 47) sagt Faber, während er die Tätigkeiten seines Ruinen-Freundes betrachtet. Die spätere Schiffsreise, welche in wahren Sinne des Wortes ein neues Kapitel in Fabers technischem Leben eröffnen wird, führt ihn zu den Sünden seiner Jugend, direkt in die Arme seiner nicht gewollten Tochter Sabeth, mit ihrem „Hanna-Mädchen-Gesicht“ (Frisch 1998: 102). Schon wieder werden Erinnerungen wachgerufen, und der Fachmann versucht wieder, von den Ängsten und vor der Mitschuld seiner Vergangenheit wegzurennen. „Das kleine und kurze Rümpfen ihrer Stirne zwischen den Brauen“ (Frisch 1998: 86), die Angewohnheit, welche sowohl die Mutter Hanna als auch die Tochter Sabeth besitzen: „Schließlich gibt es Gesten, die einem gefallen, weil man sie irgendwo schon einmal gesehen hat“ (Frisch 1998: 86). Faber versucht seine Ahnungen zu unterdrücken, indem ihm Sabeth „fremder als je ein Mädchen“ vorkommt (Frisch 1998: 78). Erst als es zum Zusammentreffen mit Hanna kommt, konstatiert Faber das, was er schon wusste: „Sie glich ihrer Tochter schon sehr“ (Frisch 1998: 142). Wichtig zu erwähnen, ist auch die unterschiedliche Benennung ihrer gemeinsamen Tochter: Faber nennt sie Sabeth, Hanna beharrt auf dem Namen Elsbeth. Auch dies hat Frisch meisterhaft ausgenutzt, um das Hin- und Herspiel zwischen Technik und Natur, Ratio und Emotionen, Moderne und Antike zu zeigen, die verfeindete Disso-

nanzen darstellen, wobei Technik und Ratio ein Bestandteil des Weltbildes von Faber sind, während Natur und Emotionen Hannas Sichtweise prägen. Diese Gegensätze, die in der Gestalt der Tochter zusammenkommen, die sich sowohl in der technischen als auch in der Kunstwelt zurechtfindet, gilt es zu versöhnen.

Ein wichtiges Segment dieses Romans sind auch Fabers Beziehungen zu den Frauen. Eine beneidenswerte Zahl an Frauen liebt den Helden, sie begehren ihn, „von der Frau seines Lehrers über ein Jahrzehnte jüngeres Mannequin bis hin zu seiner eigenen Tochter“ (Elsaghe 2013: 145). Die Beziehungen variieren von sexuellen Befriedigungen am Objekt bis zur Liebe zwischen Faber und Sabeth. Aber wie betrachtet Faber überhaupt die Frauenwelt, von der er sich einerseits als Mensch angezogen fühlt, während sein technisches Ich, unmittelbar von dieser Welt in seiner Existenz als Techniker und Ingenieur bedroht, zerrissen wird? An die erste Erfahrung mit einer Frau versucht er sich nicht zu erinnern, das Verhältnis bezeichnet er als „absurd“, weil sie [ihm] wie „eine Irre oder wie eine Hündin [vor]kam“ (Frisch 1998: 107). Überhaupt werden die Frauen aus der Ich-Perspektive des Haupthelden stereotyp gesehen, besonders Ivy, denn „Ivy heißt Efeu, und so heißen für mich eigentlich alle Frauen“ (Frisch 1998: 99), weil auch Ivy die Trägerin eines modernen, amerikanischen Lebensstils, eine Vertreterin des *American Way of Life* ist, den Faber am Anfang so lobt, der aber später wie kein anderer kritisch denunziert wird. Für Faber sind die Amerikanerinnen „Geschöpfe der Kosmetik“ (Frisch 1998: 86), die sogar den Toten zugunsten der körperlichen Ästhetik in den *Funeral Homes* keine würdige Grabstätte gönnen. Die Frauen werden aufgrund ihrer Nähe zur Natur negativ charakterisiert. So wird von Faber ein pauschales und von Vorurteilen geprägtes Bild der Frauen gegeben, in der auch die Indios wegen ihres Eins-Seins mit der Natur als „weibisches Volk“ dargestellt werden. Wenn Faber von der Natur spricht, dann denkt er an die Frauen und umgekehrt auch: „Was mir auf die Nerven ging: die Molche in jedem Tümpel, in jeder Eintagspfütze ein Gewimmel von Molchen- überhaupt diese Fortpflanzerei überall, es stinkt nach Fruchtbarkeit, nach blühender Verwesung. Wo man hinspuckt, keimt es!“ (Frisch 1998: 55). In einer anderen Szene des Romans wird diese Abwehr der Natur noch evidenter ins Bilde gesetzt, wenn Faber sich in einer Diskussion mit Marcel wundert, warum man Joachim, anstatt ihn zu kremieren, in der Erde beisetzt (weil nämlich die Feuerbestattung den Sieg des apollinisch-männlich-geistigen Prinzips über das dionysisch-weiblich-stoffliche, dem die Erdbestattung zugeordnet ist, darstellt):

Marcel hatte vollkommen recht: Feuer ist eine saubere Sache, Erde ist Schlamm nach einem einzigen Gewitter [...] Verwesung voller Keime, glitschig wie Vaseline, Tümpel im Morgenrot wie Tümpel von schmutzigem Blut, Monatsblut, Tümpel voller Molche, nichts als schwarze Köpfe mit zuckenden Schwänzchen, wie ein Gewimmel von Spermatozoen, genau so – grauenhaft. (Ich möchte kremiert werden!) (Frisch 1998: 73-74).

Es wird aus dem oben genannten Zitat offensichtlich, dass Faber nicht nur die Frauen als Antipode betrachtet, sondern auch dass die Fortpflanzung ihn anekelt. Faber verfällt seinen falschen Einschätzungen, deswegen auch der immer anwesende unterbewusste Gedankenfluss über Mythologie und Kunst. Man könnte fast meinen, eine regelrechte Schlacht werde zwischen dem bewussten und unbewussten Apparat ausgetragen:

Dementsprechend negiert er das für ihn bedrohliche Unvorhersehbare, Irrationale des Lebens. Da er die Welt stets durch den Filter seines technisierten Bildnisses sieht, ist ihm jede Fähigkeit zu unmittelbarem Erleben abhanden gekommen. [...] so wie er sich mit Hilfe seiner Filmkamera von jeglichem unmittelbarem Erleben und eigenen Emotionen schützt. Mit



Hilfe der Kamera hat er einen Weg der technischen Absorption eigener Emotionen gefunden. Eindrücke, die ihn emotional bedrohen, beispielsweise die verwesende Leiche seines Freundes Joachim, werden durch das Filmen abgetötet. Indem das Objektiv der Kamera stets zwischen ihm und der Welt steht, ist er blind für die äußere Schönheit des Lebens sowie die innere Welt der menschlichen Emotionen (nach Awad-Poppendiek 2010: 137-146).

Faber sieht auch in der Schwangerschaftsunterbrechung die „Heiligkeit des Lebens“ mithilfe derer die „Mutterschaft als wirtschaftliches Kampfmittel der Frau“ (Frisch 1998: 114-115) gegenüber dem Mann angehalten wird. Der Mensch plant, die Natur plant nicht, „Der liebe Gott! Er macht es mit Seuchen; wir haben ihm die Seuchen aus der Hand genommen. Folge davon: wir müssen ihm auch die Fortpflanzung aus der Hand nehmen. [...] Es sind immer die Moralisten, die das meiste Unheil anrichten“ (Frisch 1998: 115).

Obwohl beide Seiten Antipoden darstellen, dabei wird nicht nur an den Geschlechterkampf gedacht, sondern auch an den Kampf um die Machtverhältnisse innerhalb der Gesellschaft, sagt Faber, dass es nur mit Hanna nicht absurd war, und sie ist diejenige, die am Ende in Weiß kommt, als Scheinengel oder als Erinnye. „Hanna ist eine Frau, aber anders als Ivy und die andern, die ich gekannt habe, nicht zu vergleichen; auch anders als Sabeth, die ihr in vielem gleicht. Hanna ist vertrauter“ (Frisch 1998: 158). In den Augen der anderen Frauengestalten ist Faber nur „ein Rohling, ein Egoist, ein Unmensch, [er] habe überhaupt keine Gefühle-“ (Frisch 1998: 62), nur für Sabeth ist er ein einsamer Mensch. Aber, warum unterschätzt Faber die Kraft der Natur? Antworten gibt es mehrere. Erstens, weil ihm die Natur die Grenzen eigenen technischen Fortschritts zeigt, zweitens, weil er mit seinem Motto: „Wir leben technisch, der Mensch als Beherrscher der Natur, der Mensch als Ingenieur“ (Frisch 1998: 116) falsch liegt, und drittens, weil er im Bild der Natur das Spiegelbild der Frauenwelt sieht, welche er unbedingt zu unterdrücken versucht. Warum bemerkt Faber an jeder Frau männliche Eigenschaften, warum nennt er mehrere Male Ivy „ein[en] liebe[n] Kerl“ (Frisch 1998: 32), warum sagt er, dass sie die „Figur eines Buben hätte“ (Frisch 1998: 70), warum bemerkt er an Sabeth ihre Bubenhose, und weshalb bemerkt er an ihr „Ihre-Männer-Grimassen“ (Frisch 1998: 93)? Sind es vielleicht Fabers Ängste vor homoerotischer Liebe, die er in einem seiner Träume sieht, in welchem er mit einem Düsseldorfer verheiratet war? Oder lebt er einfach in einer Männerwelt, die vom Versagen, auch wegen des Unheils des Zweiten Weltkriegs, verfolgt wird. In Fabers Augen stellt gerade die Beziehung der Frau zur Natur die größte Gefahr für die Männerdominanz dar, deswegen auch das Beharren auf der Technik, als letztes Rettungsevangium für die gefährdete Männerpopulation. Dabei erhält Faber Konturen des „eindimensionalen Menschen“ aus Marcuses gleichnamigem Werk:

Die wissenschaftliche Methode, die zur stets wirksamer werdenden Naturbeherrschung führte, lieferte dann auch die reinen Begriffe wie die Instrumente zur stets wirksamer werdenden Herrschaft des Menschen über den Menschen vermittels der Naturbeherrschung. [...] Das technologische Apriori ist Marcuse zufolge demnach ein politisches Apriori, weil Naturbeherrschung und Herrschaft über Menschen zwei Seiten ein und derselben Medaille sind. (Keulartz 1995: 221).

Dadurch entsteht die große Gefahr, dass die Wirklichkeit in der modernen Technik auf bloßes Material zur weiteren Verwertung degradiert wird. Auf diese Weise geht der Mensch „[...] offensichtlich das Risiko ein, selbst als ein bloßes Material benutzt zu werden, als berechenbares und beherrschbares ‚Menschmaterial‘“ (Keulartz 1995: 66). Dadurch wird, nach Habermas, die Technik zu einem gefräßigen Moloch „der die Wirk-

lichkeit absorbiert, wegen seiner hemmungslosen Expansion“ (nach Keulartz 1995: 69). All diese Absichten werden von Hanna durchschaut und die Gefahren erkannt:

Der Mann hört nur sich selbst, [...] drum kann das Leben einer Frau, die vom Mann verstanden werden will, nicht anders als verpfuscht sein. [...] Der Mann sieht sich als Herr der Welt, die Frau nur als seinen Spiegel. Der Herr ist nicht gezwungen, die Sprache der Unterdrückten zu lernen; die Frau ist gezwungen, doch nützt es ihr nichts, die Sprache ihres Herrn zu lernen, im Gegenteil, sie lernt nur eine Sprache, die ihr immer unrecht gibt. [...] Solange Gott ein Mann ist, nicht ein Paar, kann das Leben einer Frau, [...] nur so bleiben, wie es heute ist, nämlich erbärmlich [...] (Frisch 1998: 151-152).

Aus dem Zitat wird sichtbar, dass auch in der Mann-Frau-Relation die Sprache eher Distanz als Nähe schafft. Deswegen verwundert es auch nicht, dass Hanna Faber die gemeinsame Tochter verheimlicht, weil Faber das Kind nicht gewollt hatte und sich „verpflichtet gerade in Anbetracht der Zeit [fühlte] [...] Hanna zu heiraten“ (Frisch 1998: 50). Hanna trägt Züge einer typischen Amazonen-Kriegerin:

[...] und sie hat geschworen, nie einen Mann zu lieben, weil es dem jüngeren Bruder gelungen war, Hanna auf den Rücken zu werfen. Sie war dermaßen empört über den lieben Gott, weil er die Jungens einfach kräftiger gemacht hat, sie fand ihn unfair [...] den lieben Gott [...] und gründete einen geheimen Mädchenklub, um Jechova abzuschaffen (Frisch 1998: 198).

Auch die Notlandung wird „wie eine Faust gegen den Magen“ (Frisch 1998: 22) empfunden, und der sprachlose Faber wird auf einmal geschwätzig und versucht einen Gesprächspartner zu finden, um seine Ängste auf diese Weise entweder zu verdrängen oder zu bewältigen, z.B. die Tatsache einer Fischvergiftung im Jahre 1951 in Tampico, „die ich nicht vergessen werde bis ans Ende meiner Tage“ (Frisch 1998: 18). Es ist evident, dass die Fischvergiftungsepisode der Beginn seines Darmkrebses ist und dass Faber diese Tatsache verdrängen will. Deswegen auch seine unerwartete Manie mit Menschen zu kommunizieren: „ich hasse diese Manie, einander am Ärmel zu greifen. Aber anders hörte er einfach nicht zu“ (Frisch 1998: 18). Faber will seine Ängste mithilfe der Sprache loswerden: „Ich erzählte ihm die ganze Geschichte meiner langweiligen Fischvergiftung in Tampico, 1951, also vor sechs Jahren – Wir flogen indessen, wie sich zeigte, gar nicht der Küste entlang, sondern plötzlich landeinwärts. Also doch nicht Tampico! Ich war sprachlos, ich wollte mich bei der Stewardess erkundigen“ (Frisch 1998: 18). Sobald das erzählende Ich zu sprechen beginnt, hat es den Ort, den es in seinem Sprechen einfangen will, schon verlassen. Faber wirkt desorientiert, er weiß gar nicht, wo er sich befindet, deswegen sucht er Hilfe in der Sprache. Versucht man eine solche Ich-Konstruktion an die postmoderne Philosophie anzubinden, so lässt sich als ein Anknüpfungspunkt die Position Jacques Lacans hinsichtlich der Ich-Spaltung zum besseren Verständnis heranziehen. Deswegen verwundert es auch nicht, wenn Frisch bemerkt: „[...] er [sic! Faber] verfällt einem Bildnis, das er sich gemacht hat von sich. Erlebt an sich vorbei, und die Diskrepanz zwischen seiner Sprache und dem, was er wirklich erfährt und erlebt, ist das, was mich dabei interessiert hat. Die Sprache ist also hier der eigentliche Tatort [...]“ (Matzkowski 2012: 92). Lacans Werk *Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion* zufolge ist das menschliche Subjekt von Beginn an ein gespaltenes. In Lacans famosem Spiegelstadium wird der imaginäre Charakter menschlicher Selbstfindung beschrieben. Die Genese des Ich findet im Imaginären durch die Identifizierung des Kindes mit seinem Spiegelbild, also mit einem „Anderen“ statt. Das Kind imaginiert durch den Blick in den Spiegel einen Zustand von Vollständigkeit. So sieht das Kind im Spiegelbild gleichzeitig sich selbst und ein anderes:

„Indem sich aber das Kind mit etwas zu identifizieren beginnt, das es nicht ist und sich durch die Identifikation mit dem Spiegelbild an einem Ort denkt, an dem es sich nicht befindet, kommt es zur ersten Entfremdungserfahrung des Subjekts“ (nach Lacan 1973: 61-70). Der sich im Spiegel Betrachtende ist gleichzeitig Subjekt und Objekt der Betrachtung. Mit der Entwicklung der Sprache tritt der Mensch in die symbolische Ordnung ein. Das gespaltene Subjekt versucht die Spaltung mittels der Sprache aufzuheben, aber erfolglos, da es sich bei der Sprache immer um eine vorstrukturierte Ordnung handelt. Vielmehr setzt sich die ursprüngliche Spaltung fort. „Das bedeutet wiederum, dass das Subjekt in der symbolischen Ordnung zwischen dem Bruch des Zeichens, zwischen Signifikant und Signifikat gedacht und gesucht werden muss.“ (nach Lacan 1975: 175). Wenn man dies mit Frischs Aussage in Verbindung bringt, wird es offensichtlich, dass beide ähnliche Meinungen vertreten, obwohl Frisch nirgends den Einfluss Lacans auf seine Werke erwähnt.<sup>2</sup> Das Wichtige für Frisch ist:

das Unsagbare, das Weiße zwischen den Worten, und immer reden diese Worte von den Nebensachen, die wir eigentlich nicht meinen. [...] Man gibt Aussagen, die nie unser eigentliches Erlebnis enthalten, das unsagbar bleibt; sie können es nur umgrenzen, möglichst nahe und genau, und das Eigentliche, das Unsagbare, erscheint bestenfalls als Spannung zwischen diesen Aussagen (Frisch 1958: 42).

An diesem Punkt wird auch offenbar, dass in der Poetik von Max Frisch und besonders im Werk *Homo faber* das Bildnis und die Sprache in Analogie zueinander stehen: Das würde bedeuten, dass das Bildnis sprachlich bestimmt ist und die Sprache Bildnis-Charakter hat. „Der Erkenntniszweifel Frischs richtet sich allerdings auf die Philosophien in doppelter Weise – einmal eben auf ihre sprachlich fixierte Form, zum anderen aber auf ihre Geste der Objektivierung, die selbst dann, wenn die Existenz des Menschen und das Subjekt im Zentrum stehen, aus der institutionellen Verfaßtheit des philosophischen Denkens resultiert“ (Schmitz 2011: 55-74). Fabers „Sprachkrise“ wird auch anhand mehrerer Widersprüche sichtbar, wie z. B. die wiederholte Betonung seiner Einsamkeit: „Um allein zu sein [...] Sehr allein“ (Frisch 1998: 192) bis zur Beabsichtigung Sabeth oder Hanna zu heiraten. Den Höhepunkt der „Sprachkrise“ erreicht Faber wohl während der Kuba-Episode, wo er sein eigenes Problem zuspitzt: „[...] ich sage nicht, was ich will, sondern was die Sprache will. [...] Ich bin das Opfer meines kleinen Wortschatzes“ (Frisch 1998: 194). Der „kleine Wortschatz“ ist womöglich Fabers Wortschatz der Technik, mit dem er versucht alles metaphorisch-übertragene zu leugnen. Deswegen haben für Faber die Naturerscheinungen keine metaphorisch-übertragene Bedeutung, für ihn sind es nur Gesteine, Himmelskörper, Material:

Ich habe mich schon oft gefragt, was die Leute eigentlich meinen, wenn sie von Erlebnis reden [...] Ich sehe alles, wovon sie reden, sehr genau, ich bin ja nicht blind. Ich sehe den Mond [...] eine errechenbare Masse [...] Wozu soll ich mich fürchten? [...] Ich sehe auch keine versteinerten Engel, auch keine Dämonen, ich sehe, was ich sehe: die üblichen Formen der Erosion, [...] wozu weibisch werden? [...] Ein Flugzeug ist für mich ein Flugzeug, ich sehe keinen ausgestorbenen Vogel dabei [...] (Frisch 1998: 25-26).

Aber, auch dieses wird sich schrittweise ändern. Alles beginnt mit dem Wortspiel, den Sabeth und Faber führen : „ [...] ein Saumpfad zwischen Felsen hinauf, steinig, staubig, daher im Mondlicht weiß wie Gips: Sabeth findet: Wie Schnee! Wir ei-

2 Eine ähnliche These, nach der Frischs Protagonisten als unterworfenen Subjekte figurieren, wird auch von Sonja Arnold gegeben, aber sie begrenzt sich dabei auf Frischs Erzählung *Montauk* (vgl. Arnold 2011: 163-182).

nigen und: Wie Joghurt!“ (Frisch 1998: 163). Das Spiel findet auch nach Sabeths Tod kein Ende. Für Faber werden später „die Wolken: wie Watte, wie Gips, wie Blumenkohl [...] der Wald wie ein Igel [...] Schatten wie Vorhänge“ aussehen (Frisch 1998: 213). Wie es aussieht, wurde Faber mit Hannas „Lust an Worten“ (Frisch 1998: 156) angesteckt. Indizien dafür, dass Faber mithilfe der Sprache sein ins Wanken geratenes Welt- und Selbstbild zu lösen versucht, indem er sich von seinem erstarrten technischen Bildnis distanziert.

### Fabers Amerikabild

Frischs Hauptprotagonist Walter Faber ist ein Reisender, dessen Beruf darin besteht, unterentwickelten Völkern aus ihrem primitiven Zustand zu verhelfen. Auf seinen Reisen wird er im wahren Sinne des Wortes eine Katharsis erleben, eine Reinigung seines Inneren, seiner Seele, die ihm zu seiner neuen Identität führen wird. „Warum reisen wir“, fragt Frisch in seinem *Tagebuch 1946-1949* und antwortet treffend: „Auch dies, damit wir Menschen begegnen, die nicht meinen, daß sie uns kennen ein für allemal; damit wir noch einmal erfahren, was uns in diesem Leben möglich sei-“ (Frisch 1958: 32). Auf seinen Reisen erfährt und sieht Faber vieles, aber er lernt ganz wenige Menschen kennen. Bei Frisch werden das Reisen, die Selbst- und Fremdbegegnung mit der Liebe gleichgestellt, da sie eine Selbstentfaltung ermöglichen, die aus jeglichen vorgefertigten Meinungen befreien. Gerade diese Reisen verschaffen die nötige Distanz, welche zu einer vorurteilslosen Wahrnehmung der Gegenwart und seiner selbst führt.

Fabers Urteile sind meistens typische Stereotype. Besonders wird die Amerikadarstellung mit klischeehaften Bildern gespickt. „[...] Amerika erscheint demnach als ein Kontrasterlebnis zwischen Eigenem und Fremdem, ist polarisierend angelegt und entstammt einer dichotomisierenden Denkweise mit Oppositionsbild: Europa versus Amerika-“, (Zahn 2013: 193). Das erste eindrucksvolle Bild Amerikas entsteht während Fabers Ohnmachtsszene am Flughafen. In diesem Teil wird ein typisches Verhältnis während der fünfziger Jahre gegenüber den Afroamerikanern beschrieben, welches von Rassismus erfüllt ist: „[...] aber sie folgte mir noch auf die Treppe, wo sie als Negerin nicht weitergehen durfte [...]“ (Frisch 1998: 13). Auch auf der Schiffsreise wird ein stereotypes Bild eines typischen Amerikaners gegeben. Es handelt sich um den mehrmals von Sabeth erwähnten Hardy, „ein Name, dessen gerade damals berühmtester Träger eine Witzfigur von Amerikaner war, eunuchenhaft dick und wiederum mit Schnäuzchen“ (Elsaghe 2013: 156). Dass Faber ihn als Rivalen im Kampf um Sabeth ansieht, obwohl er physisch überhaupt nicht anwesend ist, deutet auf Fabers Amerika-Kritik hin, die ihn zur Schlussfolgerung führt, dass er alles um sich herum hasst: „Ich stand am Fenster und haßte die ganze Zeit, die ich in diesem Manhattan verbracht habe, vor allem aber meine Wohnung. Ich hätte sie anzünden wollen!“ (Frisch 1998: 67). Diesem stereotypen Amerikaner-Bild setzt Frisch ein typisches Russenbild der damaligen Zeit gegenüber. Herbert glaubt, es während des Zweiten Weltkriegs kennengelernt zu haben: „er kenne den Iwan, der nur durch Waffen zu belehren sei“ (Frisch 1998: 10). „der Russe zwingt Amerika“ (Frisch 1998: 9) zur Wiederbewaffnung. Iwan wird als typischer Russe dargestellt und Frisch berichtet von der damaligen Angst vor dem Aufflammen des Kalten Krieges, und vor dem Ausbruch eines potenziellen Atomkrieges. Die USA, das Land der unbegrenzten Möglichkeiten, erscheinen Faber als Traumfabrik, in welcher alle Wünsche erfüllt werden, und die Einfluss auf die Konsumenten Europas haben. Das Bild Amerikas ist geprägt von der Mode (Jeans), die von Sabeth so gern getragen wird, bis zur Musik und den Lebensgewohnheiten. Selbst-

verständlich hatte auch Frisch durch die längeren Aufenthalte in den USA die Chance bekommen, eine bessere Sicht in *The American Way of Life* zu bekommen. Die Frucht seines USA-Aufenthalts in den Jahren 1951 und 1952 ist ein Text, der sich kritisch mit der amerikanischen Wirklichkeit auseinandersetzt:

Der Typus des globalen Menschen aber wird erst geboren, und zwar, wie mich dünkt, vor allem in Amerika, das, wie gesagt, nicht ein Land ist, sondern ein Kontinent, nicht von einem Volk bewohnt, sondern von einer Völkerwanderung. Und dass dieser Typus des globalen Menschen sich weigern wird, Europa als die geistige Weltmitte zu betrachten, ist kein Grund für den Europäer, arrogant zu werden; kein Grund, den Mut zu verlieren. Europa ist wichtig, aber es ist nicht die Menschheit, nicht, die Kultur“ (Frisch 1967: 34).

Frisch thematisiert die Geburt des globalen Menschen, die Globalisierung. Der Eurozentrismus verliere an Kraft, der Europäer solle sein erstarrtes Welt- und Selbstbild aufgeben. Paradoxerweise wird der *American Way of Life* von Faber während seines Kuba-Aufenthalts entlarvt. Der Aufenthalt in den USA verhilft ihm auch dazu, eine neue Sichtweise zu entfalten. Das harmonische, apollinische Bild Fabers, das fest verankert in den technischen Errungenschaften ist, wird auf Kuba zugunsten eines dionysisch-rauschhaften Lebensprinzips aufgegeben. Wenn sich Faber am Anfang des Romans angesichts der Afroamerikanerin befremdet fühlt, dann kommt es während der Kuba-Episode zu einem völlig anderen Verhältnis zur „Neger-Spanierin“ (Frisch 1998: 187), die eine Reinkarnation der Afroamerikanerin am Anfang des Romans ist. Er bewundert sie: „Mein Zorn, daß sie mich immer für einen Amerikaner halten [...]“ (Frisch 1998: 187). Als Verteiler von Stereotypen wird er selbst zum Stereotyp-Objekt: „Mein Zorn auf Amerika! [...] *The American Way of Life* [...] Mein Entschluß, anders zu leben-“ (Frisch 1998: 190). All diese Vergleiche der Vergangenheit geschehen parallel zur Bewunderung der Welt Kubas, für die er keine Kamera mehr braucht. Faber lernt das Leben auf eine andere Weise zu betrachten, er gebraucht kein technisch filtriertes Objektiv mehr, er lebt das Leben, er erlebt es in vollen Zügen: „Schon was sie essen und trinken, diese Bleichlinge, die nicht wissen, was Wein ist, diese Vitaminen-Fresser, die kalten Tee trinken und Watte kauen und nicht wissen, was Brot ist, dieses Coca-Cola-Volk, das ich nicht mehr ausstehen kann“ (Frisch 1998: 190).

Besonders wichtig scheint das, was zwischen den Zeilen steht, nämlich die Tatsache, dass Faber schon die Griechenland-Reise hinter sich hat, die Geschehnisse um Sabeth und Hanna sind auch vergangen, und das Positive daraus wurde entnommen. Faber wird mit dem alten Europa konfrontiert, er musste sich mit dem mythologischen Teil seiner Geschichte auseinandersetzen, sodass er auf diese Weise zum ersten Mal imstande war, das Vergangene und das Gegenwärtige kritisch zu flitieren. Er lebt in einer künstlichen Welt, die von der technischen Sichtweise bestimmt wird. Indem er das Amerika-Bild als falsches Wunschbild entlarvt, vernichtet er seinen eigenen Mythos als Techniker, als Ingenieur, und er erkennt, dass er von der Welt entfremdet ist. Alles, was gegen die klischeehaft gesehenen Amerikaner gerichtet ist, ist auch ein Schlag gegen sein eigenes, verstelltes Selbstbild: „Schon ihre Häßlichkeit, verglichen mit Menschen hier [...] Kerle wie Dick, die ich mir zum Vorbild genommen habe! [...] die Schutzherren der Menschheit, [...] Ausverkauf der weißen Rasse, ihr Vakuum zwischen den Lenden. Mein Zorn auf mich selbst! (Wenn man nochmals leben könnte)“ (Frisch 1998: 191). Dabei werden Parallelen zu S. Scott Fitzgeralds Roman *Der große Gatsby* und der Meinung von Oswald Spengler gezogen, wo der Aufstieg der farbigen Völker prophezeit wird. „Was Amerika zu bieten hat [...] die Welt als amerikanisiertes Vakuum [...] ihre Städte, die keine sind“ (Frisch 1998: 192) und all dies endet mit der gleichen Meinung, die sein Widerpart, der Künstler Marcel hervorhob:

Marcel hat Recht: ihre falsche Gesundheit, ihre falsche Jugendlichkeit, ihre Weiber, die nicht zugeben können, daß sie älter werden, ihre Kosmetik noch an der Leiche, überhaupt ihr pornografisches Verhältnis zum Tod, ihr Präsident, der auf jeder Titelseite lachen muß wie ein rosiges Baby [...] ihre obszöne Jugendlichkeit (Frisch 1998: 192).

Beobachtungen dieses Abschnitts vermitteln den Eindruck, dass Faber sich selbst beschreiben wollte. Ein Mann, der das Spiegelbild meidet, weil es ihm seine eigene Identität zeigt: „[...] was mich irritierte, war lediglich der Spiegel gegenüber, Spiegel im Goldrahmen. Ich sah mich, sooft ich aufblickte, sozusagen als Ahnenbild: Walter Faber, wie er Salat ißt, [...] blickte ich immer wieder [...] in diese lächerlichen Spiegel, die mich insgesamt in achtfacher Ausfertigungen zeigten“ (Frisch 1998: 106). Wieder kann man hier eine mögliche Parallele zu Lacans Spiegelstadium finden, sogar die Anwendung der Pronomina „Ich“ und „Er“ zeugen von der gleichzeitigen Anwesenheit bzw. Abwesenheit des Subjekts. Frischs Hang zu Lacan ist evident, Frisch selbst sagt im *Tagebuch 1946-1949* Folgendes: „Wir halten uns für den Spiegel und ahnen nur selten, wie sehr der andere seinerseits eben der Spiegel unseres erstarrten Menschenbildes ist, unser Erzeugnis, unser Opfer“ (Frisch 1958: 34). Auch das Schreiben-Müssen ist nirgends im Roman sichtbarer als in der Kuba-Episode: „Mein Nacht-Brief an Hanna [...] Brief an Dick [...] Brief an Marcel [...]“ (Frisch 1998: 191-192).

Der von der Gesellschaft als „Unmensch“, „Rohling“ und letztendlich „Homo faber“ etikettierte Hauptprotagonist fällt in einen Rauschzustand, er überlässt sich den Emotionen: „Ich pfeife [...] ich singe [...] Ich liebe ihn [...] Ich weine [...]“ (Frisch 1998: 190-191). Der Rauschzustand erlebt seinen Höhepunkt in Fabers Begegnung mit dem siebenjährigen Putzschuh-Jungen, dessen Jugend und Schönheit er bewundert: „Es ist nicht schwarz, sein Haar, eher grau wie Asche, braungrau, jung, wie Roßhaar fühlt es sich an, aber krumselig und kurz, man spürt den kindlichen Schädel darunter, warm, wie wenn man einen geschorenen Pudel greift“ (Frisch 1998: 190). Diese Begegnung ist einerseits ein Produkt der Erinnerung an Sabeth, die Wortelemente sind zu verwandt, andererseits kann man Frischs Vorliebe zu Manns Werk *Tod in Venedig* finden, wo ein ähnliches Verhältnis zwischen Gustav von Aschenbach und Tadzio vorkommt:

Beide Protagonisten entdecken das *Leben* erst im Alter von fünfzig Jahren, nachdem sie zuvor in ihrer Pflicht und ihrem selbstgeschaffenen Bild des Lebens verkapselt waren. Die verbotene Liebe zum *Anderen* - bei Aschenbach mit der Stigma der Homoerotik, bei Faber mit dem des Inzest belegt- verjüngt die beiden Fünfzigjährigen (Schmitz 1998: 227).

Hanna pointiert, als sie zu Faber sagt: „[...] wir können das Leben nicht in unseren Armen behalten [...] Das Leben geht mit unseren Kindern [...] wir können uns nicht mit unseren Kindern nochmals verheiraten“ (Frisch 1998: 150). Auf der Lichtinsel Kuba überwältigt Faber anscheinend das herrliche, irrationale Leben: „Lauter schöne Menschen, ich bewundere sie wie fremde Tiere, ihr weißes Gebiß in der Dämmerung, ihre braunen Schultern und Arme, ihre Augen- ihr Lachen, weil sie gerne leben, weil Feierabend, weil sie schön sind“ (Frisch 1998: 193). Diese Bewusstseinsreise Fabers führt über Übergangsrituale zur völligen Entdeckung seiner Persönlichkeit, sodass am Ende der Kuba-Episode Faber konstatieren kann, dass seine Kamera, das Leitmotiv seines erstarrten und verstellten Selbstbildes, überflüssig für die Wahrnehmung der Wirklichkeit und seines eigenen Ichs ist: „Ich filme nichts mehr. Wozu! Hanna hat recht: nachher muß man es sich als Film ansehen, wenn es nicht mehr da ist, und es vergeht ja doch alles -“ (Frisch 1998: 198). Faber sieht die Umwelt mit seinen eigenen Augen, er ist nicht mehr blind, wie am Anfang des Romans, er sieht: „Die Sonne [...] Die Vögel“ (Frisch 1998: 197) nicht mehr als Himmelskörper und als Su-

perkonstellation, sondern als Lebewesen, mit den Augen seiner Geliebten, sodass er am Ende sagen kann: „Ich preise das Leben“ (Frisch 1998: 197). Der Techniker ist zum Menschen geworden.

### Fazit

Nähe und Distanz, das sollte der vorliegende Beitrag zeigen, spielen im Prozess der Menschenwerdung des Hauptprotagonisten Walter Faber eine herausragende Rolle. Die Nähe zu den anderen Protagonisten, insbesondere wird dabei an Hanna, Sabeth und Herbert gedacht, aber auch an die erlebten Episoden in den USA und auf Kuba, führen den „Homo faber“ schrittweise zu einer anderen Perzeption seiner selbst und seiner Umgebung. Um sich selbst erfassen zu können, benötigt man den Widerpart des Anderen, welche Faber während seiner Reisen auch gegenübergestellt wird. Frischs Tagebucheinträge wimmeln gerade von solchen Bildnisentwürfen. Ein besonders gewagter Versuch, so scheint es, ist auch die Parallele zwischen Lacan und Frisch, da beide vom Spiegelstadium sprechen, und dabei die Sprache ins Zentrum der Konfliktlösung einbeziehen. Frisch selbst sagt, dass ihn „die Sprache“ interessiere, sie sei der eigentliche Tatort der Geschichte Fabers. Wenn man annimmt, die Sprache stelle eine vorstrukturierte Ordnung dar, ist es fragwürdig, ob es zur Konfliktlösung überhaupt kommen kann. Die Lösung sollte man im Bereich der Liebe und Nächstenliebe suchen. „Ausgenommen wenn wir lieben“ (Frisch 1958: 31) sagt Frisch in seinem Tagebucheintrag, erst dann wird die fixierte Sichtweise aufgehoben. Demzufolge kann man sagen, dass Faber der Prozess der Menschenwerdung gelungen ist, da ihn offensichtlich mit Hanna und Sabeth ein Liebesverhältnis verbindet. Auf diese Weise könnte man auch Fabers Bericht als eine abgelegte Beichte betrachten.

### Literatur

#### Primärliteratur:

- Frisch (1958): M. Frisch, Tagebuch 1946-1949, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.  
 Frisch (1967): M. Frisch, Öffentlichkeit als Partner, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.  
 Frisch (1998): M. Frisch, Mein Name sei Gantenbein, in: Frisch, Max: Gesammelte Werke in zeitlicher Folge 1931-1985. Band V 1964-1967, (Hrsg) von Hans Mayer unter Mitwirkung von Walter Schmitz, Frankfurt am Main.  
 Frisch (1998): M. Frisch, Homo faber. Ein Bericht, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

#### Sekundärliteratur:

- Arnold (2011): S. Arnold, Max Frisch und die postmoderne Philosophie. URL:<<https://germanica.revues.org/1214>>. 14.09.2016, 163-182.  
 Awad-Poppendiek (2010): N. Awad-Poppendiek, Die Problematik der Identitätsfindung im Werk Max Frischs. Dissertationsarbeit, März 2010. Heidelberg. 21. 11. 2015.  
 Bucheli (<sup>4</sup>2013): R. Bucheli, Die Verbesserung des Ich. Max Frischs biografische und ästhetische Metamorphosen, München: Text+Kritik Band 47/48, München, 3-22.  
 Elsayge (2011): Y. Elsayge, „Mein Düsseldorf und ich“ `Deutschland und die Deutschen` in *Homo faber*. URL:<<https://germanica.revues.org/1197>>. 10.09.2016, 111-130.

Elsaghe (<sup>4</sup>2013): Y. Elsaghe, „Was macht man mit einem Tagtraum?“ Eine Erfüllungsphantasie des „Homo faber“ und ihre Revokation in „Mein Name sei Gantenbein“, München: Text+Kritik Band 47/48, München, 145-162.

Keulartz (1995): J. Keulartz, *Die verkehrte Welt des Jürgen Habermas*, Hamburg: Junius Verlag.

Lacan (1973): Jaques Lacan, Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion, in: von Haas, Norbert (Hrsg.), *Schriften I*, Olten / Freiburg im Breisgau, Walter, 61-70.

Lacan (1975): Jaques Lacan, Subversion des Subjekts und Dialektik des Begehrens im Freudschen Unbewussten, in: von Haas, Norbert (Hrsg.), *Schriften II*, Olten / Freiburg im Breisgau, Walter, 165-204.

Liessmann (<sup>4</sup>2003): K. P. Liessmann, *Die großen Philosophen und ihre Probleme*, Wien, WUV-Universitätsverlag.

Matzkowski (<sup>2</sup>2012): B. Matzkowski, *Textanalyse und Interpretation zu Max Frischs Homo faber*, Hollfeld, Bange Verlag.

Pabis (<sup>4</sup>2013): E. Pabis, „ (...) denn das Fremdste, was man erleben kann, ist das Eigene einmal von außen gesehen“, *Dimensionen der Fremdheit in Max Frischs Werk*, München: Text+Kritik Band 47/48, München, 128-145.

Schmitz (1998): W. Schmitz, *Homo faber - die Verführung des technischen Zeitalters*. in: Frisch, Max, *Homo Faber: ein Bericht*. Mit einem Kommentar von Walter Schmitz: Frankfurt am Main, 223-301.

Schmitz (2011): W. Schmitz, Philosophie als „Plagiatprofil“. Wissen und Erkenntnisgrenzen der Literatur im Werk Max Frischs. URL: <<https://germanica.revues.org/1182>>. 12.09.2016, 55-74.

Zahn <sup>4</sup>2013: E. Zahn, *Max Frischs Amerika in Farbe. Einsichten in die Realitäten Amerikas anhand der „Entwürfe zu einem dritten Tagebuch“*, München: Text+Kritik Band 47/48, München, 193-205.



Eugen Christ  
 Stuttgart / Deutschland

## DAS FAUSTISCHE UND DER ZEN-BUDDHISMUS

Goethes Faust, so Oswald Spengler, sei das Porträt einer Kultur. Daher leitet er das Konzept des faustischen Menschen ab und identifiziert damit den westeuropäischen Kulturkreis. Seine literarischen Vorzeigecharaktere sind Faust und Don Juan, das Gleiche jedoch nicht das Selbe. Sie stehen im komplementären Gegensatz zueinander und spannen in ihrer literarischen Entwicklung einen phänomenologisch-dynamischen Bogen und weisen im Laufe der Zeit ein gesellschaftlich emanzipatorisch bedingtes, dramatisches Werden und Entwerden ihrer Persönlichkeit und ihres Charakters auf.

Das kulturelle „Antonym“ des Faustischen ist der Zen-Buddhismus. Der Beitrag stellt das Faustische dem Zen-Buddhismus im Versuch gegenüber, die jeweils relevanten Merkmale zu ordnen und die Unterschiede bzw. Inkompatibilitäten hervorzuheben.

**Schlüsselwörter:** Faust, der faustische Mensch, Zen-Buddhismus

Don Quijote, Werther oder Julien Sorel sind Porträts einer Epoche. Faust ist das Porträt einer Kultur, so Oswald Spengler (2003: 136), und damit ist der westeuropäische Kulturkreis gemeint. In seinem Werk „Der Untergang des Abendlandes“ definiert Oswald Spengler den Kulturbegriff des faustischen Menschen in Anlehnung an Goethes Faust und stellt dadurch den Leistungsmythos menschlicher Vernunft anstelle des Dionysischen dem Apollinischen gegenüber.<sup>1</sup>

Die Essenz eines Phänomens, so Friedrich Nietzsche, offenbare sich im Augenblick seiner Genese. Auch wenn Spengler den faustischen Menschen, wie erwähnt, in Anlehnung an Goethes Faust definiert, ist seine Essenz nicht an gleicher Stelle mit der des Dr. Faust zu finden. Reden wir von Faust, dann liegt der Kern seines Wesens ohne Wenn und Aber im religiösen Welt drama der Gotik.<sup>2</sup> In dieser Zeit erreicht auch der Teufel seinen historischen Höhepunkt als Gottes „großer Gegenspieler im gotischen Welt drama“ (Spengler 2003: 240).

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags geht es jedoch nicht um den Dr. Faust, sondern um den faustischen Menschen. Dieser versteht und empfindet sich im objektiven Gegenüberstehen zu dem, was sich ihm als Natur oder „Rest der Welt“ offenbart. Seine

1 Apollinisch bzw. dionysisch schildern zwei gegensätzlich ausgerichtete, menschliche Charakterzüge, die von Friedrich Wilhelm Joseph Schelling eingeführt und später von Friedrich Nietzsche in seinem 1872 veröffentlichten Werk „Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik“ als wesentliche Merkmale des sogenannten westeuropäischen Kulturraumes aufgegriffen und etabliert wurden. Das Apollinische steht in Anlehnung an den griechischen Gott Apollon für Form, Ausgleich, Erhabenheit und Ordnung, das Dionysische (abgeleitet von den Charaktereigenschaften des griechischen Gottes Dionysos) für den alles sprengenden schöpferischen Rausch.

2 Die Glut tiefsten Glaubens im Kampf mit der Glut tiefster Sinnlichkeit unter der ununterbrochenen Angst vor der Hölle und der Verdammung, das ist die Quintessenz der Gotik. Gott und Teufel in Einem werden somit nicht zum Paradoxon, sondern zum Spannungsbogen eines unermesslichen, geistigen Krafraums. Diesem sich zwischen den beiden Polen artikulierenden Krafraum bedient sich die Legende des Dr. Faustus. Dieser geistige Krafraum wird zum Nährboden der Phantasien über das Tun des Dr. Faust, gleichzeitig zum Nährboden der Phantasien um den Drang zu wissen und zu erfahren. Diesem Spannungsbogen und dem sich immer deutlicher konturierenden menschlichen Ideal des wissgierigen, jedoch auch machtgerigen, „edlen“ Strebers entspringt auch der literarische Faust-Mythos.

Essenz als Ansatz westeuropäischer Kultur ist im Wesen seines Verhaltens zu diesem sich ihm gegenüber objektiv offenbarenden Lebensraum zu suchen.<sup>3</sup> Er will ihn erkunden, erkennen und erfahren: Das Extrem fasziniert, der Drang über die Grenzen des Menschlichen hinaus zu kommen und sämtliche, sich offenbarenden Möglichkeiten in extremis auszuschöpfen, reizt.

Die Sage um den Dr. Faustus hat demnach dieses Verhaltensmuster des faustischen Menschen im kulturhistorischen Kontext der Gotik mit den als extrem betrachteten Inhalten jener Zeit gespickt:

„Wie obgemeldet worden, stund D. Fausti datum dahin, das zu lieben, das nicht zu lieben war, dem trachtet er Tag und Nacht nach, nahm an sich Adlers Flügel, wollte alle Gründ am Himmel und Erden erforschen, denn sein Fürwitz, Freiheit und Leichtfertigkeit stach und reizte ihn also, ...“ (Anonym 1975: 82). Um diese, seine extremen Ziele zu erreichen, wählt Faust den als Extrem denkbaren Weg seiner Zeit, den des Paktes mit dem Teufel: „... dass er auf eine zeit etliche zauberische vocabula, figuras, characteres und coniurationes, damit er den Teufel vor sich möchte fordern, ins Werk zu setzen und zu probieren sich vornahm.“ (Anonym 1975: 82).

Das Extrem bestimmt somit sowohl die Persönlichkeit des Dr. Faust, das Wesen, die Beschaffenheit, die Identität des Ichs, wie auch den Charakter, den Weg, den die Persönlichkeit eingeht, um seine Ziele zu erreichen. Somit strebt Faust ein über das Menschliche hinaus liegendes Ziel an und er geht auch den extremen Weg, den Weg der extremen Tat, dem Pakt mit dem Teufel, ein. Beide, Persönlichkeit und Charakter, werden durch eine dritte Dimension, dem Extrem als solches, egal wie es sich definiert, im Zusammenhang gehalten. Diese Dimension des Extremen verbirgt in sich auch eine vierte Dimension, die der Zeit, der historischen Wandlungen dessen, was in jeder Kulturepoche als Extrem betrachtet und empfunden wird. Das verleiht der literarischen Person und dem literarischen Stoff ein eindeutiges, dafür aber flexibles, raumzeitliches Identitätsmuster, das immer aktuell werden, d.h. interessieren und sich somit immer wieder artikulieren kann. Es ist aber Goethes Leistung, die Züge des faustischen Menschen in einer literarischen Person dank dieses mehrdimensionalen Musters zu einer unverwechselbaren, immer neu auslegbaren Identität gebündelt zu haben. Der literarische Stoff, die damit verbundenen bzw. die Möglichkeiten zahlreicher assoziativen Verknüpfungen mit den Faust-Motiven wie aber auch mit den Personen Faust und Mephisto bieten sich dadurch immer wieder neuen Auslegungen, Variationen und Modulationen implizit auch einer phänomenologischen Untersuchung an.<sup>4</sup> Denn die sich artikulierenden und verflechtenden Aspekte und Motive des literarischen Stoffmusters spannen einen Kulturen und Zeiten übergreifenden Bogen auf, der eine Kontinuität, Logik und Dynamik, die, unter Umständen, im Zurückfinden zu den Ansätzen, auch

3 Der Mensch verhalte sich zu all dem, was ihn umgibt, wie das Wasser zu einem Schwamm, so Joseph Stiglitz in seinem Buch „Im freien Fall: Vom Versagen der Märkte zur Neuordnung der Weltwirtschaft“: Es dringt bis in die feinsten Ecken und kleinsten Räume ein. Physikalisch betrachtet ist es die Kapillarkraft, ein „Einsaugen“ des Wassers durch die leeren Räume, gleichzeitig der Versuch der Wassermoleküle, gegen die Gravitationskraft bis in die tiefsten bzw. engsten Räume einzudringen. Ethisch umgedeutet wird das Ganze zum Zusammenspiel von Versuchung und Drang. Egal ob es sich um eine physikalische und ethische Interpretation handelt, der gemeinsame Nenner, Reiz und Ziel des Ganzen ist und bleibt das Extrem, das Streben und Eindringen ins Extrem.

4 Unter dem Begriff „Phänomen“ ist eine Erscheinung zu verstehen, die sich immer wieder manifestiert. Die Erkundung und Darstellung der Zusammenhänge zwischen dem Ansatz, dem Wesen, ihren Wandlungen und derer Logik, der Art und Weise bzw. unter welchen Umständen sich die jeweiligen Erscheinung manifestiert und wahrgenommen wird, bezeichnen wir als Phänomenologie.

eine Vollendung bzw. Vervollkommnung der zugrunde liegenden, zusammenhalten- den Motive nachweist.

Betrachten wir das Ganze unter dem Aspekt des faustischen Menschen, so ist Faust nicht unmittelbar der Mensch, der sich dem Teufel verschreibt und mit ihm einen Pakt schließt, sondern der extrem handelnde Mensch, der in einer bestimmten kulturhistorischen Zeit die als extrem geltenden Inhalte auf sich übertragen lässt: In diesem Fall die Emanzipation des Geistes, implizit den Drang nach Wissen und Erkenntnis. Dafür geht er einen schon immer als extrem betrachteten Weg ein, den Pakt mit dem Teufel. Auch wenn der Pakt mit den transzendentalen Kräften schon lange davor ein Motiv und in fast allen Religionen bekannt war, hat die Verschreibung im Falle des Doktor Faustus einen besonderen Stellenwert, in dem sie zum Inhalt seines Charakters wird. Es ist die ethische Dimension, der entgegengesetzte Spin der Ausrichtung seiner „Begierde“, die seine Persönlichkeit von den früheren Teufelsbeschwörern Cyprianus von Antiochia (4. Jhr.)<sup>5</sup> oder Theophilus von Adana (6. Jhr.)<sup>6</sup> unterscheidet. Ob nun Faust um des Wissens Willen nach Erkenntnis strebt, ob er nur ein rücksichtsloser Machtmensch ist, ob er einfach und allein nur glücklich werden möchte (Christ 2010: 15), wer Mephisto ist bzw. als was und in wessen Auftrag er agiert, ob er sich als transzendente Kraft, als androgyner und anästhetischer Daseinszustand, als negierender, den anästhetischen Zustand im Menschen induzierender oder als einfallsreicher, brillanter, anstiftender Geist, sogar als schöpferisch befähigende Instanz offenbart, was er letztendlich erreichen will bzw. was er im Leben des Dr. Faust sucht, ob sich Faust von Mephisto verführen lässt oder ob er Mephisto für seine Zwecke instrumentalisiert, das alles ist in Bezug auf den faustischen Menschen irrelevant.

Der vom faustischen Menschen geprägte westeuropäische Kulturkreis kennt nicht nur eine, sondern zwei in der Tat relevante, unverwechselbare literarische Personen, die tiefe Spuren in der Literatur hinterlassen haben und die als faustisch bezeichnet werden können: Dem „epischen“ Dr. Faustus steht sein „lyrisches“, mediterranes Pendant, Don Juan, als faustische Person gegenüber (Kierkegaard 1999: 19ff). Es liegt in der Natur der Sache, dass zwei sich komplementär gegenüber stehenden Begriffspaaren (*Coincidentia oppositorum*) ein dritter Aspekt, ein, so zu sagen, *Tertium oppositionis*, den beiden im opponierenden Verhältnis gegenüber steht.<sup>7</sup> Dieses Verhältnis eines bipolar, komplementär verstandenen Ganzen mit einem als Dritten im opponierenden Verhältnis stehenden Aspekt stellt eine absolute Gegensätzlichkeit dar, das Verhältnis gegenseitigen Ausschließens, d.h. der Inkompatibilität. Dieser Dritte in opponierendem Verhältnis zur Daseinseinstellung des faustischen Menschen ist der Zen-Buddhismus.

„Der Osten schweigt, der Westen ist beredet. [ ... ] Der Westen liebt es, alles in Worten zu fassen.“ (Suzuki 1971: 12). Wenn wir nun auch über den Zen-Buddhismus reden wollen, so haben wir uns von ihm bereits entfremdet, viel mehr, wir haben ihn

5 Dramatisierung durch Calderon de la Barca «Il magico prodigioso» (1637)

6 s. dazu : Rutebeufs Dichtung «Miracle de Théophile» (1261)

7 Ein Konstrukt in analoger Form wie *Tertium comparationis* als der Dritte des Vergleiches verstanden wird. Diese „Triade“ ist als elementar-dynamisches Muster und Archetyp zu betrachten. So zum Beispiel strukturiert sich die aus 12 Tönen bestehende Tonleiter zu einer auf jeweils einen Grundton bezogene Tonalität, bekannt auch unter dem Begriff Oktave. Jede Oktave verbirgt in sich eine Dur- und eine Moll-Struktur. Diesen beiden in der Oktave „opponierenden“ und sich ergänzenden Dur/Moll-Strukturen opponiert die „unstrukturierte“ Tonleiter als Dritter im Dreiverhältnis. So stehen sich zum Beispiel die Begriffe „Kultur“ und „Unkultur“ und beide zusammen der sogenannten „Natur“ gegenüber. Genauso befinden sich Der Herr und Mephisto im gegenüberstehenden, opponierenden Verhältnis und beide gemeinsam als transzendente Kräfte dem Menschen, in unserm Falle Faust, als *Tertium oppositionis* gegenüber.

seinem Wesen entfremdet. Versuchen wir trotzdem und ohne Anspruch auf Vollständigkeit (ein derartiger Anspruch wäre wahrscheinlich realitätsfremd und würde auch den vorliegenden Rahmen sprengen) einige wesentliche Züge der beiden Ausrichtungen im Gegenüberstehen zusammenzufassen:

- Das Faustische ist laut Spengler die „Willenskultur“ des tatkräftigen Ich, der schöpferischen, wirkenden, Tatsachen schaffenden Tat (Spengler 2003: 394). Die faustische Kultur ist eine Kultur des Herrschens, der Wille „zur Herrschaft über die Natur“ (Spengler 2003: 503). „Die *Idee der Persönlichkeit*“ (Spengler 2003: 918), das Ich und nichts anderes ist die „Kraftmitte des faustischen Satzes“ (Spengler 2003: 336). Für den faustischen Menschen besteht die Welt aus der Spannungskraft des Verhältnisses zwischen Subjekt (Ich) und dem Objekt (dem Rest der Welt), in dessen Wirklichkeit er lebt.  
Der Zen-Buddhist versucht sich von all dem zu befreien (Han 2002: 29). Zen ist die „Sammlung“ des Geistes, Entspannung und Versunkenheit in der alle dualistischen Unterscheidungen wie Ich und Du, Subjekt und Objekt, wahr und falsch, aufgehoben sind. Dem Zen-Buddhismus fehlt jegliche Subjektivität, der bewusste Wille, jede Substantialität, der Begriff der Macht, das herrschende Zentrum. Jede Form von Macht ist dem buddhistischen „Nichts“ unangemessen (Han 2002: 17). Denn das Nichts bedeutet eigentlich, dass nichts herrscht (Han 2002: 12). „Das Nichtsein ist das Letzte und das Höchste. Nur das Nichts hat wahrhafte Selbständigkeit, alles andere Wirklichkeit, alles Besondere hat keine.“ (Han 2002: 11).
- Die faustische Seele „lebt“ nicht, sondern strebt „über alle sinnlichen Schranken ins Unendliche“ (Spengler 2003: 320), als „*Vollendung einer innerlich notwendigen Entwicklung*.“ (Spengler 2003: 54). Den faustischen Menschen treibt die Begierde.  
Für den Buddhisten ist das „Sein ohne *appetitus*“ (Han 2002: 69). schön. Jeder unmittelbare Trieb, jede Form von Sehnsucht ist dem Zen fremd (Han 2002: 17).
- Den faustischen Menschen charakterisiert die Rastlosigkeit und die schöpferische Gedankenflut, Zen versucht sie einzudämmen.
- Der faustische Mensch lebt in einer konkret organisierten und aus genau definierten Teilen bestehenden Welt. Das faustische Bewusstsein zerstückelt und zerstört die Ganzheit. Inhalt und Substanz beruhen auf Trennung und Unterscheidung (Han 2002: 44).  
Die Welt des Buddhisten ist „leer“ und keine Einheit isolierter Substanzen. Die buddhistische Leere bedeutet jedoch nicht Inhaltslosigkeit, sondern „Nahtlosigkeit“ eines Ganzen. Das ist das Unendliche des Buddhismus. Das Einzelne gibt es nicht, es gibt allein das „nahtlose“ Ganze, das wirklich ist (Wilber 1993:178).
- Das faustische Dasein wirkt gezielt und ergebnisorientiert. Den Buddhismus kennzeichnet „das Sein“, das kein Ergebnis oder kein aufgesetztes Ziel anstrebt. Versuchen wir beide Daseinsausrichtungen trotz Vielfalt und Nuancen jeweils einem existentiellen Charaktermuster zuzuordnen, so könnten wir den faustischen Menschen als „Haben“ und den Zen-Buddhisten als „Sein“ im Sinne Erich Fromms (1997) deuten. Der allein auf ein konkretes und konsequent verfolgtes, utilitaristisches Ziel ausgerichtete faustische Mensch ist der

Haben-Begierde verfallen. Einen Weg zu gehen, allein dem Weg und dem Gehen zuliebe gehen zu wollen, das ist Sein. Sein ist Ästhetik. Ästhetik ist Ethik (Wittgenstein 1984: 6.421), Ethik ist Kultur.

- Das Ergebnis, gleichzeitig Symbol faustischer Schöpfungskraft, ist die Maschine. Denn der faustische Mensch ist der Entdecker, der Erfinder *par excellence*. Die faustische Kultur ist eine Erfinderkultur (Spengler 2003: 1187). An der Idee der Maschine, die nur noch dem Willen des Menschen gehorcht, der der Westen das bis dahin noch nie erfahrene Wachstum und die zum Teil auch heute noch vorhandene Herrschaft gegenüber anderen Kulturen verdankt,<sup>8</sup> scheiden sich, so zu sagen, die Geister. An der Idee der Maschine zeigt sich am deutlichsten der Widerspruch zwischen den zwei „Welten“, der des faustischen Menschen und der des Buddhismus.  
Zwar betrachtet der echte christliche Glaube die Maschine als Teufelswerk, denn sie bedeutet in den Augen der Gläubigen die Absetzung Gottes (Spengler 2003: 1190). Die ablehnende Haltung des Zen-Buddhismus geschieht jedoch aus völlig anderen Gründen: Die Buddhisten lieben das Leben so wie es ist und sie wollen es nicht in ein Mittel verwandeln, um etwas zu erreichen, „was den Lauf des Lebens in eine völlig andere Bahn lenken würde. Sie lieben die Arbeit um ihr selbst Willen [ ... ] bei der Arbeit freuen sie sich an der Arbeit und beeilen sich nicht, sie zu beenden. [ ... ] die Maschine ist unpersönlich und unschöpferisch und hat keinen Sinn.“ (Suzuki 1971: 16) Man finde in der Maschine weder eine geistige Ästhetik noch einen ethischen Geist (Suzuki 1971: 16).<sup>9</sup> Die Geschichte des Bauern, der keinen Ziehbrunnen haben möchte und mit dem Eimer mühsam das Wasser aus dem Brunnen trägt, ist das Beispiel dafür.
- Der Rausschmiss aus dem Garten Ur ist das Sinnbild bewusst gewordener Existenz. Der bewusst gewordene Mensch steht Gott und dem Rest der Welt im objektiven Verhältnis gegenüber. Die „ursprünglichen“ existenzsichernden Sinne reichen unter diesen Umständen der Daseinsbewältigung nicht mehr aus: Der Verstand bzw. die Vernunft wird nun zum Sinn bewussten Daseins. Die bewusste Erkenntnisfähigkeit deutet der faustische Mensch jedoch nicht allein im Dienste unmittelbarer Existenzsicherung, sondern als Befähigung über die Grenzen des Menschlichen hinaus zu erkennen und zu wissen. Er stellt sich den transzendentalen Kräften gleich: „Ich bin's, bin Faust, bin deinesgleichen!“ (Goethe: 580). Goethe selbst weist jedoch seinen Faust in die Grenzen menschlicher Kondition umgehend zurück: „Du gleichst dem Geist, den du begreifst, ...“ (Goethe: 595)  
Die Weisheit ist die Qualität des Wissens. Der Zen-Buddhist ist sich seines menschlichen Status bewusst. Für den Buddhisten ist das Wissen bzw. die Erkenntnis darum allein Quelle existentieller Weisheit, des weisen Verhaltens.

<sup>8</sup> den faustischen Menschen hat sie gleichermaßen „versklavt“ (Spengler 2003: 1190).

<sup>9</sup> Die ablehnende Haltung des Buddhismus gegenüber der Maschine schlägt den Schein einer Brücke zum Christentum. Die Gründe sind jedoch derart unterschiedlich, dass man das jedoch nicht mehr als einen merkwürdigen Zufall deuten kann: Anästhetik seitens des Buddhismus und Teufelswerk (im Sinne einer Gottesentmachtung) seitens des Christentums. Wenn wir jedoch Mephisto als anästhetisches Wesen, das das anästhetische Dasein im Menschen induzieren will, betrachten, dann wird die ablehnende Haltung des Buddhismus zur Seelenlosigkeit der Maschine zu einem minimalen gemeinsamen Nenner der beiden, entgegengesetzten Daseinseinstellungen.

Es gibt ihn, den Buddhisten, und die Welt allein als ganzheitliche, nicht artikulierbare Erfahrung, in derer Harmonie er sich glücklich fühlt. Mehr strebt er auch nicht an. Sein Wissen ist die Einsicht, dass es nichts gibt, dass man somit auch nichts haben und erfahren kann und alles „Leere“ ist. Dem kann und muss man dann auch nicht nacheifern: „Der Weise hastet nicht und der Hastende ist selten weise.“ (Buddhistisches Sprichwort) Dem widerspricht die Leidenschaft eines Faust.

- Der abendländische Mensch steht also Gott und der sich ihm objektiv offenbarenden Welt, der sogenannten Natur, im emanzipierten Verhältnis gegenüber. Daher der Drang nach existentieller Behauptung, das Anstreben einer Machtposition des Herrschens und Beherrschens. Der faustische Mensch „will die Welt nach seinem Willen *lenken*.“ (Spengler 2003: 1186) So betrachtet der faustische Mensch den Sinn und Zweck von Wissen und Erkennen utilitaristisch, für ihn zählt allein das Ergebnis: daher die quantitative Urteilskraft und die Hast. Dementsprechend geht er alles unbeirrt an und verfolgt konsequent sein Ziel. Gott gegenüber befindet sich der faustische Mensch sogar in einem rechts- und geschäftsfähigen Verhältnis: Daher auch die Idee und die Möglichkeit des Paktes mit den transzendentalen Kräften.
- Die wissenschaftlich erworbenen Erkenntnisse des faustischen Menschen sind in erster Instanz Formeln. Die mathematischen Formeln selbst müssen in sprachlicher Form gedeutet und übertragen werden, um zur Theorie zu werden. Wahr ist das, was funktioniert. (R. Bacon) Das Funktionieren utilitaristischer Umsetzungsversuche bestätigt somit das Wahre, die Richtigkeit an der wissenschaftlichen Erkenntnis. Wenn die Sinne unmittelbar unbewusst der existentiellen Daseinsbewältigung dienen, dann ist die sogenannte Vernunft bzw. der Verstand der Sinn des bewusst gewordenen Zustandes, der dem bewussten menschlichen Dasein zur Daseinsbewältigung verhilft: „In der Geschichte der Menschheit diente die Technik dem Menschen zum Überleben.“ (Precht 2010: 485)

Die Gewinnung wissenschaftlicher Tatsachen, die wissenschaftlichen Theorien, das naturwissenschaftliche Vorgehen können, so Martin Heidegger, die Bedeutsamkeit der Erkenntnisse nicht explizieren (Dreyfus 2007: 85). In Anlehnung an Heideggers Überlegungen wird es zur Aufgabe der Philosophie im Gegenüberstehen zur Wissenschaft, die existentielle Bedeutung der Phänomene, des Erkannten und des Wissens zu erkunden. Es ist darum die Philosophie, die durch die erläuterte Bedeutsamkeit des vom faustischen Menschen wissenschaftlich Erkannten eine Brücke zur Weisheit Buddhistischer Erfahrung schlagen kann.<sup>10</sup> Denn das Entdecken der Bedeutsamkeit induziert die existentielle Weisheit. Sie ist die durch das Wissen erworbene Qualität zur Daseinsbewältigung.

Die gesprochene Sprache ist nicht allein Kommunikation, sondern auch Artikulation des Gedachten, des Erkannten. „Sein, das erkannt werden kann, ist Sprache.“ (Gadammer 1985: 478) Das sprachlich Formulierbare dürfte dann als erkannte Wahrheit gelten. Somit dürften sämtliche philosophischen Konstrukte, die logisch aufgebaut und zum System vollendet und vervollkommnet wurden, wahr sein. Das philosophische Konstrukt ist das Kunstwerk des Geistes.

<sup>10</sup> Zur diesbezüglichen Konvergenz vgl. Capra 1989.

Ein Kunstwerk ist hingegen das „Produkt“ künstlerischer Subjektivität an einem Medium. Es entsteht durch das „Hervorbringen“ (Heidegger 1960: 57) bzw. durch Entfremdung vom objektiven, utilitaristischen Zweck, durch die Entfremdung vom Zweck als Wesen. „Das Kunstwerk eröffnet auf seine Weise das Sein des Seienden“ (Heidegger 1960: 34) Das durch das Kunstwerk offenbarte Sein des Seienden ist die Wahrheit der Kunst.

Man hat das Wahre am Kunstwerk erfasst, wenn man etwas Unausprechbares an seinem Da-sein erfahren, wenn sich am Kunstwerk etwas Unausprechbares offenbart hat. Das Erfahren des Unausprechbaren haben die Kunst und der Zen-Buddhismus gemeinsam.

„Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen.“ (Wittgenstein 1984: 7) Der Buddhismus schweigt, weil er sich der Nichterkennbarkeit bewusst ist und die Welt als „Leere“ und als „Nichts“ wahrnimmt. Die Wahrheit des Buddhismus‘ ist derer ganzheitliche, subjektive, nicht artikulierbare Erfahrung. „Das Werk gehört als Werk einzig in dem Bereich, der durch es selbst eröffnet wird.“ (Heidegger 1960: 37) Das Wahrsein der buddhistischen Daseinseinstellung ist das Wahr-sein der Philosophie bzw. des philosophischen Konstruktes und nichts anderes als das Wahr-sein des Kunstwerkes.

In seiner Studie *Über den Zen-Buddhismus* stellt Daisetz Teitaro Suzuki (1971) am Vergleich zweier Dichtungen den wesentlichen Unterschied zwischen West und Ost fest. Es handelt sich einerseits um ein Haiku des großen japanischen Dichters des siebzehnten Jahrhunderts, Basho:

„Wenn ich aufmerksam schaue,  
Seh' ich die Nazuna  
An der Hecke blühen!“

Dem gegenüber stellt Suzuki einige Verse des britischen Dichters des Viktorianischen Zeitalters, Alfred Tennyson:

„Blume der geborstenen Mauer,  
Mitsamt den Wurzeln halte ich dich in der Hand,  
Kleine Blume – doch wenn ich verstehen könnte,  
Was du mitsamt den Wurzeln und alles in allem bist,  
Wüste ich, was Gott und Mensch ist.“

Schon auf den ersten Blick sind zwei entgegengesetzte Erkenntnisformen festzustellen: Das subjektive Erfahren bzw. Erleben einerseits und das objektive, analytische Erkennen andererseits. Als Naturmensch liebt Basho die Natur und neigt dazu, sich mit ihr eins zu fühlen. Im Einswerden mit der Natuna erfährt er sie. Er schmeichelt ihr nur ein Empfinden ab, mehr nicht. Der westeuropäische Mensch neigt dazu, sich der Natur zu entfremden, ihr objektiv gegenüber zu stehen, sich selbst auch so zu empfinden. Mittels seiner Begierde nimmt er sie auseinander, um ihr so die Geheimnisse zu entreißen. Nichts anderes offenbart die Sezierszene in Nikolaus Lenaus *Faust*. Dementsprechend ist Tennyson aktiv und analytisch, er entreißt die Blume ihrer Welt „mitsamt den Wurzeln“, opfert ihr Leben, um seine Wissbegierde zu befrieden, „er ist ganz Intellekt.“ (Suzuki 1971: 13) Anders gesagt, um auf Spengler zurückzukommen, der westliche, faustische Mensch will die Natur *mühe*los in seinen Besitz bringen. Er stürzt sich darauf, um sie auszubeuten (Spengler 2003: 1186).

„Basho pflückt die Blume nicht, er betrachtet sie nur. Er ist in Gedanken versunken. Er fühlt etwas in seinem Innern, aber er spricht es nicht aus [ ... ] denn er hat keine Worte [ ... ] und er hat nicht den Wunsch, es in Begriffe zu fassen.“ (Suzuki 1971: 11) Eine schweigende Beredsamkeit, eine Philosophie der „absoluten Subjektivität.“ (Suzuki 1971: 13). Wenn der faustische Mensch dem Drang zu erkennen, zu wissen, der Kraft seiner Vernunft verfallen ist, ist sich Zen wie auch der Osten allgemein des nicht Erkennbaren, d.h. des Unausprechbaren, bewusst. Zu dem schließen die Worte Ludwig Wittgensteins: „Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen.“ „Der Osten schweigt, der Westen ist beredet. [ ... ] Der Westen liebt es, alles in Worten zu fassen.“ (Suzuki 1971: 12) Daher auch der diskursive, epische, implizit rationale Faust (Kierkegaard 1999: 86).

Sie werden sich an dieser Stelle sicher fragen, wo nun – abgesehen von Faust - ein weiterer Zusammenhang mit der Germanistik liegen könnte. Als ich Tennysons Verse las, fiel mir ein Gedicht, das Sie alle kennen, ein: *Das Heidenröslein*. Es sind sicher nicht ganz Tennysons Worte, aber „Knabe sprach: ‚Ich breche dich‘ [ ... ] Und der wilde Knabe brach / ,s Röslein auf der Heiden“ lassen eine zielstrebige analoge, zerstörende Erkenntnisbegierde nachvollziehen. Es ist der faustische Drang, sich einer Sache willkürlich zu ermächtigen. Das ist die faustische Kultur. Kultur ist nichts anderes als selbstverständliches, vertrautes Verhalten. Suchen wir an dieser Stelle nach einer Brücke zwischen dem faustischen Menschen und dem Charakter des Zen-Buddhismus, so kommen wir auf Goethe zurück: „Im Leben geht es um das Leben und nicht um den Erfolg desgleichen.“

Dieser Satz könnte auch als bescheidene Apotheose des Ganzen gelten. Apotheosen haben jedoch in Zeiten der Globalisierung keinen Platz. Wenn Erkenntnis und Emanzipation, Zeit und schöpferische Kraft, Besitz und Macht historisch gewachsene Aspekte, die mit ihren Inhalten das Streben nach dem Extrem als Muster faustischen Menschen füllen, dann wird heute der Wohlstand, eigentlich seine Verführungskraft als Konsum zur Falle extrem faustischer Begierde. Sie öffnet die Tür einer Kultur der Rücksichtslosigkeit, der Vereinsamung im Egoismus und der Selbstverständlichkeit des Anspruchs, einer Kultur des Habens: Jedermann als Faust bzw. Faust als Jedermann, so wie ihn Fritz von Hochwälder (1979) in seinem Stück *Donnerstag* vergegenwärtigt.

#### Literatur:

Anonym 1975: Anonym, Historia von D. Johann Faustendem weitbeschreitenen Zauberer und Schwarzkünstler. in: Middell (Hrsg.), *Faust. Eine Anthologie* (I), Leipzig: Verlag Philipp Reclam jun., 76-127.

Capra (1989): F. Capra, *Das Tao der Physik. Die Konvergenz von westlicher Wissenschaft und östlicher Philosophie*, Bern/München/Wien: Scherz Verlag.

Christ 2010: E. Christ: Goethe Lenau Faust. Erkundung eines Mythos, in: Christ (Hrsg.), *Theaterpädagogische Erläuterungen und Hinweise. Dokumentation einer Zusammenarbeit: Deutsches Staatstheater Temeswar/Rumänien und Badische Landesbühne Bruchsal/Deutschland*. Stuttgart: Eigenverlag der Donaueschwäbischen Kulturstiftung des Landes Baden-Württemberg, 8-29.

Dreyfus 2007: H. L. Dreyfus, In-der-Welt-sein und Wirklichkeit: Heideggers Kritik des Cartesianismus, in: Rentsch (Hrsg.), *Martin Heidegger. Sein und Zeit*, Berlin: Akademie Verlag, 69-88.



- Fromm 1997: E. Fromm, *Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft*, München: Deutscher Taschenbuch verlag.
- Gadamer 1985: H.-G. Gadamer, *Gesammelte Werke (I)*, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Goethe: J.W. von Goethe, *Faust. Eine Tragödie*.
- Han 2002: B.-C. Han, *Philosophie des Zen-Buddhismus*, Stuttgart: Philipp Reclam jun..
- Heidegger 1960: M. Heidegger, *Der Ursprung des Kunstwerkes*, Stuttgart: Philipp Reclam jun..
- Hochwälder 1979: F. Hochwälder, *Donnerstag*, in: *Dramen (III)*, Graz: Verlag Styria, 121-198.
- Kierkegaard 1999: S. Kierkegaard, *Die unmittelbaren erotischen Stadien oder das Musikalisch-Erotische*, Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Precht 2010: R. D. Precht, *Die Kunst kein Egoist zu sein. Warum wir gerne gut sein wollen und was uns davon abhält*, München: Goldmann Verlag.
- Spengler 2003: O. Spengler, *Der Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Suzuki 1971: D. T. Suzuki, *Über den Zen-Buddhismus*, in: *Fromm / Suzuki / Martino, Zen-Buddhismus und Psychoanalyse*, Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch.
- Wilber 1993: K. Wilber, *Halbzeit der Evolution*, München: Goldmann Verlag.
- Wittgenstein 1984: L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, Berlin: Suhrkamp Verlag.



Vanessa Geuen  
 Darmstadt / Deutschland

## AUF TUCHFÜHLUNG MIT DER KNEIPE. EIN HEIMATORT DER GEGENWARTSLITERATUR ZWISCHEN ERINNERUNG UND VERLUST

Die Kneipe, das Leben in und mit ihr in der Gegenwartsliteratur ist Thema dieses Beitrags. Am Beispiel von Ju Innerhofers gleichnamigem Roman wird „die Bar“ als Heimatraum beschrieben, aus dem Hauptfigur Mia ihre Kneipenidentität generiert. Das erzählte Heimat- und Identitätskonzept ist heterogen und vielseitig, ambivalent und different. In ihrer Verlorenheit und Entfremdung findet Mia in ihrer Bar die Vertrautheit und Geborgenheit eines Zuhauses. Sie flüchtet in ihre Kneipengemeinschaft, die Nähe ebenso wie Freiheit gestattet, die einerseits Anbindung und Einbindung gewährt und andererseits Unverbindlichkeit und Einsamkeit ermöglicht. So kann sie sich vorläufig ihrer Autonomie- und Selbstwertkrise entziehen. Jedoch wird die Kneipen-Heimat und Kneipen-Identität zunehmend durchdrungen von Fremdheit und Instabilität. Das Konstrukt zeigt Risse und Brüche, Mia muss sich mit ihren wachsenden Zweifeln auseinandersetzen, die umso präsenter werden, je zerstörerischer sich das Fremde ausbreitet. Mit dem sukzessiven Auflösen und finalen Zerbrecen beginnt für sie aber auch eine innere Emanzipation von der Kneipenheimat. Das Ende des Kneipenkosmos bedeutet auch einen Anfang, einen Aufbruch in Neues, Unbekanntes, Fremdes.

**Schlüsselwörter:** Heimat, Identität, Kneipe, Bar, Postmoderne, Nähe, Distanz, Erinnerung, Zweifel, Aufbruch

Der sogenannte ‚Kneipenroman‘ kann als neues Genre der jüngsten Gegenwartsliteratur betrachtet werden.<sup>1</sup> Als vorläufige Genre-Konstituierungen lassen sich zwei Kriterien benennen: Erstens ist eine Kneipe, eine Bar oder ein Club der handlungstragende Raum für die Figuren in Kneipenromanen. Der Raum und die jeweilige Raumkonstitution der Figuren sind wesentlich für den Handlungsverlauf. Zweitens beziehen sich die Figuren in ihren Handlungen, Einstellungen und Interaktionen immer wieder auf den Raum Kneipe, Bar oder Club. Sie haben eine enge emotionale Verbindung zu ihren Kneipen, Bars und Clubs, und diese Verbundenheit beeinflusst maßgeblich ihre Selbstwahrnehmung und Entwicklung. Charakterisiert man zunächst die Figuren der Romane überblicksartig, geben sie sich als Suchende zu erkennen. Die Männer und Frauen in den Romanen sind geprägt von Unsicherheit und Instabilität, von Zweifeln und Verweigerung, sie weisen Flucht Tendenzen und Orientierungslosigkeit auf. Sie erzeugen Identität in der Individualität wie auch in der Gemeinschaft. Sie wollen die Unverbindlichkeit und die Konsequenzlosigkeit ihrer Existenz aufrechterhalten, sie wollen sich allzu engen gesellschaftskonformen und pflichtbeladenen Mechanismen entziehen. Gleichzeitig suchen sie Sicherheit, Geborgenheit, Halt und Schutz. Sie suchen eine besondere Art von Heimat und Identifikation, die sie über die Konstituierung der Kneipen, Bars und Clubs als soziale Räume hervorbringen.

<sup>1</sup> Vgl. hierzu meine Arbeit *Kneipen, Bars und Clubs. Postmoderne Heimat- und Identitätskonstruktionen der Literatur*, der die Ausführungen in diesem Beitrag in komprimierter und abgewandelter Form weitgehend entnommen sind.

Der Raum selbst charakterisiert sich durch Heterogenität und vermeintlichen Widerspruch: Er bietet jene Sicherheit und Zuflucht, die Stabilität und Halt versprechen. Er generiert Heimat und Identität, lässt Individualität zu und stiftet Gemeinschaft. Gleichzeitig ist er der Ort des Rausches und Exzesses, der Unverbindlichkeit und Oberflächlichkeit, der Melancholie und Depression – der Enge gleichermaßen wie der Freiheit. Und manchmal wird genau die Enge und Unmittelbarkeit als Freiheit empfunden. Gerade das Andere und Fremde kann hier Nähe und Geborgenheit stiften. Gerade das Eigene und Bekannte kann hier Distanz und Destruktion schaffen. Doch müssen sich die Figuren zunehmend mit dem Zusammenbruch ihrer Kneipenheimaten auseinandersetzen, denn diese erweisen sich als instabil und brüchig. Sie entfalten ein destruktives Potenzial und entwickeln eine zerstörerische Dynamik, die die Figuren dazu zwingt sich zu distanzieren. Die Kneipe wandelt sich von einem Konstrukt der Unmittelbarkeit und Zuflucht – von einer Heimat – zu einem Korsett, das zu eng wird, das Misstrauen, Selbstverlust und Entfremdung hervorbringt. Mit diesem Kollaps geht aber oftmals auch eine Selbstbefreiung einher. Die einmalige Nähe und die darauf folgende Distanz zwischen Figuren und Kneipen münden nicht selten in einerseits Abschiedsmelancholie und andererseits Aufbruchstimmung.

In den folgenden Ausführungen wird am Beispiel von Ju Innerhofers Kneipenroman *Die Bar* (2013) folgenden Fragen nachgegangen: Wie werden Nähe und Distanz, Erinnerung und Verlust zwischen der Hauptfigur und ihrer Bar erzeugt? Welche Dynamik entfaltet sich, wenn das Kneipenkonstrukt zu zerbrechen beginnt und wie setzt sich die Protagonistin mit dem Prozess der Neukonstituierung ihres Selbstbilds auseinander?

### Die Kneipe als Zuhause

Es handelt sich in diesem Roman um einen Kneipenkosmos, der nur in der Sommersaison geöffnet ist und der seinen letzten Sommer erlebt, bevor das Gelände ge- und neu erschlossen wird. Die erzählte Zeit umfasst diesen letzten Sommer der Bar. Die Bar erstreckt sich über ein riesiges Gelände an einem See. Es gibt dort die Hauptbar mit Tanzfläche; es gibt Buden und Wagen, in denen von Currywurst bis Drogen alles erhältlich ist; es gibt einen Wellness- und Spa-Bereich, und es gibt die Backstage-Bar, an der Hauptfigur und Ich-Erzählerin Mia arbeitet. Für sie ist ihre „kleine Ein-Frau-Bar im Backstage der Bar purer Luxus. Ich bin alleine, mein eigener Chef. Die Theke ist überschaubar. Und niemals drängeln sich fünf Schichten Menschen davor“ (Innerhofer 2013: 46). Hier wird eine Insel der Nähe und Unmittelbarkeit beschrieben, die sich in einem geschachtelten Raumgefüge befindet: Im Großstadtraum Berlin wird die Bar als eigene kleine Welt dargestellt, die von der Umgebung weitgehend abgeschottet ist. Innerhalb des Bargeländes stellt der Backstage-Bereich für die Protagonistin einen zusätzlichen Schutzraum dar, der insofern als Heimat denkbar ist, als dass er Geborgenheit und Sicherheit, Vertrautheit und Verlässlichkeit generiert.

Der Philosoph Bernhard Waldenfels denkt einen Raum als Heimat, indem er ihn zu einem Ort macht, an dem man zuhause *ist* und sich zuhause *fühlt*. Er schreibt: „Zunächst ist Heimat etwas, was *erworben* und *gestaltet* und *nicht bloß vorgefunden* wird.“ (Waldenfels 1985: 199, Hervorhebungen V.G.) Heimat ist eine vertraute und verlässliche „Kernzone“, deren Stabilität entsteht, indem sie gegen Fremdes und Anderes abgegrenzt wird. Sie entwickelt sich in einem „Prozeß der Zu- und Aneignung, einem Heimischwerden.“ Für Waldenfels wurzelt die Vertrautheit von Heimat vornehmlich in ihrer „affektiven Verankerung“; die Beziehungen, die zur Heimat geknüpft werden, lassen sich über zahlreiche Affekte herstellen. (Waldenfels 1985: 199 f.) Wenn Mia ihre

Kneipe als „Märchenwelt“ (Innerhofer 2013: 30, 58, 103, 107, 108, 123, 127, 193, 218) und „Paralleluniversum“ (Innerhofer 2013: 7, 11) beschreibt, die mit der „Welt draußen“ (Innerhofer 2013: 29, 111, 126, 205) vermeintlich nichts zu tun hat, lassen sich solche Affekte erkennen. Sie stilisiert diesen Raum, indem sie ihn vor allem konnotiert mit Abtauchen und Vergessen, mit familienähnlichen Strukturen und mit der Erinnerung an vergangene, unbeschwerte Sommer. Sie konstituiert ihre Bar zu einem Raum unendlicher Möglichkeiten (vgl. Innerhofer 2013: 12), zu einer Insel, auf die sie sich flüchtet, wenn sie sich ihrer Lebensrealität, ihren Zukunftsplänen und den Anforderungen und Pflichten im wahren Leben entziehen will. Sie hält sich dort als Gast auf und als Barkeeperin, und insbesondere ihr Arbeitsplatz an der kleinen Theke im Backstage vermittelt ihr ein Gefühl von Sicherheit.

Für den Politikwissenschaftler Jens Korfkamp hat das gesellschaftliche Konstrukt Heimat eine „psychische Tendenz“, die er als Suche formuliert: „die Suche nach etwas Sicherem, Stablen, Festem und Unveränderlichen, das dem Individuum und der Gruppe Geborgenheit geben kann. Heimat als Gegenpol von Auflösung und Unsicherheit“ (Korfkamp 2006: 14 f.). Will Cremer und Ansgar Klein korrelieren den Heimatbegriff mit einem „Unbehagen an der Moderne“. Sie binden ihn zurück an die gesellschaftliche Modernisierung und die damit einhergehende „Erosion lebensweltlicher Bezüge“ – und sie stellen eine „geschärfte[...] Sensibilität für die von Schwund bedrohten vertrauten Erfahrungsräume und Lebensweisen“ fest. (Cremer/Klein 1990: 34-37) Heimat stehe für die Möglichkeit, auch in stetig wachsenden, komplexer werdenden Gesellschaften vertraute und überschaubare Räume aneignen zu können. Ein solches Unbehagen an lebensweltlichen Bezügen zeigt sich auch bei Mia, die getrieben ist von der Sehnsucht nach einem Ort des Versteckens und des Vergessens. Die Anziehungskraft, die ihre Bar auf sie ausübt, basiert nicht zuletzt auf kollektivem Exzess: Besonders der Konsum von Drogen wie Kokain, Speed, Acid oder Ketamin bis Alkohol verstärkt den Charakter der Kneipe als Zufluchtsort, der seine ganz eigene Form von Rausch und Intimität erzeugt. „Märchenhaft ist es hier nicht so sehr. Hier geht es um den puren Konsum. Es gibt keine Tanzfläche. [...] Es gibt auch keine kuscheligen Ecken, man ballert sich hier hinten nur weg.“ (Innerhofer 2013: 31)

### **Freiheit und Unverbindlichkeit**

Nach Zygmunt Bauman ist „die individuelle Freiheit [...] heutzutage der Wert, anhand dessen alle anderen Werte beurteilt werden“ (Bauman 1999: 10). Beziehungsstrukturen zwischen Menschen werden komplexer, aber auch unverbindlicher, unberechenbarer und brüchiger. Ein Konstrukt wie Heimat erscheint in einer solchen postmodernen Heterogenität weiterhin erstrebenswert, wenn auch Bauman dafür plädiert, es neu denken zu müssen: „Die kuschelige Gemütlichkeit des Zuhauses [...] bleibt anziehend, solange man sich nicht wirklich in Zwangszugehörigkeiten und nicht verhandelbare Verpflichtungen eingebunden fühlt“ (Bauman 2003: 202). Bauman postuliert in diesem Zusammenhang eine Notwendigkeit öffentlicher Räume innerhalb von Gesellschaften, um Orte der Freiheit und Unverbindlichkeit zu generieren.

Als einen solchen Raum konstituiert Mia ihre Bar. Fast alle sozialen Kontakte sind eher oberflächlich, sodass keine allzu ernsthaften Bindungen entstehen. Gerade diese Unverbindlichkeit ist es, die die Bar für Mia zu einem Zuhause werden lässt und – trotz oder vielleicht wegen aller Oberflächlichkeit – Nähe wie emotionale Verbundenheit hervorbringt (vgl. hierzu Lobensommer 2010: 105).

Die Bar ist eine der letzten analogen Plattformen geblieben. Hier trifft man sich einfach. [...] Genau dafür liebt man aber auch die Bar. [...] Und dann ist die Bar schon wieder wie zu Hause. Eine komische Mischung aus ‚sich aufgehoben fühlen‘ und trotzdem Abenteuer. (Innerhofer 2013: 28)

Mia glaubt zu wissen, was sie in der Bar sucht und findet. Sie stillt dort einerseits „Ankommensehnsucht“ und erlebt „absolute Freiheit“ und „Unbeschwertheit“, Grenzlosigkeit „oder Grenzüberschreitung“. (Innerhofer 2013: 82) Daneben beschert nur die Bar ihr Momente der totalen Zufriedenheit und Bedürfnislosigkeit: „Wunschlos. Genau in diesen Momenten habe ich das Gefühl, plötzlich zu wissen, warum ich jeden Sonntag hier bin. Weil ich immer wieder, wenn auch nur für einen Moment Wunschlos sein will.“ (Innerhofer 2013: 88 f.) Das, was ihr später Angst macht, ist der Verlust ihrer Partywelt; solange diese aber existiert, betrachtet Mia sie als Ort der losgelassenen Entspannung und unverbindlichen Gemeinschaft. Dabei ist es nicht nur unwesentlich, sondern geradezu notwendig, dass man sich untereinander nicht wirklich kennt, nicht wirklich weiß, wer das Gegenüber ist, um ein temporäres Gefühl der Intensität und Nähe zu erzeugen. Manchmal „werden alle, die Besucher und die Arbeitenden, von allen gegenseitig getragen“ und alles andere ist Nebensache. Denn in der Atmosphäre der Bar entsteht pure, gemeinsam erzeugte Energie, die das Gefühl von Zugehörigkeit und Heimat intensiviert (vgl. Innerhofer 2013: 44).

### Entrinnen und Verstecken

Für Waldenfels ist Heimat stets auch mit Rückzug und Flucht verbunden. Erstens, so schreibt er: „Heimat ist keine Idylle, sie hat stets auch etwas von einem Entronnensein“. Zweitens: „Es gibt keine rein natürliche Heimat. [...] Heimat [ist] immer schon zurechtgemacht, zurechtgestutzt, gedeutet, verarbeitet, umgesetzt und fortgesetzt“. Drittens: „Heimat wird zur Projektionsfläche regressiver Triebentladungen.“ Viertens: Heimat ist dennoch eine „Sphäre der *Geborgenheit*“ – „Heimat als heiliger Boden.“ (Waldenfels 1999: 200 f., 205)

Mia hat in diesem Sinne ihre Bar zu einem Ort zurechtgemacht, gedeutet und bearbeitet, an dem sie nicht nachdenken muss darüber, wie es mit ihrer beruflichen Zukunft als Ärztin weitergeht, denn diese Tätigkeit ist für sie mit unerfüllbaren Erwartungen verbunden:

Hoffnung geben, wo es keine mehr gibt. Dann schon lieber in der Bar sein. Wo eigentlich niemand von mir erwartet, gerettet zu werden – zumindest nicht im medizinischen Sinne. [...] Prinzipiell will ich niemanden retten. Höchstens gerettet werden. (Innerhofer 2013: 30)

Trotz ihrer abgeschlossenen Ausbildung und der Aussicht auf zumindest ökonomische Stabilität flüchtet Mia in der Bar vor sich selbst, weil ihr genau diese Möglichkeiten auch Angst machen: „Trotz meines abgeschlossenen Studiums sehnte ich mich kein bisschen nach einem festen Job. Wenig ambitioniert, erwachsen zu werden. Ich wollte mir eine Decke über den Kopf ziehen, und das konnte ich nirgendwo besser als in der Bar.“ (Innerhofer 2013: 29 f.) Mia weiß, dass sie flüchtet und sie weiß ebenso, dass sie in der Bar ihre Suche nach Sinn und Orientierung unterbrechen und sich auf ihre lokale Bar-Identität reduzieren kann.

Die Flucht vor sich selbst bezieht sich jedoch nicht nur auf die ungewisse Zukunft, sondern auch auf die Gegenwart. Für Mia ist die Bar ein Raum, in den alle vor der Einsamkeit fliehen, ein „Auffangbecken für diejenigen, die auf keinen Fall nach Hause wollen, wo sie meist nur Einsamkeit erwartet.“ (Innerhofer 2013: 29) Durch

diese Raumkonstitution wird das Gefühl des Alleinseins und der Verlorenheit umgekehrt in ein Empfinden von Gemeinsamkeit: „Wahrscheinlich kommen alle wieder zurück, wenn die Einsamkeit sie einholt. Meine Einsamkeit, [...] die von allen, die mich umgeben, verschwimmen ineinander. Nicht mehr greifbar. Nicht mehr differenzierbar. Ich bin ein Teil davon.“ (Innerhofer 2013: 138) Die bunte, laute, intensive Atmosphäre empfindet sie wie einen „Fluss, eine Bewegung. Ein Strom, der dich mitreißt, weil alles so leicht erscheint. [...] Man kann einfach da sein. Muss nichts erklären, nichts suchen. Alles kommt und geht. Ein bisschen Heraklit – panta rhei.“ (Innerhofer 2013: 11) In der Bar „hat Endlichkeit [...] keinen Platz“, so heißt es, und Mia empfindet es häufig als „Katharsis“ (Innerhofer 2013: 92, 169), wenn sie sich unter all den feiernden Menschen bewegt, weil niemand sich damit aufhält, „einen Gedanken an morgen zu verschwenden.“ (Innerhofer 2013: 214)

### Zerrissenheit und Zweifel

Heimat darf nie als einseitig vertraut und sicher verstanden werden; schreibt Waldenfels. Er schlägt einen „Mittelweg“ vor, der davor bewahren soll, die „Flucht in einen kleinen oder großen Ersatz-Kosmos“ anzutreten, weil diese Flucht nur eine Illusion sein kann. „Vertrautheit und Fremdheit“ müssten als untrennbar miteinander vermischt betrachtet werden. (Waldenfels 1999: 195) Die Heimwelt ist zwar gekennzeichnet durch „*Vertrautheit* und *Verlässlichkeit*“, aber Waldenfels macht klar, dass es sich hierbei um eine „affektive Überbesetzung“ handelt. Um Heimat als angemessenes Konstrukt zu bestimmen, plädiert er für eine „Vieldeutigkeit“, die die „Antithese von Heimwelt und Fremdwelt“ ablösen solle. Heimat verliert damit ihre Starrheit und Singularität: Heimaten werden zu „*Zwischenaufenthalte[n]*“, „*Zwischenräume[n]*“, „*Übergänge[n]*“, „*Multilokalität[en]*“ – und „*Fremdheit inmitten der Vertrautheit*“ wird zum Wesensmerkmal von Heimat. (Waldenfels 1999: 200, 206, 210)

Diese Fremdheit zeigt sich im Roman immer deutlicher, wenn Mia zugeben muss, dass sie sich von der allgemeinen Euphorie, dem Rausch und der Magie der Bar hat anstecken lassen und dass sie sich so allzu oft selbst belogen hat. Ihre Zweifel an ihrer Märchenwelt und das Bewusstsein für deren destruktives Potenzial verstärken sich, je näher das Ende der Bar rückt, die immer mehr als „Seifenblase“ (Innerhofer 2013: 82, 163, 218) erscheint und platzen wird. Zwar reflektiert sie schon zu Beginn des Romans, wie sie nach Berlin und zu dem Job als Barkeeperin gekommen ist und überlegt, dass es vielleicht „besser gewesen [wäre], jemand hätte mich damals aufgehalten.“ Doch sie hat sich – damals wie heute – selbst als Suchende identifiziert und weiß, dass „man ja eigentlich auch niemanden aufhalten kann, der auf der Suche ist.“ Die Nähe und Sicherheit, nach denen Mia sich gesehnt und die sie in ihrer Bar auch gefunden hat, lösen sich zunehmend auf in Simulakren des Selbstbetrugs und der Selbstverleugnung. Im Laufe des letzten Bar-Sommers nehmen die Augenblicke zu, in denen ihr „der Mantel der Sinnlosigkeit an diesem Ort mittlerweile doch zu groß geworden“ (Innerhofer 2013: 52) ist und in denen sie sich nirgendwo am richtigen Platz, nirgendwo aufgehoben und nirgendwo sicher verortet fühlt. Die „Fremdheit inmitten der Vertrautheit“ führt dazu, dass sich für sie alles „plötzlich ambivalent an[fühlt]. Ich vermische alles und bin nirgendwo mehr richtig, nur noch halb. [...] Wenn ich hier bin, will ich dort sein, und umgekehrt. Bin ich nicht da, will ich hin, bin ich dort, will ich weg.“ (Innerhofer 2013: 60)

Mia muss sich mit der Erkenntnis auseinandersetzen, dass dieser letzte Sommer der Bar anfängt, sie „zu zerreißen“ (Innerhofer 2013: 61), doch sie weiß nicht warum und be-

ginnt immer mehr, an sich selbst, an ihrer Persönlichkeit zu zweifeln. Ihre Heimat wird ihr immer fremder, gleichzeitig entfremdet sie sich immer weiter von sich selbst:

Also, wo bleibt mein Mikrokosmos im Mikrokosmos? [...] Braut sich ein Gewitter zusammen über meiner Welt, in die ich jeden Sonntag eintauche? Ist jemand daraus aufgetaucht, ohne mir Bescheid zu sagen? Soll ich jetzt den letzten Sommer alleine durchfliegen? Oder einfach mal mein Kopfkino ausschalten? (Innerhofer 2013: 61)

Zwar gelingt es ihr auch immer wieder, ihr „Kopfkino“ auszuschalten und sich in den Sog fallen zu lassen, den die Bar auf sie ausübt. Es sind jedoch genau diese emotionalen Wechselbäder, die Zerrissenheit und Unsicherheit, die sie immer unruhiger werden lassen.

Für Jürgen Habermas zeigt sich die „Ich-Identität“ vor allem in kritischen Situationen und Konflikten, wenn plötzlich soziale „Zugehörigkeiten“ verloren gehen und sich neue „Lebensbereiche[...]“ erschließen. (Habermas 1983: 194) Er sieht eine Entzweiung zwischen Individuum und Gesellschaft und eine Entzweiung innerhalb des Subjekts, da die individuellen Bedürfnisse auf der einen Seite mit den gesellschaftlich geforderten Regeln auf der anderen allzu häufig kollidieren. Diese Entzweigungsmechanismen stellen das „moderne Identitätsproblem“ dar. (Habermas 1974: 45) Über die Kurzfristigkeit und Wandlung von Identität schreibt er: „Die *Ich-Identität* [...] bewährt sich in der Fähigkeit, neue Identitäten aufzubauen und zugleich mit den überwundenen zu integrieren“ (Habermas 1974: 30). Identität werde dabei permanent überprüft.

Mit Habermas lässt sich also festhalten, dass Mia – noch weitgehend unbewusst – damit begonnen hat, ihre Bar-Identität zu überprüfen, deren wachsende Unvereinbarkeit mit ihren anderen Teil-Identitäten problematischer wird. (Vgl. Habermas 1974: 51) Immer wieder gibt es Tage, an denen „ich nicht weiß, ob ich da hin will oder nicht. [...] Irgendwas hat sich geändert. [...] Vielleicht habe auch ich mich verändert.“ (Innerhofer 2013: 81)

### Unvertrautes in der Kneipenheimat

Keupp et al. sehen die Schwierigkeiten in postmodernen Identitätskonstruktionen nicht zuletzt in „Krisenerfahrungen“ und in der „Heimat- und Ortlosigkeit des Subjekts“. Sie betonen einen „innere[n] Zusammenhang von unterschiedlichen Teilidentitäten“, der als eine „Kohärenz durch Übergängigkeit“ gedacht werden müsse. Individuen benötigten „eine innere Pluralitätskompetenz“ und „innere Vielfalt oder ‚Multiplizität‘“. (Keupp et al. 2002: 26, 57 f.) Mia gelingt weder eine solch kohärente Übergängigkeit noch eine innere Vielfalt, ihre Teilidentitäten kollidieren und sie fühlt sich zunehmend dem Prozess der Entfremdung von ihrer Heimatwelt ausgesetzt – sie wird zur Heimatlosen in ihrer Bar.

Das „Zerbröckeln dieser Welt [...] umfasst [...] mein Herz. [...] Es umschließt es, drückt es zusammen und lässt mich zweifeln an der großen Flucht“ (Innerhofer 2013: 103). Immer konkreter sucht sie nach Alternativen, immer unausweichlicher wird für sie die Tatsache, dass sie sich den Anforderungen stellen muss, die jenseits der Bar ihrem Leben eine Richtung geben könnten. Ihr wird klar, dass ihre beiden Welten – die Parallelwelt der Bar, der Party und Drogen hier und die Alltagsrealität dort – nicht vereinbar sind.

Ich fühle mich klein und verloren. Vor meinen Augen zerplatzen Seifenblasen. Man kann diese Welten nicht miteinander in Einklang bringen. Ich finde die Schnittmenge nicht. Ausgespuckt am Randstein.



Und langsam beginne ich zu ahnen, dass ich mich entscheiden muss. [...] Solange ich mit einem Bein jeweils in einer Welt verweile, kann ich nicht gehen, nicht laufen, mich nicht vorwärts bewegen. Eine bittere Erkenntnis. (Innerhofer 2013: 162 f.)

Mias Zweifel und Entfremdungsgefühle verstärken sich und tauchen in kürzeren Abständen auf, je näher die Schließung der Bar rückt. „Der Haussegen hängt schief. Fluch. Segen. Fluch. Ich kann ganz plötzlich nicht mehr klar denken. Fühle mich fremd mit mir selber. Fremd in dieser Welt.“ (Innerhofer 2013: 179) Je weniger sie verdrängen kann, dass diese Welt nicht länger existieren wird, desto größer werden ihre eigenen existenziellen Zweifel, desto öfter macht sich Mut- und Hoffnungslosigkeit breit. „Ich weiß nicht mehr, wohin ich gehöre: nach draußen, nach hier drinnen, nach Hause, in einen anderen Club? Ich glaube, ich werde mich nirgendwo mehr wohlfühlen.“ (Innerhofer 2013: 191) Das Unvertraute durchzieht Mias Kneipen Heimat, indem ihr die Bar, ihre Freunde und sie sich selbst unzugänglicher und unverständlicher werden. Die „Grenzen des Genusses“ (Bauman 2003: 148), die bei Bauman das Flüchtige postmoderner Identität ausmachen, führen zu ihrer wachsenden Entfremdung, der sie sich nicht entziehen und vor der sie nirgendwohin flüchten kann, weil sie alle Lebensbereiche durchdringt.

### Kollaps der Kneipen Heimat

Die Sozialpsychologin Helga Bilden will Identität nicht als harmonische Einheit verstanden wissen, da „Sinnhorizonte und Deutungsmuster zerbrechen“ und „Grenzen [...] fallen“. (Bilden 1997: 232 f.) Individuen müssten sich regelmäßig „in eine übersichtliche Umwelt“ zurückziehen, sodass die permanente „Suche nach Eindeutigkeit und Einheitlichkeit [...] als Schutzmechanismus“ zu deuten sei. (Bilden 1997: 247) Bildens sogenanntes Selbst ist permanenter Selbstreflexion unterworfen, wobei „Selbstverständnis und [...] Lebensentwürfe“ (Bilden 1997: 237) stetig überprüft und gegebenenfalls geändert würden. Damit bedingen sich innere und äußere Pluralität gegenseitig, wobei zu einer Identität auch Zerfall und Konflikte gehören. Die Kunst der Subjektivität bestehe darin, mit solchen Heterogenitäten und Ambivalenzen umgehen zu können, ohne sie ausmerzen zu wollen und „ohne zerrissen zu werden.“ (Bilden 1997: 246)

Mias Deutungsmuster und Sinnhorizont Kneipe zerbricht Stück für Stück, und ihre so erzwungene Selbstreflexion zeigt sich zunächst einmal in Unsicherheit und innerem Zerfall. Das näher rückende Ende der Bar macht Mia vor allem Angst, weil sie nicht weiß, wie ein Danach aussehen und wo sie dann Halt finden könnte und ob es einen anderen Raum geben wird, der ihr ermöglicht, zu fliehen und sich zu verstecken. Sie hat Angst davor, sich nicht mehr verankern zu können in der Realität und den Boden unter den Füßen zu verlieren. Das Bedürfnis zu entrinnen überträgt sie nun häufiger auf die Bar selbst, in die sie immer weniger hinein, dafür immer öfter aus ihr heraus flüchten will. „Vor dem fliehen, was normalerweise mein Fluchort ist. Was passiert hier?“ (Innerhofer 2013: 108) Die „Diskontinuitäten in [Mias] individueller Biographie“ (Bilden 1997: 228) machen sie zu einer Heimatlosen.

Immer mehr Regen dringt in die Märchenwelt. Immer mehr Ritzen und Spalten tun sich zwischen den Holzbalken auf. [...] Der Verfall wird überall spürbar, und ich habe das Gefühl, dass es nicht mehr lange dauert, bis alles vorbei ist. Langsamer, schleichender, bitterer Verfall. (Innerhofer 2013: 103)

Für Mia ist ihre Bar unersetzbar, mit der Schließung wird etwas enden, das als Heimatkonstrukt lange Zeit wesentlicher Bestandteil ihrer Identität und Selbstveror-

tung war. Sie fühlt sich immer zerrissener und sie hat den Eindruck, in einer „absoluten Ambivalenz“ zu existieren, in der es „kein Oben, kein Unten mehr“ gibt. „Das ist die Realität, die sonst draußen bleibt. Plötzlich ist sie da, greifbar, real – und ein Problem.“ (Innerhofer 2013: 107) Der von Waldenfels postulierte „Bodensatz an Unheimlichem und Unheimischem“ (Waldenfels 1985: 210), der jedem Heimatkonzept inhärent sei, zeigt sich in diesen Passagen darin, dass Rausch und Exzess nicht mehr als positive Loslösung beschrieben werden. Die Entwicklungen in der Bar sind zu schwer und beängstigend geworden, als dass Mia sich weiterhin einreden kann, es gehe nur um Hedonismus jenseits aller Ernsthaftigkeit.

### Emanzipationsprozesse

Für die Philosophin Karen Joisten machen sowohl „Verbundenheit“ als auch „Fremdsein bzw. die Fremde“ Heimat aus. Die Konzentration von Heimat auf „tiefe Verbundenheit“, auf „Bindung an einen Ort, [...] Geborgenheit, [...] Vertrauen und einem In-Sich-Ruhen“ werde dann zu einem negativ besetzten Moment, wenn sie „nicht mit dem Aspekt der Fremde und dem Fremdsein verbunden wird. [...] Die Fremde in der Heimat [...] gehört innerstrukturell zur Heimat und stellt eine wichtige Seite von ihr dar“ (Joisten 2003: 26 f., Hervorhebung V.G.), so Joisten. Dieser „Stachel der Fremde und des Andersseins“ erfordere von Heimatkonstruktionen, dass sie offen und innerlich aufgeschlossen gedacht und gelebt werden müssten. Nur durch Fremde sei Heimat „am Leben zu erhalten“, nur durch Fremde könne sie als „lebendiger Prozess“ funktionieren, was nicht das „Bekannte, Allzubekannte, sondern das Mögliche und Machbare“ sichtbar werden lasse. In diesem Spannungsfeld sei „Heimat eine komplexe dynamische Einheit“. (Joisten 2003: 27)

Während ihre Partywelt zerbricht und zur heimatlichen Leerstelle wird, beginnt Mia zu ahnen, dass das Ende der Bar für sie auch ein Befreiungsschlag sein kann. Durch das präsenter werdende Fremde in ihrer Heimatkonstruktion offenbart sich zaghaft auch ein Gefühl der Emanzipation. Sie ist „unentschlossen, über alles Verflorsene zu heulen oder darüber zu lachen, weil [sie] endlich frei“ ist, und sie spürt „einen Stich, eine Mischung aus Freude und Bedauern.“ (Innerhofer 2013: 88, 100) Die Momente häufen sich, in denen Mia genau das Gegenteil dessen will, was sie immer in die Bar getrieben hat. Früher hat sie die Bar zu einem Raum konstituiert, der eine klare Funktion erfüllt und ihrer Identitätskonstitution Stabilität verliehen hat: Sie konnte sich der Realität außerhalb entziehen und in ein Paralleluniversum abtauchen, in dem alles auf die Gegenwart beschränkt ist, in dem Drogenkonsum an der Tagesordnung und Teil des Verdrängungsprozesses war. Nun stellt sie überrascht fest, dass sie in ihrer Bar nicht mehr heimisch ist, dass sie sich abgewiesen und am falschen Ort fühlt und zurück „in die Realität flüchtet.“ (Innerhofer 2013: 129) Dieser umgekehrte Fluchtimpuls verstärkt sich zusehends, und Mia wird trotz ihrer Ängste vor der Zeit danach immer bewusster, „dass das hier nicht mein Leben ist. Oder nicht mehr ist. Mit dem absehbaren Ende der Bar und der Realität da, die bestehen bleibt, bleibt auch für mich nur eine Realität übrig. Ich habe noch keine Ahnung, wie ich damit alleine klarkommen soll.“ Immer deutlicher entwickelt sich diese Ungewissheit aber auch zu einem Gefühl der Befreiung, denn das „kommende Ende kann auch erleichternd sein.“ (Innerhofer 2013: 175 f.) Das Gefühl von Neuanfang bleibt jedoch ein sporadisches, eher Ahnung denn Gewissheit. Traurigkeit und Unsicherheit überwiegen. „Ich habe Angst. Vor dem schwarzen Loch, in das ich fallen könnte, vor den leeren Sonntagen, die mir bevorstehen. [...] Vor der Lücke in meinem Leben.“ (Innerhofer 2013: 196)

Es gibt hier keine eindeutige Bestimmung des Kneipenendes als Katastrophe oder als Befreiung. Das Fremde ist in verschiedenen Ausprägungen in die Kneipenheimat eingedrungen, sodass sich die Grenzen von Innen und Außen verschoben haben, auf denen Mia ihre Sicherheit und Verortung gebaut hatte. Doch gibt es Momente, in denen sie die vermeintlichen Antagonismen Heimat und Fremde auflöst in einer Ahnung von Neuem, von dem „Mögliche[n] und Machbare[n]“ (Joisten 2003: 27) in anderen Welten. Trauer, Abschied und Angst sind hier ebenso präsent wie Offenheit, Erleichterung und Hoffnung, ohne dass diese Ambivalenz aufgelöst wird: „Weder eine Leichtigkeit des Seins noch eine Leichtigkeit des Nicht-Seins ist spürbar.“ (Innerhofer 2013: 218) Die Nähe zur Bar und dem Leben mit ihr hat sich zu einer unüberbrückbaren Distanz gewandelt, gleichzeitig ist die Außenwelt, die zuvor in einer Distanz der rigorosen Ablehnung lag, in eine erwägbarere Nähe gerückt.

### Literatur:

- Bauman (1999): Z. Bauman, Unbehagen in der Postmoderne. Aus dem Englischen v. Wiebke Schmaltz. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bauman (2003): Z. Bauman, Flüchtige Moderne. Aus dem Englischen v. Reinhard Kreissl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bilden (1997): H. Bilden, Das Individuum – ein dynamisches System vielfältiger Teil-Selbste. Zur Pluralität in Individuum und Gesellschaft, in: Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Hg. v. Keupp, Heiner / Höfer, Renate. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 227–249.
- Cremer/Klein (1990): W. Cremer/A. Klein, Heimat in der Moderne, in: Dies. (Hg.): Heimat. Analysen, Themen, Perspektiven. Bielefeld: Westfalen Verlag, 33–55.
- Geuen (2016): V. Geuen, Kneipen, Bars und Clubs. Postmoderne Heimat- und Identitätskonstruktionen in der Literatur. Berlin: Ripperger & Kremers Verlag.
- Habermas (1974): J. Habermas, Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden?, in: Ders. / Henrich, Dieter: Zwei Reden. Aus Anlaß der Verleihung des Hegel-Preises 1973 der Stadt Stuttgart an Jürgen Habermas am 19. Januar 1974. Jürgen Habermas: Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden? Dieter Henrich: Kritik der Verständigungsverhältnisse. Laudatio für Jürgen Habermas. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 23–84.
- Habermas (1983): J. Habermas, Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Innerhofer (2013): J. Innerhofer, Die Bar. Eine Erzählung. Berlin: Metrolit Verlag.
- Joisten (2003): K. Joisten, Philosophie der Heimat – Heimat der Philosophie. Berlin: Akademie Verlag.
- Keupp et al. (2002): H. Keupp/T. Ahbe et al., Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Korfkamp (2006): J. Korfkamp, Die Erfindung der Heimat. Zu Geschichte, Gegenwart und politischen Implikation einer gesellschaftlichen Konstruktion. Berlin: Logos Verlag.
- Lobensommer (2010): A. Lobensommer: Die Suche nach „Heimat“. Heimatkonzeptionsversuche in Prosatexten zwischen 1989 und 2001. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Waldenfels (1985): B. Waldenfels, In den Netzen der Lebenswelt. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.



Marijana Gjorgjieva  
 Skopje / Mazedonien

## DIE NÄHE- UND DISTANZASPEKTE IM ROMAN *UND SAGTE KEIN EINZIGES WORT* VON HEINRICH BÖLL

In diesem Beitrag werden die folgenden Fragen gestellt: Bilden Nähe und Distanz zwei entgegengesetzte Pole einer dualistischen Ganzheit oder sind sie voneinander abhängende Begriffe? Bestehen Grenzen zwischen den beiden Begriffen oder ergänzen sie einander in ihrer Existenz?

Die interpersonellen Distanzaspekte in dem Roman *Und sagte kein einziges Wort* von Heinrich Böll werden schon in dem Titel evident. Wenn man kein Wort sagt, wenn man sich dem Anderen nicht mitteilt, dann bleibt man im eigenen Inneren verschlossen und somit allein; dann nimmt man Abstand vom Anderen, man entfernt sich vom Anderen, man zeigt keine Bereitschaft sich dem Anderen zu nähern. Die Versprachlichung der Gedanken bedeutet schon, sich dem Anderen zu öffnen, bedeutet Nähe zum Anderen, bedeutet Brücken zu dem Anderen zu schlagen.

Der Nähe- und der Distanzbegriff werden in diesem Roman unter intersubjektivistischen Aspekten analysiert. Dabei werden die theoretischen Betrachtungen von Martin Heidegger zu den beiden Begriffen „Nähe“ und „Distanz“ verwendet.

**Schlüsselwörter:** Näheaspekte, Distanzaspekte, interpersonale Beziehungen, Heimat, Dasein

Den Nähe- und den Distanzbegriff betrachten wir in diesem Beitrag unter intersubjektivistischen Aspekten. Man könnte zuerst die These aufstellen, dass Nähe elementare räumliche und zeitliche Kontakterfahrung von zwei Subjekten voraussetzt und Distanz Kontaktabwesenheit. Somit lassen sich unsere Begriffe auch mit den Zeitperspektiven verbinden, und zwar Nähe mit Gegenwart, mit Gleichzeitigkeit, und Distanz mit der Zukunft. Die Nähe bezieht sich zuerst auf die Gemeinsamkeit der Subjekte in einer „gemeinsamen Welt“ (Joas 1980: 184), die *hier* ist, somit auf die Wärme, auf die Heimat und auf das Bequeme, auf das Sichere; während die Distanz sich auf die Abwesenheit der Gemeinsamkeit, auf die Entferntheit der Subjekte, somit auf die Kälte, auf das Fremde, auf das Bedrohliche und auf das Gefährliche bezieht, auf etwas, was *dort* ist.

„Doch die Nähe bleibt dem Menschen am weitesten“ (Heidegger 1947: 8) schreibt Martin Heidegger und gibt ein Beispiel, wenn er erklärt: „Zwei einsame Bauernhöfe – so weit es sie noch gibt –, die für einen Gang über Feld eine Stunde weit auseinander liegen, können auf das Schönste benachbart sein, wogegen zwei Stadthäuser, die sich an derselben Straße gegenüberliegen oder gar zusammengebaut sind, keine Nachbarschaft kennen.“ (von Heidegger 1959, zitiert nach Jaeger 1971: 100). Wir dürfen also Nähe und Distanz nicht als gegensätzliche Begriffe verstehen und zwar gar nicht „unter dem Gesichtspunkt von messbaren Abständen“ (ebd., S.100). Denn es kann ja sein, dass etwas, was dem Menschen physisch ganz nahe steht, doch ganz entfernt, fremd, gefährlich vorkommen kann. Und auch umgekehrt: Etwas, was dem Menschen physisch ganz entfernt steht, doch als ganz nahe, bekannt und sicher empfunden sein kann. Heidegger stellt fest, dass allein mit der Beseitigung der Entfernungen noch keine Nähe hergestellt wird (vgl. Heidegger 2000: 167). Nähe bedeutet nicht Abwesenheit von Entfernung, also „kleine Entfernung ist nicht schon Nähe. Große Entfernung ist noch nicht Ferne.“ (ebd., S. 167). Schon 1951 schrieb Heidegger, dass alles, was anwe-

send ist, gleich nah und gleich fern ist, weil das „Abstandlose herrscht“ (ebd., S. 179). Auf die Frage: „Was ist Nähe?“, gibt er die Antwort: „Nähern ist das Wesen der Nähe. Nähe nähert das Ferne und zwar als das Ferne.“ (ebd., S. 179). Damit wird der prozesshafte, der dynamische und der eventuell verwandelnde Charakter der Nähe zur Sprache gebracht. Nähe ist also kein Zustand, keine Passivität, sie stellt Aktion dar, mit der das Ferne als Ferne genähert wird. Ob in diesem Prozess die Neudimensionierung des Fernen zur Nähe stattfindet, bleibt offen.

Dreißig Jahre nach dem Tod von Heinrich Böll fehlt er der deutschen Öffentlichkeit immer noch (vgl. Neudeck 2015), als Mensch, als Ratgeber und als aktiver und produktiver Teilnehmer an den aktuellen Ereignissen. Seine unersetzbare Nähe fehlt. Heinrich Böll könnten wir als einen Menschen und Autor betrachten, der sich für die Nähe einsetzte, der versuchte, sich dem Menschen zu nähern. Dem einfachen Menschen. Er hatte eine „Abneigung gegen Selektion“ (ebd.), mit der die Menschen ausgedeutet werden und als „weniger wertvoll“ (ebd.) betrachtet werden, er war gegen Vorurteile und gegen alles, was die Menschen voneinander entfernt und ihre Menschenwürde erniedrigt. Er kämpfte dafür, dass die distanzerzeugenden Mauern unter den Menschen durch Liebe zum Menschen niedergerissen werden. Er suchte die Nähe zum Menschen, er versuchte, dass seine Leser verstehen, dass „... der Ungläubige, der Nichtchrist, daß die Frau, die abgetrieben, der Junge, der Kirchengut gestohlen hat, ein Mensch ist.“ (Augstein 1985). Er bemühte sich den Menschen, das Menschliche im Menschen näher zu bringen.

Den Roman *Und sagte kein einziges Wort* schrieb Heinrich Böll im Jahr 1953. Schon im Titel erkennt man die interpersonalen Distanzaspekte; wenn man kein Wort sagt, wenn man sich dem Anderen nicht mitteilt, dann bleibt man im eigenen Inneren verschlossen und somit allein; dann nimmt man Abstand vom Anderen, man entfernt sich vom Anderen, man zeigt keine Bereitschaft, sich dem Anderen zu nähern. Die Versprachlichung der Gedanken bedeutet bereits sich dem Anderen zu öffnen, bedeutet Nähe zum Anderen, bedeutet Brücken zu dem Anderen zu schlagen. In der Nachkriegszeit, als der Roman entstand, lässt sich die Nähe des Krieges noch spüren. Die Atmosphäre des Todes, der Zerstörung, der Armut führt zur Kommunikationslosigkeit unter den Menschen, zum Schweigen, zur Abwesenheit des Sprechens. Man hatte den Krieg überlebt, der den Menschen in einen Un-Menschen verwandelte.

Für den Titel des Romans verwendete Böll den Titel des Lieds „He never said a mumbling word“. *Und sagte kein einziges Wort* (Böll 1989: 62) heißt der Roman, wobei er das Verb „mumble“ nicht mit „murmeln“ übersetzt. Auch fehlt im Titel des Romans das Personalpronomen „er“. In dem Lied geht es um die Kreuzigung Jesu Christi, um seinen Tod am Kreuz, um seine Leiden, wobei er doch kein murmelndes Wort sagte und nicht klagte. Der Sohn Gottes akzeptiert das Opfer, das er geben soll, zeigt damit seinen Gehorsam dem Vater gegenüber und sagt dabei kein murmelndes Wort. Während des Erlebens des größten Leidens werden die Worte nicht verwendet. Es wird geschwiegen.

Die intertextuellen Beziehungen des Liedtextes und des Romans dimensionieren das Schweigen, das Heidegger „als wesenhafte Möglichkeit der Rede“ (Heidegger 1967: 296) charakterisiert. So wird die Frage gestellt, was durch das Schweigen vermittelt wird? Denn „um schweigen zu können, muß das Dasein etwas zu sagen haben.“ (ebd., S. 165). Im Titel des Romans fehlt das Personalpronomen, denn dann könnte sowohl Fred Bogner, die Hauptfigur des Romans, als auch seine Frau Käte nichts zu sagen haben bzw. etwas zu sagen haben.

Fred Bogner hat seine Frau Käte, mit der er fünfzehn Jahre zusammen war und die gemeinsamen drei Kinder vor zwei Monaten verlassen, weil er, laut Käte, „die Enge der Wohnung, die Gegenwart von Frau Franke und die schreckliche Nachbarschaft der Hopfs“ (Böll 1989: 39) nicht mehr ertragen konnte. Er distanzierte sich von seiner Familie, zeigte somit die äußere Entferntheit von ihr. Er verlässt sein Zuhause, läuft umher, übernachtet bei Bekannten; doch die *Herzennähe* bleibt, er sucht den Kontakt mit seiner Frau, lässt ihr sein Monatsgehalt schicken und versucht sie auch persönlich zu treffen, weil er sich mit ihr wie mit keinem anderen Menschen verbunden fühlt (vgl. Böll 1989: 174) und sich nach den Kindern sehnt (vgl. ebd., S. 173). Dennoch will er es nicht zulassen, dass die Kinder merken, dass er in der Nähe ist. (vgl. ebd., S. 88). Laut Heidegger ist das Ohnneinandersein- auch eine Weise der Fürsorge (vgl. Heidegger 1967: 121). In dem Zeitpunkt findet Fred Bogner, dass er mit seiner Entferntheit von der Familie, dazu beiträgt, dass seine Frau und die Kinder ohne ihn glücklicher sind (vgl. Böll 1989: 121).

In diesem von seiner Familie distanzierten Zustand fühlt sich Fred nicht wohl. Wenn er auf dem Bahnhof in der Gepäckaufbewahrung übernachtet, findet er da Frieden im Herzen und Ruhe, manchmal weint er dort aber und gibt zu, dass er Schmerz fühlt. (Böll 1989: 44) Fred war verzweifelt (ebd., S. 63), trostlos (ebd., S. 26), verloren (ebd., S. 45, 175) und konnte sich zuerst nicht erkennen (ebd., S. 25), er hatte auch vor dem Krieg getrunken, nach dem Krieg trinkt er weiter. Er hatte manchmal seine Kinder geschlagen, obwohl er gar nicht zusehen konnte, wenn Menschen geschlagen werden. (ebd., S. 72) Das erschreckte ihn, dass er die Herrschaft über sich verloren hatte (vgl. ebd., S. 72). Was ihn zur Verzweiflung brachte, hatte die Herrschaft über ihn gewonnen, die Trauer über die erlebte Unmenschlichkeit. Er ist zu der Einsicht gelangt, dass er als Mensch zur Kategorie der Menschen gehört, denn „... die Anderen sind vielmehr die, von denen man selbst sich zumeist *nicht* unterscheidet, unter denen man auch ist.“ (Heidegger 1967: 118). Das brachte Heinrich Böll selbst zur Sprache, als er ausführte, dass man nicht vergessen soll, dass die Kriminalität eine Dimension des Menschlichen sei; als er sagte: „Ich bin auch kriminell. Ich bin ein potentieller Krimineller.“ ([o.V.] 1981). Dieses Bewusstsein macht Fred Bogner indifferent, macht ihm sein eigenes Dasein fern, er denkt nicht an das Leben. Er möchte das Leben lieber vergessen, denkt lieber an den Tod (vgl. Böll 1989: 150) und besucht Friedhöfe, um an Begräbnissen teilzunehmen (vgl. ebd., S. 111). Alles kommt ihm gleichgültig und langweilig vor (vgl. ebd., S. 111).

Fred Bogner ist in diesem Zustand müde, findet keine Worte, findet nie Worte, sagt oft nichts, alles ist ihm fremd und fern (vgl. ebd., S. 34). Während des Krieges musste er drei Wochen an der Front verbringen, wo er den Tod auf grausame und schreckliche Weise erleben musste. So musste er sogar eine Nacht lang neben toten Menschen liegen, was er aber auch irgendwie grandios fand, denn die Zeit war ihm dort nicht lang geworden. Weiterhin sprach er auch in einer Nacht mit jemandem, der dreißig oder vierzig Meter von ihm entfernt war, hatte aber das Gefühl, dass dieser Mensch viele Millionen Kilometer weit weg gewesen sei (vgl. ebd., S. 150). Umso mehr langweilte er sich, als er zurück zu den Lebenden gehen musste.

Die Erfahrung des Krieges, des Todes und des Unmenschlichen hatten in Fred das Unsagbare geweckt, hatten ihn in einen Zustand gebracht, wo er sich von sich selbst distanzierte, wo er „Ferien vom Ich“ (ebd., S. 166) machte.

Laut Martin Heidegger gehört zur menschlichen Existenz als Grundstruktur Offenheit gegenüber dem Sein und Offenbarkeit des Seins, von ihm als „Erschlossen-

heit“ bezeichnet (vgl. Jaeger 1971: S. 7). Sprache begreift er als „Strukturelement der Erschlossenheit“ (ebd., S. 7).

Bei Fred Bogner lässt sich nach der Erfahrung des Krieges weder Erschlossenheit noch Bereitschaft zum Sprechen, zur Artikulation seines Seins feststellen. Lieber ist er verschlossen und lieber sagt er kein Wort, was auch als Folge die Distanznahme von seiner Familie mit sich bringt. Heidegger schreibt: „Soll aber der Mensch noch einmal in die Nähe des Seins finden, dann muß er zuvor lernen, im Namenlosen zu existieren.“ (Heidegger 1947: 3). Wir finden Fred Bogner, wie er im Namenlosen verweilt, fern von sich selbst und von seiner Familie, er leidet und lebt, denkt dabei aber fast immer an den Tod, was ihn ganz verrückt macht (Böll 1989: 150). Er kann das nicht verstehen, und lässt ihn darüber trauern, wieso die Toten nur als Zahlen genannt wurden (vgl. ebd., S. 150). Diese Distanz vom Menschlichen kann er nicht vergessen, weswegen er sagt: „es war weit, weit ... weiter als Gott von uns entfernt sein kann.“ (ebd., S. 150).

„Im Dasein liegt eine wesenhafte Tendenz auf Nähe“ (Heidegger 1967: 105), so findet Fred den Weg zur Nähe des Daseins, wenn er sagt: „Ja, ... eines Tages werde ich sprechen.“ (Böll 1989: 172). Durch diese affirmative Aussage wird seine Absicht bekräftigt: er wird sprechen, er wird sich wieder dem Leben und dem Sein nähern. Auf diesem Weg erkennt er seine Frau wieder, sie kam ihm bekannt vor (vgl. ebd., S. 173) und war ihm nicht mehr fremd. Er fühlt sich viel besser, seitdem er weiß, dass er trotz allem liebenswert ist und dass seine Frau ihn liebt (ebd., S. 155). Nach Heidegger ist die Sorge darauf gerichtet, „den Menschen wieder in sein Wesen zurückzubringen“ (Heidegger 1947: 3). Ebenso will Fred, wenn er erfährt, dass Käte schwanger ist, sie nicht allein lassen. Das neue Leben bringt Fred dazu, dass er sich Sorgen macht und daran denkt, nach Hause zurückzukommen (Böll 1989: 140). Er hat auch nicht viel Gefühl für Vergangenes, sein Gedächtnis „besteht aus Löchern, großen Löchern“ (ebd., S. 125). So erleben wir das Ende seiner Wanderjahre, in der Zeit der Ferien vom Ich, in der er sich selber verloren hatte, sich von sich selbst und von seiner Familie entfernte, um am Ende doch die Nähe aufzusuchen, sowohl die physische Nähe als auch die Herzensnähe. In dieser Nähe findet er sich selbst und sein Zuhause wieder.

Käte Bogner findet sich nicht damit ab, dass Fred sie und die Kinder verlassen hat (vgl. Böll 1989: 92). Sie ist verzweifelt und fühlt die Verzweiflung wie „einen körperlichen Schmerz“ (ebd., S. 59), sie kümmert sich um ihre drei Kinder, denkt oft an die Zwillinge, die sie verloren hatte und fühlt noch Schmerz um sie (vgl. ebd., S. 57), sie kämpft zu Hause gegen den Schmutz und hofft die Herrschaft über den Schmutz gewinnen zu können. Sie hasst es, dass ihr Mann nicht mit der Familie zu Hause wohnt, weil sie in eine nicht-natürliche Situation gebracht wurde: Sie muss die Kinder verlassen, um sich mit Fred zu treffen (vgl. ebd., S. 92). Diese Situation akzeptiert sie und erträgt dieses Schicksal, weil sie Fred liebt (vgl. ebd., S. 154, 117) und sie ihre Ehe großartig findet (vgl. ebd., S. 121). Eine hervorragende, meisterhafte Beschreibung der Verbundenheit zwischen ihr und ihrem Mann finden wir in den Zeilen, wo der Romancier sie sagen lässt: „Wir blickten uns an, und zwischen uns, in diesen dreißig Zentimetern Luft zwischen unseren Augen, standen die tausend Nächte, in denen wir uns umarmt haben.“ (ebd., S. 121).

In diesem Zustand der formalen Distanz von ihrem Mann findet sie die Nähe Gottes. In der Kirche empfindet sie „den unendlichen Frieden, der von der Gegenwart Gottes ausströmt“ (ebd., S. 40). In den Liturgien findet sie Freude (vgl. ebd., S. 39) und bei Gott Sicherheit. Er ist der einzige, der sie nicht verlässt (vgl. ebd., S. 135). In ihrem Glauben und in ihrer Verbindung zu Gott hat das Gebet einen wichtigen Wert für sie. Deshalb gibt sie Fred den Rat, dass er beten soll (vgl. ebd., S. 151). Käte ist am Anfang



für Fred da, doch am Ende meint sie, dass es besser wäre, wenn sie sich trennen (vgl. ebd., S. 146). Sie hat die Hoffnung aufgegeben, dass er zurückkommt.

Durch die Geschichte Fred Bogners wird ein in der Nachkriegszeit vorherrschendes Phänomen dargestellt - die Heimatlosigkeit. In jener Zeit gab es viele Menschen, die ihre Heimat verloren hatten, also heimatlos waren. Hauptmerkmale dieses Phänomens waren die Orientierungslosigkeit, die Unsicherheit und die Entfremdung zwischen den Menschen. Laut Heidegger ist die Heimatlosigkeit „das Zeichen der Seinsvergessenheit“ (Heidegger 1947: 11), bzw. die Heimat ist „die Nähe zum Sein“ (ebd., S. 11). Auf dem Weg der Distanznahme von sich selbst, von seiner Familie, von seinem Zuhause, ist es Fred Bogner doch gelungen, durch die heilende Kraft der Liebe, die Nähe zu sich selbst wiederzufinden. Auf diesem Weg der Selbstfindung ist er von einem Fremden zum Bekannten geworden. „Niemand ändert sich je.“ (Böll 1989: 127), sagt Fred, an ihm lässt sich aber eine Änderung feststellen. Diese Änderung wurde nur durch die Distanzierung und dann durch die Näherung möglich. So betrachten wir die beiden Begriffe als eine dialektische Einheit, die bei Fred Bogner funktioniert, weil die verwandelnde Kraft der Liebe vorhanden ist.

#### Literatur:

- Augstein (1985): R. Augstein, „Der unheilige Narr“. In: *Der Spiegel* 30/1985, vom 22.07.1985. (<http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-13515785.html>); [23.02.2015].
- Böll (1989): H. Böll, *Und sagte kein einziges Wort*. In: Werke, Romane und Erzählungen 2, 1953-1959, Köln, Kiepenheuer & Witsch, S. 24-179.
- Heidegger (1967): M. Heidegger, *Sein und Zeit*. Elfte, unveränderte Auflage, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, (PDF-Version im Internet); [06.10.2010].
- Heidegger (2000): M. Heidegger, *Vorträge und Aufsätze*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann GmbH, (PDF-Version im Internet); [15.07.2015].
- Heidegger (1947): M. Heidegger, *Brief über den Humanismus*. Frankfurt am Main Vittorio Klostermann, (PDF-Version im Internet); [29.10.2015].
- Jaeger (1971): H. Jaeger, *Heidegger und die Sprache*. Bern und München: Francke Verlag.
- Joas (1980): H. Joas, *Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von G. H. Mead*. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- Neudeck (2015): R. Neudeck, „Heinrich Böll fehlt uns seit dreißig Jahren“. In: *Kölner Stadt Anzeiger*, vom 15.07.2015. (<http://www.ksta.de/koeln/-sote-gastbeitrag-rupert-neudeck-zu-heinrich-boell,15187530,31222502.html>); [17.07.2015].
- [o.V.] (1981): „Auch einen Zuhälter retten“. In: *Der Spiegel*, vom 19.10.1981, (<http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-14339038.html#ref=rss>); [13.08.2015].



Sonja Novak  
Osijek / Kroatien

## DAS SPIEL MIT NÄHE UND DISTANZ ALS DRAMATISCHES VERFAHREN BEI FRIEDRICH DÜRRENMATT

In der Dürrenmattschen Theaterauffassung spielt der Begriff der Distanz eine wichtige Rolle, weil man nach Dürrenmatt gerade dadurch dem Zuschauer bzw. Leser einen Überblick über die an sich chaotische Welt ermöglicht. Mit Hilfe des ständigen Spiels mit Distanz und Nähe will Dürrenmatt in der für ihn einzig akzeptablen zeitgenössischen Theaterform, der (Tragik-)Komödie, die aktuelle Gegenwart im Spiegel mythischer Vergangenheit nicht nur zeigen, sondern auch kritisieren.

Im Beitrag wird am Beispiel der Komödien *Ein Engel kommt nach Babylon*, *Romulus der Große* und *Herkules und der Stall des Augias* gezeigt, wie Dürrenmatt mit der Herstellung zeitlicher, mentaler, räumlicher bzw. kultureller Nähe und Distanz spielend den Effekt des Grotesken und Komischen beim Publikum hervorruft. Dieser Effekt dient ihm vor allem dazu, dem Publikum zu ermöglichen, dass es sich in der heutigen chaotischen, gestaltlosen und unüberschaubaren Welt zurechtfindet. Das Groteske ist für Dürrenmatt die einzige Möglichkeit, seinen Stücken Objektivität zu verleihen, die für ihn eng mit der Form der Komödie verbunden ist. Da wir nach Dürrenmatt nur darüber lachen können, wovon wir uns distanzieren, trägt der dramatische Wechsel zwischen Nähe und Distanz als eine Art Verfremdung im zeitlichen, kulturellen oder mentalen Sinne dazu bei, dass sich die Leser/Zuschauer von dem auf der Bühne Dargestellten distanzieren, um die Probleme der eigenen Welt in jener dargestellten anhand des vermittelten Gefühls der Objektivität und des Schreckens leichter zu erkennen.

**Schlüsselwörter:** Friedrich Dürrenmatt, Nähe, Distanz, Gegenwart, Vergangenheit, Komödie

### Über Dürrenmatts Theaterauffassung und die verschiedenen Arten von Distanz

Gegenstand der vorliegenden Untersuchung ist Friedrich Dürrenmatts Verwendung von Nähe und Distanz in seinen auf Mythen und Vergangenheit basierten Komödien. Mit den gegensätzlichen Begriffen von Nähe und Distanz geht Dürrenmatt spielerisch um, woraus sich die Besonderheit seiner Stücke ergibt. Es wird gezeigt, dass mit dem Spiel zwischen Nähe und Distanz auf verschiedenen Ebenen, in verschiedenen Richtungen und in verschiedenen Verhältnissen Dürrenmatt vor allem das Humorvolle in seinen Komödien stärkt. Die Aufgabe der Komödie, d.h. des Komischen ist es, uns die Welt überschaubar zu machen, da sie chaotisch und übermächtig ist und das Individuelle bzw. den Einzelnen erstickt. Dürrenmatts Meinung nach besteht das Komische darin, „das Gestaltlose zu gestalten, das Chaotische zu formen“ (Dürrenmatt 1985: 61).

Dürrenmatt erklärt seine Komödien- und Tragödienauffassung folgenderweise: „Die Tragödie will ergreifen, die Komödie uns zum Lachen bringen. Ergreifen kann uns nur etwas, mit dem wir uns identifizieren vermögen in irgendeiner Weise, das uns angeht; lachen können wir nur über etwas, wovon wir uns distanzieren.“ (Dürrenmatt 1985: 148) Der Schweizer Autor betont in dieser Behauptung, dass die Begriffe Nähe und Distanz den Unterschied zwischen Tragödie und Komödie tragen.

Unter Nähe werden in dieser Arbeit verschiedene Arten von Wahrnehmungen des Bekannten beim Publikum verstanden, wobei das Publikum das Dargestellte als

nah, üblich, vertraut erkennt. Auf der anderen Seite werden unter Distanz verschiedene Arten von Verfremdung begriffen. Nach Dürrenmatts Theaterauffassung überwindet die Tragödie<sup>1</sup> die Distanz durch ihre meistens in die zeitlich ferne Geschichte versetzte Handlung. Dagegen schafft die bei Dürrenmatt oft groteske Komödie eine Distanz (vgl. Dürrenmatt 1985: 61), die notwendig ist, um die chaotische, unübersehbare Welt der Gegenwart dem Publikum überschaubar und verständlich zu machen. Interessanterweise behauptet Dürrenmatt, schon bei Schiller den Hinweis auf die Notwendigkeit der Distanzeinnahme gefunden zu haben. Schiller bewirke in seinen Dramen die Distanz durch den Chor, mit dessen Hilfe er die Gegenwart darstellbar macht, „indem er die Reflexion von der Handlung absondere“ (Dürrenmatt 1985: 109).

Durch den Gebrauch von Einfällen<sup>2</sup> entwirft die Komödie bei Dürrenmatt diese Distanz. Diese Einfälle können entweder groteske Elemente, zeitlich, räumlich, kulturell oder ideologisch unangemessene Erscheinungen oder Diskrepanzen zwischen dem uns bekannten und dem dargestellten Stoff sein. Daher sind auch unterschiedliche Arten von Distanz in seinen Komödien zu finden.

Die Kennzeichnung vieler von seinen Komödien durch groteske Elemente dient dazu, beim Publikum das gewissermaßen unangenehme Gefühl der Wahrnehmung und der Erkenntnis eigener grausamer Wirklichkeit zu erwecken. Das Einführen von räumlich und/oder kulturell unangemessenen Ideologien ist als räumliche und/oder kulturell-ideologische Distanz zu verstehen. Dieser Begriff der räumlichen und damit auch ideologisch-kulturellen Distanz bezieht sich auf die Zusammenstellung der Vorstellungen und Ideen Dürrenmattscher Gestalten, die uns unbekannt sind und deshalb auf uns als weit entfernt und distanziert wirken. Beispielsweise ist diese Distanz zu verspüren, wenn sich die Handlung im westlichen Kulturkreis abspielt, die Gestalten aber Träger von fernen Ideologien oder kulturellen Vorstellungen sind, wie z. B. jener orientalischen.

Die zweite und dritte Art von Distanz, die eigentlich im Mittelpunkt dieser Untersuchungen stehen, sind die zeitliche und, mangels eines besseren Ausdrucks, die mentale Distanz. Die zeitliche Distanz bezieht sich auf jene zwischen der dargestellten Zeit und Dürrenmatts eigenen unzeitgemäßen Einfällen, Phänomenen und Erscheinungen, während sich die mentale Distanz auf den Unterschied zwischen der allgemein bekannten, realen und überprüften Geschichte/dem allgemein bekannten überlieferten Stoff (wie z. B. Mythos) und dem vom Autor anders dargestellten Stoff bezieht.<sup>3</sup> Natürlich ist zu beachten, dass die verschiedenen Distanzarten oft nicht ausschließlich getrennt erscheinen oder voneinander deutlich getrennt sind, so dass oft Mischformen und Berührungspunkte vorkommen.

Das Groteske erzeugt oft Lachen. Dieses Lachen bleibt jedoch im Hals stecken, da man schnell einsieht, dass Dürrenmatt in seinen Stücken die unsrige Welt darstellt. Die irgendwie unpassenden, komischen und grotesken Erscheinungen wie beispielsweise Gegenstände aus einer anderen Zeit, unpassende Ideologien, geschichtlich unrichtige Informationen usw. in seinen in die Mythologie oder Vergangenheit versetzten Komö-

1 Ähnlich wie Brecht ist Dürrenmatt der Meinung, das Publikum solle sich nicht mit dem auf der Bühne Dargestellten identifizieren. Deshalb ist die Tragödie Dürrenmatts Meinung nach unserer Zeit unangemessen: „Uns kommt nur noch die Komödie bei“ (Dürrenmatt 1985: 62).

2 Nach Dürrenmatt verwandelt der Einfall die „Menge der Theaterbesucher besonders leicht in eine Masse, die nun angegriffen, verführt, überlistet werden kann, sich Dinge anzuhören, die sie sich sonst nicht so leicht anhören würde“ (Dürrenmatt 1985: 64).

3 Die Operationsbegriffe, die zur Beschreibung der vielschichtigen Verhältnisse dienen, werden im Laufe der Arbeit erklärt.

dien lösen beim Publikum auf den ersten Blick ein Gefühl der Distanz aus. Sobald man aber nahe und bekannte Elemente in seinen Komödien erkennt, die eher an die Gegenwart gebunden sind, wird klar, dass Dürrenmatt dadurch eigene kritische Betrachtungen zur modernen Zeit und Gesellschaft zum Erkennen darbietet. Insofern scheinen seine in die Vergangenheit verfremdeten, distanzierten Stücke eigentlich Zeitstücke zu sein. Dies bestätigt er auch, indem er behauptet, ein Zeitstück könne nur eine aristophanische Komödie, d.h. eine groteske Komödie, sein. Diese sei die einzig mögliche Art beispielsweise die Furchtbarkeit des Zweiten Weltkrieges darzustellen, weil noch nicht genug Zeit vergangen ist, um diese Ereignisse in Form einer Tragödie überwinden zu können. Die Groteske definiert Dürrenmatt als

eine äußerste Stilisierung, ein plötzliches Bildhaftmachen und gerade darum fähig, Zeitfragen, mehr noch, die Gegenwart aufzunehmen, ohne Tendenz oder Reportage zu sein. Ich könnte mir daher wohl eine schauerliche Groteske des Zweiten Weltkrieges denken, aber *noch* nicht eine Tragödie, da wir noch nicht die Distanz dazu haben können. (Dürrenmatt 1985: 24)

Dürrenmatt behauptet, man brauche heute (groteske) Komödien anstatt Tragödien, um die zeitgenössischen Traumata zu bewältigen. Damit verbunden stellt sich die Frage über die Nähe der Gegenwartsthemen, die Dürrenmatt in seinen in die Vergangenheit versetzten Komödien bearbeitet. Das Verbergen der zeitgenössischen Themen in uralte Mythen oder erfundene Geschichten ermöglicht ihm eine direkte Konfrontation mit den Sünden der Gegenwart, wie z.B. mit jenen aus dem Zweiten Weltkrieg. Das Entsetzen eines Krieges oder der Untergang eines Reiches, die in Form einer Komödie dargestellt werden, erwecken im ersten Moment beim Rezipienten jedoch Grauen und bringen ihn aus der Fassung, weil es unangebracht erscheint, über solche ernsthaften Ereignisse zu lachen. Die dadurch erzielte Distanz ermöglicht uns aber, sich einen Schritt vom Dargestellten zu entfernen und gibt uns Raum zu begreifen, dass im dargestellten Stoff gerade unsrige Welt gemeint ist:

Das Groteske ist eine der großen Möglichkeiten, genau zu sein. Es kann nicht geleugnet werden, daß diese Kunst die Grausamkeit der Objektivität besitzt, doch ist sie nicht die Kunst der Nihilisten, sondern weit eher der Moralisten, nicht die des Moders, sondern des Salzes. [...] Sie ist unbequem, aber nötig... (Dürrenmatt 1985: 25)

Mittels grotesker Darstellung, von der wir uns instinktiv zu distanzieren versuchen, macht Dürrenmatt unsere chaotische Welt überschaubar, erklärbar und fassbar, da er uns einen besseren Überblick über die eigene Realität ermöglicht. Als Ergebnis davon erfolgt beim Rezipienten die Identifizierung<sup>4</sup> des Bekannten, ein Erkennen d.h. die Nähe zum Dargestellten, die zu dessen Überwindung einlädt. Durch Verfremdung und Distanz bewirkt Dürrenmatt folglich eine Art Annäherung der in die zeitliche Ferne versetzten Handlung an die gegenwärtigen Ereignisse, um dadurch dem Publikum zu ermöglichen, sich mit diesen auseinander zu setzen: „Auch der nimmt Distanz, auch der tritt einen Schritt zurück, der seinen Gegner einschätzen will, der sich bereit macht, mit ihm zu kämpfen oder ihm zu entgegen“ (Dürrenmatt 1985: 63). Im Unterschied zur Tragödie, deren Handlung um eine Spannung aufgebaut ist, verursacht die Komödie beim Publikum Entspannung, wobei der entspannte Mensch dann auch im Stande ist, vieles zu bewältigen und zu überwinden. Dürrenmatt benutzt gro-

4 Aber nicht im Lessing'schen Sinne, sondern im Sinne der Rationalisierung der gegenwärtigen Umgebung, die chaotisch erscheint.

teske Komödien, um sich mit der chaotischen Gegenwart auseinander zu setzen, was Walter Hinck folgendermaßen erklärt:

So schließt in den Komödien und Schauspielen ein Realismus nicht die Groteske und Groteskes nicht den Realismus aus, wie auch Satire und Anerkennung nicht unvereinbar bleiben. Der künstlerische Stil spiegelt die Situation des Autors: seine kritische Distanz zur bürgerlichen Welt und seine existentielle Gebundenheit an sie. (Hinck 1973: 98f)

Es ist offensichtlich, dass die Distanz bei Dürrenmatt eine ähnliche Rolle spielt wie der Verfremdungs-Effekt bei Brecht, d.h. Brecht hat Dürrenmatt stark beeinflusst. Die Dramaturgien beider sind von der Notwendigkeit gekennzeichnet, dass sich die Rezipienten von den Ereignissen auf der Bühne oder im Text distanzieren können und müssen. Darüberhinaus sind ihre Dramaturgien von Objektivität und nicht Subjektivität, von Darstellung des Möglichen, nicht unbedingt Realen oder Historischen gekennzeichnet. Andererseits gibt es bei beiden Autoren auch große dramaturgische Unterschiede. Obwohl Dürrenmatts Theaterauffassung gesellschaftlich engagiert ist, darf sie nicht – im Gegensatz zu Brecht – als politisch verstanden werden:

Ich bin kein politischer, ich bin ein dramaturgischer Denker, ich denke über die Welt nach, indem ich ihre Möglichkeiten auf der Bühne und mit der Bühne durchspiele, und mich ziehen demgemäß die Paradoxien und Konflikte unserer Welt mehr an als die noch möglichen Wege, sie zu retten. Ich bin Diagnostiker, nicht Therapeut. (Dürrenmatt 1980: 36)

Vlado Obad stellt fest, dass beide Autoren „die Handlung ihrer Stücke in ferne, ja exotische Gegenden [verlegen]. Diese künstlerische Verfremdung darf aber nicht sofort als eine Entfremdung vom europäischen Geistesleben gedeutet werden.“ (Obad 1998: 152) Im Unterschied zu Brecht glaubt Dürrenmatt jedoch nicht an die Möglichkeit, die Welt und die Menschheit verändern zu können, woraus mit Jauslin zu schließen ist, dass Dürrenmatt in seinen Stücken die Gesellschaft vor allem provozieren will (vgl. Jauslin 1964).<sup>5</sup> Um Distanz herzustellen, greift Brecht nach Kommentaren, Songs, Schildern, Projektionen, Diashows, kurze Filmsequenzen usw., wodurch er die Illusion des Theaters zerstört. Letztendlich bedeutet dies für ihn Distanz. Dabei glaubt Brecht daran, das Theaterpublikum hätte die Möglichkeit und die Kraft, politisch zu wirken und zu handeln, sich an der Veränderung der Welt aktiv zu betätigen. Demgegenüber meint Dürrenmatt, das Publikum könne die Welt in dem jetzigen Zustand nur aushalten oder ertragen und der Mensch selbst könne sich nie ändern, da er immer ein Opfer der Welt ist oder dazu wird.

Um eine Distanz zum Bühnengeschehen zu schaffen, gibt es weitere übliche und bekannte Elemente wie *A parte*, worunter das direkte Adressieren des Publikums als konventionalisierte Durchbrechung der Abgeschlossenheit der Theateraufführung verstanden wird, die normalerweise eine abgesonderte und gerahmte Realität darstellt. Im nach Lehmanns Benennung sogenannten postdramatischen Theater kommen auch „Einbrüche des Realen“ (Lehmann 1999: 170) vor, die jedoch keine Distanzbildung zwischen dem Publikum und der Handlung des Stücks hervorrufen, sondern die Teilnahme des Publikums an der Aufführung in dem Moment ermöglichen, wenn sich das Geschehen vor ihren Augen abspielt und nicht in der dargestellten historischen Zeit. Die Gefühle, die beim Publikum im postdramatischen Theater entstehen, sind nach Hans-Thies Lehmann nicht kathartischer Provenienz, sondern dienen zur Hervorrufung des Eindrucks der Unentscheidbarkeit, indem sie bei Rezipienten die Verunsicherung stiften, „ob man es mit Realität oder Fiktion zu tun hat. Von dieser Ambigui-

5 Jauslin bezeichnet seine Dramaturgie als Dramaturgie des Provozierens. Vgl. dazu Jauslin 1964.

tät geht die theatrale Wirkung und die Wirkung auf das Bewußtsein aus.“ (Lehmann 1999: 173) Bei Dürrenmatt geht es nicht um Einbrüche des Realen, die dann eine Distanz zum dargestellten Stoff schaffen würden, sondern zum einen um absichtliche Einbrüche einer anderen Zeit als der dargestellten oder einer räumlich und kulturell entfernten Ideologie und zum anderen, um absichtliche Unterschiede zwischen dem allgemein bekannten, nahen und dem dargestellten Stoff, wobei die Illusion der Theateraufführung beibehalten wird.

### Verschiedene Arten von Distanz

Wie schon erörtert sind in Dürrenmatts Komödien räumliche oder kulturell-ideologische, zeitliche und mentale Formen von Distanz zu finden. Durch Einführung von Gegenständen, Erscheinungen, Gestalten oder Ideologien, die der Zeit, der Handlung und/oder dem Ort unangemessen erscheinen, d.h. durch Einfügung von räumlichen, zeitlichen oder sonstigen unpassenden Irritationsstellen, erzeugt Dürrenmatt auch verschiedene Distanzebenen: Zwischen dem Rezipienten und dem Dargestellten, zwischen dem Rezipienten und der eigenen Wirklichkeit bzw. Gegenwart, aber zur gleichen Zeit auch zwischen verschiedenen dargestellten Elementen innerhalb des Stückes.

Dürrenmatts Umgang mit Nähe und Distanz ist äußerst komplex. Um die unterschiedlichen Ebenen und Verhältnisse in seinem Spiel mit Nähe und Distanz beschreiben und analysieren zu können, müssen zuerst einige wichtige Operationsbegriffe erklärt werden. Diese Operationsbegriffe umfassen den Rezipienten, die Vorlage, den Text oder Stoff sowie die Einfälle. Unter dem Rezipienten versteht man das Publikum/den Leser; die Vorlage ist der Ur-Text oder Ur-Mythos, worauf Dürrenmatt seine Komödien aufbaut und den er darin bearbeitet. Das Stück ist das Resultat dieser Bearbeitung, d.h. Dürrenmatts eigene, auf irgend eine Weise veränderte Version der originellen Überlieferung, während unter den Einfällen unpassende Elemente wie Grotesken, Anachronismen, unangemessene Ideologien und Erscheinungen verstanden werden.

Anhand dieser Operationsbegriffe sind verschiedene Verhältnisse von Distanz und Nähe in Dürrenmatts Komödien festzustellen: die Nähe oder Distanz zwischen Rezipient und Stück/Vorlage; die Nähe und Distanz zwischen Rezipienten und der durch Einfall verhüllten zeitgenössischen Wirklichkeit, die Nähe und Distanz zwischen dem Einfall und der Vorlage oder die Nähe oder Distanz zwischen dem Einfall und dem Rezipienten. Die Veränderungen der angeführten Verhältnisse ergeben verschiedene Arten, aber auch Stufen von Nähe und/oder Distanz, indem sie gegenseitigen Einfluss ausüben.

So kann man beispielsweise die zeitliche Distanz zwischen der Gegenwart, in der sich der Rezipient befindet, und der Vergangenheit, aus der der Stoff/die Vorlage stammt, feststellen. Diese Distanz wird zur Nähe, wenn Dürrenmatt den Rezipienten durch Einführung von gegenwartsbezogenen Einfällen, die zugleich dem Rezipienten nahe stehen, an den eigenen verarbeiteten Stoff anzunähern sucht. Der originale Stoff ist zuerst vom Rezipienten zeitlich entfernt, da er in die Vergangenheit versetzt ist. Zugleich stehen sich der Rezipient und der Einfall nahe, da sie beide aus der Gegenwart stammen, aus der auch das zeitlich nahe Trauma stammt, das in das Stück eingearbeitet wird. Indem Dürrenmatt einen Einfall in Form eines gegenwartsbezogenen Gegenstandes oder einer zeitgenössischen Erscheinung in die Vorlage einführt, rundet er den Prozess ab und nähert den Rezipienten seiner Komödie an. Dadurch erkennt der Rezipient, dass im Stück keine distanzierte Welt, sondern die eigene dargestellt wird.

Die mentale Distanz stellt eine andere Art von Distanzschaffung dar. In diesem Falle ist dem Rezipienten die Vorlage nah und bekannt. Diese Vorlage kann sich auf bekannte historische Tatsachen oder allgemein bekannte mythologische Geschichten beziehen, zu denen Dürrenmatt dann seine eigenen Einfälle hinzufügt, die entweder vollkommen für die Zwecke dieses Stückes erfunden oder aus anderen Quellen entnommen bzw. aus diesen umgewandelt übernommen sind. So entsteht aus der mentalen Nähe des Rezipienten gegenüber der Vorlage eine Distanz zum Dargestellten, die letztendlich dazu dient, die eigene Welt überschaubar zu machen, weil ihm diese ein Sich-Entfernen/eine Entfernung vom Stück ermöglicht.

In der sogenannten räumlichen oder kulturell-ideologischen Distanz ist der Rezipient von der Vorlage als auch vom Einfall distanziert, entweder räumlich oder kulturell, d.h. die Handlung des Stoffes spielt an einem räumlich entfernten Ort ab. Der Einfall ist auch räumlich/ kulturell von der Vorlage entfernt, wobei man dann von einer dreifachen Distanzbildung sprechen kann. Indem Dürrenmatt den Einfall mit der Vorlage zusammenzieht, d.h. beide Elemente aneinander annähert, verwandelt sich das eine bisher durch Distanz gekennzeichnete Verhältnis zwischen Einfall und Vorlage in Nähe. Ein vollkommen unbekannter, neuer Stoff entsteht, der den Rezipienten dazu zwingt, sich von der Vorlage am weitesten zu distanzieren, was nach Dürrenmatt noch am wirkungsvollsten ist.

Diese verschiedenen Distanzen überlappen sich und erscheinen oft zur gleichen Zeit in einzelnen Komödien. Im nächsten Teil der Arbeit werden größtenteils, aber nicht ausschließlich, die zeitliche und die mentale Distanz am Beispiel von Dürrenmatts Komödien *Romulus der Große*, *Ein Engel kommt nach Babylon* und *Herkules und der Stall des Augias* gezeigt und analysiert.

### **Analyse von Dürrenmatts Komödien**

Die in der Analyse betrachteten Komödien entstammen der unmittelbaren Nachkriegszeit. Dürrenmatts *Romulus der Große* wurde mehrmals bearbeitet: Die erste Version entstand 1949 und wurde nie in Buchform veröffentlicht, sondern in Basel und Zürich nur aufgeführt. Die zweite Fassung entstand 1957, worauf zwei weitere Fassungen folgten – die aus dem Jahre 1961 (*Dritte Fassung*) und 1964 (*Neue Fassung*). Dies zeigt nur, wie intensiv und lange sich Dürrenmatt mit dem Romulus-Stoff beschäftigte. *Herkules und der Stall des Augias* entstand 1954 als Hörspiel. Das Stück *Ein Engel kommt nach Babylon* schrieb Dürrenmatt 1953 als Nachfolge des von ihm vernichteten Werks *Der Turmbau zu Babel* (1947). Allen drei Werken ist die Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Problemen einer (Nach)Kriegsgesellschaft eigen.

### **Ein Engel kommt nach Babylon**

In der Komödie *Ein Engel kommt nach Babylon* sind verschiedene Distanznahmen festzustellen. Neben zeitlicher Distanz, wonach die uralte Stadt Babylon als eine moderne Großstadt dargestellt wird, sind in den Text auch räumliche bzw. dadurch bedingte kulturelle Distanzen eingebaut, die vor allem in der Hauptgestalt Akki bzw. in seiner, uns Europäern so fern erscheinenden orientalischen Philosophie der Duldsamkeit zum Vorschein kommt.

Die zeitliche Distanz in dem Stück ist sichtbar in der Darstellung von Babylon und der Bewohner dieser Stadt. Nach Obad weist die Darstellung der Großstadt Babylon in *Ein Engel kommt nach Babylon*



nicht auf eine konkrete geschichtliche Periode hin, sondern auf archetypische Situationen und Gestalten, auf einen Extrakt der Geschichte, auf die Beschäftigung mit dem Phänomen der Zeit und mit der Vergänglichkeit überhaupt. Die Historiographie als eine systematische Erforschung der Vergangenheit und der menschlichen Entwicklung interessiert Dürrenmatt gar nicht. (Obad 2004: 345)

Man könnte behaupten, dass es nicht darum geht, dass Dürrenmatt kein Interesse für die Historiographie zeigt, sondern dass er den zeitlichen Aspekt in spielerischer Absicht nutzt, um das Bewusstsein des Rezipienten zu beeinflussen. Im Stück kommen zahlreiche der dargestellten Zeit unpassende Erscheinungen vor: „Spruchbänder mit ungläubwürdigen Phrasen über soziale Gerechtigkeit bedecken die Brücken über Euphrat“ (Obad 2004: 347), die babylonischen Henker, die mittels Scheckbuch ausgezahlt werden; die am Euphratufer liegenden Autoreifen; Aufzüge (vgl. Dürrenmatt 1964: 208), über die (babylonischen) Brücken ratternde Straßenbahnen, und „die überall verbreitete Manipulation“ (Obad 2004: 348). Das alles sind gesellschaftliche Phänomene, die Bestandteile der Gegenwart sind, nicht aber des uralten Babylons. Dies bestätigt auch Dürrenmatt, der zur Verwendung des Babylon-Motivs im Stück behauptet:

Was mich an Babylon reizte, war das Heutige, das Zyklopische dieser Stadt, als eine Art New York mit Wolkenkratzern und Elendsvierteln, wobei dadurch, daß sich die beiden ersten Akte am Euphratquai abspielen, Paris hineinkommt: Babylon steht für Großstadt überhaupt. Es ist ein Phantasiebabylon, das einige typisch babylonische Züge aufwies, doch in einer ins Moderne parodierten Form, ebenso moderne Züge, wie etwa eine Straßenlaterne, auf babylonisch parodiert. (Dürrenmatt 1985: 46)

Zugleich scheint Dürrenmatt mit einer solchen Verwendung des Babylon-Motivs auch auf den großen Identitätsverlust infolge der Umwandlung von humanistischen Werten wie Religiosität, Intimität und Nächstenliebe aufmerksam machen zu wollen. Als Resultat der Automatisierung und Beschleunigung einzelner Lebensaspekte und des sich beschleunigenden Lebenstempos verliert sich der Mensch in der gefühllosen Wüste des modernen Lebens, so wie sich der Engel, Akki und das Mädchen in der dargestellten Großstadt nicht zurecht finden können.

Dürrenmatt spielt auch mit kultureller und ideologischer Nähe und Distanz. In demselben Stück stehen Akkis asiatische Duldsamkeit und asketische Philosophie im Kontrast zum alten Babylon, das nach Obad „nur ein Paradigma der christlichen Welt [ist], biblische Zitate lösen ständig einander ab“ (Obad 1998: 152). Einerseits steht uns das Christentum geistig-kulturell gesehen nahe, andererseits wirkt uns Akkis „Ideologie des Beiseitestehens und der Passivität“ (Obad 1998: 158) weit entfernt und fremd, wobei es „auffallend an die Stellung zum Leben [erinnert], die jahrhundertlang den Lebensrhythmus der östlichen Kulturen gekennzeichnet hat“ (ebd). Zur gleichen Zeit wirkt Akki „unermüdlich aktiv“, so dass „[s]eine Lehre [...] im Widerspruch zu seinem Benehmen [steht]“ (Obad 1998: 159).

Das Beispiel für mentale Distanz im Stück ist das Lügen des Engels und die Blindheit und Unmöglichkeit des Himmels als das Gute bzw. das Göttliche oder Allwissende stellvertretenden Engels, sich ohne eine Landkarte auf der Erde zurecht zu finden (vgl. Dürrenmatt 1964: 167). Dieses oft als allwissend porträtierte heilige Wesen durchschaut und verhindert nicht – wie üblicherweise – Betrügereien. Außerdem behält der Bettler Akki nichts davon, was er erbettelt hat, sondern wirft alles weg und bleibt bis zum Ende der Komödie arm. Es gibt kein Happy End, da er, von dem Engel in Hilflosigkeit gelassen, zusammen mit dem geretteten Mädchen in die Wüste fliehen muss (vgl. Dürrenmatt 1964: 251). Die Herrschergestalten Nimrod und Nebukadne-

zar<sup>6</sup> werden im Gegensatz zu üblichen Darstellungen nicht als große Herrscher beschrieben, sondern als Hofnarren, die versuchen gegenseitig die Thronbesteigung des anderen zu verhindern und derjenige, der es schafft, sich auf den Thron zu setzen, benutzt danach den anderen als Schemel (vgl. Dürrenmatt 1964: 170, 183, 244).

Erwähnenswert ist ein weiteres Beispiel für mentale Distanz, das im Stück *Frank der Fünfte. Oper einer Privatbank* zu finden ist. Schon im Titel seines Stücks ist Dürrenmatts Spiel mit uns nahen und bekannten Theaterkonventionen sichtbar: Der Titel ist ein Paradoxon an sich, da Dürrenmatt die Oper mit dem Niedergang einer Privatbank verbindet, was normalerweise nicht verknüpfbar ist.

### *Romulus der Große*

In der Komödie *Romulus der Große* treibt Dürrenmatt ein weiteres Spiel mit geschichtlichen Tatsachen und mit unserem Wissen über die traditionelle Überlieferung. Zugleich spielt er auch mit literarischen Konventionen, indem er den Zerfall des Römischen Reiches anstatt in Form eines historischen Dramas oder einer Tragödie in die Form der Komödie kleidet. In dem er dies macht, spielt er mit der Nähe und Distanz unseres Bewusstseins zum bekannten Stoff und zu den uns bekannten Theaterkonventionen, woraus eine mentale Distanz zwischen dem Rezipienten und der Vorlage entsteht. Dazu verwendet er auch verschiedene Einfälle von zeitlich unangemessenen Erscheinungen für die Zeit des alten Roms, mit dem Ziel beim Publikum nicht nur eine zeitliche Distanz, sondern vor allem Nähe zum Dargestellten zu erzeugen.

Das distanzierende Element erscheint, als Dürrenmatt im Spiel mit der historischen Tradition seinen Romulus nicht als einen jungen sechzehnjährigen zum Kampf bereiten Mann darstellt, wie er uns als Kaiser Romulus Augustus aus der Geschichte bekannt ist und als solcher nahe steht, sondern als einen alten müden Kaiser. Eine dem Publikum bekannte, nahestehende und verständliche Vorlage bestünde darin, wenn Dürrenmatt sein dramatisches Moment durch das Bild eines braven und kräftigen jungen Mannes realisiert hätte, der sich für sein Reich opfert. Eine solche Handlung würde dem historischen Drama und der Bearbeitung eines Kaisers, den man in der Geschichte als einen „Großen“ betitelte, entsprechen. Stattdessen zieht Dürrenmatt unsere Erwartungen auf, indem er das Bild eines alten scheinbar zu nichts fähigen Greises entwirft und uns so zum bekannten Stoff auf Distanz bringt. Auf diese Weise relativiert er die historische Wirklichkeit und verbindet diese zugleich mit eigener literarischer Fiktion. Es wäre für uns nah, d.h. vorstellbar, dass der Kaiser seine Armee, seine Familie und sogar sich selbst für sein Reich opfert. Demgegenüber entrückt Dürrenmatt das Handeln seiner Hauptgestalt weit von den tradierten Vorstellungen über Romulus, indem dieser sein Reich kampflos aufgibt und den Germanen übergibt. Diese mentale Distanz liefert im Stück die Grundlage dazu, zum einen die Theater-, d.h. Kunstkonventionen auseinander zu legen; zum anderen die pazifistischen Ideen des Autors ins Stück einzubauen.

Im Stück ist noch im höheren Maß als die mentale Distanz jene zeitliche vertreten. Darauf weist Obad hin, indem er erklärt:

Anachronismen, Anspielungen auf die Gegenwart, willkürliche Umformungen von geschichtlichen Fakten, die Darstellung der eigenen Weltanschauung, verallgemeinernde

6 Der Name dieser babylonischen Könige (I., II. Und III.) kommt in verschiedenen historischen Quellen sowie in der Bibel vor, wobei diese als große und erfolgreiche Herrscher und Heerführer beschrieben werden.

Deutungen des Geschichtsverlaufs, groteske Verzerrungen und Übertreibungen, etc. charakterisieren Dürrenmatts Behandlung von historischen Stoffen. Der Autor selbst hat übrigens eine paradox klingende, aber sehr passende Bezeichnung für seine Werke geprägt – ‚ungeschichtliche historische Komödie‘. Bei Dürrenmatt empfindet man aber, dass die Eingriffe in die Geschichte kein Ergebnis einer solchen dramaturgischen Notwendigkeit sind, sondern ein berechneter, sich auf die Poetik stützender Zug eines Komödienautors. Der Leser kann sich des Eindrucks nicht erwehren, an der Glaubwürdigkeit und Suggestibilität der auf der Bühne dargestellten Zeit sei dem Stückeschreiber gar nicht gelegen. (Obad 2004: 344)

Anhand eines tieferen Einblickes in Dürrenmatts Dramaturgie wird jedoch klar, dass der Autor absichtlich mit der dargestellten Zeit und somit mit der Wirkung des Dargestellten unser Bewusstsein manipuliert. Durch parodistische Umformungen des bekannten Stoffes, egal ob Mythos oder Geschichte, wird ‚dem Rezipienten [...] die spannende Aufgabe des Durchschauens der historischen Maskerade auferlegt‘ (Obad 2004: 343). Dürrenmatts Manipulierung der historischen Fakten dient eben dazu, seine Kritik an Propaganda und tyrannischen Ideologien auszuüben, in deren Rahmen das Individuum den eigenen Wert verliert, indem es sich der künstlichen Schöpfung eines Staates zu unterwerfen hat.

Im Stück gibt es zahlreiche weitere Beispiele zu Dürrenmatts Kritik ausübenden Umgang mit zeitlicher Distanz. In *Romulus* erscheinen Berufe wie der des Kunsthändlers Apollyon, der Auktionen von Kunstwerken besucht und an dem von Romulus veranstalteten Ausverkauf von Kunstwerken teilnimmt, wobei er Fälschungen identifiziert (vgl. Dürrenmatt 1964: 16). Der Kunsthändler hat einen ausgesprochenen Sinn für das Geschäft, so dass er Zeno, dem Isaurier, nicht vertraut: Er möchte ihm keinen Vorschuss geben, weil er schon als Verräter und Feigling bekannt ist. Zur gleichen Zeit will er ihm aber ‚eigenartige griechische Altertümer‘ abkaufen, obwohl sich ‚das Interesse der Kundschaft wendet [...] von der Antike ab und dem germanischen Kunstgewerbe zu‘ (Dürrenmatt 1964: 26), worin Dürrenmatts Kritik an der Abwertung von Kunstwerken in der Gegenwart zu Tage tritt.

Ein weiterer zeitlicher Einfall Dürrenmatts ist die Tatsache, dass man den angeblichen Retter des Reiches, den Industriellen und Hosenfabrikanten (!) Cäsar Rupp mit einem Schwert zum Ritter schlägt (vgl. Dürrenmatt 1964: 29). Das Anachronistische daran ist, dass dies erst im Mittelalter vorkommt. Durch diese der dargestellten Zeit unpassende ‚Adelung‘ der industriellen anstelle menschlicher Werte und Würde, möchte Dürrenmatt den Rezipienten darauf aufmerksam machen, dass die zeitgenössische Gesellschaft in der Ära des Kapitalismus und der immer schnelleren Industrialisierung den richtigen moralischen Weg verloren hat und insofern der Humanität verlustig wurde. Überdies wird am Beispiel des mit der Staatskasse geflohenen Finanzministers, der bald irgendwo anders ‚Prokurist in einer Weinexportfirma‘ (ebd.: 13) geworden ist, das Phänomen des nach Hobbes menschlichen Naturzustandes des egoistischen Nutzenmaximierens dargestellt. In diesem Kontext spielt Dürrenmatt mit unserem Wissen über die Begriffe Prokurist versus Prokurator, wobei der Prokurist ein zeitgenössischer Begriff ist, während Prokuratoren dagegen aus der Zeit des alten Roms stammen, wo sie die Funktion von Provinzstatthaltern inne hatten.

Weitere Einfälle wie das Vorhandensein eines wackligen Stuhles im Arbeitszimmer des Kaisers, sowie zahlreiche Anspielungen an das Christentum wie die Anbetung des christlichen Gottes seitens des Boten Spurius Titus Mamma und Zeno des Isauriers oder Romulus‘ Hofkapelle, wo er für seine Völker beten soll (vgl. Dürrenmatt 1964: 34) bzw. die Gespräche über Hiobsbotschaften (vgl. ebd.: 42) zwingen das Publikum dazu,

die zeitliche Distanz zwischen der dargestellten Zeit und einigen isolierten, aber oft vorkommenden unpassenden Erscheinungen immer wieder zu überwinden.

Darüber hinaus kommen im Stück auch einige, aus der Gegenwart allzu bekannte bürokratische Verfahren vor, an denen Dürrenmatts Kritik am modernen Staat und an seinen bürokratischen Einrichtungen abzulesen sind. So muss sich beispielsweise Spurius Titus Mamma in die Liste der angekommenen Personen eintragen, bevor er vor den Kaiser treten kann; er muss beim Innenminister eine Bewilligung beantragen, bevor er dem Kaiser eine Nachricht überbringen kann, denn erst dann wird er „vielleicht sogar persönlich im Laufe der nächsten Tage“ (Dürrenmatt 1964: 12) vor den Kaiser treten können. Zugleich parodiert darin Dürrenmatt die bekannten theatralischen und dramatischen Konventionen, wonach der Bote und Nachrichtenträger normalerweise gleich vor den Kaiser gebracht wird, um damit das dramatische Moment und die Handlungssteigerung zu intensivieren. Demgegenüber wird bei Dürrenmatt Spurius Titus Mama wie ein Kind ins Zimmer geschickt und muss zuerst ausschlafen. Dadurch wird eine mentale Distanz erzeugt, wobei das Parodieren dieser Konvention im Stück eine retardierende Rolle spielt.

Beispiele des Spiels mit Nähe und Distanz sind wirklich zahlreich und kommen nicht nur in der Beschreibung der Römer vor, sondern auch bei jenen der Barbaren bzw. der Germanen. So trägt Odoaker Notizen in sein Tagebuch ein (vgl. ebd.: 67) und erklärt Romulus, wie Hosenträger funktionieren (vgl. ebd.: 68). Ferner benutzen der Kaiser und seine Frau Gedeck und Servietten beim Essen (vgl. ebd.: 16-17). Romulus lässt ein Communique veröffentlichen (vgl. ebd.: 20) und der Koch tritt mit weißer Schürze und hoher weißer Mütze (vgl. ebd.: 33) auf. Man kennt Chirurgie (vgl. ebd.: 35) und Botanik (vgl. ebd.: 68). Romulus' Schlafzimmer ist mit Diwanen und Wand-schränken ausgestattet und er selbst trägt ein Nachthemd (vgl. ebd.: 47). Er redet auch mit seinem Friseur über die militärische Lage (vgl. ebd.: 52). Im Stück werden auch Sprichwörter verwendet, die erst im 17. Jahrhundert vorkommen.<sup>7</sup> Alle, die Romulus töten möchten, tragen lange schwarze Mäntel und Mares hat sogar dabei einen Adjutanten (vgl. ebd.: 57f). Überdies erklärt der Kammerdiener Pyramus dem Kaiser, dass seine Frau das Reichsservice mitgenommen hat (vgl. ebd.: 65), was offensichtlich auf eine moderne Scheidung hinweist. Die beiden Diener Pyramus und Achilles benachrichtigen Romulus, dass sie ihre Memoiren schreiben (vgl. ebd.: 66), was eine Anspielung darauf ist, dass das Memoire als Gattung in der Gegenwart ein Bestseller ist. Dennoch versetzt uns Pyramus in die ferne Geschichte zurück, indem er behauptet: „Zu denken, daß eine Zeit kommt, wo man nicht einmal mehr Lateinisch oder Griechisch spricht, sondern so unmögliche Sprachen wie dieses Germanisch!“ (vgl. ebd.: 64)

Gleichzeitig holt uns Dürrenmatt durch einige Behauptungen von Romulus aus der Vergangenheit des Stückes in die Gegenwart zurück, wodurch eine Distanz des Zuschauers zum Text bzw. der Aufführung hergestellt wird, die uns nachdenklich stimmen soll. Es sind Behauptungen wie „Wir müssen zwischen einem katastrophalen Kapitalismus und einer kapitalen Katastrophe wählen“ (vgl. ebd.: 53) oder „Macht haben wir nur über die Gegenwart, an die wir nicht gedacht haben und an der wir nun beide scheitern“ (vgl. ebd.: 74). Natürlich bezieht sich Dürrenmatt damit auf die unvermeidbaren gesellschaftlichen Veränderungen, die der aktuellen Gegenwart eigen sind. Aus diesen Gründen ist das Stück nicht als historisches Drama oder Geschichtsdrama zu

7 Tullius Rotundus erwähnt beispielsweise das folgende Sprichwort: „Gottes Mühlen mahlen langsam.“ (Dürrenmatt 1964: 37), was ein Zitat des Anfangs des ersten Verses des Sinngedichtes »Göttliche Rache« von Friedrich von Logau (1604-1655) ist.

betrachten, wie es beispielsweise Jürgen Kost, Klaus Müller-Salget oder Werner Keller<sup>8</sup> etikettiert haben, sondern als ein Zeitstück, was auch der im einleitenden Teil beschriebenen Theaterauffassung Dürrenmatts angemessen ist.

### Herkules und der Stall des Augias

In *Herkules und der Stall des Augias* verrät schon das Personenverzeichnis, dass das Stück weit vom bekannten Herkulesmythos entfernt ist, was eine zeitliche und mentale Distanz darstellt. Im Verzeichnis kommen Berufe wie Sekretär, Briefträger, Zirkusdirektor, Parlamentarier und Bühnenarbeiter vor. Zur Annäherung des Publikums an die Vorlage des Stücks trägt jedoch der Auftritt des Polybios bei, worin er erklärt, dem Publikum solle derjenige antike Stoff dargestellt werden, der ihm bekannt sei, d.h. nahe steht: „Bieten wir schon Mist, dann nur einen berühmten“ (Dürrenmatt 1970: 361). Darunter versteht man den uns nahen und bekannten Stoff des Mythos über Herkules, worin er in einer Löwenhaut mit Bogen und Keule ausgestattet bzw. Deianeira mit der Schale mit Kentaur Blut und Hemd vorkommt. In Zusammenhang damit steht auch die altgriechische Erklärung für die Entstehung der Milchstraße: Herkules soll am Busen der Göttin Hera so mächtig gesaugt haben, „daß die Göttermilch über den ganzen Himmel hinschoß, ein kosmisches Geschehen, dem wir unsere Milchstraße verdanken“ (vgl. ebd. Dürrenmatt 1970: 361). Dürrenmatt entschied sich diese Elemente zu behalten, um uns das Stück bekannt und nah erscheinen zu lassen. Bald danach lässt sich jedoch Dürrenmatt in ein Spiel mit dem Bewusstsein der Rezipienten ein, um mittels unpassenden parodistischen Einfällen sogleich den bekannten Stoff zu verfremden und somit den Rezipienten von diesen zu distanzieren.

Der zeitlichen und mentalen Verfremdung beitragend wirkt beispielsweise das Gespräch zwischen Polybios und Herkules, worin beide die Luft als „hochalpine“ charakterisieren, um sofort danach sich selbst als „keine alpinistische Nation“ (Dürrenmatt 1970: 364) zu bezeichnen, wobei Begriffe „alpinistisch“ und „Nation“ absolut unzeitgemäß sind. Der danach folgende Vorschlag von Polybios, dass ein Tierpräparator (vgl. ebd.: 366) eine Sau in einen erymantischen Eber verwandeln soll, damit die beiden trotz der unerfüllten Aufgabe das Honorar bekommen, weist auf den Sinn für Betrug mittels moderner Technologien wie Taxidermie hin, die erst im achtzehnten Jahrhundert entstanden ist.

Weitere Beispiele zur zeitlichen und mentalen Distanz sind in der Darstellung einzelner Gestalten enthalten. Dürrenmatt stellt seinen Herkules nicht als mythologischen Helden und Übermenschen dar, sondern als einen altgewordenen Mann mit Schulden, der die aufgelegten Aufgaben zu erledigen hat, um Geld zu verdienen und somit den verschwenderischen Lebensstil aufrecht zu erhalten. Er und seine Geliebte Deianeira haben Schulden bei einem Bankier, einem Treuhändler und einem Architekt-

8 Jürgen Kost diskutiert in seinem Aufsatz *Das historische Drama des 20. Jahrhunderts zwischen Dokumentarismus und Fiktionalität- Peter Weiss und Friedrich Dürrenmatt: Überlegungen zum Gattungsbegriff des Geschichtsdrama* über verschiedene Aspekte von *Romulus der Große*, die dafür sprechen, dass es um ein Geschichtsdrama handelt: Es herrscht in der Forschung eine weitgehende Übereinstimmung darüber, dass beide Stücke [*Ermittlung* von Peter Weiss und *Romulus der Große* von Friedrich Dürrenmatt] unter die Geschichtsdramen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu rechnen sind“ (Kost 2004: 366). Kost basiert seine Überlegungen an Meinungen von u.a. Klaus Müller-Salget und seinem Aufsatz *Historisches Drama* in: *Reallexikon der Deutschen Literaturwissenschaft. Neubearbeitung des Reallexikons zur deutschen Literaturgeschichte*, Bd. 2, Berlin-New York, 2000, S. 55-59 und Werner Kellers Aufsatz *Drama und Geschichte* in: *Beiträge zur Poetik des Dramas*. Darmstadt, 1976, S. 298-339.

ten. Dejanaira trägt sogar Schmuck mit falschen Steinen und die Polizei besuchte sie, weil Herkules Banken demoliert hat.

Im Stück kommen auch weitere moderne Berufe vor. So tritt anstatt eines Boten ein Briefträger auf, der das Posttragen zur Wissenschaft erhebt. Die Bewohner in Kadmos haben moderne Adressen, Herkules wohnt z. B. in Kadmosstraße 34, Theben, und man verwendet Briefmarken. Lichas, dem Briefträger, „ist das Kadmosviertel von Amts wegen zugewiesen“ (Dürrenmatt 1970: 376), wobei er sich als die eigentliche „Schlüsselfigur des Stückes“ (ebd.) bezeichnet, wodurch Dürrenmatt die Konventionen der Tragödie parodiert, in denen der Bote die dramatische Steigerung trägt. Im Stück spielt er keine wichtige Rolle, er ist nur deshalb da, um die finanzielle Lage von Herkules ans Licht zu bringen. Weitere moderne Berufe, die im Stück erwähnt werden, sind Bäcker, Schreiner, Spengler, Weinhändler, Polizist, Boxer.

Teilweise ist im Stück auch eine Kritik am (modernen) Schulwesen enthalten. Die aus der Gegenwart allzu bekannte Geschichte über den ewigen Studenten wird durch die Gestalt des Polybios eingeführt (vgl. ebd.: 368). Dieser erklärt, dass er Pech mit den Examen hatte und deswegen kein Diplom hat, weshalb er sich mit der Arbeitsstelle des Sekretärs von Herkules zufrieden stellen muss.

Die Beschreibung des Staates Elis und dessen Bewohner als moderne Erscheinungen bringt uns in die Gegenwart zurück, was zeitliche und mentale Distanz zur Vorlage schafft. Augias ist kein König, sondern nur der Präsident (vgl. ebd.: 370) und er wurde gewählt, weil er der reichste Bauer ist. Das politische System besteht aus einem Parlament, das aus einem Präsidenten und zehn Parlamentariern zusammengesetzt ist. Hier erkennt man Dürrenmatts unmittelbare Kritik an moderner Politik und an modernen politischen Prozessen, denen das Erlangen der Macht durch Geld eigen ist. Darüber hinaus beschreibt Augias die geographische Lage von Elis ganz präzise: Es liegt „unter dem 38. Breitengrad“ (ebd.: 369) und er erklärt, dass das Land Industrie hat und Fremdenverkehr und Export betreibt. Der Staat ist ziemlich ‚gut‘ organisiert, was daran zu erkennen ist, das er ein ganz modernes Gesundheitssystem hat, was sich aber für den armen Polybios als nicht so gut erweist: An Polybios wurde im elischen Spital eine Schädeltrepanation durchgeführt (vgl. ebd.: 405), jedoch gab es „im Spital nur Abfälle [zum Essen]. Weil niemand zahlte.“ (ebd.: 405) Ferner stemmt Herkules zum Schluss des Stücks im Zirkus Gewichte (vgl. ebd.: 407), wobei „die Gewichte vom elischen Amt für Maß und Gewicht geprüft sind, die Zeugnisse können jederzeit auf der Direktion eingesehen werden“ (vgl. ebd.: 418).

Diese Unzeitmäßigkeiten empfinden die Gestalten als unproblematisch. Als Hauptproblem des Landes erscheinen die Misthaufen, an denen die Bewohner und der ganze Staat leiden. Dieses Faktum ist dem Mythos treu und dementsprechend steht es unseren Kenntnissen und mentalen Vorstellungen über den Mythos nahe.

Der Mist repräsentiert sowohl buchstäblich als auch figurativ die Unmenge angehäufter Probleme in der Stadt, die man nie zu lösen versuchte. Durch die Konfrontation von zahlreichen parodistischen und grotesken Elementen wie z. B. des märchenhaft dargestellten und übertriebenen Empfangs von Herkules in Elis und dem hintergründigen Gestank des angehäuften Mistes (vgl. ebd.: 387) will Dürrenmatt eine weitere Parallele zur Gegenwart ziehen. Mist steht u.a. für Korruption, besonders in politischen Systemen. So behaupten die Elier, sie bräuchten einen „Oberaumister“ (vgl. ebd.: 374), fürchten sich aber vor ihm, weil man ihn später eventuell nicht wieder loswerden könnte: „Die Geschichte lehrt, daß gerade die Oberaumister bleiben“ (ebd.: 374).

Zeitliche und mentale Distanz, die Dürrenmatt durch Einbau von zeitgenössischen Erscheinungen und Ideen herstellt, dient vor allem der Ausübung der Kritik an

der Gesellschaft, an ihren politischen und bürokratischen Strukturen. Fürs Ausmisten benötigt Herkules unzählige Genehmigungen: „Für alles braucht man in Elis eine Genehmigung“ (ebd.: 392) und die bekommt man „augenblicklich, so in zwei, drei Wochen“ (ebd.: 392). Er braucht eine Genehmigung des Wasseramtes (vgl. ebd.). Nach der erledigten Aufgabe muss er sich auch noch beim Fremdenamt (vgl. ebd.: 392), Arbeitsamt, Tiefbauamt, Finanzamt, Mistamt und sogar beim Familienamt melden (vgl. vgl. ebd.: 401). Die Übermacht seiner eigenen Bürokratie kritisiert auch Kambyses, indem er meint: „Den Kampf mit den elischen Ämtern hat noch jeder verloren“ (ebd.: 398).

Das politische System wird auch in der Gestalt von Augias kritisiert, als er sich über die Stadtbewohner äußert, dass diese: „aus eigener Kraft nie ausmisten, sondern stets nur davon reden“ (ebd.: 397), um sich schließlich an Herkules mit der Bitte zu wenden:

Die Elier haben ihre große Gelegenheit bekommen, ihren Staat in Ordnung zu bringen, sie müssen jetzt selber sehen, ob sie ihre Chance auszunützen verstehen. Ich bin kein Revolutionär. Ich bin der Präsident dieses Landes und habe mich an seine Gesetze zu halten. Ich bitte dich, es auch zu tun. Darum nimm den Kampf gegen die Ämter ebenso mutig auf, wie du ihn gegen die Ungeheuer aufzunehmen pflegst, demoliere sie nicht, überzeuge sie. (Ebd.: 398)

Danach wird im Parlament über das Ausmisten diskutiert, was jedoch nur dazu führt, dass verschiedene Kommissionen von den Parlamentariern gegründet werden (vgl. Dürrenmatt 1970: 412): Kommission, Gegenkommission, Zwischenkommission und Oberkommission. Augias schließt daraus: „Seien wir ehrlich, der schlimmste Mist wird auch bei uns nicht immer in den Ställen produziert“ (ebd.: 394). Das Stück endet mit dem Chor der singenden Parlamentarier, worin es sich der griechischen Tragödie nähert, sie zugleich aber auch parodiert. Im Gespräch zwischen Augias und seinem Sohn kommt Dürrenmatts Kritik sowie seine Einsicht in die Unveränderbarkeit der Situationen zum Vorschein: „Ich bin Politiker, mein Sohn, kein Held, und die Politik schafft keine Wunder. Sie ist so schwach wie die Menschen selbst, ein Bild nur ihrer Zerbrechlichkeit und immer wieder zum Scheitern bestimmt.“ (Ebd.: 428) Eine solche kritische Einstellung gegenüber der Politik ist auch in den Worten des Zirkusdirektors enthalten: „Mammuts für die zoologischen Gärten und die Raubritter für die Politik“ (ebd.: 402).

Gesellschaftskritik wird auch geäußert, als Dejanaira Herkules dazu überredet, die für ihn unwürdige Aufgabe zu übernehmen: „Du bist ein Held, und so wirst du auch als ein Held ausmisten. Was du tust, wird nie lächerlich sein, weil du es tust.“ (Ebd.: 385) Dejanairas Einstellung könnte man mit der Meinung einiger heutiger Prominenter vergleichen, den sogenannten *Celebrities*, denen es egal ist, wie blöd, sinnlos oder unwürdig ist, was sie machen, solange sie Promis bleiben: „Nicht das ist wichtig, was einer tut, sondern *wie* er es tut“ (ebd.: 385). Außerdem wird im Stück die unersättliche Langeweile sowie die ständige Suche nach neuen Attraktionen kritisiert. So benötigt auch der Zirkusdirektor Tantalos immer neue Attraktionen, nachdem er in seinem Zirkus schon dressierte Gorillas und schlittschuhlaufende Mammuts vorgeführt hatte. Solche in einer mythischen Umgebung modern erscheinende Einfälle, die ein Spiel mit mentaler und zeitlicher Distanz bzw. Nähe zwischen dem Rezipienten, dem Stück und der originellen Vorlage treiben, tragen dazu bei, das Publikum von illusorischen und idyllischen Darstellungen utopischer Mythen oder heldenhafter Geschichten auf Distanz zu bringen, um es gerade auf dieser Grundlage unzählige Probleme der modernen Gesellschaft erkennen zu lassen.

## Schlussfolgerung

Die oben am Beispiel von Dürrenmatts Komödien durchgeführte Analyse weist darauf hin, dass der Autor in seinen Stücken ständig mit Nähe und Distanz spielt, um auf diese Weise dem Publikum einen Blick über die Unüberschaubarkeit der gegenwärtigen Welt zu gewähren. Der Grund dafür liegt in Dürrenmatts Theaterauffassung, nach welcher heutzutage nur eine komische bzw. humorvolle Darstellung von ernsthaften Ereignissen möglich ist, weil Komödien grundsätzlich eine Distanz schaffen, die erforderlich ist, um Objektivität über traumatische Ereignisse, wie es Krieg, Terror oder tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen sind, zu erreichen und diese dadurch bewältigen oder überwinden zu können. Dramaturgisch wird das möglich, indem Dürrenmatt nach einem ständigen Wechsel zwischen Nähe und Distanz im Verhältnis zwischen den in seinen Komödien relevanten Elementen, wie es der Rezipient (das Publikum), die Vorlage (d.h. den Stoff, den er in seinen Stücken bearbeitet) und die grotesken, zeitlich, räumlich und kulturell unpassenden Einfälle oder andere Veränderungen des allgemein bekannten Stoffes sind, greift. Eine solche Vorgehensweise resultiert aus den verschiedenen Verhältnissen und Arten von Nähe und Distanz: In den Stücken werden zeitliche, räumliche oder kulturell-ideologische und – in Ermangelung eines besseren Ausdruckes – mentale Distanzen zum Vorlagestoff aufgebaut.

Durch Einführung verschiedener, Distanz erzeugender Einfälle gelingt es Dürrenmatt, in seinen Stücken eine genuin künstliche Historizität und Mythologie herzustellen, in deren Rahmen fortwährende Zusammenstöße von Geschichte und Gegenwart, überliefertem und erfundenem Stoff sowie unterschiedliche Ideologien und kulturelle Vorstellungen das Dramengerüst lenken. Auf das Publikum bzw. die Leserschaft wirkt das auf den ersten Blick komisch und humorvoll. Dabei dient Dürrenmatt das Spiel mit zeitlicher und mentaler Distanz dazu, die Rezipienten in die Illusion des Nahen und Bekannten zu verstricken, um sie dann wieder durch Distanz erzeugende Elemente in die allzu bekannte Wirklichkeit und Gegenwart zurückzuführen, und zwar mit dem Ziel, sie sich mit dieser Wirklichkeit auseinandersetzen zu lassen. Nach Obad läge die Aufgabe des Dramatikers nicht darin, dem Historiker Konkurrenz zu machen, sondern eigene Bilder von der Geschichte zu entwerfen und

diese in mehr oder minder auffällige Relationen zur Gegenwart zu bringen. Behutsame Veränderungen von historischen Stoffen sind in der Regel geduldet worden, insbesondere wenn sie auf eine treffende Charakterisierung von Gestalten oder auf die Verdichtung der Handlung abgezielt haben. (Obad 2004: 344)

Größtenteils geht Dürrenmatt in seinen Stücken auch so behutsam vor, verfolgt jedoch bei seinen Veränderungen des historisch oder mythologisch bekannten, nahen Stoffes vor allem die Absicht, das Publikum wachzurütteln, so dass es im Stande ist, die eigene Welt und Gegenwart kritisch zu betrachten. Mit seiner Auffassung des Theaters möchte Dürrenmatt nicht belehren und insbesondere fordert er nicht, dass man außerhalb der Theaterillusion aktiv handelt, sondern verlangt von seinem Publikum, dass es sich der Welt bewusst wird, um von da aus alle Situationen, die sich in der Gegenwart ergeben, ertragen zu können. Seine Hauptgestalten sind einsame Einzelgänger, die für ihre Zeit ungeeignete Ideologien vertreten, sich aber als Vertreter der Vernunft und Verantwortlichkeit entpuppen (vgl. Obad 2004: 357), welche die schlimmstmöglichen Wendungen in ihrem Schicksal mit Humor, der auf zahlreichen grotesken Einfällen beruht, erdulden und deshalb nicht zuletzt als mutige Menschen wirken.



**Literatur:**

Dürrenmatt (1964): F. Dürrenmatt, Komödien I, Zürich: Verlag Arche.

Dürrenmatt (1970): F. Dürrenmatt, Komödien II und frühe Stücke, Zürich: Verlag Arche.

Dürrenmatt (1980): F. Dürrenmatt, Politik. Essays, Gedichte und Reden, Zürich: Diogenes Verlag.

Dürrenmatt (1982): F. Dürrenmatt, Stoffe I-III, Zürich: Diogenes Verlag.

Dürrenmatt (1985): F. Dürrenmatt, Theater. Essays und Reden, Zürich: Diogenes Verlag.

Hinck (1973): W. Hinck, Das moderne Drama in Deutschland. Vom expressionistischen zum dokumentarischen Theater, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Jauslin (1964): Ch. M. Jauslin, Friedrich Dürrenmatt. Zur Struktur seiner Dramen, Zürich: Juris Verlag.

Kost (2004): J. Kost, Das historische Drama des 20. Jahrhunderts zwischen Dokumentarismus und Fiktionalität – Peter Weis und Friedrich Dürrenmatt: Überlegungen zum Gattungsbegriff des Geschichtsdramas, Zagreb: Zagreber germanistische Beiträge: Jahrbuch für Literatur- und Sprachwissenschaft, Beiheft 8, Zagreb, 365-385.

Lehmann (2005): H.-Th. Lehmann, Postdramatisches Theater, Frankfurt am Main: Verlag der Autoren.

Obad (1998): V. Obad, Brecht und Dürrenmatt als Antipoden der modernen dramatischen Kunst, in: Getto/Gottlieb/Rosenberger (Hrsg.), Über Grenzen hinweg – Universitäten Augsburg und Osijek: zwanzig Jahre Partnerschaft / Unatoč svim granicama – Sveučilišta Augsburg i Osijek: Dvadeset godina partnerstva, Augsburg: Wissner Verlag, 151-165

Obad (2004): V. Obad, Geschichte als Komödie bei Friedrich Dürrenmatt, Zagreb: Zagreber germanistische Beiträge: Jahrbuch für Literatur- und Sprachwissenschaft, Beiheft 8, Zagreb, 343-364.



BEITRÄGE ZUR DAF-METHODIK/  
DIDAKTIK UND LANDESKUNDE



Georgina Dragović  
Kragujevac / Serbien

## DIE FERNEN DACH-LÄNDER ZUM GREIFEN NAH: VOM NUTZEN SOZIALER NETZWERKE FÜR DEN DAF- UNTERRICHT

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, einen Überblick darüber zu verschaffen, wie sich soziale Netzwerke didaktisch sinnvoll nutzen lassen und worin die Vorteile medial gestützten Projektunterrichts für das Übersetzen und die schriftliche Kommunikation im DaF-Unterricht bestehen. Anhand eines Beispiels aus der Unterrichtspraxis wird gezeigt, wie die Grenzen des Klassenzimmers überschritten werden können, wie das Übersetzen auf effiziente und interessante Weise geübt werden kann, wie aus Übersetzungen Projektprodukte entstehen, die eine größere Quelle der Motivation als Noten sein können, wie SchülerInnen ihre Produkte mit der Gesellschaft teilen und dadurch Gutes in der Welt bewirken können. Dabei wird das Projekt „Hilfe für Flutopfer auf dem Balkan“ vorgestellt und der Forschungskontext, in dem das Unterrichtsprojekt entstanden ist, erläutert. Abschließend werden die Ergebnisse des Online-Fragebogens ausgewertet und diskutiert.

**Schlüsselwörter:** DaF-Unterricht. Soziale Netzwerke. Übersetzen. Schriftliche Kommunikation. Webbasiertes Lernen. Projektarbeit.

### 1. Ausgangspositionen

Sollen Lernende die Sprache im Fremdsprachenunterricht durch das Übersetzen lernen? Oder würde das Übersetzen im schulischen Alltag zur Wiederbelebung der Grammatik-Übersetzungsmethode führen? Über die Rolle des Übersetzens<sup>1</sup> wurde jahrelang vehement debattiert (vgl. House 2001: 259, Königs 2001: 959, Königs 2010: 1040, Bohle 2012: 39 ff.). Obwohl die Bedeutung sowohl der Muttersprache als auch des Übersetzens heute nicht mehr umstritten ist, wird das Übersetzen im heutigen DaF-Unterricht immer noch gemieden. Dies ist vor allem darin begründet, dass viele Lehrkräfte befürchten, dass das Übersetzen das Erwerben anderer Fertigkeiten hemmen könnte, weil es zu viel Zeit erfordert. Des Weiteren sind Lernende auch nicht besonders begeistert, wenn sie einen Text aus einer Sprache in die andere übersetzen sollen.

Doch hierbei geht es auch nicht um die Frage nach dem „ob“, sondern vielmehr um die Frage nach dem „wie.“ Da bislang kaum über die Vorgehensweise des Übersetzens im Unterricht diskutiert wurde, sind nicht viele praktische Hinweise vorhanden, die Lehrkräften helfen würden, den Unterricht so zu gestalten, dass das „Übersetzen [...] nicht von anderen Fertigkeiten isoliert vermittelt, geübt und praktiziert, sondern in möglichst realitätsnahen Kontexten verwendet [wird].“ (Königs 2010: 1045). Das hat zur Folge, dass das Übersetzen im DaF-Unterricht dazu dient, neue lexikalische und syntaktische Einheiten zu semantisieren oder die Sprachkenntnisse zu testen. House (2010: 329f.) weist deswegen auf die Gefahr hin, dass die Grammatik-Übersetzungsmethode eine „*unheilvolle Renaissance*“ erfahren könnte, wenn die Lehrenden nicht ausreichend mit Theorie versorgt werden und plädiert wie Königs (2010: 1045) dafür,

<sup>1</sup> In diesem Aufsatz wird der Terminus „Übersetzen“ als Oberbegriff für „Übersetzen“ und „Sprachmitteln“ verwendet. Die Termini „Übersetzen“ und „Übersetzung“ sind hier synonym zu verstehen.

Übersetzungsaufgaben in reale Kommunikationssituationen einzubetten. Doch wie soll erzielt werden, dass die Übersetzung „in möglichst realitätsnahen Kontexten verwendet“ wird, wenn die deutschsprachigen Länder so fern sind? Was früher unmöglich war, ist jetzt machbar, denn mit Hilfe des Internets lassen sich die DACH-Länder im Handumdrehen ins Klassenzimmer holen.

Im Folgenden soll am Beispiel eines Unterrichtsprojekts verdeutlicht werden, wie sich bei Jugendlichen sehr beliebte Plattformen auch im Unterricht didaktisch sinnvoll nutzen lassen. Es wird gezeigt, wie das Übersetzen als Lern- und Übungsform im Unterricht so eingesetzt werden kann, dass es sowohl zur Erreichung der fremdsprachenunterrichtlichen Lernziele als auch zur Wissensaneignung in anderen Kompetenzbereichen beiträgt. Überdies soll veranschaulicht werden, wie sich das Übersetzen nicht nur mit Spaß, sondern auch mit einem guten Zweck verbinden lässt. Bevor das Unterrichtsprojekt und der zugrunde liegende Forschungskontext vorgestellt werden, soll zunächst auf das Lernpotenzial von sozialen Medien, das für das Übersetzen im projektorientiertem DaF-Unterricht genutzt werden kann, eingegangen werden.

## 2. Methodische-didaktische Überlegungen

Soziale Netzwerke wie Facebook, Instagram und Twitter sind aus dem Alltag vieler Heranwachsender nicht mehr wegzudenken, weshalb sich die Vorstellung vom zeitgemäßen Unterricht ändern muss. Die Gründe für den Einsatz dieser Unterrichtstools sind recht vielfältig. Netzgemeinschaften ermöglichen fremdsprachliche Lernprozesse im und außerhalb des Klassenzimmers, was LehrerInnen die Möglichkeit bietet, die DACH-Länder ein wenig greifbarer zu machen und die hochgradige Künstlichkeit des institutionalisierten Fremdsprachenlernens teilweise aufzuheben, um somit die Diskrepanz zwischen der Kommunikation im Unterricht und außerhalb des Unterrichts zu verringern. Das Soziale Netzwerk kann als Chance betrachtet werden, authentische und kommunikative Schreibanlässe im Unterricht zu schaffen, da DaF-Lernende selten die Möglichkeit haben, mit MuttersprachlerInnen eine Konversation zu führen. Die Kommunikation in der Zielsprache kann außerhalb des Unterrichtsgeschehens erfolgen und langfristige Kontakte zwischen den Lernenden ergeben. Solche Erfahrungen sind immer mit viel Spaß verbunden, was dazu führt, dass die Lernenden freiwillig und unterrichtsunabhängig weiter lernen. Soziale Netzwerke steigern nicht nur die Motivation zum Lernen, sie unterstützen auch kooperatives, kollaboratives und autonomes Lernen. Die Vorteile von webbasiertem Lernen bestehen darin, dass neue Kommunikations- und Arbeitsformen eingesetzt werden können, neue Formen des Lernens durch mediale Präsentationsformen geboten werden und die SchülerInnen die Möglichkeit erhalten, selbst ProduzentInnen fremdsprachlicher Inhalte zu werden, die sie der weltweiten Online-Community präsentieren können. Somit werden neben den produktiven und rezeptiven Fertigkeiten auch die Handlungs-, Inszenierungs- und Medienkompetenz der Lernenden gefördert.

Brückner (2011: 134) kommt zum Schluss, dass *„das Internet ein großes Potential [birgt], um traditionelle Methoden der Lehre und des Lernens zu verändern und sie innovativ und kreativ zu gestalten.“* Trotz des unerschöpflichen Lernpotenzials, das das Internet und die einhergehenden Sozialen Netzwerke in sich bergen, heißt das noch lange nicht, dass das internetbasierte Lernen den herkömmlichen Unterricht ersetzen soll. Vielmehr soll es den heutigen Unterricht bereichern, denn der Einsatz neuer Medien *„birgt Chancenreiches, weil der neue Bildungsraum nun nicht mehr an zufällige lokale und soziale Gegebenheiten und deren Lerngelegenheiten gebunden ist: In ihn kann*

*einerseits zeitlich, geographisch, kulturell und sprachlich Fernes hineingeholt werden. In ihm kann andererseits Nahes, Vertrautes und Alltägliches unvertraut und fremd gemacht werden.*“ (Decke-Cornill / Küster 2010: 107).

Demnach erweisen sich Soziale Netzwerke zum einen als gute Möglichkeit, den Unterricht innovativ und motivierend zu gestalten, zum anderen als große Gefahr, dem Unterricht mehr Schaden als Nutzen zu bringen. Um das didaktische Potenzial für den Unterricht nutzen zu können, reicht allein der Einsatz von neuen Medien nicht aus, da dieser motivierende Neuigkeitseffekt nur von kurzer Dauer ist (vgl. Brüner 2008: 16, Herzig / Grafe 2011: 78, Schulmeister 2002: 395). Schmidt (2010: 284) betont zu Recht, dass es weitaus wichtiger ist, für die Arbeit mit digitalen Medien innovative und motivierende Aufgaben, Übungen und Inhalte für die Lernenden vorzubereiten. Um die Motivation der SchülerInnen aufrecht zu halten, schlägt Schart (2010: 1173) vor, webbasiertes Lernen mit Projektarbeit zu kombinieren:

*„Im Kontext der kommunikativen Fremdsprachendidaktik liegt die Besonderheit des Projektunterrichts somit darin, dass er durch seine Zielorientierung bei gleichzeitiger Öffnung von Freiräumen für die Lernenden Bedingungen schafft, unter denen die Motivation zum sprachlichen Handeln von den Inhalten ausgeht. [...] So können mit E-Mail- oder Interview-Projekten die Grenzen des Klassenraums durchlässiger gestaltet bzw. überschritten werden.“*

Auch Schmidt (vgl. 2009: 35) sieht die Vorteile eines mediengestützten Projektunterrichts. So können SchülerInnen im Rahmen eines Internetprojekts selbst übersetzte Texte über Soziale Netzwerke im World Wide Web veröffentlichen. Auf diese Weise haben sie nicht das Gefühl, „für den Papierkorb“ zu übersetzen, da im Internet veröffentlichte Übersetzungen eine reale kommunikative Funktion ausüben, was bei den Lernenden für Ersthaftigkeit und hohe Motivation sorgt. Die Aufgabe der Lehrkraft ist es, sich vorerst darüber Gedanken zu machen, welche Themen und Inhalte für ein Projekt geeignet sind, wie der Einsatz neuer Medien sinnvoll mit anderen Unterrichtsaktivitäten verknüpft werden kann, welche Rollen die Lehrkraft und die Lernenden einnehmen und welche Aufgaben und Übungen den Spracherwerb fördern können (vgl. ebd.: 31). Überdies ist es wichtig, den Übersetzungsauftrag so zu manipulieren, dass die entstandenen Produkte einen gesellschaftlichen oder kulturellen Wert haben. Ansonsten lässt „[d]ie anfängliche Motivationssteigerung [...] nach, wenn die computergestützte Kommunikation und die damit verbundenen Aufgaben als nicht relevant empfunden werden“ (Massler 2008: 49). Doch wenn das Unterrichtsprojekt sorgfältig genug geplant ist, kann die Motivation so hoch sein, dass „[d]as so geschaffene Produkt [...] dann möglicherweise für den Schüler noch mehr wert als eine gute Note [ist].“ (Schiffler 1998: 17).

Hauptziel dieser Arbeit ist es zu untersuchen, welchen Einfluss der Einsatz von Sozialen Medien und die damit verbundene Veröffentlichung der entstandenen schriftlichen Produkte auf die Motivation der Lernenden haben, welche Lernprozesse ausgelöst werden und welche Aufgaben- und Übungsformen, Themen, Lehr- und Lernarrangements sich im Unterricht als geeignet erweisen, um durch das Übersetzen vorrangig die kommunikativen, sozialen und interkulturellen Kompetenzen gezielt zu fördern. Im Folgenden wird das Unterrichtsprojekt vorgestellt, das einen Eindruck des Potenzials von Sozialen Netzwerken vermitteln soll.

### 3. Das Projekt „Hilfe für Flutopfer auf dem Balkan“

Anlass für ein Internetprojekt war die Flutkatastrophe im Jahr 2014, die Serbien und seine Nachbarländer eine Woche zuvor ereilt hatte. Das Hochwasser führte zu einer humanitären Krise auf dem Balkan. Viele Menschen verloren dabei ihre Existenzgrundlage und ihre Angehörigen. Auch SchülerInnen und LehrerInnen an unserer Schule waren von diesem Unheil betroffen, weshalb die SchülerInnen das Bedürfnis verspürten, ihren Mitmenschen auf irgendeine Weise zu helfen.

Auf der Suche nach einer Möglichkeit, die Vermittlung von Wertekonzepten mit dem DaF-Unterricht zu verbinden, schlug ich meinen SchülerInnen vor, Zeitungsartikel über die Flutkatastrophe auf dem Balkan auf Deutsch zu übersetzen, um den deutschsprachigen Teil der Welt über die schreckliche Lage zu informieren und zum Spenden aufzurufen, was bei den SchülerInnen eine große Begeisterung entfachte. Somit schlug am 21. Mai des genannten Jahres die Geburtsstunde des Projekts *„Hilfe für Flutopfer auf dem Balkan.“*<sup>2</sup>

Nach einem intensiven Ideenaustausch entschlossen sich 61 SchülerInnen aus sechs Klassen der Wirtschaftsschule Cacak in Serbien als Projekt eine humanitäre Aktion durchzuführen. Es handelte sich um Lehrlinge im 2. und 3. Lehrjahr, die zu VersicherungsberaterInnen, Bankkaufleuten und Bürokaufleuten ausgebildet wurden. Für die SchülerInnen der 3. Klasse war die Teilnahme im Gegensatz zu den SchülerInnen, die die 2. Klasse besuchten, obligatorisch. Folglich bestand der Unterschied darin, dass die SchülerInnen der 3. Klasse sowohl im, als auch außerhalb des Unterrichts arbeiteten, während sich die Freiwilligen aus der 2. Klasse ausschließlich von zu Hause aus am Projekt beteiligten. Da sie in die Wirtschaftsschule verschiedene oder gar keine Deutschkenntnisse mitbrachten, befanden sie sich zu dem Zeitpunkt nach dem GER auf Niveau A1-A2.<sup>3</sup>

Zuerst wurde in der Muttersprache über die Konsequenzen der Katastrophe und die Möglichkeiten, Menschen zu helfen, diskutiert. Die Diskussion ergab, dass alle Menschen in humanitärer Not ein Recht auf Hilfe und zwar ungeachtet ihrer politischen Meinung, ihrer sozialen, ethnischen oder religiösen Zugehörigkeit, ihrer Sprache oder ihres Geschlechts haben, weshalb die SchülerInnen beschlossenen haben, nicht nur für ihr Heimatland, sondern für alle betroffenen Länder Spenden zu sammeln. Bemerkenswert war, dass die SchülerInnen auch Tiere nicht unerwähnt lassen wollten. Das Vorbild für ihr Vorhaben war der bekannte Tennisspieler Novak Djokovic, der soziale Netzwerke nutzte, um an die Welt auf Englisch zu appellieren, für Menschen auf dem Balkan zu spenden. Dasselbe wollten die SchülerInnen auf Deutsch erzielen und einigten sich darauf, dass eine Facebook-Seite der beste Weg wäre, um Aufsehen zu erregen.

Für Facebook im Unterricht sprechen viele Vorteile: Es hat über 1 Mrd. NutzerInnen<sup>4</sup> weltweit, es ist benutzerfreundlich und kostenlos. Eine der neusten Funktionen von Facebook zeigt den ProfilinhaberInnen an, wer zu welcher Uhrzeit einen Beitrag

2 online abrufbar unter: [www.facebook.com/hochwasseraufdembalkan](http://www.facebook.com/hochwasseraufdembalkan) (zuletzt abgerufen am 2.2.2016)

3 In Serbien wird ab der 1. Klasse in allen Grundschulen Englisch als erste Fremdsprache und von der 5. bis 8. Klasse Deutsch, Französisch, Italienisch, Spanisch oder Russisch als zweite Fremdsprache unterrichtet. In den meisten Berufsmittelschulen wird neben Englisch entweder Deutsch oder gar keine Fremdsprache gelehrt. Die unlogische Reihenfolge der Einführung der Fremdsprachen in den Curricula hat zur Folge, dass Deutsch in den Mittelschulen von Anfang an unterrichtet werden muss, obwohl es SchülerInnen gibt, die Deutsch schon 4 Jahre lang in der Grundschule lernten. Deswegen variiert der Sprachstand, je nachdem welche Grundschule besucht wurde.

4 <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/37545/umfrage/anzahl-der-aktiven-nutzer-von-facebook/>, (zuletzt abgerufen am 10.10.2015)



gelesen hat, so dass eine hohe Kontrollmöglichkeit besteht und sich das Soziale Netzwerk selbst für eine Art von Blended Learning eignet. Die Funktionen, die Facebook bis dato bietet, lassen der Lehrperson bereits viel Raum für Kreativität und verbessern das Verhältnis der Lehrer-Schüler-Beziehung. Da Facebook das unter den SchülerInnen meist verbreitete Soziale Netzwerk ist, lassen sich leicht Lerngruppen bilden, die die Zusammenarbeit zwischen der Lehrkraft und den SchülerInnen außerhalb des Klassenzimmers erleichtern können.

Nachdem die technischen Fragen der Einrichtung einer Facebook-Seite geklärt und angelegt wurden, fand in der Klasse eine Diskussion zur Organisation, zum zeitlichen Ablauf und zur Gestaltung der Beiträge statt. Normalerweise werden Projektarbeiten bis ins Detail geplant und dauern in der Regel mehrere Wochen, was hier aber nicht der Fall war, denn eines stand fest: Es musste schnell gehandelt werden! Dessen waren sich die SchülerInnen bewusst und wollten sich aus diesem Grund ab sofort an die Arbeit machen, um möglichst mehr Menschen über die sozialen Medienkanäle zu informieren. Daraufhin wurde besprochen, in welcher Form die Übersetzungen veröffentlicht werden sollen. Die SchülerInnen waren sich einig, dass die BesucherInnen der Webseite wenig Interesse daran hätten, nur simple Textbeiträge über die Katastrophe in den Balkanländern zu lesen und entschieden folglich, die Facebook-Beiträge in Form von interessanten Powerpoint- oder Prezi-Präsentationen, Collagen, Fotostories, Video- oder Audioaufnahmen zu präsentieren.

Basierend auf den Ergebnissen der Diskussion wurden der Projektauftrag und das Projektziel formuliert, eine geschlossene Gruppe auf Facebook für den Austausch zwischen der Lehrperson und den SchülerInnen gegründet und eine öffentliche Facebook-Seite erstellt, die der Präsentation der Schülerprodukte dienen sollte. Der Auftrag lautete Zeitungsartikel, Interviews und Reportagen auf Deutsch zu übersetzen, um diese auf der gemeinsamen Facebook-Seite zu veröffentlichen, was zum Ziel hatte, möglichst viele Leute aus deutschsprachigen Ländern auf die Flutkatastrophe auf dem Balkan aufmerksam zu machen, um sie somit zum Spenden zu bewegen.



Abb. 1 – Titelbild der Schülerwebseite

Vor der Arbeit an den Beiträgen erklärte ich ihnen, wie man Wörterbücher richtig benutzt und wie man mit den Programmen Power Point, Prezi, Windows Movie Maker, Photoshop u.a. richtig umgeht, so dass die SchülerInnen außerhalb des Unterrichts am Projekt arbeiten konnten. Als Lehrperson schlüpfte ich in verschiedenen Rollen. Meine Aufgabe bestand darin, das Projekt zu koordinieren, den SchülerInnen bei Übersetzungsschwierigkeiten weiterzuhelfen, mein Computerfachwissen einzubringen und die Webseite zu administrieren.

Nachdem das Projekt skizziert, der Zeitplan und die Arbeitsschritte festgelegt, die Gruppen gebildet und die Aufträge verteilt wurden, konnte mit der eigentlichen Arbeit begonnen werden. Die SchülerInnen hatten nun die Aufgabe, in Onlinezeitungen und auf YouTube zu recherchieren, einen Zeitungsartikel oder eine Reportage zu übersetzen, danach die beste Form für ihren Beitrag zu wählen, das Produkt zu erstellen und es schließlich vor der Veröffentlichung der Lehrperson zur Korrektur zu senden. Damit der nächste Schritt vollzogen werden konnte, mussten die SchülerInnen auf das Feedback warten und das Produkt evtl. überarbeiten, bevor sie ihren Beitrag auf der Webseite posten konnten. Die Übersetzungen wurden absichtlich grob korrigiert, damit erstens auch weiterhin offensichtlich war, dass die Texte von SchülerInnen, deren Sprachkenntnisse von A1 bis A2 reichten, übersetzt worden waren und zweitens um zu verhindern, dass sich zu viele Korrekturen demotivierend auf die SchülerInnen hätten auswirken können. Besonderes Augenmerk lag dabei auf dem Projektziel, und nicht (nur) auf der sprachlichen Korrektheit. Daher wurden die Fehler, die das Textverständnis nicht wesentlich beeinträchtigen, nicht korrigiert. So galt bei der Fehleranalyse nicht die Korrektheit, sondern die Verständlichkeit als Kriterium.

Insgesamt arbeiteten die einzelnen Gruppen sehr selbständig. Sie organisierten sich selbst untereinander und baten erst um Hilfe, wenn sie nicht mehr alleine zurechtkommen konnten. Es gab SchülerInnen, die zu keiner Gruppe dazugehörten, aber mitmachen wollten. Solche wurden nicht dazu gezwungen, sich einer Gruppe anzuschließen, sondern durften auf eigene Faust arbeiten. Die SchülerInnen konnten mit dem Zeitdruck gut umgehen und es gab keine einzige Gruppe, bei der die Motivation sichtlich nachließ. Manche SchülerInnen waren dermaßen motiviert, dass sie sich dazu entschlossen, eigene Texte über die Flutkatastrophe zu schreiben und diese zu übersetzen oder Flutopfer aus ihrem Umfeld zu interviewen, um eine Reportage (mit deutschem Untertitel) zu drehen.

War das Produkt erstellt, so wurde zur nächsten Aufgabe übergegangen, welche daraus bestand, mit der Netzgemeinschaft in Kontakt zu treten. Diese Aufgabe bewerkstelligten die SchülerInnen, indem sie Spendenaufrufe an alle deutschen, schweizerischen und österreichischen Firmen, Institutionen und Organisationen, die sie über Facebook finden konnten, versandten und alle Bekannten aus den deutschsprachigen Ländern baten, ihre Webseite mit ihren Freunden zu teilen. Um möglichst viele Leute zu erreichen, kontaktierten die SchülerInnen Deutschsprachige auch auf Twitter und baten sie, einen Blick auf ihre Webseite zu werfen. Tatsächlich antworteten Leute auf die verschickten Nachrichten und unterstützten die SchülerInnen, indem sie sie lobten, die Webseite und ihre Beiträge likten und Fotos von ihren eigenen Spendenaktionen posteten.

Diese Feedbacks und Reaktionen aus der Welt waren eine große Quelle der Motivation, die die SchülerInnen dazu bewegte, noch intensiver am Projekt zu arbeiten. Die Mühe lohnte sich, denn die SchülerInnen hatten es schon nach drei Wochen in die Zeitung<sup>5</sup> und ins Fernsehen<sup>6</sup> geschafft, was die Zufriedenheit und Freude über ihre erzielten Ergebnisse noch mehr zum Ausdruck brachte. Die Noten spielten keine Rolle mehr: Sie waren fest entschlossen, auch in den Sommerferien Spenden für die Flutopfer zu sammeln.

5 online abrufbar unter: <http://caglas.rs/projekat-ucenika-ekonomske-skole/> (zuletzt abgerufen am 10.10.2015)

6 online abrufbar unter: <http://www.rtvgalaksija.rs/2014/06/11/ucenici-ekonomske-skole-pokrenuli-akciju-za-pomoc-poplavljenima/?lang=lat> (zuletzt abgerufen am 10.10.2015)

## 4. Untersuchung

Die Untersuchung soll dazu dienen, aufzudecken, ob die Ergebnisse auf die oben ausgeführten Beobachtungen zurückzuführen sind. Im Folgenden soll das methodische Vorgehen der Untersuchung skizziert werden. Nachfolgend soll unter Rückgriff auf Fragebogendaten auf die wichtigsten Ergebnisse eingegangen werden.

### 4.1. Methodische Vorgehensweise

Im Anschluss an das Projekt wurden die ProjektteilnehmerInnen befragt. Über den Einsatz eines anonymen Fragebogens sollte ermittelt werden, ob sich die Erwartungen in den Antworten der Befragten widerspiegeln. Der Fragebogen wurde zunächst in deutscher Sprache konzipiert, worauf er ins Serbische übersetzt und online gestellt wurde. Basis ist das Softwaretool UmfrageOnline.com,<sup>7</sup> das im Internet kostenlos zur Verfügung steht.

Der Fragebogen umfasste insgesamt 20 Items. Davon wurden 5 Items nicht zugunsten einer EDV-gestützten Auswertung normiert, da vor allem subjektive Wertungen angezielt wurden. Die geschlossenen und offenen Items wurden so strukturiert, dass von allgemeinen, eher geschlossenen Fragen, zu immer spezifischeren Fragestellungen per offener Items hingearbeitet wird. Während bei offenen Fragen eine Antwort in eigener Formulierung erwartet wird, kann bei geschlossenen Fragen hingegen zwischen Antwortvorgaben gewählt werden. Zu diesen Antwortvorgaben gehören einfache Alternativvorgaben (z.B. ja – nein) und Antwortmöglichkeiten in einer 4-stufigen Likert-Skala. Die möglichen Antworten in der Skala bilden für ein Item den Grad der Zustimmung der Befragten und sind absteigend angeordnet (1 = starke Zustimmung; 2 = Zustimmung; 3 = Ablehnung; 4 = starke Ablehnung). Die Wahl einer geraden Anzahl von Antwortkategorien wurde getroffen, um das Problem der Bevorzugung einer neutralen Antwortkategorie durch die Befragten vorzubeugen (vgl. Porst 2011: 81).

Der eingesetzte Fragebogen ist thematisch eng auf das Gesamtthema der Untersuchung bezogen. Er beginnt mit einer kurzen Erläuterung zu Hintergrund, Sinn und Zweck des Fragebogens, worauf die Fragen nach sprachlernbiographischen Daten (Lehrjahr und Sprachlernerfahrungen) folgen. Im Anschluss daran befinden sich die Fragen zum Projekt. Drei Themenbereiche determinieren die Schwerpunkte: Einschätzung der eigenen Lernfortschritte, Motivation und Projektevaluation.

Für die univariaten Analysen der erhobenen Daten und die Erstellung der Diagramme wurde das Softwareprogramm Excel 2013 benutzt. Dabei haben die erfassten Daten und Fakten keinen Anspruch auf Vollständigkeit, was den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

### 4.2 Darstellung der Untersuchungsergebnisse

An der Fragebogenerhebung, die von Juni bis Juli lief, haben von 61 am Projekt beteiligten SchülerInnen 47 teilgenommen. Aus den Personaldaten (siehe Abb. 2) geht hervor, dass sich die Stichprobe aus 35 SchülerInnen der 3. Klasse und 12 SchülerInnen der 2. Klasse zusammensetzt. Von 47 SchülerInnen lernten 62% der SchülerInnen (n=29) seit 6 oder 7 Jahren Deutsch, wohingegen 38% (n=18) erst seit 2 oder 3 Jahren Deutsch lernten, weil sie in der Grundschule eine andere Fremdsprache gelernt hatten. Daraus folgt, dass sich zum Zeitpunkt der Projektdurchführung 38% der Befragten ungefähr auf dem Sprachniveau A1 und 62% der Befragten auf dem Niveau A2 befanden.

<sup>7</sup> Das Tool unter <https://www.umfrageonline.com/> verfügbar (zuletzt abgerufen am 15.10.2015)

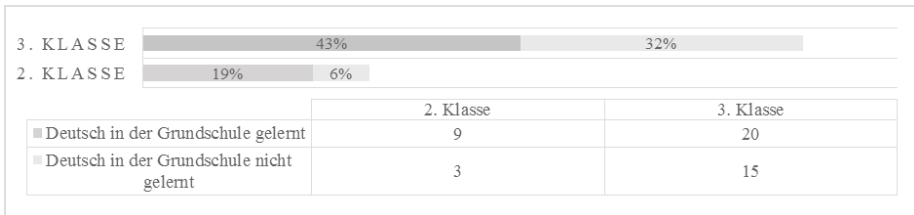


Abb. 2 - Sprachlernbiographische Daten

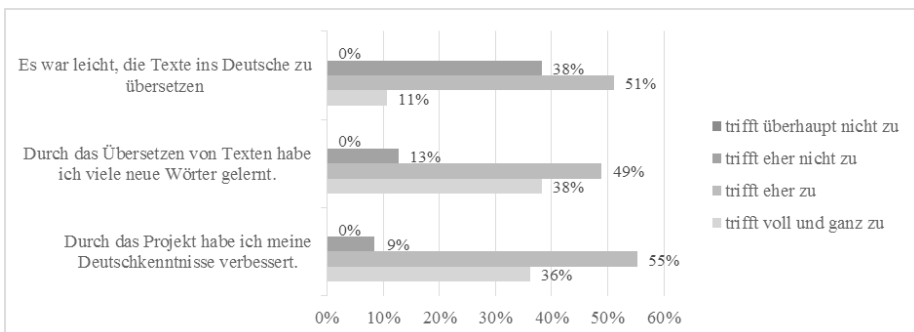
In der Darstellung der Ergebnisse werde ich mich an die thematische Gliederung des Fragebogens halten. Innerhalb der einzelnen Abschnitte werden im Folgenden die Fragen und die jeweiligen Ergebnisse in Form von Diagrammen und Tabellen dargestellt.

#### 4.2.1. Einschätzung der eigenen Lernfortschritte

Um einen Einblick darin zu gewinnen, welche Fähigkeiten und Kenntnisse die SchülerInnen aus ihrer eigenen Sicht erworben und ob sich ihre Deutschkenntnisse dadurch verbessert haben, wurden hierfür drei geschlossene Fragen und eine offene Frage generiert.

Als Darstellungsform für die geschlossenen Fragen wurde ein Balkendiagramm gewählt (siehe Abb. 3). In dem Item, in dem der Schwierigkeitsgrad der Übersetzungsaufgabe abzustufen war, ergibt sich, dass fast zwei Drittel ( $n=29$ ) der SchülerInnen das Übersetzen der Texte generell leicht fanden ( $\bar{X}=2,28 \pm 0,64$ ,  $Md=2$ ,  $Mo=2$ ). Hingegen waren 38% der SchülerInnen ( $n=18$ ) der Ansicht, dass es eher schwer war, die Texte ins Deutsche zu übersetzen, wobei niemand mit starker Ablehnung antwortete. Dass es 18 SchülerInnen gab, die die Übersetzungsaufgabe als „eher“ schwierig einstuften, ist auf das Sprachlevel zurückzuführen. Wenn man bedenkt, dass von 18 SchülerInnen, die negativ antworteten, 16 SchülerInnen erst seit zwei oder drei Jahren Deutsch lernten, was bedeutet, dass ihr Sprachstand dem Niveau A1 entsprach, ist es gut nachvollziehbar, warum so viele SchülerInnen es nicht leicht fanden, die Texte zu übersetzen.

Nichtsdestotrotz sind sich beinahe alle SchülerInnen einig, dass ihnen das Übersetzen der Texte half, ihren Wortschatz zu erweitern und ihre Deutschkenntnisse zu verbessern. Bei der Aussage „Durch das Übersetzen von Texten habe ich viele neue Wörter gelernt“ entschieden sich nur 13% der Befragten ( $n=6$ ) für die Negativoptionen „trifft eher nicht zu“ ( $\bar{X}=1,74 \pm 0,67$ ,  $Md=2$ ,  $Mo=2$ ). Der Aussage „Durch das Projekt habe ich meine Deutschkenntnisse verbessert“ stimmten nur 9% der SchülerInnen ( $n=4$ ) nicht zu ( $\bar{X}=1,72 \pm 0,61$ ,  $Md=2$ ,  $Mo=2$ ). Bei beiden Aussagen wählte kein/e Schüler/in die Antwortoption „trifft überhaupt nicht zu“ aus.



Item	M	SD	Md	Mo
Es war leicht, die Texte ins Deutsche zu übersetzen	2,28	0,64	2	2
Durch das Übersetzen von Texten habe ich viele neue Wörter gelernt.	1,74	0,67	2	2
Durch das Projekt habe ich meine Deutschkenntnisse verbessert.	1,72	0,61	2	2

Abb. 3 - Einschätzung des eigenen Lernprozesses

Auf die Frage „Welche neuen Fähigkeiten und Kenntnisse konntest du erwerben?“ erscheint als übereinstimmende Aussage bei fast allen SchülerInnen (n=46), dass sie durch dieses Projekt ihre Deutschkenntnisse verbessert haben, was die Ergebnisse der geschlossenen Fragen zusätzlich untermauert. Bis auf eine/n Schüler/in bewerteten alle ihre Lernfortschritte sehr positiv. Die SchülerInnen gaben an, dass der Kontakt mit der Zielsprachenkultur zur Verbesserung der Kommunikation auf Deutsch beigetragen hatte und dass sie durchs Übersetzen ihren Wortschatz erweitert und gelernt hatten, Wörterbücher richtig zu benutzen.

Nicht weniger wichtig sind die anderen Kompetenzen und Kenntnisse, die erwähnt wurden. So äußerte S8 z. B., er/sie habe nicht nur ihren Wortschatz erweitert, sondern auch gelernt, wie man Präsentationen mit Prezi erstellt: „Durch das Übersetzen der Texte habe ich viele neuen Wörter gelernt, was mir sehr wichtig ist, weil ich Deutsch in der Grundschule nicht gelernt habe. Außerdem habe ich auch gelernt, wie man mit der Anwendung Prezi arbeitet.“ Neben S8 gaben weitere 12 SchülerInnen an, Medienkundliches erworben zu haben. Davon antworteten 6 SchülerInnen, sie hätten gelernt, mit neuen Programmen umzugehen und je 2 SchülerInnen hätten gelernt, Präsentationen mit Prezi zu erstellen, Videoaufnahmen im Windows Movie Maker zu bearbeiten und im Internet zu recherchieren.

Was besonders ins Auge fällt, ist, dass 2 SchülerInnen angaben, gelernt zu haben, dass Facebook auch für andere Zwecke genutzt werden kann. Dies lässt sich anhand der folgenden Antwort verdeutlichen: „Ja, durchs Übersetzen habe ich viele neuen Wörter gelernt und zudem auch, dass Facebook nicht nur zum Spielen und Chatten da ist, sondern dass mit Facebook auch Menschen, die Hilfe brauchen, geholfen werden kann.“ (S1). Insgesamt gaben 8 SchülerInnen an, eingesehen zu haben, wie wichtig es ist, Menschen in Not zu helfen und wie man sie durch solche Projekte unterstützen kann: „Da meine Gruppe die Aufgabe hatte, Flutopfer aufzusuchen und eine kurze Reportage zu drehen, haben wir am eigenen Leib gespürt, wie sehr die Leute leiden. Daraus haben wir gelernt, dass man in solchen Situationen handeln muss. Durch das Übersetzen haben wir neue Wörter gelernt, aber viel wichtiger ist, dass wir gelernt haben, wie man über Facebook die Aufmerksamkeit anderer Leute auf die Katastrophe lenken kann, um leidenden Menschen zu helfen.“ (S31).

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass die SchülerInnen generell mit ihrem Lernfortschritt zufrieden waren. Es ist unverkennbar, dass die SchülerInnen durch die Arbeit an diesem Projekt nicht nur Deutsch gelernt, sondern auch andere Fähigkeiten und Kenntnisse erworben haben. Zunächst einmal haben sie ihr Vokabular durch das Übersetzen der Texte erweitert und anbei gelernt, Wörterbücher zu gebrauchen. Darüber hinaus führte die Veröffentlichung ihrer Texte auf Facebook und die reale Kommunikation mit Leuten aus deutschsprachigen Ländern zur Verbesserung der kommunikativen, interkulturellen und sozialen Kompetenz. Nicht minder zu beachten ist, dass dadurch auch ihre Medien- und Handlungskompetenz gefördert wurden. Nicht zu vergessen ist, dass die SchülerInnen auch gelernt haben, ehrenamtliche Hilfe zu leisten und erkannt haben, wie wichtig wohltätige Arbeit ist. Daraus lässt sich schließen, dass das Projekt ein sehr hohes Lernpotenzial aufwies.

#### 4.2.2. Motivation

Um einschätzen zu können, ob und wie motivierend die Aufgaben, Aktivitäten, Themenwahl, der Einsatz neuer Medien und das Projekt insgesamt waren, wurden insgesamt sechs geschlossene und ein offenes Item konzipiert. Ein erster Blick auf das nachfolgende Balkendiagramm (siehe Abb. 4), das die Ergebnisse der Fragen zur Motivation darstellt, zeigt eindeutig, dass die SchülerInnen im Ganzen Freude an der Projektarbeit hatten.

Dass das Thema ein wichtiger Motivationsfaktor war, zeigte die Auswertung des Items „Ich habe gerne mitgemacht, weil wir Menschen in Not helfen konnten“. Die Aussage wurde von allen Befragten (n=47) ausnahmslos bejaht ( $\bar{X}$ 1,02±0,14, Md=1, Mo=1). Es kann gesagt werden, dass die SchülerInnen sehr motiviert waren, weil sie sich vom Thema angesprochen fühlten.

Sogar die Aufgabe, Texte zu übersetzen, machte den meisten SchülerInnen Spaß. Von allen Befragten stimmten insgesamt 36 zu (36% „voll und ganz“, 40% „eher“), wobei 11 Befragte eher gegenteiliger Auffassung waren (23% „eher nicht“). Dieses Antwortverhalten ist jedoch wieder auf das Sprachniveau zurückzuführen. Alle SchülerInnen, die sich für die Negativoption entschieden, waren zu dem Zeitpunkt auf dem Niveau A1. Diese Aussagen beziehen sich auf dieselben SchülerInnen, die das Übersetzen der Texte als eher schwer einstufen, wie im vorigen Abschnitt bereits dargestellt wurde. Bezüglich der erfassten Daten kann gesagt werden, dass es für AnfängerInnen nicht leicht war, am Projekt zu arbeiten, was zu Motivationsverlust führte. Bedeutsamer aber ist, dass das Übersetzen der Texte immerhin die meisten SchülerInnen motivierte.

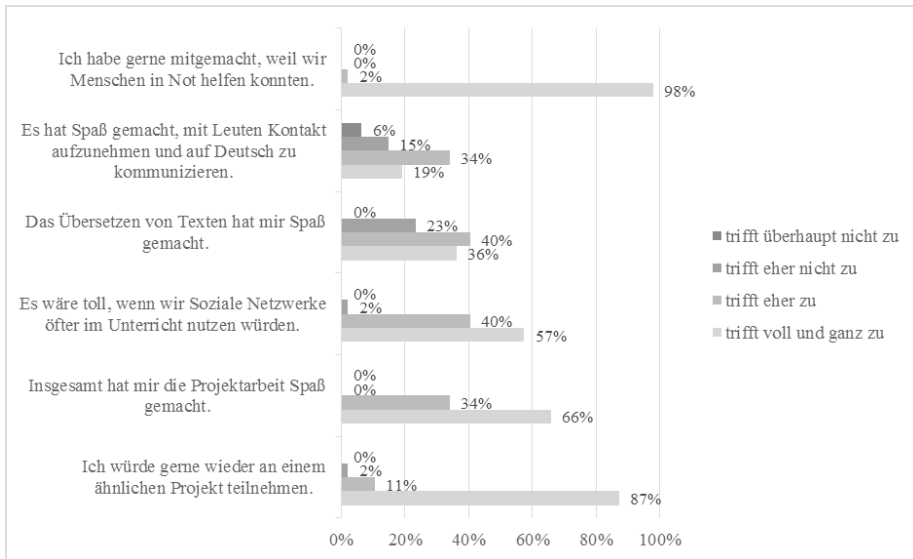
Ähnliches kann auch beim Item „Es hat Spaß gemacht, mit Leuten Kontakt aufzunehmen und auf Deutsch zu kommunizieren“ beobachtet werden. Obwohl mehr als die Hälfte der SchülerInnen (n=25) zustimmte (19% „voll und ganz“, 34% „eher“), darf der Anteil an SchülerInnen, die ungern mit Leuten auf Deutsch kommunizierten, nicht übersehen werden. Insgesamt verneinten das Item 21% der SchülerInnen (n=10), von denen 6% (n=3) die Antwortoption „trifft überhaupt nicht zu“ wählten. Außerdem wählten 26% der SchülerInnen (n=12) keine Antwort aus, was darauf hindeutet, dass sie keinen Kontakt zu Deutschsprachigen hatten. Überraschend ist, dass es unter den Negativantworten 3 Antworten von SchülerInnen gab, die Deutsch seit 6 oder 7 Jahren lernten. Aus dem Diagramm geht leider nicht hervor, warum der Kontakt mit der Zielsprachenkultur für viele demotivierend war. Deshalb wird zur Differenzierung dieser Ergebnisse die Auswertung der offenen Frage herangezogen, bei der die Befragten gebeten wurden, ihre Erfahrung, mit Leuten auf Deutsch zu kommunizieren, zu beschreiben.

Dass der Integration Sozialer Netzwerken im Unterricht ein hoher Stellenwert beizumessen ist, wird beim nächsten Item „Es wäre toll, wenn wir Soziale Netzwerke öfter im Unterricht nutzen würden“ deutlich. Nur 1 Befragte/r wählte die Negativoption „trifft eher nicht zu“ (2%) aus. Das Ergebnis spricht für sich selbst: Die Motivation steigt durch den Einsatz von neuen Medien erheblich.

Beim nächsten Item vertraten alle SchülerInnen die übereinstimmende Meinung, dass die Projektarbeit insgesamt Spaß gemacht hat. Sogar zwei Drittel der Befragten (n=31) stimmten stark zu ( $\bar{X}$ 1,34±0,47, Md=1, Mo=1). Daraus lässt sich schließen, dass die Projektarbeit wie erwartet sehr hohe Motivation hervorrief.

Schließlich wurden die Befragten um eine Bewertung der Aussage „Ich würde gerne wieder an einem ähnlichen Projekt teilnehmen“ gebeten. Wie aus dem Schaubild ersichtlich ist, würden es fast alle SchülerInnen vorziehen, wieder an einem ähnlichen Projekt

zu arbeiten ( $\bar{X}=1,15 \pm 0,41$ , Md=1, Mo=1), Lediglich 1 Schüler/in gab an, dieser Aussage „eher nicht“ zu zustimmen. Weshalb solche Projekte die Motivation der SchülerInnen steigern, werden die Ergebnisse des nächsten Themenschwerpunkts verdeutlichen.



Item	M	SD	Md	Mo
Ich habe gerne mitgemacht, weil wir Menschen in Not helfen konnten.	1,02	0,14	1	1
Es hat Spaß gemacht, mit Leuten Kontakt aufzunehmen und auf Deutsch zu kommunizieren.	2,11	0,89	2	2
Das Übersetzen von Texten hat mir Spaß gemacht.	1,87	0,76	2	2
Es wäre toll, wenn wir Soziale Netzwerke öfter im Unterricht nutzen würden.	1,45	0,54	1	1
Insgesamt hat mir die Projektarbeit Spaß gemacht.	1,34	0,47	1	1
Ich würde gerne wieder an einem ähnlichen Projekt teilnehmen.	1,15	0,41	1	1

Abb. 4 - Motivation

Da die SchülerInnen vor der Projektarbeit noch nie Kontakt mit ZielsprachlerInnen hatten, war das Ziel der offenen Frage, Auskunft über die Erfahrungen und Erlebnisse bezüglich der Kommunikation mit Deutschsprachigen zu erhalten. Die Frage „Wie war es für dich, mit Leuten über Facebook auf Deutsch zu kommunizieren? Schreibe bitte deine Erfahrungen nieder!“ ergab nur positive Antworten, wenn man die Antworten von 12 SchülerInnen ausschließt, die angaben, keinen Kontakt mit Leuten über Facebook aufgenommen zu haben. Des Weiteren haben 3 Befragte keine Aussage gemacht.

Wenn man die Ergebnisse dieser Frage und des Items „Es hat Spaß gemacht, mit Leuten Kontakt aufzunehmen und auf Deutsch zu kommunizieren“ miteinander vergleicht, fällt auf, dass die SchülerInnen, die die geschlossene Frage negativ bewertet haben, hier positiv geantwortet haben. Dies kann so verstanden werden, dass es zwar SchülerInnen gab, die keinen oder nur wenig Spaß daran hatten, weil es keine leichte Aufgabe war, aber trotzdem gute Erfahrungen gemacht haben. So kommentierte z. B. S14: „Es war zwar nicht leicht, aber wir haben sehr viel davon profitiert. Ich finde es gut, weil wir

schriftlich mit den Menschen kommuniziert haben. Hätte ich telefonieren müssen, dann hätte ich mich sicher nicht getraut, mit irgendjemandem in Kontakt zu treten.“

Einige SchülerInnen hoben die Wichtigkeit der Authentizität hervor: „Es war eine wundervolle Erfahrung, endlich einmal mit jemandem außerhalb des Unterrichts auf Deutsch zu kommunizieren. Ich finde es super, dass wir das, was wir in der Schule gelernt haben, anwenden konnten. Im Unterricht schreiben wir zwar Dialoge und simulieren Gespräche, aber es ist nicht dasselbe. Ich finde, wir sollten einen Weg finden, öfter mit Leuten auf Deutsch zu kommunizieren.“ (S10)

Seien es Äußerungen, in denen die SchülerInnen darüber reflektieren, wie gewinnbringend der Schriftwechsel für ihr Fremdsprachenlernen ist, seien es Aussagen, in denen betont wird, was für ein schönes Gefühl es war, endlich mit realen Menschen auf Deutsch zu kommunizieren: In den Aussagen aller SchülerInnen zeichnete sich ab, dass sie ausnahmslos gute Erfahrungen gemacht haben.

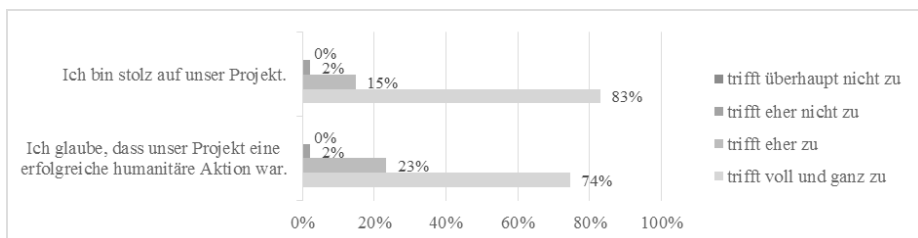
Zusammenfassend kann man festhalten, dass das Projekt eine hohe Quelle der Motivation war. Hier zeigt sich, dass die richtige Themenwahl sowie die damit verknüpfte Aufgabe, Texte zu übersetzen und sie im Internet zu veröffentlichen, hochmotivierend sein können. Besonders homogen fiel ihre Zustimmung zum Kontakt mit MuttersprachlerInnen aus. Hier wird deutlich, wie wichtig es ist, authentische Situationen im Unterricht zu schaffen, die den SchülerInnen ermöglichen, miteinander auf Deutsch zu kommunizieren und dass Facebook eine gute Möglichkeit bietet, die schriftliche Kommunikation und das Übersetzen zu üben. Daraus lässt sich schließen, dass eine solche Online-Übersetzungswerkstatt im Rahmen des projektorientierten Unterrichts nicht nur für große Begeisterung sorgt, sondern sich auch als besonders nützlich für die sprachliche Progression erweisen kann.

#### 4.2.3. Projektevaluation

Dieser Themenkomplex konzentriert sich auf die Projektbeurteilung aus subjektiver Perspektive. Hierzu wurden je drei geschlossene und offene Items entwickelt, die auf die Fragen abzielen, wie die SchülerInnen den Aufwand, den Verlauf, die Ergebnisse und das Potenzial des Projekts aus ihrer Sicht beurteilen.

Beginnen wir mit dem, was auf der Hand liegt: Die SchülerInnen waren stolz auf ihr Projekt. Aus dem Balkendiagramm (siehe Abb. 5) geht hervor, dass dieser Aussage 83% der Befragten (n=39) „voll und ganz“ und 15% (n=7) „eher“ zustimmten. Nur eine/r Befragte/r lehnte dieses Statement ab (2% „eher nicht“).

Einer der Gründe, warum die SchülerInnen stolz auf ihr Projekt waren, spiegelt sich im Item „Ich glaube, dass unser Projekt eine erfolgreiche humanitäre Aktion war“ wider. Bis auf eine/n Befragte/n waren sich alle sicher, dass sie mit ihrem Projekt Menschen in Not erfolgreich geholfen haben (74% „voll und ganz“, 23% „eher“). Es kann gesagt werden, dass die SchülerInnen stolz auf sich waren, weil ihr Projekt für Lob und Anerkennung sorgte, was ihnen das Gefühl gab, dass sich ihre Bemühungen gelohnt hatten.





Item	M	SD	Md	Mo
Ich bin stolz auf unser Projekt.	1,19	0,44	1	1
Ich glaube, dass unser Projekt eine erfolgreiche humanitäre Aktion war.	1,28	0,49	1	1

Abb. 5 - Projektevaluation

Das nächste Item „War es für dich anstrengend, am Projekt zu arbeiten?“ bejahten nur 2 Befragte. Beide nannten, es sei anstrengend gewesen, von zu Hause aus zu arbeiten, weil sie die Lehrkraft beim Übersetzen nicht um Hilfe bitten konnten. Von den restlichen 45 nannten 19 SchülerInnen je einen Grund, warum es ihnen nicht schwer fiel, am Projekt zu arbeiten. Nach einer differenzierten Auswertung ergibt sich folgender Überblick:

Nein, weil...

- es Spaß machte. (7)
- wir gerne Spenden für die Flutopfer sammelten. (5)
- wir in Teams arbeiteten. (4)
- wir gut organisiert waren. (1)
- unsere Lehrerin uns jederzeit half. (1)
- wir die Texte gemeinsam übersetzten. (1)

Daraus lässt sich folgern, dass der Spaßfaktor, die Organisation, die Sozialformen, das Thema, die Aufgabe und die Rolle der Lehrperson als Faktoren von ausschlaggebender Bedeutung für die Erhaltung der Motivation sind.

Aufbauend auf die Frage, warum die SchülerInnen allgemein der Auffassung waren, dass das Projekt eine erfolgreiche humanitäre Aktion war (siehe Abb. 5), wurde von den Befragten eine Erklärung erbeten. Die Auswertung des Items „Glaubst du, dass ihr es gemeinsam geschafft habt, Leute auf die Lage aufmerksam zu machen und zum Spenden aufzurufen? Erkläre bitte deine Meinung!“ ergab, dass die meisten SchülerInnen (n=30) an den Erfolg glaubten, weil sich Leute aus den DACH-Ländern via Facebook gemeldet und viele ihre Facebook-Seite gelikt hatten. Beispielsweise erklärte ein/e Schüler/in: „Ja, unser Projekt war definitiv ein Erfolg. Ich bin erstaunt, wie viele Leute sich gemeldet und unsere Aktion gelobt haben. Nicht nur die Deutschen und Österreicher, sondern auch die Menschen aus unserer Umgebung. Sie haben uns unterstützt und den Wert des Projekts erkannt.“ (S17). Ein/e andere/r Schüler/in argumentierte, indem er/sie einen Beweis anführte: „Ja, soweit ich mich erinnern kann, hat eine Österreicherin unsere Aktion unterstützt, indem sie Sachspenden per Kombi zugeschickt hat. Auch wenn sie nur die einzige gewesen wäre, die zur Hilfe gesprungen ist, würde ich denken, dass unser Projekt erfolgreich war, denn in Zeiten wie diesen zählt auch die kleinste Hilfe.“ (S7). Einige SchülerInnen (n=8) waren sich zwar nicht sicher, aber hofften zumindest, die Leute zum Spenden bewegt zu haben. So kommentierte S45: „Ja, hoffentlich schon. Ob wir es tatsächlich geschafft haben, irgendjemandem zu helfen, weiß ich nicht. Aber ich weiß, dass wir es zumindest versucht haben und bin der Meinung, dass schon allein der Wille jemandem zu helfen, ein großer Erfolg ist.“ Außerdem gab es auch 9 unbegründete Antworten, wovon 2 negative waren.

Als die SchülerInnen beim nächsten Item gefragt wurden, was ihnen besonders gut gefiel, wiederholten sich hauptsächlich die Antworten auf die vorigen Fragen. Die freien Antworten wurden in 6 Kategorien aufgeteilt:

- Soziales Engagement (29)
- Einsatz von Facebook im Unterricht (15)
- Schriftliche Kommunikation mit Deutschsprachigen (10)

- Erstellung der Produkte (7)
- Angenehmes Arbeitsklima (5)
- Arbeit mit verschiedenen Programmen (4)
- Übersetzen (3)

Aus den Antworten der SchülerInnen geht hervor, dass sie sehr viele positive Erfahrungen machten. Die meisten SchülerInnen betonten, dass sie es gut fanden, endlich etwas Neues im Unterricht zu machen. Besonders großen Gefallen fanden die SchülerInnen an der neuen Art und Weise Deutsch zu lernen. Ein/e Schüler/in konstatierte: „Mir gefiel ganz gut, wie das Projekt geplant war. Es war eine Verbindung von Schönerm und Nützlichem. Für mich ist das eine unvergessliche Erfahrung, weil es das erste Mal war, dass ich Menschen in Not helfen konnte und dann noch auf Deutsch. So konnten wir alle zum einen etwas Gutes tun und zum anderen die Sprache nebenbei lernen.“ (S5).

Nicht nur die Vorteile, auch die Nachteile müssen betrachtet werden. Von den 47 SchülerInnen, die die Frage nach Verbesserungsvorschlägen beantwortet haben, gaben 83% (n=39) an, ihnen habe alles gefallen bzw. es gäbe nichts zu verbessern. Von den restlichen 17% gab je ein/e Schüler/in an, das das Übersetzen als zu schwierig gefunden zu haben, wenig Aufmerksamkeit von den Medien und zu wenig Feedbacks von außen erhalten zu haben sowie das Thema langweilig gefunden zu haben. Die Verbesserungsvorschläge lauteten, über andere Medienkanäle mehr Leute zu erreichen und vor der Projektarbeit eine Umfrage zur Themenwahl durchzuführen. Des Weiteren nannten 6 SchülerInnen als Nachteil, dass sie zu wenig Zeit hatten. Das unterstreicht, dass bei künftigen Projekten auf einen angemessenen Zeitrahmen geachtet werden muss, wobei dies hier aus gerechtfertigten Gründen nicht möglich war, dessen sich die SchülerInnen auch bewusst waren: „Das einzige Problem war, dass wir sehr wenig Zeit hatten. Aber da der Sinn des Ganzen war, möglichst schnell Spenden für Flutopfer zu sammeln, wollten wir uns darüber nicht beklagen. Ich denke nur, dass es gut wäre, für andere Projekte mehr Zeit einzuplanen.“ (S2)

Zu guter Letzt wurden die SchülerInnen gebeten, das Projekt zu bewerten. Auf einer Skala von 1 bis 10 wurde das Projekt mit durchschnittlich 8,57 (SD=1,63) bewertet. Dem Schaubild (siehe Abb. 6) ist also zu entnehmen, dass die SchülerInnen mit dem Projekt sehr zufrieden waren, wenn man bedenkt, dass die meist gewählte Skalenantwort die Note 10 ist und dass fast zwei Drittel der SchülerInnen (64%) das Projekt mit 9 oder 10 benoteten.

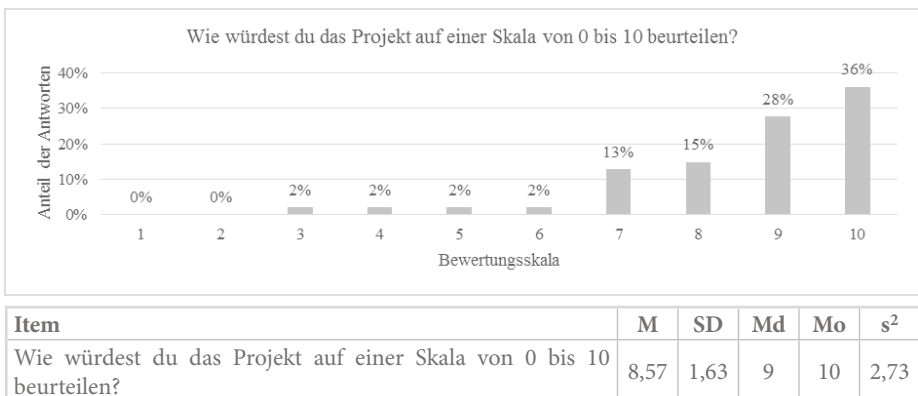


Abb. 6 - Projektbeurteilung

Die Befunde der obigen Fragen können wie folgt stichwortartig zusammengefasst werden: Die SchülerInnen waren mit dem Aufwand, Verlauf, Thema, den erreichten Zielen und den Erfahrungen, die sie dabei gemacht haben, generell zufrieden. Die Vorteile eines solchen Projekts sahen die SchülerInnen darin, dass man der Produktion fremdsprachlicher Texte einen Sinn und Zweck verleihen, die Sprache auf eine interessante und alternative Weise praktizieren und andere Fertigkeiten wie die Computerkompetenz und die soziale Kompetenz erweitern kann. Auch das Verwandeln des Sozialen Netzwerks in eine Lernplattform wurde von den SchülerInnen hoch geschätzt. Doch wie jede Medaille hat auch dieses Projekt eine Kehrseite. Da es unter den SchülerInnen auch AnfängerInnen gab, wird hier deutlich, dass das Projekt eher für fortgeschrittene SchülerInnen ab dem Niveau A2 geeignet war. Ein weiterer Nachteil war die knappe Zeit, die zur Verfügung stand. Obwohl sich die SchülerInnen mehr Zeit gewünscht hätten, waren Sie angesichts der Situation mit der Frist und dem Aufwand allgemein zufrieden. Das Projekt wurde unabhängig von ihren mangelnden Sprachkenntnissen als sehr gut eingeschätzt, weil es ihnen Spaß machte und sie sehr viel profitieren konnten. Dass die meisten SchülerInnen die Arbeit am Projekt nicht anstrengend fanden, zeigt wieder, wie hoch motiviert sie waren. Der Hauptgrund, warum es ihnen nicht schwer fiel auszudauern, war das Thema an sich. Den SchülerInnen war es eine Ehre, leidenden Menschen Hilfe zu leisten und die meisten waren fest davon überzeugt, dass sie etwas in der Welt bewirkt haben. Insgesamt muss konstatiert werden, dass das Projekt sowohl seitens der SchülerInnen, als auch seitens anderer Personen als großer Erfolg gesehen wurde.

## 5. Schlussbetrachtung und Ausblick

Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass das vorgestellte Schülerprojekt „Hilfe für Flutopfer auf dem Balkan“ in vielerlei Hinsicht ein Erfolg war. Die Kombination von webbasiertem und projektorientiertem Unterricht erwies sich in erster Linie als besonders effektiv für das Trainieren der schriftlichen Fertigkeiten. Dadurch, dass die erschaffenen Produkte in der außerschulischen Welt zugänglich gemacht wurden, erhielten die Übersetzungen eine kommunikative Realität und das Internet wurde somit als fremdsprachlicher Handlungs- und Kommunikationsraum erschlossen. Es war das erste Mal, dass die SchülerInnen die Fremdsprache als Vehikel für den Austausch mit real existierenden Menschen aus den DACH-Ländern genutzt haben. Die authentischen Schreibsituationen führten zum Abbau von Hemmungen und zur Verbesserung der kommunikativen Kompetenz. Dieser Kontakt zur Zielsprachenkultur führte dazu, dass die SchülerInnen den Wunsch verspürten, öfter auf Deutsch zu kommunizieren, was dafür spricht, wie wichtig es ist, authentische Anlässe zu schaffen.

Die Motivation zeichnete sich nicht nur für die schriftliche Kommunikation, sondern auch fürs Übersetzen ab, da das Übersetzen als Lern- und Übungsform nicht nur dazu diente, die Sprache zu üben, sondern ein höheres Ziel verfolgte. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass die SchülerInnen den Einsatz von Sozialen Netzwerken und die damit verbundene Veröffentlichung ihrer Produkte im Netzwerk als äußerst motivierend empfanden.

Nicht zu übersehen ist, dass sich durch dieses Projekt nicht nur ihre Sprachkenntnisse verbesserten. Die SchülerInnen erwarben auch Medienkundliches und erweiterten ihre Methodenkompetenz, indem sie lernten, mit Wörterbüchern und PC-Programmen umzugehen, ihre schriftlichen Produkte zu präsentieren und Strategien zur Bewältigung von Übersetzungsproblemen zu entwickeln.

Wie aus den Ergebnissen ersichtlich ist, wurden auch ihr interkulturelles Bewusstsein sowie ihre Sozial- und Handlungskompetenzen weiterentwickelt. Zudem wurde durch die Arbeit von zu Hause aus das autonome Lernen gefördert.

Schließlich gilt auch die Vermittlung ethischer Werte als erfolgreich, da die ehrenamtlichen SchülerInnen Empathie, Hilfsbereitschaft und Solidarität gegenüber Menschen und Tieren in Not gezeigt haben. Und zu guter Letzt zeigte sich, dass die SchülerInnen am Projekt nicht nur motiviert arbeiteten, um gute Noten zu erzielen, sondern weil sie mit ihrem wohlthätigen Projekt Menschen bewegen wollten, jenen in Krisensituationen zu helfen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Soziale Netzwerke wie Facebook im Hinblick auf die Förderung der schriftlichen Kommunikation, das Übersetzen und die Durchführung von Projekten im DaF-Unterricht die im Aufsatz diskutierten didaktischen Potenziale bieten. Soziale Netzwerke sollten von der Fremdsprachendidaktik aufgegriffen und in Bezug darauf, inwiefern sie im Unterricht eingesetzt und mit anderen Medien und in Unterrichtsszenarien verknüpft werden können, untersucht werden.

Nicht zuletzt versteht sich der Beitrag als Anregung dazu, das Übersetzen als Lern- und Übungsform im Rahmen des DaF-Unterrichts weiter zu entwickeln und didaktisch leichter zugänglich zu machen. Wünschenswert wären weitere Didaktisierungen und Untersuchungen, die zum Ziel haben, DaF-Lehrenden praktische Hinweise zu geben, um das Übersetzen als Baustein im kommunikativ ausgerichteten Unterricht einzubetten.

## Literatur

Bohle (2012): F. Bohle, Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht: Mit Anwendungsbeispielen für den Spanischunterricht, Hamburg: Diplomica Verlag.

Brückner (2011): C. Brückner, Internetbasiertes Lernen und Arbeiten im Fremdsprachenunterricht – Herausforderungen und Chancen, Forum Sprache 5, 132-146. [https://www.hueber.de/media/36/Forum\\_Sprache\\_5\\_2011\\_BestPractice\\_Brueckner.pdf](https://www.hueber.de/media/36/Forum_Sprache_5_2011_BestPractice_Brueckner.pdf) 10.10.2015

Brünner (2008): I. Brünner, Gehirngerechtes Lernen mit digitalen Medien - Ein Unterrichtskonzept für den integrativen DaF-Unterricht, [https://depositionce.tu-berlin.de/bitstream/11303/2228/2/Dokument\\_50.pdf](https://depositionce.tu-berlin.de/bitstream/11303/2228/2/Dokument_50.pdf) 12.10.2015

Decke-Cornill / Küster (2010): H. Decke-Cornill / L. Küster, Fremdsprachendidaktik, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Herzig / Grafe (2010): B. Herzig / S. Grafe, Wirkungen digitaler Medien, in: C. Albers et al. (Hrsg.), Schule in der digitalen Welt: Medienpädagogische Ansätze und Schulforschungsperspektiven, Wiesbaden: VS Verlag, 67–95.

House (2001): J. House, Übersetzen und Deutschunterricht, in: G. Helbig et al. (Hrsg.), Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Teilband. Berlin/New York: de Gruyter, 258–268.

House (2010): J. House, Übersetzen und Sprachmitteln, in: H.-J. Krumm et al. (Hrsg.), Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin/New York: de Gruyter, 323-330.

Königs (2001): F. G. Königs, Übersetzen, in: Helbig et al. (Hrsg.), Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin/New York: W. de Gruyter, 955-962.

Königs (2010): F. G. Königs, Übersetzen und Sprachmitteln im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht, in: Krumm et al. (Hrsg.), Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, Berlin/New York: W. de Gruyter, 1040-1047.

Massler (2008): U. Massler, Ausdruck, Analyse und Förderung der schriftlichen Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit in E-Mail-Projekten der Sekundarstufe I, Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 13: 1-20. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/beitrag/Massler1.htm> 12.10.2015.

Porst (2011): R. Porst, Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 3. Aufl, Wiesbaden: VS Verlag.

Schiffler (1998): L. Schiffler, Learning by doing im Fremdsprachenunterricht. Handlungs- und partnerorientierter Fremdsprachenunterricht mit und ohne Lehrbuch, München (Ismaning): Hueber.

Schmidt (2009): T. Schmidt, Mündliche Lernertexte auf der 2.0-Bühne – Mediale Inszenierungen im Englischunterricht am Beispiel eines Schulpodcast-Projekts, Forum Sprache 1, 24-42. [https://www.hueber.de/media/36/ForumSprache\\_01\\_2009\\_Artikel02-Schmidt\\_978-3-19-006100-6-2.pdf](https://www.hueber.de/media/36/ForumSprache_01_2009_Artikel02-Schmidt_978-3-19-006100-6-2.pdf) 10.10.2015

Schmidt (2010): T. Schmidt, Multimediale Lernumgebungen für das Fremdsprachenlernen, in: Hallet / Königs (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze/Velber: Kallmeyer, 280–284.

Schulmeister (2002): R. Schulmeister, Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie. Didaktik. Design, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.



Simone Heine  
*Nikšić / Montenegro*

## DIE „MUTTERSPRACHLICHE KOMPETENZ“ ALS MESSLATTE FÜR DEN FREMD- BZW. ZWEITSPRACHENLERNERFOLG. REKONSTRUKTION UND DEKONSTRUKTION EINES BEGRIFFES

Kaum ein Begriff schafft so viel Nähe und Distanz im fremdsprachlichen Klassenzimmer wie der Begriff „muttersprachlich“. Sprachkenntnisse lassen sich verbessern, „MuttersprachlerIn“ ist man entweder oder man ist es nicht. Was passiert mit Lernenden, deren Ziel unerreichbar ist? Und was wird bei hochkompetenten „Nicht-MuttersprachlerInnen“ von einer Stellenanzeige ausgelöst, die explizit nach „MuttersprachlerInnen“ sucht?

Bonfiglio (2010) zeigt in seiner kulturwissenschaftlichen Studie *„Mother tongues and nations: the invention of the native speaker“*, dass es sich bei dem Begriff *native* um ein Konstrukt handelt, das dazu dient, Macht und Einfluss einer dominierenden Gruppe, die den Standard definiert, abzusichern.

Im Bereich der Fremdspracherwerbsforschung hinterfragt Davies (2011) die „muttersprachliche Kompetenz“ vor allem im Hinblick auf Sprachprüfungen und Testformate. Er schlägt vor, zukünftig vom Kompetenzprofil idealer L2-Lernender auszugehen. Inwiefern „muttersprachliche Kompetenz“ eine Idealisierung darstellt und welche Alternativen es zu dieser gibt, wird von Hulstijn (2011) diskutiert.

Wer bestimmt, was der Standard sein soll? Wer legt fest, wer dazu gehört und wer nicht? Und welche explikative Kraft hat dieser Terminus in einer globalisierten Welt mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern?

In diesem theoretischen Beitrag wird ein Überblick der Ergebnisse der Forschungsarbeiten zu dem Begriff „muttersprachliche Kompetenz“ gegeben, auf deren Grundlage eine Diskussion über alternative Beschreibungen bzw. Benennungen möglich wird.<sup>1</sup>

**Schlüsselwörter:** Muttersprache, Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache, Lernerfolg, Sprachstandsmessung, Standardsprache, Mehrsprachigkeit

### Die „muttersprachliche Kompetenz“ als Messlatte für den L2-Lernerfolg

Die Rede von der „Muttersprache“ stellt zwar eine Selbstverständlichkeit dar, es ist aber nicht klar, wovon dabei eigentlich gesprochen wird. Davies (2011) hinterfragt die muttersprachliche Kompetenz unter anderem im Hinblick auf Sprachprüfungen und Testformate. Ihm zufolge handele es sich bei *the native speaker* genau so um eine Idealisierung wie bei der *standard language* (ebd.: 306). Davies schlägt vor, bei der Leistungsbewertung zukünftig vom Kompetenzprofil idealer L2-LernerInnen auszugehen und nicht mehr von dem/der lange Zeit unhinterfragt gebliebenen „MuttersprachlerIn“ (ebd.: 296). In den prägnanten Worten seiner Rezensentin: „One can let the (ideal)

---

1 Der folgende Beitrag ist ein Kapitel aus meiner Dissertation, die ich im Februar 2016 unter dem Titel „Der Einfluss des Alters auf den Fremd- und Zweitsprachenlernerfolg. Sprachkompetenzunterschiede und ihre Erklärung durch Erwerbsalter, kognitive, affektiv-motivationale und sozio-kulturelle Variablen“ an der Universität Kassel bei Prof. Dr. Karin Aguado verteidigt habe und die im Sommer 2016 für den Druck überarbeitet wird. Die Reihenfolge der Unterkapitel wurde in diesem Beitrag für die bessere Lesbarkeit verändert.

native speaker [...] function as a goal or an inspiration for L2 learning, but let the ideal L2 user serve as a measure of L2 learning.“ (Han 2004: 184)

Desgleichen Hulstijn (2011, 2012), der die idealisierte muttersprachliche Sprachkompetenz generell in Frage stellt und stattdessen eine Unterscheidung in *Basic Language Cognition* (BLC) und *Higher Language Cognition* (HLC) vornimmt, um die jeweilige Sprachkompetenz exakter zu beschreiben. Während die BLC v. a. Standard-Wortschatz und -Phrasen umfasst und einem hohen Grad der Automatisierung unterliegt, beinhaltet die HLC Wortschatz und Phrasen niedriger Frequenz und bezieht sich auf gesprochene und geschriebene Äußerungen (vgl. Hulstijn 2011: 230-231). Diese Unterscheidung in ein basales und ein höheres sprachliches Register wurde von Cummins 1979 in die Debatte eingeführt und als *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) und *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) bezeichnet (vgl. Cummins 2008: 71). Cummins weist darauf hin, dass er mit den Begriffen nicht ausdifferenzierte Konzepte vorlege, sondern mit BICS und CALP eine konzeptionelle Unterscheidung vornehme, um über die Klassenzimmer-Realitäten<sup>2</sup> zu sprechen und diskriminierende Begutachtung und Unterrichtspraktiken zu betonen, die viele bilinguale SchülerInnen betreffen. Demzufolge werden BICS und CALP vergleichsweise ‚grobkörnig‘ als Flüssigkeit der Konversation (BICS) und die Fähigkeit der LernerInnen mündlich und schriftlich für den Schulerfolg relevante Konzepte zu verstehen und auszudrücken (CALP) definiert (vgl. ebd.: 71).

Hulstijn stellt fest, dass man von Muttersprachlichkeit eigentlich nur in Bezug auf die BLC sprechen könne, während die HLC auch von L2-LernerInnen zu erreichen sei, wenn sie über das entsprechende Bildungsniveau verfügten bzw. umgekehrt, dass auch nicht alle „MuttersprachlerInnen“ über HLC verfügten (Hulstijn 2011, 242). Neben der Unterscheidung in BLC und HLC hat Hulstijn kürzlich eine weitere Dimension eingeführt, um Sprachkompetenzunterschiede zu beschreiben: Kernkomponenten vs. periphere Komponenten (*Core versus Periphery*). Die Kernkomponenten gehören zur linguistischen Kognition in den Bereichen Phonetik/Phonologie, Morphologie, Morphosyntax und Lexik. Periphere Komponenten sind metakognitive Kompetenzen wie bspw. metalinguistisches Wissen über verschiedene mündliche und schriftliche Diskurstypen und -strategien (vgl. Hulstijn 2015: 41 f.). Hulstijn zufolge fällt die BLC in den Bereich der Kernkomponenten, während die HLC periphere und Kernkomponenten umfasst (vgl. ebd.: 44 f.).

Festzustellen ist hier, dass es aus Perspektive der L2-Erwerbsforschung einen *Common Sense* zu geben scheint, der besagt, dass mehr Differenzierung bezüglich dessen, was „muttersprachliche Kompetenz“ meint, von Nöten sei sowie mehr Fairness bei der Bewertung der L2-Lernerfolge. „Muttersprachliche Kompetenz“ darf nicht unhinterfragt als Ziel und Maß des L2-Lernerfolgs angesetzt werden. Vor diesem Hintergrund ist der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) zur Bewertung der L2-Kenntnisse zu begrüßen, der in seinen Kompetenzbeschreibungen gänzlich ohne „muttersprachliche Kompetenzen“ auskommt (vgl. Council of Europe 2000).

2 „The children seem to have much greater English proficiency than they actually do because their spoken English has no accent and they are able to converse on a few everyday, frequently discussed subjects. Academic language is frequently lacking. Teachers actually spend very little time talking with individual children and tend to interpret a small sample of speech as evidence of full English proficiency“ (Vincent 1996: 195, zitiert nach Cummins 2008: 74).



### Wer bestimmt den Standard? Die langwierige Genese der deutschen Hochsprache<sup>3</sup>

Eine weitere Schwierigkeit besteht in der Festlegung einer Standardsprache, denn im strengen Sinne kann es keine „MuttersprachlerInnen“ einer Standardsprache geben, sondern nur SprecherInnen eines bestimmten Dialektes, Soziolektes oder bezogen auf die individuelle Ebene eines Ideolektes.

Ein Blick in die deutsche Sprachgeschichte zeigt, wie sich in der frühen Neuzeit auf der Grundlage der mittel- und oberdeutschen Mundarten eine hochsprachliche, deutsche Standardschriftsprache entwickelte und etablierte. Ausschlaggebend für diese Standardisierung waren die gestiegene Bedeutung der Schriftlichkeit und deren Verbreitung u. a. durch die Erfindung des Buchdrucks (vgl. Göttert 2010: 123). Aus den zahlreichen Dialekten entwickelten sich vier *Kanzleisprachen* (Verwaltungssprachen) und acht Druckersprachen (vgl. ebd.: 132). Ebenfalls eine wichtige Rolle bezüglich der Vereinheitlichung der deutschen Sprache und des Konstrukts der „Muttersprache“ spielt das Werk Martin Luthers. Auf der Grundlage des *sächsischen Kanzleideutschs* bemühte sich Luther um eine Schriftsprache, die auf Verständlichkeit und Dialektausgleich ausgerichtet war, mit dem Ziel, von den ober-, mittel- und niederdeutschen SprecherInnen des Deutschen verstanden zu werden (vgl. Sanders 2010: 147). Durch den hohen Verbreitungsgrad entfaltete die Bibel in der Luther-Übersetzung eine große Wirkmacht und wurde so zur Grundlage der neuhochdeutschen Schriftsprachentwicklung (vgl. Schlosser <sup>9</sup>2002: 97). Schon im letzten Viertel des 16. Jahrhunderts erlangte sie Vorbildcharakter, auch wenn sie teilweise mit extra Glossaren versehen werden musste, um wirklich in allen Regionen verstanden werden zu können (vgl. Sanders 2010: 138). Obwohl Luther um den Konstruktions- und Kompromisscharakter seiner neu entwickelten Schriftsprache weiß, die er ja selbst gestaltete und prägte, gibt es für ihn eine „anerborene (sic) Zunge“ der Deutschen:

„Luther spricht von der Sprache aller Deutschen, der *rechten Muttersprache*, die der *gemeyne Mann* redet; er nimmt hier also eine allgemeine Existenzform der deutschen Sprache an, obwohl er um die sprachlichen Unterschiede in den deutschsprachigen Gebieten sehr wohl weiß.“ (Ahlzweig 1994: 43, Hervorhebungen im Original)

Dieses Paradox zeigt auf plastische Weise die Wirkmächtigkeit des Begriffs „Muttersprache“, der eine natürliche Sprechergemeinschaft suggeriert.

Während die Dichter des Barocks sich noch darüber vergewisserten und sich dafür rechtfertigten, auf Deutsch zu dichten, sind bei ihnen die Mühen des Standardisierungsprozesses virulent, die sich unter anderem in der Gründung mehrerer Sprachgesellschaften äußerten mit dem Ziel, die „Muttersprache“ rein zu erhalten und eine eigene Poetik zu entwickeln (vgl. Szyrocki 1987). Ab dem 18. Jahrhundert lässt sich dann ein Prozess bewusster Normierungsanstrengungen beobachten. Das im Jahr 1781 von dem Grammatiker Johann Christoph Adelung veröffentlichte „Wörterbuch“ übte großen Einfluss aus. 1852 beginnen Jacob und Wilhelm Grimm mit der Herausgabe des umfassenden „Deutschen Wörterbuch[s]“. Die Normierung der hochdeutschen Rechtschreibung wurde durch Konrad Duden's „Orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache“ im Jahr 1880 erlangt.

3 Mit Dank an Andrea Tönjes, deren Seminararbeit zum Thema „Muttersprache als soziale Konstruktion“ ich einige wertvolle Literaturhinweise verdanke.

## Wer gehört dazu und wer nicht? Ein- und Ausschluss am Beispiel der Weltsprache Englisch

„Who is a native speaker? What is it one is a native speaker of? These are not far from the “who am I?” question“ (Davies 2011: 292). Anhand des speziellen Falles des postkolonialen Englischs zeigt Davies die Zusammenhänge von Sprache und Identität auf. Die politische Dimension der „Muttersprache“-Diskussion zeigt sich hier besonders augenfällig.

Am Beispiel der *Negritude*-Bewegung führt Davies den speziellen postkolonialen Fall des Englischen aus, indem er die Spannweite des Umgangs mit der Sprache der (ehemaligen) Kolonialherren zeigt. An dem einen Pol findet sich eine relativ fröhliche Inbesitznahme: „English is a West Indian language“ (George Lamming 1960, karibischer Schriftsteller, zit. nach Davies 2011: 293). Der gegenüberliegende Pol ist geprägt vom Unbehagen, die eigenen Inhalte in der Sprache der Kolonialmacht auszudrücken:

„What I see is the millions of people, of whom I am just one, made orphans, no motherland, no fatherland, no god ... and worst and most painful of all, no tongue. For isn't it odd that the only language I have in which to speak of this crime is the language of the criminal who committed the crime?“ (Jamaica Kincaid 1988, antiguanisch-us-amerikanische Schriftstellerin, zit. nach Davies 2011: 293).

Im *Electronic World Atlas of English* sind insgesamt 74 Varietäten des Englischen verzeichnet, wobei hier auch Dialekte, Kreol und Pidgin-Varianten neben den offiziellen englischen Sprachen aufgeführt werden (vgl. Kortmann & Lunkenheimer 2011a). Interessant ist der Blick auf die Einteilung der letzteren in *high contact L1 varieties* (zu den 21 aufgezählten Sprachen gehören bspw. *Australian English*, *Manx English*, *Colloquial Singapore English* oder *White South African English*) und *indegenized L2 varieties* (zu den 17 hier geführten Sprachen gehören bspw. *Indian English*, *Hong Kong English*, *Black South African English*; vgl. Kortmann & Lunkenheimer 2011b). Aus den Definitionen für diese Eingruppierung geht hervor, dass es sich um eine nicht-native, indigenisierte Varietät handele, die über keine signifikante Anzahl von muttersprachlichen SprecherInnen verfüge. Die vermeintliche Neutralität dieser Definition wird hinterfragt, um zu erkennen, was hinter diesen quasi-natürlichen Abgrenzungen steckt: „Anglicists like Braj Kachru would make fantastic claims [...] such as ‚Indian English‘ or ‚South Asian English‘ are varieties of English, their speakers are not native speakers of English.“ (Singh 1998: 16).

## Konstruktion und Dekonstruktion eines Begriffs

Ein weiterer entscheidender Grund dafür, den Maßstab der Muttersprachlichkeit zu hinterfragen, liegt darin, dass dieser Terminus diskriminierende und rassistische Bedeutungsaspekte transportieren kann. Bonfiglio (2010) hat in seiner Untersuchung *„Mother tongues and nations: the invention of the native speaker“* gezeigt, dass es sich bei dem Begriff *native* um ein Konstrukt handelt, das sowohl rassistisch motiviert ist, als auch dazu dient, Macht und Einfluss einer dominierenden Gruppe, die den Standard definiert, abzusichern: „These terms are no innocuous intuitions: They are the divisive implements of ethnolinguistic nationalism“ (ebd.: 222). Aus diesem Grund legt er die historischen Bauplätze der Begriffe *native* und *mothertongue* frei, um zu zeigen, wie die Begriffe ihre tendentiöse Ladung erhielten und sie dadurch zu dekonstruieren.

In einem ausführlichen Gang durch die Geschichte zeigt Bonfiglio wie *native* und *mothertongue* ihre ausgrenzenden und rassistischen Bedeutungsfacetten erhalten.

In der Antike ist der Begriff von Sprache fluide. Das Beherrschen mehrerer Sprachen galt als politisch, ökonomisch und militärisch sinnvoll. Es war unerheblich, ob ein/e SprecherIn die Sprache als L1 oder L2 spricht. Mehrsprachigkeit wurde ganz pragmatisch gelebt und Bonfiglio zufolge wurde nach folgenden Kriterien entschieden, wann welche Sprache zum Einsatz kam:

„The language used should be the one that: (1) you know best for the topic concerned; (2) you believe your interlocutor knows best for the topic concerned; (3) you used the last time you addressed this person; (4) includes or excludes a third party; (5) asserts the most advantageous social group membership in the interaction.“ (ebd.: 55)

Im Mittelalter wird zwar der Begriff der „Muttersprache“ geprägt und die organisatorischen Metaphern für Sprache in der Frühmoderne haben hier ihren Ursprung. Allerdings kann von einer außerordentlichen Rolle der „Muttersprache“ resp. Nationalsprache keine Rede sein. Vielmehr verhinderte das Primat des Lateinischen in den west- und mitteleuropäischen Ländern die Herausbildung einer schriftsprachlichen Kultur der Volkssprachen.

Erst das Auftauchen der Nationalstaaten in der frühen Moderne generierte den ethnolinguistischen Nationalismus – Bonfiglios Terminus für die Vorstellung, eine Nation zeichne sich durch eine gemeinsame Sprache und eine gemeinsame ethnische Herkunft aus –, der unserem zeitgenössischen ähnelt (vgl. ebd.: 219). Welche gedanklichen Konstrukte diesem ethnolinguistischen Nationalismus zugrunde liegen, lässt sich am Beispiel des Sprachphilosophen Johann Gottfried Herder nachvollziehen. Herder gebraucht das Wort „Muttersprache“ häufig und synonym mit „deutsche Sprache“, „Landessprache“ und „Sprache des Vaterlandes“, er bezeichnet damit sowohl die Sprache der individuellen Sozialisation, des gesellschaftlichen Verkehrs als auch die Schriftsprache (vgl. Ahlzeit 1994: 110). Herder identifiziert Sprache mit Nation resp. Volk:

„Wer in derselben Sprache erzogen ward, wer sein Herz in sie schütten, seine Seele in ihr ausdrücken lernte, der gehört zum *Volk dieser Sprache*.“ (Herder 1795: 287)

Diese organische Einheit impliziert, dass ein Mensch nur eine „Muttersprache“ haben kann, ihm andere Sprachen fremd und etwaige Transplantationen schwierig sind. Und umgekehrt ist und bleibt die jeweilige Sprache für die AußenseiterInnen letztendlich unzugänglich (vgl. Bonfiglio 2010: 133). Der Terminus „Sprachgefühl“, über das nur „MuttersprachlerInnen“ verfügten, geht auf Herder zurück (vgl. Ahlzeit 1994: 117).<sup>4</sup> Sprache und Nation bilden in diesem Diskurs eine Einheit, „MuttersprachlerInnen“ kann nur sein, wer auch der ethnischen Gruppe angehört, um deren Sprache es sich jeweils handelt. Dass gerade im deutschen Sprachraum ein großes Interesse an der Identifikation von Sprache und Nation bestand, erklärt Ahlzeit (1994: 54ff.) durch den Umstand, dass Deutschland erst spät zu einer politischen Entität wurde: mangels eines klar durch äußere Grenzen definierten territorialen Bezugsrahmens habe sich ein „Kulturpatriotismus“ (ebd.: 54) herausgebildet, dessen zentraler Dreh- und Angelpunkt die Sprache als Trägerin „deutscher Kultur“ gewesen sei. Diese Vorstellung hat bis heute nichts an Wirksamkeit verloren und zeigt sich immer dann, wenn Personen die Anerkennung als „genuine MuttersprachlerInnen“ versagt wird, weil sie an-

4 An dieser Stelle muss Herder aber auch verteidigt werden: Sprache und Kultur sind bei ihm miteinander verknüpft und durch seine Sammlung an Volksliedern (Stimmen der Völker in Liedern 1778/79) trägt er zu einer Demokratisierung des Kulturbegriffs bei. Außerdem zeigt seine Sammlung, dass er im Gegensatz zu den kolonialistischen Diskursen seiner Zeit in keiner Weise zwischen verschiedenen Kulturen hierarchisiert.

ders aussehen und andere Namen tragen als von L1-SprecherInnen der betreffenden Sprache erwartet.<sup>5</sup> Anhand des Umgangs der Deutschen mit den „türkischen Gastarbeitern“, die immer noch so heißen, auch wenn sie bereits in zweiter oder dritter Generation in Deutschland leben und vielleicht monolingual Deutsch aufwachsen, zeigt Bonfiglio: „In the perception of nativity, identity tends to be judged first and language later.“ (Bonfiglio 2010: 12)

Bonfiglio zeigt, wie sich die exklusive Bedeutung der Termini „Muttersprache“ bzw. „native“ auch in anderen europäischen und nordamerikanischen Ländern etabliert (vgl. ebd.: 122 ff.). Er konstatiert, dass die Standardisierung der Sprache zeitgleich mit der Verbreitung der Alphabetisierung stattfindet. Diese schriftsprachliche Kompetenz sei etwas, was erlernt werden müsse und nichts, in das man hineingeboren würde (vgl. Bonfiglio 2010: 8). Standardisierung komme wertneutral daher, sei es aber in keiner Weise. Im amerikanischen Englisch würden *standard* und „*proper speech and pronunciation*“ seit Franklins Zeiten in rassistischen und ethnischen Begriffen gefasst. Franklin verstand Standard als die Form, die von den EngländerInnen in Nord-Amerika benutzt wurde und auf jeden Fall nicht die Formen, die von Deutschen oder Schwarzen gebraucht wurde (vgl. ebd.).

### Native-speakerism<sup>6</sup>

Anhand des Beispiels einer Stellenanzeige in einer singapurischen Zeitung illustriert Bonfiglio (2010) die heutige Virulenz dieser rassistischen Bedeutungsschichten:

„On Thursday, July 12, 1990, the Singapore newspaper *The Straits Times* listed the following advertisement: „Established private school urgently requires native speaking expatriate English teachers for foreign students.“ By Saturday, July 14, the advertisement had been changed as such: „Established private school urgently requires native speaking *Caucasian* English teachers for foreign students“ [...] The belated addition of the word „Caucasian,“ however, indicates that the semantic field of the term „native“ in the original advertisement extends well beyond purely linguistic criteria; it clearly contains notions of race and ethnicity.“ (ebd.: 1)

Schon Paikeday (1985) findet hierfür klare Worte: „[...] sometimes you begin to wonder, when people start recruiting „native speakers,“ of English, for example, whether they don't really mean, „White Anglo-Saxon protestants; Scots maybe, but no Irish need apply““ (ebd.: 46-47). Holliday (2008) erweitert den Problembereich noch, indem er zahlreiche Beispiele gibt für die Diskriminierung nicht-nativer Fremdsprachenlehrer auf dem Arbeitsmarkt, die trotz besserer Qualifikationen gegenüber den „MuttersprachlerInnen“ – man möchte ergänzen: mit dem passenden Gesicht – das Nachsehen haben (vgl. ebd.: 121).

Unter *native-speakerism* versteht Holliday die weit verbreitete Ideologie innerhalb des *English-Learning-Teaching*-Fachdiskurses (ELT), die von dem Glauben charakterisiert werde: „‘native-speaker’ teachers represent a ‘Western culture’ from which spring the ideals both of the English language and of English language teaching methodology“ (Holliday 2006: 385). Der Einfluss dieser Ideologie mache sich in vielen Bereichen von der Beschäftigungspolitik bis zu sprachlichen Repräsentationen bemerkbar. Das zu-

5 Vgl. hierzu Noah Sow (<sup>2</sup>2009) „Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus“ über die Diskriminierung trotz bester Absichten: „Sie sprechen aber gut Deutsch.“ (ebd.: 252 ff.)

6 Diese Überschrift entspricht dem Titel eines Artikels von Holliday (2006).

grundliegende Thema ist dabei das *Othering*<sup>7</sup> von Studierenden und KollegInnen außerhalb des englischsprachigen Westens, hervorgerufen durch die Orientierung an essentialistische regionale oder religiös-kulturelle Stereotypisierungen (vgl. ebd.). Für Holliday ist das *Othering* im Bereich ELT vor allem eine Kompensationsstrategie, wenn es sich erweist, dass die Lern-Gruppe Schwierigkeiten hat mit den kommunikativen, aktivierenden, lernerzentrierten<sup>8</sup> Methoden, die im westlichen Diskurs als allen herkömmlichen Methoden überlegen gehandelt werden. Die im Folgenden von Holliday in der Fachliteratur gefundenen Kennzeichnungen zeigen, dass es gerechtfertigt ist, in diesem Zusammenhang von neo-kolonialistischen Stereotypisierungen zu sprechen:

„Such a perspective is native-speakerist because it negatively and confiningly labels what are in effect ‘non-native speaker’ ‘cultures’ as ‘dependent’, ‘hierarchical’, ‘collectivist’, ‘reticent’, ‘indirect’, ‘passive’, ‘docile’, ‘lacking in self esteem’, ‘reluctant to challenge authority’, ‘easily dominated’, ‘undemocratic’, or ‘traditional’ and, in effect, uncritical and unthinking.“ (ebd.: 385-386)

Tran (2009) zeigt die Wirkmächtigkeit dieses kolonialen Erbes am Beispiel des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in Vietnam im Spannungsfeld von Globalisierung und Rückbesinnung auf Traditionen bzw. kommunikationsorientiertem DaF-Unterricht und Konfuzianismus.

### Der ‚monolinguale Habitus‘ und seine Folgen

Seit der Studie von Gogolin (1994), die dem deutschen Bildungswesen und seinen professionellen AkteurInnen einen „monolingualen Habitus“ nachweist, ist viel geschehen: Zwar wird das Bekenntnis zum Einwanderungsland Deutschland nach wie vor nicht von allen PolitikerInnen geteilt, die Reform des Staatsangehörigkeitsrechts und die Neuregelung der Einbürgerung im Jahr 2000 (vgl. Storz & Wilmes 2007: 1) sind aber klare Zeichen für die Einsicht in den Handlungsbedarf angesichts einer Bevölkerungsquote mit Migrationshintergrund von 20 %, wovon knapp die Hälfte AusländerInnen sind (vgl. Statistisches Bundesamt 2012: 7). Auch auf bildungspolitischer Ebene wird mittlerweile gehandelt, etwa mittels der Einführung obligatorischer DaZ-Veranstaltungen in der LehrerInnenausbildung oder der Etablierung bilingualer Schulen.<sup>9</sup> Dennoch ist zu befürchten, dass Gogolins Beurteilung der grundsätzlichen Orientierung des Bildungswesens an Einsprachigkeit und gleichzeitigem Desinteresse an mehrsprachiger Kompetenz oder sogar defizitärer Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit auch heute noch Gültigkeit hat.

Sind monolinguale „MuttersprachlerInnen“ das Ideal, zudem ein für L2-Sprechende unerreichbares, dann kann dieser Ideologie zufolge eine Sprache als L2 nicht auf dem gleichen hohen Kompetenzniveau erlernt bzw. beherrscht werden. Mehrsprachigen Kindern werden sprachliche Defizite der Zielsprache unterstellt und ihre vermuteten anderen Sprachkenntnisse werden in der Regel nicht aktiv bei der Entwick-

7 „[...] Differenzierung und Distanzierung der Gruppe, der man sich zugehörig fühlt (Eigengruppe), von anderen Gruppen.“ (*Othering*, Wikipedia).

8 An dieser Stelle wird auf gendergerechte Schreibweise verzichtet, weil es hier um einen etablierten Fachbegriff geht.

9 Im Land Berlin ist seit WS 2007/2008 ein verpflichtendes DaZ-Modul Bestandteil der LehrerInnen-Ausbildung. In Nordrhein-Westfalen wurde dies zum WS 2010/2011 eingeführt, in den anderen Bundesländern werden DaZ-Inhalte ebenfalls in die LehrerInnen-Ausbildung integriert, sind aber kein eigenes Modul. (Quelle: Gespräch mit Anke Börsel, Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache, TU Berlin, 19.08.2013).

lung sprachlicher Ausdrucksfähigkeit genutzt: „[...] Vielsprachigkeit in der Schule [...] wird weder gefördert, noch werden die Chancen genutzt, die sich daraus [...] ergeben.“ (Hoodgarzadeh 2010: 37) Vor allem werden sie dann nicht genutzt, wenn es sich um die Sprache einer „ethnolinguistisch minorisierten“ (Vermes 1998: 12) Gruppe handelt. Vermes erfasst mit diesem Begriff die Hierarchisierung von Herkunftsländern und -kulturen, die unterschiedlich wertgeschätzt werden:

„In der Tat hat die Erforschung unterschiedlicher Konstellationen von Mehrsprachigkeit aufgekehrt, wie sehr die Minorisierung bestimmter Sprachen durch Machtbeziehungen zwischen den beteiligten Gruppen bestimmt wird.“ (ebd.: 13)<sup>10</sup>

Dem entgegensetzen wäre ein ressourcenorientierter Blick auf Mehrsprachigkeit, der diese als Bereicherung und Chance sowohl für die SchülerInnen als auch für die Lehrenden wahrnimmt. Tatsächlich vorhandene sprachliche Schwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen in der L2 dürfen dabei natürlich nicht negiert werden, wichtig ist aber, diese verkoppelt mit schulischem Misserfolg nicht auf die Mehrsprachigkeit zurückzuführen, sondern andere Faktoren wie bspw. soziale Hintergründe und Bildungstraditionen und -ideale der Herkunftsfamilien in den Blick zu nehmen. Schließlich zeigen Sprachstandserhebungen zum Zeitpunkt der Einschulung und in der gymnasialen Oberstufe sprachliche Defizite auch bei Kindern ohne Migrationshintergrund (vgl. Petersen 2013). So wurde 2012 in Brandenburg bei 18 % der SchulanfängerInnen sprachlicher Förderbedarf festgestellt (vgl. Rockmann, Rehkämper & Leerhoff 2013: 38). In Berlin, wo bezeichnenderweise die Sprachkenntnisse ausschließlich bei den Einschulungskindern mit Migrationshintergrund getestet werden(!), ergab sich ein nach Aufenthaltsdauer und elterlichem Bildungsniveau differenziertes Bild. Bei hohem Bildungsniveau der Eltern lag der Anteil guter bis sehr guter Ergebnisse im Sprachtest bei knapp 80 %, bei einem bildungsfernen Elternhaus schnitten nur 59 % gut oder sehr gut ab (vgl. ebd.: 42).

Dass die Einflussfaktoren auf den Schulerfolg nicht auf Mehrsprachigkeit bzw. nicht deutsche „Muttersprache“ zurückzuführen sind, zeigt auch ein Blick auf den Nachwuchs der vietnamesischen EinwanderInnen, die im Vergleich zu anderen Gruppen mit Migrationshintergrund einen überdurchschnittlichen Schulerfolg aufweisen, denn zwei Drittel von Ihnen machen Abitur (Mai 2011). Dass die Eltern dieser Kinder, die sogenannten *boatpeople* in der BRD sowie die ehemaligen VertragsarbeiterInnen der DDR, zumeist nur über geringe Deutschkenntnisse verfügen, verweist eindeutig darauf, dass andere Faktoren wie sozialer Hintergrund aber auch Bildungstraditionen und Werte eine größere Rolle spielen als die Sprache des Elternhauses (vgl. Schöningh 2013: 144).

Angesichts der Verabschiedung der EU-Rahmenstrategie 2005 zur Förderung von Mehrsprachigkeit und lebenslangem (Sprachen-) Lernen (vgl. Kommission der europäischen Gemeinschaften 2005) wäre es erstrebenswert, wenn eine ressourcenorientierte Perspektive auf Mehrsprachigkeit den defizitären Blick, der Bildungsmisserfolge vorschnell ethnisiert und es dadurch versäumt, die sozialen Hintergründe zu beleuchten, ablösen würde.

10 Zu denken ist hierbei etwa an die vergleichsweise geringe Anerkennung von Türkisch- und Arabisch gegenüber von Englisch-, Französisch- oder Spanisch- Kenntnissen. Vgl. auch Meißner (2013: 76) der in diesem Zusammenhang von „Sprachenstolz“ und „Sprachenscham“ spricht. Darüber hinaus wurde Mehrsprachigkeit lange Zeit defizitär behandelt, wenn etwa von „doppelseitiger Halbsprachigkeit“ (Stöltig 1980) die Rede war.

## Selbstbild und Selbstbezeichnung mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher

„Es stellt sich daher die Frage, ob die Erstsprache/Herkunftssprache von den Kindern/Jugendlichen mit Einwanderungsgeschichte tatsächlich immer als Muttersprache anerkannt wird, oder ob die Zweitsprache im Laufe der Zeit an Bedeutung gewinnt, sodass sie mehr emotionale Zuschreibungen erhält als die Ursprungssprache.“ (Hoodgarzadeh 2010: 39)

Hoodgarzadeh befragt 86 GymnasiastInnen mit Einwanderungsgeschichte im Alter von 16 bis 20 Jahren aus 23 Herkunftsländern mit einer Fragebogenerhebung unter anderem danach, welche Sprache(n) sie als ihre „Muttersprache“ anerkennen (vgl. ebd.: 39). Dabei ergaben sich drei Dimensionen mit fließenden Grenzen: Die Herkunftssprache der Eltern wird als „Muttersprache“ anerkannt, wenn rationale Aspekte für diese Wahl zugunsten der emotionalen Perspektive in den Hintergrund treten. Der Bezug zur und Stolz auf die Herkunftskultur und Familie wird häufig benannt, dabei sind in vielen Fällen Abgrenzungstendenzen beobachtbar, die einhergehen mit der Ausgrenzung und Ablehnung durch die deutsche Mehrheitsgesellschaft und schulischen oder beruflichen Misserfolgen (vgl. ebd. 39-40). In der zweiten Dimension wird Deutsch die Rolle der „Muttersprache“ zugewiesen, wobei die Gründe rationale und emotionale Aspekte haben: einerseits geht es um die sprachliche Ausdrucksfähigkeit und Sicherheit im Deutschen und die Motivation zur Integration, andererseits wird angeführt auf Deutsch zu sprechen, zu denken und zu träumen. Ausschlaggebend hierfür können ein überwiegend deutscher Freundeskreis sein und/oder ein Elternhaus mit hohem Engagement in schulischen Angelegenheiten sowie einem eigenen Interesse am Schulerfolg (vgl. ebd.: 41). Auf jeden Fall verdeutlichen diese Fälle eindrucksvoll, dass die „[...] vielfach automatisch vorgenommene Synonymisierung der Begriffe „Muttersprache“ und „Erstsprache“ nicht berechtigt ist.“ (ebd.: 42) In der dritten Dimension werden sowohl die Herkunftssprache als auch die deutsche Sprache als „Muttersprache(n)“ empfunden, wenn eine tiefe emotionale Verbundenheit mit den Eltern bei gleichzeitiger kommunikativer Sicherheit im Deutschen empfunden wird. Die Autorin hält fest, dass bei keiner der Antworten eine Zerrissenheit zwischen den Kulturen nachweisbar war. Vielmehr wird aus Herkunftskultur und deutscher Kultur ein eigenes System generiert (vgl. ebd.: 42-43).<sup>11</sup> Hoodgarzadeh zieht aus diesen Dimensionen das Resümee, dass die befragten SchülerInnen eine „Zuschreibungsemanzipation“ entwickelten, in deren Folge „Muttersprache“ zu einem flexiblen, freiwählbaren Konstrukt wird, „das jeweils vor dem Hintergrund individueller Erfahrungen und sozialisationsbedingter Bildungsbiografien verstanden werden muss.“ (ebd.: 44)

Darüber hinaus wurden im Rahmen der Projektwoche BEN (Türkisch: ich), die die Kommunikation über die sprachlichen Ressourcen einer heterogenen achten Hauptschulklasse zum Gegenstand hatte, neben vielfältigen anderen Erhebungsinstrumenten, Aufsätze zum Thema „Muttersprache“ geschrieben und ausgewertet, um nicht nur die Reflexionen von sog. „bildungserfolgreichen MigrantInnen“ zu erfassen (vgl. ebd.: 44). Die Aussagen der HauptschülerInnen zeigen einerseits einen pragmatischen Umgang mit der Frage, wenn etwa die „Muttersprache“ als Sprache der Mutter verstanden wird. Andererseits lässt sich ein großes Sprachpotential mit teilweise drei bis vier gesprochenen Sprachen in der Familie und einem hohen Reflexionsniveau bezüglich der persönlichen „Muttersprache“ nachweisen (ebd.: 44).

11 „Dies wird dann deutlich, wenn auf die Frage: Sehen Sie sich eher als Iraner oder eher als Deutscher? wie folgt geantwortet wird: Weder noch. Ich sehe mich eher als norddeutscher Perser.“ (Hoodgarzadeh 2010: 38).

Hoodgarzadeh zieht aus den Untersuchungen das Fazit, dass die Begrifflichkeiten wie „Muttersprache“, Deutsch als „Muttersprache“, Deutsch als Zweitsprache so wie sie derzeit in der Literatur verwendet werden nicht (mehr) ausreichen, um den Realitäten einer mehrsprachigen Gesellschaft gerecht zu werden (vgl. ebd.: 46).

### Terminologie: Erstsprache, „Muttersprache“?

Davies (2011) schlägt den Terminus *native user* vor, um „proficient nonnative speakers“ (ebd.: 296) zu bezeichnen und/oder „proficient in ELF (English as Lingua Franca SH)“ (ebd.: 294). Es bleibt zweideutig bei Davies, ob er das Konzept *native speaker* dadurch ablösen will oder ob *native user* und *native speaker* gleichzeitig bestehen. Für Davies gibt es funktional keine Unterschiede zwischen *native users* und *native speakers*. Auch bezogen auf die Sprachkompetenz sind die Gruppen teilweise deckungsgleich. Allerdings bleibt ein Unterschied bestehen: „being a native speaker is ascribed, whereas being a native user is attained“ (ebd.).

Dieser Unterschied wird in den von Hyldenstam & Abrahamsson (2012) aktuell verwendeten Definitionen der Begriffe deutlich: unter „native speaker“ verstehen sie den „archetypical L1 speaker, who is not necessarily monolingual but who has learned that language and continued to use it regularly throughout the life span“ (ebd.: 182). Ein „nativlike speaker“ ist ihnen zufolge eine Person, die in jeder Hinsicht wie ein „native“ spricht, obwohl die Sprache nicht seine L1 ist (vgl. ebd.). Ein „near-native speaker“ ist eine Person, die sich „native“ anhört, sich aber bei genauerer linguistischer Untersuchung unterscheidet (vgl. ebd.). Dem gegenüber ist ein „advanced L2 learner“ jemand, dessen L2 fast „native“ ist, dessen L2-Sprachgebrauch in der alltäglichen mündlichen und schriftlichen Kommunikation deutlich zu merken ist.

Im deutschen, sprachwissenschaftlichen Diskurs wird zumeist von Erstsprache gesprochen. Begriffe wie ErstsprachlerIn finden sich jedoch nur selten (vgl. Ahrenholz 2008: 5). Der Begriff „Muttersprache“ verzerrt Ahrenholz zufolge die tatsächliche Erwerbssituation, an der mehr Personen und nicht ausschließlich die Mütter beteiligt sind (ebd.: 3). Ein anderer Grund auf den Begriff „Muttersprache“ in der Fachliteratur zu verzichten besteht darin, dass mit Erstsprache die wissenschaftsgeschichtlichen Konnotationen des Begriffs „Muttersprache“ vermieden werden, der in der älteren Fachliteratur nicht selten mit einer negativen Bewertung früher Mehrsprachigkeit einher ging (vgl. Andresen 2010: 184).

Siebert-Ott (2003) verwendet die Begriffe Erstsprache, Zweitsprache usw., wenn es um die Erwerbsreihenfolge geht und „Muttersprache“, „wenn damit die Sprache des kulturellen Erbes“ (ebd.: 31) einer Sprachgruppe bezeichnet werden soll. Dies geschieht unabhängig davon, ob diese Sprache tatsächlich im Alltag dieser Gruppe die ausschließliche oder überwiegend verwendete Sprache ist“ (ebd.). Auch Ahrenholz weist darauf hin, dass dem Begriff Erstsprache die emotionale Dimension fehle, die mit „Muttersprache“ mitgemeint wird (Ahrenholz 2008: 4).

Die optimale Auflösung der zähen Arbeit an den Begrifflichkeiten wäre der Umgang im Sinne der von Hoodgarzadeh befragten Jugendlichen: „Muttersprachlichkeit“ als flexibles Konstrukt, das je nach eigenem Bedürfnis und eigener Verortung verwendet wird. So lange aber die gesellschaftliche Konstruktion der Begriffe eine andere ist und „Muttersprachlichkeit“ als Begriff dazu benutzt wird, nach nicht ausschließlich linguistischen Kriterien Menschen ein- und auszuschließen, ist es wichtig, wenn möglich alternative Begriffe zu benutzen.



**Literatur:**

- Ahlzweig (1994): C. Ahlzweig, Muttersprache - Vaterland. Die deutsche Nation und ihre Sprache. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Ahrenholz (2008): B. Ahrenholz, Erstsprache - Zweitsprache – Fremdsprache, in: Ahrenholz/Oomen-Welke (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache, Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 3-17.
- Andresen (<sup>4</sup>2010): H. Andresen, Erstsprache, in: Glück (Hrsg.), Metzler Lexikon Sprache, Stuttgart: Metzler, 184.
- Bonfiglio (2010): T. P. Bonfiglio, Mother tongues and nations: the invention of the native speaker. New York: De Gruyter Mouton.
- Cummins (<sup>2</sup>2008): J. Cummins, BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction, in: Street/Hornberger (Hrsg.), Encyclopedia of Language and Education. Band 2: Literacy, New York: Springer, 71-83.
- Davies (2011): A. Davies, Does Language Testing Need the Native Speaker?, in: Language Assessment Quarterly, 8:3, 291-308.
- Göttert (2010): K.-H. Göttert, Deutsch: Biografie einer Sprache. Berlin: Ullstein.
- Han 2004: Z. H. Han, To be a native speaker means not to be a nonnative speaker. Review of Davies (2003), in: Second Language Research, 20(2), 166-187.
- Herder (1795): J. G. Herder, Sämtliche Werke, Band XVII, hg. von Bernhard Suphan. Berlin.
- Holliday (2006): A. Holliday, Native-speakerism, in: ELT-Journal, 60(4), 385-387.
- Hoodgarzadeh (2010): M. Hoodgarzadeh, Meine Muttersprache(n) bestimme ich selbst! Erste Ergebnisse einer Studie zum Verständnis des Muttersprachenbegriffs aus Sicht von Jugendlichen mit Einwanderungshintergrund, in: Deutsch als Zweitsprache, 3, 37-48.
- Hulstijn (2011): J. H. Hulstijn, Language Proficiency in Native and Nonnative Speakers: An Agenda for Research and Suggestions for Second-Language Assessment, in: Language Assessment Quarterly, 8:3, 229-249.
- Hulstijn (2012): J. H. Hulstijn, The construct of language proficiency in the study of bilingualism from a cognitive perspective, in: Bilingualism: Language and Cognition, 15, 422-433.
- Hulstijn (2015): J. H. Hulstijn, Language proficiency in native and non-native speakers : theory and research. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Hyltenstam & Abrahamsson (2012): K. Hyltenstam & N. Abrahamsson, High-Level L2 Acquisition, Learning, and Use, in: Studies in Second Language Acquisition, 34, 177-186.
- Meißner (2013): F.-J. Meißner, Mehrsprachigkeit in der Perspektive lebenslangen Lernens, in: Berndt (Hrsg.), Fremdsprachen in der Perspektive lebenslangen Lernens, Frankfurt a.M. [u.a.]: Peter Lang, 75-88.
- Paikeday (2003): T. M. Paikeday, The native speaker is dead!, Toronto, New York: Lexicography Inc.
- Petersen (2013): I. Petersen, Entwicklung schriftlicher Argumentationskompetenz bei ein- und mehrsprachigen Oberstufenschüler/innen und Studierenden. In: Brandl/Arslan/Langelahn/Riemer (Hrsg.), Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund. Bielefeld: BieColl (Bielefelder eCollection), 69-79.
- Sanders (2010): R. H. Sanders, German. Biography of a Language. Oxford: Oxford University Press.
- Schlosser (<sup>9</sup>2002): H. D. Schlosser, dtv-Atlas Deutsche Literatur, München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Schöningh (2013): I. Schöningh, Was ist Mutter(s)Sprache? Zum Erwerb des Vietnamesischen von vietnamesisch-stämmigen Kindern in Deutschland, in: Ekinci/Hoffmann/Leimbrink/Selmani (Hrsg.), Migration, Mehrsprachigkeit, Bildung, Tübingen: Stauffenburg Verlag, 139-149.

- Siebert-Ott (2003): G. Siebert-Ott, Muttersprachendidaktik - Zweitsprachendidaktik – Fremdsprachendidaktik, in: Bredel/Günther/Ossner/Klotz/Siebert-Ott (Hrsg.), Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 1, Paderborn, München u.a.: Ferdinand Schöningh, 30-41.
- Singh (1998): U. N. Singh, Introduction by the series editor, in: Singh (Hrsg.), The native speaker: multilingual perspectives, New Delhi; London: Sage Publications, 11-25.
- Sow (2009): N. Sow, Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus, Goldmann Verlag.
- Stöltzing (1980): W. Stöltzing, Die Zweisprachigkeit jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden: Harrasowitz.
- Szyrocki (1987): M. Szyrocki, Die deutsche Literatur des Barock. Stuttgart: Philipp Reclam Jun.
- Tönjes (2013): A. Tönjes, Muttersprache als soziale Konstruktion, TU Berlin, unveröffentlichte Seminararbeit.
- Tran (2009): T.-L. Tran, Der kommunikative Fremdsprachenunterricht und Lehr- und Lerntraditionen. am Beispiel des Deutsch als Fremdsprach-Unterrichts in Vietnam, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena.
- Vermes (1998): G. Vermes, Schriffterwerb und Minorisierung als psychologisches Problem. Über Schwierigkeiten des Eintritts in die französische Schriftkultur für ethno- und soziolinguistische Minderheiten, in: Gogolin/Graap/List (Hrsg.), Über Mehrsprachigkeit, Tübingen: Stauffenburg Verlag, 3-19.

### Internetquellen:

- Council of Europe (2000), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp) 01.09.2014.
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (2005), Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005D-C0596&from=DE> 02.09.2014.
- Kortmann, Bernd & Lunkenheimer, Kerstin (Hrsg.) (2011a). The electronic World Atlas of Varieties of English [eWAVE]. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. <http://www.ewave-atlas.org/> 02.09.2014.
- Kortmann, Bernd & Lunkenheimer, Kerstin (Hrsg.) (2011b). The electronic World Atlas of Varieties of English [eWAVE]. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. <http://ewave-atlas.org/languages> 02.09.2014.
- Mai, Marina (2011). Mustermigranten werden weniger. Vietnamesen an Gymnasien. die tageszeitung, 02.11.2011. <http://www.taz.de/!81094/> 14.02.2014.
- Othering, Wikipedia (Die freie Enzyklopädie) <http://de.wikipedia.org/wiki/Othering>; 02.09.2014.
- Rockmann, Ulrike, Rehkämper, Klaus & Leerhoff, Holger (2013). Bildung in Berlin und Brandenburg 2012. Ein indikatorengestützter Bericht zur Bildung im Lebenslauf. Amt für Statistik in Berlin-Brandenburg (Afs). <https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/home/pdf/RBB2012-VSB2012.pdf> 02.09.2014.
- Statistisches Bundesamt – DESTATIS (2012), Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2012. [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220127004.pdf;jsessionid=D33E0DE607B43B52831A7DD30E3D8488.cae3?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220127004.pdf;jsessionid=D33E0DE607B43B52831A7DD30E3D8488.cae3?__blob=publicationFile) 02.09.2014.
- Storz, Henning & Wilmes, Bernhard (2007). Grundlegendossier Migration. Die Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56483/einbuengerung?p=all> 02.09.2014.

Kristina Matschke  
*Weingarten / Deutschland*

## „ABENTEUER DEUTSCH“ – EIN SPRACHFÖRDERCAMP FÜR GRUNDSCHÜLERINNEN IN DER VOJVODINA (SERBIEN)

In dem Pilotprojekt „Abenteuer Deutsch“ organisieren StudentInnen der Pädagogischen Hochschule Weingarten gemeinsam mit serbischen LehrerInnen für Deutsch als Fremdsprache ein seit 2015 jährlich stattfindendes Sprachfördercamp für GrundschülerInnen in der Vojvodina/Serbien. Mit dem Camp wird ein handlungsorientiert ausgerichtetes Sprachlernangebot für LernanfängerInnen geschaffen, welches insbesondere auf den Ausbau der kommunikativ-pragmatischen Sprachkompetenzen zielt. Sowohl die gemäß eigener Interessen frei wählbaren thematischen Workshops als auch das kindgerechte, deutschaffine Freizeitprogramm am Nachmittag und Abend bieten den SchülerInnen zahlreiche Möglichkeiten zu bedeutungsvoller Kommunikation untereinander als auch mit den OrganisatorInnen. Des Weiteren bietet das Projekt den BetreuerInnen durch die enge Zusammenarbeit in deutsch-serbischen „Buddy-Teams“ bei der Planung und Durchführung des Camps die Möglichkeit zu einem interkulturellen Austausch im Kontext pädagogisch-professionellen Handelns.

In dem vorliegenden Beitrag werden das Projektkonzept, dessen konkrete Umsetzung im ersten Projektjahr sowie angedachte Maßnahmen zur Weiterentwicklung vorgestellt. Ein zentrales Anliegen für die Zukunft ist hierbei die Anbindung von „Abenteuer Deutsch“ an die germanistischen Institute der Universitäten Novi Sad und Kragujevac.

**Schlüsselwörter:** Deutsch als Fremdsprache, Sprachfördercamp, kommunikativ-pragmatischer Ansatz, Lehrerbildung, Professionalisierung, Praxisbericht

### Einleitung

Während der Sommerferien 2015 fand erstmals das Sprachfördercamp „Abenteuer Deutsch“ in Bezdan, einem kleinen Ort in der Vojvodina nahe der kroatischen und ungarischen Grenze, statt. Es handelt sich hierbei um ein zunächst auf drei Jahre angelegtes Pilotprojekt zur außerschulischen Sprachförderung von GrundschülerInnen, die in Serbien Deutsch als Fremdsprache lernen. Geplant und durchgeführt wird das Camp von StudentInnen der Pädagogischen Hochschule Weingarten gemeinsam mit serbischen LehrerInnen für Deutsch als Fremdsprache unter fachlicher Leitung von Kristina Matschke und seit 2016 Theresa Wirth. Beide sind Mitarbeiterinnen im Fach Deutsch/ Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache (DaF/DaZ) an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Herzlich gedankt sei an dieser Stelle der Donaueschwäbischen Kulturstiftung des Landes Baden-Württemberg (DSKS), ohne deren organisatorische und finanzielle Unterstützung das Projekt nicht denkbar wäre.

Ziel des Camps ist es primär, einen Sprachlernort zu schaffen, an dem die SchülerInnen ihre bereits erworbenen Sprachhandlungskompetenzen in der Fremdsprache Deutsch bewusst erfahren können und gezielt bei deren Ausbau unterstützt werden. Durch die kontinuierliche Teilnahme an frei wählbaren thematischen Workshops als auch am deutschaffinen, die Workshops rahmenden Freizeitprogramm erhalten die SprachlernanfängerInnen in einer fehlerfreundlichen Umgebung zahlreiche Gelegenheiten zu bedeutungsvoller Kommunikation sowohl untereinander als auch mit den OrganisatorInnen.

Des Weiteren bietet das Camp den teilnehmenden StudentInnen und LehrerInnen die Möglichkeit zu einem interkulturellen Austausch im Kontext pädagogisch-professionellen Handelns und leistet in diesem Zusammenhang einen Beitrag zu deren weiterer Professionalisierung.

Im Folgenden werden wesentliche Eckpunkte des Projektkonzepts als auch deren konkrete Umsetzung im ersten Projektjahr 2015 vorgestellt. Abschließend werden ausgehend von den Ergebnissen der Projektevaluation mögliche Ideen zur Weiterentwicklung diskutiert. Ein zentrales Ziel für die Folgejahre ist hierbei die Einbindung serbischer Germanistik-StudentInnen, sodass das Sprachfördercamp „Abenteuer Deutsch“ zukünftig gemeinschaftlich von deutschen und serbischen StudentInnen sowie serbischen LehrerInnen unter binationaler fachdidaktischer Begleitung durch die beteiligten Hochschulen durchgeführt wird.

### **Ausgangslage und Projektkonzept**

Die Donaueschwäbische Kulturstiftung des Landes Baden-Württemberg unterstützt mit dem Ziel der Pflege der deutschen Sprache und Kultur bereits seit einigen Jahren eine ganze Reihe von Sprachförderprojekten im Donaauraum. Ein Großteil dieser Projekte wird in Rumänien und Kroatien durchgeführt und richtet sich vornehmlich an jugendliche, bereits fortgeschrittene Deutsch-LernerInnen. Mit dem Bestreben in der Vojvodina ein Sprachförderprojekt ins Leben zu rufen, dass sich dezidiert an SprachlernanfängerInnen aus Serbien richtet, wurde im Jahr 2014 die Zusammenarbeit mit dem Fach Deutsch bzw. DaF/DaZ der Pädagogischen Hochschule Weingarten vereinbart.

Deutsch wird in Serbien in der Regel nach Englisch als zweite Fremdsprache ab der 3. Klasse gelernt. An einigen wenigen Schulen des Landes besteht die Möglichkeit, Deutsch auch als erste Fremdsprache zu wählen. Der reguläre Deutschunterricht umfasst eine bis zwei Unterrichtsstunden pro Woche. Neben dieser ohnehin recht geringen Anzahl an Kontingenzstunden haben Hospitationen gezeigt, dass der Unterricht oftmals sehr schriftsprachbasiert abläuft: Im Zentrum stehen die Fertigkeiten Lesen und Schreiben, zudem wird viel Wert auf grammatikalische Korrektheit gelegt. Dies hat zur Folge, dass sich eine enorme Diskrepanz zwischen Kompetenzen in den mündlichen und schriftlichen Fertigkeitsbereichen beobachten lässt. Während bereits SprachlernanfängerInnen beeindruckend flüssig lesen und verhältnismäßig komplexe Texte schreiben können, sind ihre Kompetenzen im Hören und Sprechen deutlich weniger entwickelt. Insbesondere spontane mündliche Interaktion auf Deutsch ist meistens nahezu unmöglich. Zudem scheinen die LernerInnen selten über kommunikative Kompensationsstrategien zu verfügen, sind Wortschatz- und/oder Grammatikkenntnisse situativ nicht ausreichend.

Als Gegengewicht zum regulären Deutschunterricht in der Schule wurde daher ein Konzept für das Sprachfördercamp „Abenteuer Deutsch“ entwickelt, welches sich thematisch und hinsichtlich der sprachlichen Anforderungen und Lernangebote an den Bedürfnissen genau jener SprachlernanfängerInnen im Grundschulalter orientiert. Eckpunkte der Konzeption sind:

1. *Handlungsorientierung innerhalb der Sprachförderung.* Methodisch angelehnt an kommunikativ-pragmatische Ansätze des Fremdsprachenunterrichts (für einen kursorischen Überblick über Methoden der Fremdsprachendidaktik vgl. z.B. Huneke & Steinig 2010: 187-204) soll das Camp den SchülerInnen dabei helfen, sich ihrer bereits erworbenen Sprachhandlungskompetenzen be-

- wusst zu werden und diese weiter auszubauen. Grundannahme ist dabei, dass Kommunikation auch dann möglich ist, wenn Wortschatz- und/oder Grammatikkenntnisse vermeintlich nicht ausreichen. Anstatt in solchen Situationen zu verstummen, sollen die SchülerInnen gerade dann ermutigt werden, nach Wegen zu suchen, trotzdem zu kommunizieren.
2. *Prozess- anstatt Produktorientierung.* Gemäß der methodischen Ausrichtung des Camps steht der Prozess des Kommunizierens im Mittelpunkt. Ziel sind primär nicht korrekte sprachliche „Endprodukte“ i.S. phonetisch und grammatikalisch „richtiger“ Äußerungen, da davon auszugehen ist, dass ein solcher Anspruch insbesondere am Anfang des Fremdsprachenlernens eher einschüchtert und hemmt. Stattdessen sollen die SchülerInnen in einer fehlerfreundlichen Umgebung die Möglichkeit erhalten, sich selbst und ihre sprachlichen Fähigkeiten in bedeutungsvollen und kindgerechten Kommunikationssituationen auszuprobieren und gemeinsam weiterzuentwickeln.
  3. *Schwerpunkt: mündliche Fertigkeiten.* Zwar sollen im Camp alle Fertigkeiten trainiert werden, der Schwerpunkt liegt jedoch deutlich auf den mündlichen Fertigkeiten Hören und Sprechen. Die SchülerInnen erhalten in den jeweiligen Workshops gezielt einen hochfrequenten mündlichen Input, bestehend aus thematischem Basisvokabular, einfachen grammatikalischen Strukturen sowie gängigen Redemitteln. Derart soll einerseits das Hörverstehen geübt werden, gleichzeitig sollen die SchülerInnen systematisch zu eigener mündlicher Produktion angeregt werden.
  4. *Deutsch als Sprache im Camp.* Abgesehen von wesentlichen organisatorischen Ankündigungen kommunizieren die StudentInnen als auch die LehrerInnen mit den SchülerInnen während des gesamten Camps auf Deutsch. Es wird versucht möglichst umfassend eine monolingual deutschsprachige Umgebung zu schaffen, in die die SchülerInnen während des Sprachfördercamps eintauchen können.
  5. *Implizites anstatt explizites Lernen.* In der Literatur zur Förderung des Fremdspracherwerbs wird zwischen impliziten und expliziten Ansätzen unterschieden (z.B. Ellis 1994; Rebuschat 2015). Implizite Focus-on-Meaning-Ansätze erzielen in Longitudinalstudien besonders positive Effekte bei der Förderung mündlicher Fertigkeiten, konkret: der Sprechflüssigkeit, des Vokabulars und des Hörverstehens (Rousse-Malpat 2012). Vokabular und Redemittel werden bei Bedarf bzw. auf Wunsch im Sprachfördercamp daher visualisiert, „Abenteuer Deutsch“ ist aber dezidiert nicht als „Nachhilfe“ im Sinne expliziter Vermittlung von Sprachwissen in den Ferien gedacht, in der ansonsten übliche schulische Übungs- und Vermittlungsstrukturen reproduziert werden.
  6. *Breite und offene thematische Ausrichtung.* Das Camp verfolgt keine spezifische thematische Ausrichtung. Stattdessen wird in von den Kindern wählbaren parallelen Workshops für die Dauer des Camps an einzelnen Projekten zu unterschiedlichen Themen gearbeitet, deren Ergebnisse in einer Abschlussvorführung zum Ende des Camps vorgestellt werden. Die Themen der Workshops werden von den deutschen und serbischen BetreuerInnen gemäß eigener Interessen und Vorkenntnisse gemeinsam im Vorfeld ausgewählt und vorbereitet.

7. *Freizeitprogramm als kultureller Rahmen.* Neben der gezielten Sprachförderung in den thematischen Workshops wird das Camp in den Nachmittags- und Abendstunden durch ein abwechslungsreiches deutschaffines Freizeitprogramm ergänzt. Auf diese Weise sollen weitere kindgerechte Anreize zur Beschäftigung mit der Fremdsprache Deutsch geschaffen werden.

Für das erste Projektjahr wurde als zeitlicher Rahmen für das Camp die Dauer einer Woche vereinbart. Für die Vorbereitung des Camps waren zwei Phasen vorgesehen: eine Präsenzphase aller beteiligten StudentInnen und LehrerInnen im Februar an der Pädagogischen Hochschule Weingarten und eine Phase der Online-Zusammenarbeit im Zeitraum von Februar bis zu Beginn des Sprachfördercamps Ende August kurz vor Anfang des neuen Schuljahres.

### **Ein Blick in die Praxis**

Unterstützt durch den Deutschen Verein „St. Gerhard“ in Sombor wurden bis Jahresanfang 2015 zehn interessierte serbische LehrerInnen sowie eine geeignete Partnerschule, die in der Nähe eines Naturschutzgebietes gelegene Grundschule „Bratstvo Jedinstvo“ in Beždan, für das Projekt ausgewählt. Von der PH Weingarten fanden sich insgesamt fünf StudentInnen aus den Studiengängen „Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung“ (BA), „Deutsch als Fremdsprache und Interkulturelle Bildung“ (MA) sowie aus dem Erweiterungsstudiengang „Deutsch als Fremdsprache/ Deutsch als Zweitsprache“ als PraktikantInnen.

Gemeinsam trafen sich alle Beteiligten wie geplant Ende Februar in Weingarten zum gegenseitigen Kennenlernen, einem komprimierten fachdidaktischen Input hinsichtlich der Gestaltung von freizeitpädagogisch ausgerichteter Projektarbeit – einschließlich praktischer Übungen zu Warm-Ups, monolingualer Bedeutungsvermittlung und zielgruppenadäquater Formulierung von Aufgabenstellungen – und natürlich für die konkrete Vorbereitung des Camps. Kern der Team-Arbeit im Projekt ist das sogenannte „Buddy-System“: Ein wesentliches Ziel der Vorbereitungswoche war es daher, sich entsprechend der eigenen Fähigkeiten und Interessen hinsichtlich der zu planenden Sprachförderung zu deutsch-serbischen Buddy-Teams zusammenzufinden, deren Mitglieder sich im Sinne professioneller Lerngemeinschaften gegenseitig unterstützen und von den individuell unterschiedlichen Kompetenzen als Team profitieren (vgl. z.B. Rolff 2013: 114-132). Diese Buddy-Teams sollten die Vorbereitung je eines thematischen Workshops sowie einzelner Programmpunkte des deutschaffinen Freizeitprogramms übernehmen.

Die thematische Offenheit der Workshops, die abhängig von den teils von Jahr zu Jahr wechselnden BetreuerInnen ein hohes Maß an Flexibilität und Variabilität erlaubt, ist neben dem Buddy-System ein weiteres Kernelement des Projekts. Hintergrund dieses Vorgehens sind zwei Annahmen: a) Aufgrund der sprachlichen Verfasstheit ausnahmslos aller Lebensbereiche kann grundsätzlich auch in jedem thematischen Bereich sprachfördernd gearbeitet werden. Daher ist es nicht erforderlich, konkrete Themenfelder bereits im Vorfeld festzulegen – über diese wird stattdessen kollektiv im Lauf der Vorbereitungswoche entschieden. Wichtig ist allein, dass die auszuwählenden Themen für die am Camp teilnehmenden Kinder voraussichtlich interessant und motivierend sind. b) Zweitens ist davon auszugehen, dass sich umfangreiche Möglichkeiten zur Mitbestimmung hinsichtlich der Ausgestaltung des Camps positiv auf die generelle Bewertung des Camps durch die BetreuerInnen, deren Zufriedenheit mit ihrer Tätigkeit und damit indirekt auf die Qualität ihrer Arbeit auswirken. Das Feriensprachcamp

„Abenteuer Deutsch“ ist daher ganz bewusst so konzipiert, dass sich die StudentInnen und LehrerInnen selbst gesetzter Professionalisierungsziele entsprechend im Rahmen kollegialer Zusammenarbeit erproben können.

Aus der Vorbereitungswoche des ersten Projektjahres sind letztlich vier Workshops hervorgegangen, verantwortet von je einem aus drei bis vier Mitgliedern bestehenden Buddy-Team: *Musik & Tanz*, *Landeskunde*, *Medien* und *Theater*. Bis zum Wiedersehen in Bezdan entwarfen und diskutierten diese Teams in den folgenden Wochen über E-Mail sowie soziale Netzwerke konkrete Sprachförderpläne sowie das Freizeitprogramm. Aus organisatorischen Gründen wurde vereinbart, das Camp im ersten Projektjahr nur für SchülerInnen aus der Partnerschule in Bezdan anzubieten. Da hier Deutsch als erste Fremdsprache gelernt wird, wurde in der Konzeption der Sprachförderung bei einem Alter der TeilnehmerInnen von zehn bis vierzehn Jahren von Sprachkompetenzen nach Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) am Übergang von A1 zu A2 ausgegangen (für eine Konkretisierung der Niveaustufen vgl. Profile deutsch 2013).

Zu Beginn des Camps entschied sich jedes der 34 Kinder für einen der vier Workshops. Jeder Tag begann mit einem gemeinschaftlichen Warm-Up aller TeilnehmerInnen des Camps, danach begann die Arbeit in den einzelnen Workshops. In der Gruppe *Musik & Tanz* wurde primär Körper- und Bewegungsvokabular vertieft. Es wurden aktuelle Popsongs bearbeitet und dazu gemeinsam Choreographien erarbeitet. Der *Theater*-Workshop hatte im Vorfeld ein Rahmenkonzept für ein Improvisationstheaterstück entwickelt und hat dieses dann mit den Kindern weiterentwickelt und einstudiert. Der Workshop *Landeskunde* wurde als virtuelle Reise durch Deutschland konzipiert. Es wurden verschiedene Städte und Regionen, aber auch Märchen, Feste und Bräuche, erkundet. In der Gruppe *Medien* wurde während der gesamten Dauer des Camps an einer Camp-Zeitung gearbeitet. Es wurden Bilder gemalt, Kochrezepte gesammelt, kurze Artikel über Bezdan und das Naturschutzgebiet geschrieben und Interviews mit den AnwohnerInnen geführt. Außerdem wurden Videos vom Camp und der Arbeit in den anderen Gruppen gedreht und mit Hilfe der BetreuerInnen zu einem Film zusammengeschnitten. In der Freizeit wurden für die Kinder unter anderem ein Speed-Dating, eine Fotosafari sowie Film-, Grill- und Karaoke-Abende organisiert.

Am letzten Tag des Camps wurden im Rahmen einer Abschlussvorführung die Ergebnisse der Workshoparbeit im lokalen Theater vorgestellt. Neben Eltern, Großeltern und Geschwistern der Kinder kamen auch zahlreiche AnwohnerInnen aus Bezdan. Die *Medien*-Gruppe hatte zur Ankündigung der Veranstaltung für den Abend Plakate gestaltet und weiträumig im Ort aufgehängt. Die Kinder des Workshops *Theater* führten das von ihnen entwickelte Stück „Der Zauberer von Bezdan“ vor, die *Medien*-Gruppe zeigte ihren Film, die Gruppe *Musik & Tanz* sorgte zwischendurch für Tanzinlagen und der Workshop *Landeskunde* führte zusammen mit dem Publikum ein interaktives, zweisprachiges Landeskunde-Quiz, also auf Serbisch und Deutsch, durch. Insgesamt fand die Abschlussveranstaltung großen Anklang sowohl bei den ZuschauerInnen als auch bei den Kindern, die das Camp besuchten.

### Ausblick

Das Sprachfördercamp wurde im Nachgang von allen BetreuerInnen, Gabrijela Bogišić als Vertreterin des Vereins „St. Gerhard“ sowie der Projektleitung in einem ganztägigen Workshop evaluiert. Zentrale Punkte waren hierbei Einzelaspekte der Gesamtkonzeption aber auch Fragen, die die konkrete Umsetzung des Konzepts betrafen.

Als besonders positiv wurden von ausnahmslos allen BetreuerInnen a) die organisatorische Gesamtstruktur des Camps, also das Zusammenspiel von parallel durchgeführten Workshops und Freizeitprogramm, b) die thematische Offenheit hinsichtlich der Ausgestaltung der Workshops, also die Möglichkeit zu umfangreicher inhaltlicher und struktureller Mitbestimmung, sowie c) das Buddy-System als Kernelement des Projekts, also die strukturierte, sehr enge Zusammenarbeit in kleinen internationalen Teams, bewertet.

Verbesserungspotenzial wurde vor allem in vier Bereichen identifiziert:

- *Zeitdauer des Camps.* Große Einigkeit herrschte darüber, dass eine knappe Woche als Dauer für ein Sprachfördercamp zu kurz sei. Für eine fundierte sprachfördernde Projektarbeit werde mehr Zeit benötigt, außerdem bräuchten die Kinder eine gewisse „Anlaufzeit“, um ihre anfängliche Schüchternheit zu überwinden.
- *Sprachliche Heterogenität der Kinder.* Anders als erwartet lagen die Sprachfähigkeiten der Kinder nach GER nicht an der Schwelle von A1 zu A2. Die TeilnehmerInnengruppe stellte sich als äußerst heterogen dar, beginnend bei sehr rudimentären Sprachkenntnissen bis teilweise hin zu einem Niveau von B2. Dies erforderte einerseits das kurzfristige Umplanen vor Ort, andererseits aber auch ein hohes Maß an Binnendifferenzierung, was von den BetreuerInnen als große Herausforderung erlebt wurde.
- *Zusammensetzung der Zielgruppe.* Die BetreuerInnen wünschten sich zukünftig auch die Teilnahme externer Kinder aus anderen Schulen um zusätzliche Anreize zur Kommunikation der Kinder untereinander und eine stärkere Vernetzung der SprachlernerInnen zu schaffen.
- *Gleichzeitige Verantwortung für Workshops und Freizeit.* Da die Buddy-Teams neben der Verantwortung für ihre jeweiligen Workshops gleichzeitig auch für die Organisation und Durchführung der Freizeitaktivitäten zuständig waren, erlebten einige BetreuerInnen die Arbeitsbelastung während des Camps als dauerhaft relativ hoch.

Für das kommende Projektjahr 2016 wurden daher folgende Entschlüsse gefasst: Die organisatorische Gesamtstruktur des Camps, die thematische Offenheit sowie das Buddy-System werden aufgrund der deutlich positiven Resonanz aller BetreuerInnen beibehalten. Anpassungen werden in folgenden Bereichen vorgenommen:

- Die *Zeitdauer* von „Abenteuer Deutsch“ beträgt zukünftig zehn Tage anstatt einer knappen Woche wie im ersten Projektjahr.
- „Abenteuer Deutsch“ richtet sich als einziges von der DSKS unterstütztes Sprachfördercamp im Donauraum an Kinder mit nur elementaren Sprachkenntnissen. Die Sprachförderung wird zukünftig noch stärker für *absolute SprachlernanfängerInnen* mit Kenntnissen der Kompetenzstufe A1 nach GER konzipiert. Kinder mit besseren Sprachkenntnissen werden gezielt dabei unterstützt, an alternativen vom Verein „St. Gerhard“ betreuten Sprachfördercamps teilzunehmen.
- Zielgruppe des Camps werden zur Hälfte lokale Kinder der jeweiligen Partnerschule, zu anderen Hälfte *externe Kinder* weiterer Schulen sein. Diese werden im Sinne eines SchülerInnenaustauschs bei Gastfamilien untergebracht.



- Um eine *stärkere Fokussierung auf die Sprachförderung* zu ermöglichen, wird es neben den Workshop-Teams ein weiteres Buddy-Team geben, welches komplett die Organisation der Freizeitaktivitäten übernimmt.

Angestrebt wird zudem eine Anbindung des Camps an die serbische Germanistik, in der auch die Lehramtsausbildung für Deutsch als Fremdsprache verortet ist. An der Vorbereitungswoche für das zweite Projektjahr im Februar 2016 nahmen aus diesem Grund nicht nur die ausgewählten StudentInnen und LehrerInnen teil, sondern auch zwei DozentInnen der Universitäten Novi Sad und Kragujevac. Beide werden im Jahr 2016 StudentInnen zur Hospitation im Feriensprachcamp „Abenteuer Deutsch“ entsenden. Zentrales Ziel ist es, ab dem dritten Projektjahr 2017 das Camp gemeinsam mit deutschen und serbischen StudentInnen sowie den beteiligten serbischen LehrerInnen zu planen und durchzuführen, um langfristig eine stärkere Verschränkung auf fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Ebene im Rahmen freizeitpädagogischer Projektarbeit über die jeweiligen Landesgrenzen hinaus auf- und auszubauen.

#### **Literatur:**

Ellis (1994): N. C. Ellis, *Implicit and explicit learning of languages*, London: Academic Press.

Huneke & Steinig (2010): H.-W. Huneke & W. Steinig, *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Profile deutsch (2013): *Profile deutsch*, München: Langenscheidt.

Rebuschat (2015): P. Rebuschat (Hg.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*, Amsterdam: John Benjamins.

Rölff (2013): H.-G. Rölff, *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*, Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.

Rousse-Malpat (2012): A. Rousse-Malpat, *Effectiveness of Focus in Form versus Focus on Meaning*, Groningen: s.n.



Heiko Wolfgang Nauth<sup>1</sup>  
*Banja Luka / Bosnien-Herzegowina*

## DIE THEORETISCHE UND PRAKTISCHE AUSEINANDERSETZUNG VON NÄHE UND DISTANZ IM UNTERRICHT INNERHALB DER UNIVERSITÄREN DAF- LEHRER-AUSBILDUNG – DAMIT NÄHE UND DISTANZ ZU KEINER GRATWANDERUNG WERDEN

**abstract:** Nähe und Distanz kann nicht nur ein bloßes Nahbeieinander oder Auseinander, sondern auch ein bestimmt entwickeltes Zueinander oder Füreinander sein. Die theoretische und praktische Vermittlung von Nähe und Distanz im Unterricht beschäftigt sich mit der Verteilung der Personen im Unterrichts-Raum und deren Verhältnis zueinander. Der Lernerfolg der Lernenden hängt meist auch davon ab, inwieweit lehrende Personen in der Lage sind, Beziehungen zu ihren Lernenden aufzubauen. Die Lehrenden bewegen sich in einem Spannungsfeld von Nähe und Distanz, um somit den Lernenden verbunden zu bleiben. Wie erreichen Lehrende ihre Lernenden? Die Antwort lautet, mit einem Unterricht, der die Neugier und das Interesse der Lernenden weckt. Aber wichtig ist es auch, als Mensch aufzutreten und neben der Rolle des Wissensvermittlers auch als Individuum Mensch da zu sein. Welche Kriterien gibt es, die eine professionelle Nähe im Unterricht ermöglichen? Die Nähe zu Lernenden ist öffentlicher Natur. Wo endet Distanz, wo beginnt Nähe? Was ist zu viel Nähe? Wie sieht die Rolle von Bildungseinrichtungen aus? Welche Merkmale einer lern- und entwicklungsförderlichen Lehrenden-Lernenden-Beziehung kann es geben? Nähe und Distanz kann präventiv im Unterricht wirken: Kriterien professioneller Nähe und Distanz, Bereitstellung von Formen selbstständigen Lernens, Respektierung von Distanz- und Nähezonen sowie die Erzeugung von Rollenklarheit und Leitlinien. Neben der theoretischen Auseinandersetzung kommt es im Beitrag auch zur praktischen Vermittlung von Spielen und Übungen zu Nähe und Distanz.

**Schlüsselwörter:** Nähe und Distanz, Spannungsfeld, Auseinandersetzung, Lehrende, Lernende, Lernerfolg, Zueinander, Spiele, Übungen

*„Umarme mich, aber rühr mich nicht an“ - Samy Molcho (Molcho 2009: 1)*

Mit den Worten Nähe und Distanz steht ein Begriffspaar zur Debatte, welches metaphorisch auf Bewegung im Raum und in der Zeit verweist. Prozesse der Annäherung an andere oder Distanzierung von anderen Menschen sind bildhafte Vorstellungen, die sich auf gelingende oder auch misslingende Interaktionsprozesse beziehen. Es geht nicht um Nähe und Distanz an sich, sondern um ein jeweils als richtig empfundenen Maß von Nähe und Distanz (Dörr/Müller 2012: 7). Nähe und Distanz kann nicht nur ein bloßes Nahbeieinander oder Auseinander, sondern auch ein bestimmt entwickeltes Zueinander oder Füreinander sein. Die theoretische und praktische Vermittlung von Nähe und Distanz im Unterricht beschäftigt sich mit der Verteilung der Personen im Unterrichts-Raum und deren Verhältnis zueinander. Der Lernerfolg der Lernenden hängt meist auch davon ab, inwieweit lehrende Personen in der Lage sind, Beziehungen zu ihren Lernenden aufzubauen. Die Lehrenden bewegen sich in einem Spannungsfeld von Nähe und Distanz, um somit den Lernenden verbunden zu bleiben

1 heiko.nauth@unibl.rs

(Dörr/Müller 2012: 7). Neben der theoretischen Auseinandersetzung kommt es im folgenden Beitrag auch zur praktischen Vermittlung von Spielen und Übungen zu Nähe und Distanz.

### **Nähe und Distanz – Ein entwickeltes Zueinander**

Nähe verweist im Rahmen alltäglicher Beziehungsgeflechte auf Distanz und Distanz auch auf Nähe (Dörr/Müller 2012: 8). Diese Aussage unterstützt die These, dass Nähe und Distanz nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können, sondern sich in einem Beziehungsgefüge wechselseitig bedingen (Lammert 2012: 1). Die Balance von Nähe und Distanz verdeutlicht sich metaphorisch in einem Gedicht von Johann Wolfgang von Goethe: „Im Atemholen sind zweierlei Gnaden: Die Luft einziehen, sich ihrer entladen; Jenes bedrängt, dieses erfrischt; So wunderbar ist das Leben gemischt. Du danke Gott, wenn er dich presst, und dank ihm, wenn er dich wieder entlässt“ (Goethe 1960: 12). Die sich darin widerspiegelnde Ausgeglichenheit von Nähe und Distanz ist jedoch nicht selbstverständlich. Dies wird insbesondere im Kontext der Betrachtung von Nähe und Distanz im pädagogischen Zusammenhang deutlich.

Es ist nicht immer leicht, im Schul- oder Universitätsalltag mit Klassen oder Gruppen von bis zu 35 Lernenden<sup>2</sup> zu arbeiten. Aber man kann versuchen, jedem Lernenden in jeder Stunde ein freundliches, wohlwollendes Gefühl zu geben und somit ein Zugehörigkeitsgefühl erzeugen. Man kann das als Lehrender bei der Begrüßung gestalten, beim Aufrufen, durch eine Frage oder auch nur durch einen kurzen, aber bewussten Blickkontakt. Ganz wichtig dabei sind der freundliche Blick und die freundliche Stimme, die diese Haltung des Lehrenden transportiert. Es ist sehr viel damit gewonnen, wenn der Lernende das Gefühl bekommt, dass er nicht nur als Lernender, sondern auch als Mensch geschätzt wird, und zwar mit allen Eigenschaften und Charakterstärken, die ihn auszeichnen (Lammert 2012: 1). Das bedeutet, als Lehrender nicht nur zu wissen, was der Lernende an Kompetenzen oder Stoff beherrscht, sondern was ihn darüber hinaus noch ausmacht. Auch wenn das im Alltag schwierig erscheint und zusätzliche Zeit in Anspruch nimmt, kann man bereit und fähig sein, sich in die Einstellung anderer Menschen einzufühlen und auf diese Weise einen empathischen Blick zu entwickeln für Eigenschaften wie Humor, Hilfsbereitschaft, Zuverlässigkeit, Toleranz, Kreativität, Pfüffigkeit, Durchhaltevermögen, Engagement und Mut. Die Lernenden werden auch untereinander mehr auf diese Eigenschaften achten und somit die Gruppengemeinschaft bzw. die Lerngemeinschaft fördern. Auch ist es wichtig, für aktuelle Themen Raum zu schaffen und sich Zeit zu nehmen, auch wenn der Faktor Zeit im Unterricht stets schon verplant ist. Wichtig erscheint es auch, ein Ansprechpartner für Lernende zu sein. Gerade wenn der Alltag von Lehrenden hektisch ist und kaum Raum für Gespräche oder Pausen lässt, ist es enorm wichtig, grundsätzlich Bereitschaft zu signalisieren, für die Lernenden auch außerhalb des Unterrichts ansprechbar zu sein und sich Zeit für sie zu nehmen.

### **Interesse für die Netzwerke der Lernenden**

Wenn es um Soziale Netzwerke oder das Internet geht, bringen die Lernenden ihre Lebenswirklichkeit immer mit in die Schule oder Universität. Deswegen sollte der Lehrende natürlich nicht zum Computerfreak werden, dies wäre in den meisten

---

<sup>2</sup> Mit Lernenden sind gemeint Schüler oder Studenten

Fällen nicht zutreffend und daher kontraproduktiv. Es geht eher darum, sich für das zu interessieren, was den Lernenden in ihrem Leben wichtig ist, zu beobachten, Fragen zu stellen und neugierig zu sein. Ohne von oben herab zu urteilen, sondern mit dem Wunsch, verstehen zu wollen. Das ist eine Form des Ernstnehmens. Wir verlieren sonst den Kontakt zu unseren Lernenden, der die Basis für jede Lerngemeinschaft ist (Lammert 2012: 2).

### **Rolle des Lehrenden**

Wie erreichen Lehrende ihre Lernenden? Die Antwort lautet, mit einem Unterricht, der die Neugier und das Interesse der Lernenden weckt. Aber wichtig ist es auch, als Mensch aufzutreten und neben der Rolle des Wissensvermittlers auch als Individuum Mensch da zu sein (Ulich 2001: 76-115). Das ist eine Gratwanderung. Kein Lernender möchte permanent mit Details aus dem Privatleben der Lehrenden konfrontiert werden. Aber bei einer wichtigen Lernendenfrage – Was denken Sie, was glücklich macht? – die auktoriale Lehrerrolle mal loszulassen und seine eigene Meinung oder Erfahrung oder Unsicherheit oder Emotionen mit den Lernenden zu teilen und einen menschlichen Teil von sich preiszugeben, zeigt eine erstaunliche Wirkung (Lammert 2012: 3). Man sieht in solchen Momenten sofort die Aufmerksamkeit in den Gesichtern der Lernenden. Die merken dann nämlich, dass da gerade etwas abläuft, was vielleicht eher untypisch für die Schule oder die Universität ist: Der Lehrende zeigt sich als vielschichtige Person, mit seinen Stärken und Schwächen. Für Corinna Lammert (2012: 2) ist das außerdem eine Gratwanderung zwischen der natürlich absolut notwendigen Fachkompetenz und der Souveränität, auch mal einen Fehler oder die eigenen Grenzen einzugestehen. Bei einem generell hohen Anspruch an die eigene Leistung schmälert Mut zur Unvollkommenheit nicht die Autorität des Lehrenden, sondern vergrößert sie.

Hängt der Lernerfolg auch davon ab, inwieweit Lehrende in der Lage sind, Vertrauen zu ihren Lernenden aufzubauen? Wie kommt es zu einer Lehrenden-Lernenden-Interaktion (Ulich 2001: 76-115)? Wie wir wissen, wird Vertrauensfähigkeit von Menschen durch Aufmerksamkeit und Nähe hergestellt, trainiert und aufrecht erhalten. Dies vollzieht sich in erster Linie im Elternhaus. Der Lernerfolg der Lernenden hängt aber auch davon ab, inwieweit Lehrende in der Lage sind, Vertrauen zu ihren Lernenden aufzubauen. Diese bewegen sich im Spannungsfeld von Nähe und Distanz – durch Nähe und Distanz verbunden zu bleiben (Lammert 2012: 3). Zum einen gibt es Kriterien, die eine professionelle Nähe in Schule und Universität ermöglichen: wie z.B. gemeinsame Aufmerksamkeit gegenüber etwas Drittem, emotionale Resonanz, gemeinsames Handeln, sowie wechselseitiges Verstehen von Motiven und Absichten. Und zum anderen Kriterien, welche eine professionelle Distanz in Schule und Universität ermöglichen: wie z.B. Bereitstellung von Formen selbstständigen Lernens, Respektierung von Distanzzonen sowie die Erzeugung von Rollenklarheit (Leitz/Jünger 2011: 8-13).

### **Individuelle Qualitäten der Lernenden bei der Gestaltung des Lernprozesses**

Lernende lernen unterschiedlich schnell und auf unterschiedliche Art und Weise und haben daher unterschiedliche Bedürfnisse. Darauf kann manch Lehrender noch nicht besonders gut eingehen. Als Lehrende geben wir vor: Lernziel, Lerntempo, Lernweg. Was das Unterrichtsgeschehen betrifft, so planen wir dieses mehr oder weniger

geschickt voraus. Für viele Lehrende ist guter Unterricht immer noch dies: Eine große Gruppe Lernender in derselben und in möglichst kurzer Zeit, effektiv zum Lernziel zu bringen, welches der Lehrende für sie ausgewählt hat. Dabei wird den Lernenden immer noch vorgegaukelt, sie hätten die Lernentscheidungen selbst getroffen. Für Individualität bleibt da wenig Raum.

### **Kritische Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns**

Ermutigung bedeutet, auf Entmutigung zu verzichten (Lammert 2012: 3). Wichtig ist es, sich auf die Suche danach zu machen, was schon da ist, wo man als Lehrender ansetzen kann, von wo aus man aufbauen kann, welche Hilfe und Unterstützung man den Lernenden anbieten kann und das, ohne ihre Schwächen zu überdecken oder zu beschönigen. Wichtig erscheint auch der Versuch, auf den Fortschritt mehr zu achten als auf das Endergebnis und entmutigten Lernenden eine Brücke zu bauen und dabei zuzusehen, wie sie die ersten unsicheren Schritte auf dem Weg zurück in das Zugehörigkeitsgefühl und die Gemeinschaft machen. Dieser Versuch macht auch klar, verstärkt über andere Formen der Leistungskontrolle und Leistungsbewertung nachzudenken. Es ist nicht immer leicht, als Lehrender bewusst zwischen den Bedürfnissen der Lernenden und den eigenen Bedürfnissen zu unterscheiden und zu erkennen, wann man mit seinem Handeln die Bedürfnisse der Lernenden und wann man seine eigenen Bedürfnisse bedient (Leitz/Jünger 2011: 8-13). Das ist ein bislang wenig diskutierter Punkt. Lehrende sind Menschen, die im Vordergrund der Öffentlichkeit (des Unterrichts) stehen, und das in der Regel vermutlich nicht ungerne. So ist es wichtig, im Bezug auf sich selbst ein feines Gespür zu entwickeln und vor allem zu reflektieren, dass man als Lehrender grundsätzlich anfällig für Bewunderung und Überlegenheit sowie für die Abhängigkeit davon ist. Man kann das als Lehrender sicher nicht ganz verhindern, schließlich braucht es eine bestimmte psychische Konstitution, um vor einer Lernendengruppe zu bestehen. Aber es ist wichtig, die Grenze zu erkennen, wann man das Wohl als Lehrender und wann man das Wohl der Lernenden aus den Augen verliert und somit sich als Lehrender, sowie auch den Lernenden schadet. Das eigene pädagogische Handeln ist immer kritisch zu reflektieren. Notwendig ist es, das Thema der kritischen Reflexion schon in der Lehrerausbildung zu verankern.

### **Die Nähe zu Lernenden ist öffentlicher Natur**

Wo endet Distanz und wo beginnt Nähe? Was ist zu viel Nähe? Zur Nähe gehört notwendigerweise Wechselseitigkeit. Echte Nähe kann nur entstehen, wenn beide Personen sie aus freier Entscheidung wollen. Das setzt aber die Gleichberechtigung dieser Personen voraus. Und die kann im hierarchischen Abhängigkeitsverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden nicht gegeben sein. Hilfreicher erscheint es daher, im pädagogischen Kontext die Attribute privat oder öffentlich zu dem Begriff Nähe hinzuzufügen (Bartsch/Beyer 2011: 1-3). Eine Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden ist immer öffentlicher, niemals privater Natur (Ulich 2001: 76-115).

## **Remo H. Largo und die Merkmale einer lern- und entwicklungsförderlichen Lehrenden-Lernenden-Beziehung**

Der Schweizer Erziehungsexperte Remo H. Largo forderte in einem SPIEGEL-Interview<sup>3</sup> nichts Geringeres als eine pädagogische Revolution an den Schulen. Zu dieser Bildungsrevolution müsse auch gehören, so Largo, dass Lehrende die Chance auf ein engeres Verhältnis zu Lernenden bekämen. Auf die kritische Nachfrage, ob die reformpädagogische Nähe zum Lernenden nach den Fällen sexueller Gewalt an der Odenwaldschule nicht auch als problematisch anzusehen sei, antwortet Largo: „Da kann ich nur mit den Schultern zucken. Es geht in den Kritiken nur um Haltungen, nicht um Argumente. Man mag kaum glauben, wie überhaupt ernsthaft bezweifelt werden kann, dass eine institutionell propagierte Nähe zum Lernenden eine Gefahr zu deren Missbrauch birgt, wenn sie unreflektiert und vor allem unkontrolliert bleibt“ (Largo 2010: 3). Für Largo ist es die Aufgabe aller Bildungseinrichtungen zu klären, was eine professionelle Beziehungsqualität im pädagogischen Kontext bedeutet. Welche Strukturen und Strategien vorbeugend wirken können gegen die Instrumentalisierung von Machtpositionen, wie Begegnungen zwischen Lehrenden und Lernenden in sozialen Netzwerken gestaltet werden können und welche Grenzen sie haben müssen.

### **Merkmale einer lern- und entwicklungsförderlichen Lehrenden-Lernenden-Beziehung**

- Die Lehrenden sehen die Lernenden innerhalb der Gruppe als individuelle Persönlichkeiten an und begegnen ihnen mit menschlicher Wertschätzung und Respekt, so dass für alle am Lernprozess Beteiligten ein Gefühl der Zugehörigkeit entstehen kann.
- Die Lehrenden bieten sich als Ansprechpartner für die Lernenden an und nehmen sich Zeit für die Beratung schulischer sowie wissenschaftlicher Belange in den Sprechstunden.
- Die Lehrenden interessieren sich für die Lebensrealität Jugendlicher als soziale Gruppe, ohne sich unkritisch mit ihnen gleichmachen zu wollen und die Rollenverteilung aufzugeben.
- Die Lehrenden haben den Mut, sich Lernenden gegenüber auch innerhalb ihrer fachlich-professionellen Rolle als authentische Persönlichkeit zu zeigen.
- Die Lehrenden erkennen die individuellen Qualitäten und Schwierigkeiten der Lernenden als Ausgangsbasis für die Gestaltung des Lernprozesses an.
- Die Lehrenden verzichten konsequent auf Entmutigung der Lernenden und ermöglichen so einen positiven Lernprozess.
- Die Lehrenden sind sich der Tatsache bewusst, dass der Umgang mit Lernenden nicht privater, sondern öffentlicher Natur ist.
- Die Lehrenden beobachten ihr pädagogisches Handeln distanziert und reflektieren es kritisch.
- Schulen und Universitäten führen einen kontinuierlichen Diskurs über die Professionalisierung des Beziehungsbegriffs zwischen Lehrenden und Lernenden.

---

3 SPIEGEL-Interview vom 16. November 2010 mit dem Titel: Bildungspolitiker sollten entmachtet werden

## **Spiele und Übung zu Nähe und Distanz im Unterricht**

Alle hier beschriebenen Spiele und Übungen zu Nähe und Distanz sind dazu gedacht, nach der DaF-Lehrerausbildung von den angehenden DaF-Lehrerinnen und -Lehrern im Unterricht an den Schulen angewendet zu werden. Die Spiele und Übungen beschäftigen sich mit der Verteilung der Personen im Raum (Innenraum, Außenraum), dem Verhältnis der Lehrenden zu den Lernenden, dem Verhältnis der Lernenden untereinander sowie dem Empfinden unterschiedlicher Distanzen und dem Vertrauensverhältnis zu- und untereinander. Einige dieser Spiele und Übungen stammen aus einer Reihe von Buch- und Internet-Veröffentlichungen, andere aus meiner eigenen Erfahrung. Die Erklärungen der Übungen sind für den Bereich Schule in der Du-Form und für den Bereich Universität in der Sie-Form gehalten. Vor jedem Spiel sollte man mit einer Übung zum Wachwerden beginnen (Beck 2004: 1). Die Gruppe steht im Kreis. Die Aufforderung lautet: Alles nachmachen! Hände und Füße schütteln und laut mitzählen! 16 mal die rechte, dann die linke Hand zur Kreismitte schütteln / 16 mal den rechten, dann den linken Fuß zur Kreismitte schütteln / 8 mal die rechte, dann die linke Hand zur Kreismitte schütteln / 8 mal den rechten, dann den linken Fuß zur Kreismitte schütteln / 4 mal die rechte, dann die linke Hand zur Kreismitte schütteln / 4 mal den rechten, dann den linken Fuß zur Kreismitte schütteln / 2 mal die rechte, dann die linke Hand zur Kreismitte schütteln / 2 mal den rechten, dann den linken Fuß zur Kreismitte schütteln / 1 mal die rechte, dann die linke Hand zur Kreismitte schütteln / 1 mal den rechten, dann den linken Fuß zur Kreismitte schütteln.

Spiel zu Distanz: Hau ab – ich bleibe (Beck 2004: 1)! Jeder sucht sich einen Partner und stellt sich Schulter an Schulter. Einer sagt „Ich bleibe!“ und verteidigt seinen Platz. Der/die andere versucht, ihn/sie wegzudrücken und sagt: „Hau ab!“. Stimme einsetzen und laut werden! Dann tauschen die Partner ihre Rollen. Abschließend im großen Kreis fragen: „Wie ist es euch in der jeweiligen Position gegangen? Was war leichter: Einen Wunsch durchzusetzen oder eine Position, ein Revier zu verteidigen?“ Wo ist mein Platz? Wie viel Distanz – Nähe brauche ich zu wem?

Übung zu Distanz: Welcher Platz tut mir gut (Beck 2004: 2)? Für diese Übung braucht man viel Platz. Günstig ist der Schulhof oder Campus. Man teilt die Gruppe nach weiblich und männlich und fordert sie auf, sich in zwei Reihen gegenüber (mit ca. drei Metern Abstand) aufzustellen. Input: Übergriff als ein Gefühl von Distanzunterschreitung. Alleinsein als ein Gefühl zu großer Entfernung. Wie fühle ich mich in Nähe, wie in Distanz? Auftrag: Die Gruppen bewegen sich sehr langsam schrittweise aufeinander zu, bis es nicht mehr weitergeht und gehen wieder schrittweise zurück. Frage: Wie habt ihr euch gefühlt? Wo war der beste Platz? Der beste Platz kann auch in einer noch größeren Entfernung liegen. Auftrag: Sucht den euch gemäßen Platz zu eurem Gegenüber! Jeder sucht seinen guten Platz. Dabei können auch Asymmetrien entstehen: Einer will mehr Nähe bzw. Distanz als der andere. Auftrag: Die Reihen treten schrittweise noch weiter auseinander bis zur größtmöglichen Distanz. Zu den Reihen hingehen und leise sagen: Leider muss ich euch mitteilen, dass der Unterricht/das Seminar ab jetzt in getrenntgeschlechtlichen Gruppen weitergeht. Überlegt euch: Was würde euch richtig fehlen von den anderen? Auf was könnt ihr gut verzichten? Die Reihen stellen sich in Gruppen zusammen, suchen Antworten und benennen einen Sprecher. Abschluss: Die Gruppen stehen sich als zwei Halbkreise gegenüber und die Sprecher übermitteln die Antworten.

Übung zu Distanz: Raumverhalten und Körperhaltung! Ein Lernender stellt sich in unterschiedlichen Haltungen vor die Klasse und verharrt mindestens eine Minute



in jeder Haltung. Anschließend äußert dieser seine Gefühle und beschreibt die Haltungen, in der er sich wohlgeföhlt hat. Nun gibt die Klasse / das Seminar ein Feedback über die Wirkung der einzelnen Haltungen.

Übung zu Distanz: Signale wahrnehmen (Maaß/Ritschl 2008: 233)! Jeder hat für sich eine Vorstellung davon, wie weit bestimmte Personen sich annähern dürfen und wie weit nicht. Wenn unterschiedliche Vorstellungen über Nähe bestehen, kann es leicht zu Grenzüberschreitungen kommen. Wenn wir uns sensibilisieren und aufmerksam die Reaktion des Gesprächspartners wahrnehmen, können wir Nähe herstellen, ohne dem anderen gleich zu nahe zu kommen. Ein Wissen um Nähe und Distanz ist eine wichtige Grundlage, um einen Rahmen für Gespräche herzustellen. Finden Sie sich zu zweit zusammen und suchen Sie einen Platz, wo Sie sich in ca. fünf Meter Entfernung gegenüberstehen können. Stellen Sie sich so auf, dass Sie sich direkt gegenüberstehen und dabei ansehen können. Einigen Sie sich darauf, wer sich von Ihnen beiden jetzt bewegt und wer an seiner/ihrer Stelle stehenbleibt. Jetzt nehmen Sie beide den Blickkontakt auf. Einer/e von Ihnen bewegt sich jetzt langsam, Schritt für Schritt, auf die andere Person zu und beobachtet dabei ihre Reaktionen. Die andere Person nimmt wahr, bis zu welchem Abstand die Kommunikationssituation noch angenehm ist und signalisiert es. Es geht darum, ein Gespür für körperliche Nähe und Distanz zu entwickeln, seinen Geföhlen zu vertrauen und sie dem Anderen mitzuteilen.

Der passende Abstand ist situations- und personenabhängig. Der angemessene Abstand ist die Grundlage dafür, dass sich die Gesprächspartner sicher, nah und wohl fühlen. Wenn Sie den Punkt ausfindig gemacht haben, bis wohin es noch angenehm ist, dann können Sie für diese Übung auch einmal ausprobieren, wie es ist, wenn die Grenze überschritten wird oder wie es sich anfühlt, wenn Sie noch zu weit voneinander entfernt sind, um wirklich ein Gespräch zu beginnen und weiterzuführen. Dies können Sie anschließend im Sitzen ausprobieren. Welcher Abstand der Stühle ist für Sie der angenehmste? Bei welcher Entfernung fehlt Ihnen die Nähe? Bei welchem Abstand ist Ihre Grenze bereits überschritten? Wie fühlt es sich an, wenn Sie sich direkt gegenüber sitzen oder aber seitlich zugewandt sind? Experimentieren Sie mit dem Abstand und sprechen während der Übung möglichst wenig, sondern beobachten Sie die Reaktion Ihres Gegenübers auf Ihre Handlungen. Anschließend können Sie sich über Ihre Erfahrungen austauschen und über Ihre Geföhle, die die verschiedenen Positionen in Ihnen ausgelöst haben.

Spiel zu Nähe: Ich sitze im Grünen und liebe ganz heimlich... und mache meinen Wunsch nach Nähe wahr! Die Gruppe sitzt im Kreis. Ein Stuhl ist leer. Wer links neben dem leeren Stuhl sitzt ist dran und sagt: Ich sitze im Grünen und liebe ganz heimlich... Und nennt einen Namen. Derjenige kommt und ein anderer Platz wird frei.

Spiel zu Nähe: Blinzeln! Die Hälfte der Gruppe sitzt im Kreis, die anderen stehen jeweils hinter einem Stuhl und haben ihre Arme auf ihren Rücken gelegt. Vor einem Spieler steht ein leerer Stuhl. Dieser versucht durch geschicktes Blinzeln aus dem Kreis der Sitzenden seinem Wunschpartner zu signalisieren, dass er sich zu ihm setzen soll. Die anderen Stuhlbewacher versuchen ihren Sitzpartner am Verlassen zu hindern.

Übung zur Körpersprache: Nähe und Distanz! Es stellen sich Paare im Abstand von ca. zwei Metern einander gegenüber. In einer ersten Übung halten die Partner Blickkontakt und gehen soweit aufeinander zu, bis einer der Partner die Nähe des anderen als gerade noch akzeptabel verspürt. Nun sollen beide Partner die optimale Distanz finden, bei der sich beide wohlföhlen und den Abstand zueinander messen und notieren. In weiteren Übungsphasen führen die Lernenden diese Übung ohne Blickkontakt und mit wechselnden Partnern durch. Während der Übungsphase darf nicht

gesprochen werden, damit verbale Äußerungen zur Klärung der Situation ausgeschaltet werden. In der anschließenden Reflexionsphase äußern die Lernenden ihre Wahrnehmungen und versuchen anschließend diese auszuwerten. Ziel dieser Übung ist es, dass den Lernenden bewusst wird, dass soziale Nähe sowohl von der Art der Beziehung, als auch von der eigenen Person abhängig ist. Sie lernen, die Körpersprache des anderen richtig einzuschätzen und erlangen dadurch Sicherheit im Verhalten gegenüber einem oder mehreren Gesprächspartnern.

Übung zu Nähe: Spiegelbild über Blickkontakt (Kübler 2004: 3)! Bei dieser Übung stehen sich immer zwei Lernende gegenüber. Ein Lernender gibt Bewegungsabläufe oder Haltungen vor, während der andere versucht diese möglichst zeitgleich nachzuahmen, also das Spiegelbild des anderen darzustellen.

Übung zu Nähe: Gefühle erkennen und imitieren über Mimik und Gestik (Kübler 2004: 4)! Zwei Lernende sitzen sich gegenüber. Ein Lernender beginnt Gefühlszustände mimisch darzustellen, während der andere diese Gefühlszustände imitiert und dann die Gefühle benennt. In einem zweiten Schritt werden die Gefühlszustände nicht mehr imitiert, sondern sollen direkt aus dem Gesicht des andern gelesen werden.

Übung zu Nähe: Malen im Spiegel (Kübler 2004: 4)! Erkennen und Imitieren. Zwei Lernende sitzen sich an einem großen Blatt Papier gegenüber. Die Mitte des Blattes ist durch einen Strich gekennzeichnet und stellt den Spiegel dar. Ein Lernender beginnt mit dem Malen. Er setzt am Spiegel an und zeichnet eine Linie, die wieder zum Spiegel führt. Der andere Lernende setzt den Stift an der gleichen Stelle an und malt zur gleichen Zeit spiegelbildlich die Linie.

### Schlusswort

In seinem Buch „Umarme mich, aber rühr mich nicht an“ beschreibt Samy Molcho anhand zahlreicher Fotografien die unterschiedlichen Formen von Nähe und Distanz und von Annäherung und Abweisung. Molcho versucht zu erklären, dass Menschen auf andere Menschen angewiesen sind. Denn alle leben in einem großen Beziehungsnetz, und dieses Netz hält die Menschen. „Wir sehnen uns nach Nähe, aber um unser Leben gestalten zu können, benötigen wir auch Distanz“ (Molcho 2009: 9). Molcho führt durch alle Bereiche der zwischenmenschlichen Beziehungen von Eltern und Kindern, Kollegen am Arbeitsplatz, Vorgesetzten und Angestellten, losen Bekanntschaften bis hin zu Geliebten und Ehepartnern und analysiert die unterschiedlichsten Zeichen von Distanz oder dem Wunsch nach Nähe. Nach Molcho definiert aber auch die Sprache Nähe und Distanz. Genauso wie unser Körper deutlich von Nähe und Distanz im Umgang miteinander spricht, setzen wir als Wesen von Intellekt und Abstraktion auch verbal Signale von Entfernung und Annäherung (Molcho 2009: 22). Jeder Kulturkreis hat dafür seinen eignen Sprachkodex entwickelt und ritualisiert somit Formen des sozialen Verhaltens. Ohne Distanz keine Nähe, ohne Nähe keine Distanz. Wir sind auf diesen Dualismus angewiesen, weil ohne ihn keine Wahrnehmung möglich wäre. „Nähe und Distanz ist der Ursprung, der Beginn, die Voraussetzung jeder Wahrnehmung: Ohne Du gibt es kein Ich, ohne Nähe keine Ferne, ohne Höhe keine Tiefe“ (Molcho 2009: 10).

## Literatur:

- Bartsch, M. /Beyer, S. Andreas Huckele – Die Macht des Starken, SPIEGEL-Interview. <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-80165609.html> 24.01.2016.
- Beck, A. Methoden, Spiele und Übungen. [http://www.zum.de/wettbewerbe/unterricht\\_innovativ/projekte2004/beck/methoden\\_spiele\\_uebungen.doc](http://www.zum.de/wettbewerbe/unterricht_innovativ/projekte2004/beck/methoden_spiele_uebungen.doc) 02.06.2015.
- Dörr/Müller (2012): M. Dörr/B. Müller, Nähe und Distanz, Weinheim/Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Goethe (1960): J. W. Goethe, Berliner Ausgabe. Poetische Werke, Band 3, Berlin: Aufbau Verlag.
- Kauf/Khalil (2008): T. Kauf/J. Khalil, Das Nähe-Distanz-Modell von Koch und Oesterreicher: Anwendung und Kritik, München: Grin Verlag.
- Köller/Meyer (2013): O. Köller/H. Meyer, Was ist eine gute Lehrerin / ein guter Lehrer. Cornelsen Stiftung Lehren und Lernen, Berlin: Cornelsen Verlag.
- Kübler, Rebekka. Spiele zu Nähe und Distanz. <http://www.uhlandschule.de/sprachpage/umsetzung.html> 11.08.2015.
- Lammert, C. Nähe und Distanz im pädagogischen Kontext. <http://mutigeschule.wordpress.com/category/nahe-und-distanz> 02.06.2015.
- Largo, R. H. Bildungspolitiker sollten entmachtet werden, SPIEGEL-Interview. <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/erziehungsexperte-remo-largo-bildungspolitiker-sollten-entmachtet-werden-a-728539.html> 24.08.2015.
- Largo (2009): R. H. Largo, Schülerjahre: Wie Kinder besser lernen, München: Piper Verlag.
- Largo (2010): R. H. Largo, Lernen geht anders: Bildung und Erziehung vom Kind her denken, München: Piper Verlag.
- Leitz/Jünger (2011): I. Leitz/W. Jünger, Nähe und Distanz in Erziehung und Unterricht. Auf der Suche nach einer ausgewogenen Balance, Seelze: Die Grundschulzeitschrift 25, Seelze, 8-13.
- Lersch (1988): R. Lersch, Praktisches Lernen und Bildungsreform. Zur Dialektik von Nähe und Distanz der Schule zum Leben, Weinheim: Zeitschrift für Pädagogik 34, Weinheim, 781-797.
- Maaß/Ritschl (2008): E. Maaß/K. Ritschl, Teamgeist – Spiele und Übungen für die Teamentwicklung, Paderborn: Junfermann Verlag.
- Molcho (2009): S. Molcho, Umarme mich, aber rühr mich nicht an, München: Ariston Verlag.
- Portmann (2008): R. Portmann, Spiele für mehr Sozialkompetenz, München: Don Bosco Verlag.
- Schreckenberg, U. Annäherungsübungen, Wahrnehmungsübungen und Aufwärmübungen. [http://dan\\_casriel\\_institut.de/upload/Annaeherungen\\_Demoskript\\_60.pdf](http://dan_casriel_institut.de/upload/Annaeherungen_Demoskript_60.pdf). 23.01.2016.
- Strobel-Eisele (2013): G. Strobel-Eisele, Schulisches Handeln zwischen Nähe und Distanz: Neue Akzente Und Probleme, in: Strobel-Eisele/Roth (Hrsg.), Grenzen beim Erziehen: Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen, Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 182-200.
- Ulich (2001): K. Ulich, Die Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion. Einführung in die Sozialpsychologie der Schule, Weinheim/Basel: Verlag Beltz Studium.
- Watzlawick (2000): P. Watzlawick, Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxen, Bern: Hans Huber Verlag.



## KURZBIOGRAPHIEN DER AUTORINNEN UND AUTOREN

**Teuta Abrashi**, geb. 1960 in Kaiserslautern. Leiterin der Abteilung für deutsche Sprache und Literatur, Philologische Fakultät der Universität Prishtina. Forschungsschwerpunkte: Angewandte und Kontrastive Linguistik, Diskurs- und Informationsstruktur, Syntax und Semantik.

teuta.abrashi@uni-pr.edu

**Amir Blažević**, geboren am 25. Juli 1988 in Banja Luka. Ab 2007 bis 2011 Studium der Germanistik an der Philologischen Fakultät der Universität in Banja Luka mit dem Abschluss Bachelor und ab 2016 MA-Abschluss. Seit 2012 wissenschaftlicher Assistent an der Philologischen Fakultät, Abteilung für Germanistik – Althochdeutsche Literaturgeschichte, der Universität in Banja Luka. Studentische und wissenschaftliche Hilfskraft bei Dr. Ljiljana Aćimović (Literaturwissenschaft) und Prof. Dr. Rada Stanarević (Neuere deutsche Literatur). Forschungsschwerpunkte: Gegenwartsliteratur, Neuere Deutsche Literatur und Althochdeutsche Literatur, Kulturgeschichte.

amir.blazevic@unibl.rs

**Emilija Bojkovska**, geb. 1963 in Skopje, Mazedonien, ist als ordentliche Professorin an der Abteilung für deutsche Sprache und Literatur und an der Abteilung für Übersetzen und Dolmetschen der Philologischen Fakultät „Blaže Koneski“, Universität „Hil. Kyrill und Method“ zu Skopje, tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Germanistische Linguistik, kontrastive Linguistik Deutsch-Mazedonisch und Übersetzen und Dolmetschen Deutsch-Mazedonisch. Für die mazedonische Übersetzung von Hesses Roman *Der Steppenwolf* als die erfolgreichste Übersetzung aus einer Fremdsprache ins Mazedonische im Jahr 2006 gewann sie den Preis „Božidar Nastev“ des Verbandes der Literaturübersetzer Mazedoniens. Sie ist akkreditierte Dolmetscherin der EU. Seit September 2015 ist sie Leiterin des Masterstudiengangs Konferenzdolmetschen und seit September 2016 Leiterin der Abteilung für deutsche Sprache und Literatur an der Philologischen Fakultät „Blaže Koneski“ zu Skopje.

bojkovskae@yahoo.com

**Agnješka Bolf** studiert deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft und Informatik an der Philosophischen Fakultät der Universität Rijeka. 2014 schloss sie ihr BA-Studium mit einer Bachelorarbeit zur Computerlinguistik ab. Seit 2015 ist sie als Tutorin für das Kolleg „Einführung in das Studium der deutschsprachigen Literatur“ tätig. Derzeit schreibt sie ihre Masterarbeit mit dem Titel *Gebrauchstexte in literarischen Werken und ihre Übersetzung* und unterrichtet Deutsch in der Grundschule Mrkopalj in Kroatien.

**Georgina Dragović** (geb. am 15.5.1988 in Uznach SG) studierte Deutsche Sprache und Literatur an der Universität Kragujevac in Serbien und promoviert seit 2014 an der Universität Fribourg. Seit 2011 arbeitet sie als DaF-Lehrerin an einer Primarschule in Serbien, seit 2013 als Lektorin an der Universität Union in Belgrad und seit 2014 an der Universität Kragujevac. Ihr Forschungsinteresse bewegt sich im Rahmen eines Sprach-

unterrichts für DaF-Lernende, der dramapädagogische Ansätze in den DaF-Unterricht integriert. Weitere Forschungsinteressen: Einsatz von Spielen im DaF-Unterricht, Webbasiertes Lernen, Neurodidaktik.

georgina.dragovic@filum.kg.ac.rs

**Vanessa Geuen** wurde am 27. November 1978 in Hannover geboren. Nach einer Ausbildung zur Verlagskauffrau in Frankfurt am Main von 1998–2000 arbeitete sie einige Jahre als Journalistin und studierte von 2003–2008 Germanistik und Philosophie an der Technischen Universität Darmstadt. 2009 erschien ihre erste Monographie *Zwischen Philosophie und Literatur. Dichtung als Medium für eine neue Erkenntnistheorie am Beispiel von Carl Einsteins ‚Bebuquin‘*. 2009 absolvierte sie ein Lektoratsvolontariat im Primus Verlag (Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt). Sie arbeitete als freie Lektorin und war von 2009–2015 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Neuere deutsche Literaturwissenschaft am Institut für Sprach- und Literaturwissenschaft der TU Darmstadt tätig. Im Mai 2015 wurde sie mit ihrer Arbeit *Kneipen, Bars und Clubs in der Gegenwartsliteratur. Postmoderne Heimat- und Identitätskonstruktionen* promoviert. Seit Oktober 2015 ist sie im Fachbereich Gesellschafts- und Geschichtswissenschaften Koordinatorin für Interdisziplinarität und wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeit am Institut für Sprach- und Literaturwissenschaft der TU Darmstadt. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Literaturwissenschaft im Kontext von Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Interkulturelle Forschung und Kulturwissenschaft, Gegenwartsliteratur, Literatur vom 19. Jahrhundert bis heute.

geuen@linglit.tu-darmstadt.de

**Marijana Gjorgjieva** (geboren 1970 in Skopje) ist Lektorin an der Abteilung für deutsche Sprache und Literatur der Philologischen Fakultät „Blaže Koneski“ zu Skopje. Sie unterrichtet im Fach Deutsche Sprache und seit 2015 Deutsche Literatur von den Anfängen bis zum 18. Jahrhundert. Den Magistertitel (Mag.sc.) erwarb sie 2011 an der Universität Skopje mit der Arbeit *Die Intersubjektivität in der deutschsprachigen expressionistischen Lyrik*. Zurzeit arbeitet sie an ihrer Doktorarbeit *Glaube- und Religionskritik bei Heinrich Böll*.

gmarijana@mt.net.mk

**Simone Heine** geboren am 05.03.1974 in Hornberg. Seit 2014 als DAAD-Lektorin an der Abteilung für deutsche Sprache und Literatur in Nikšić (Montenegro). 2012-2016 Dissertation zu dem Thema: „Der Einfluss des Alters auf den Fremd- und Zweitsprachenlernerfolg. Sprachkompetenzunterschiede und ihre Erklärung durch Erwerbssalter, kognitive, affektiv-motivationale und sozio-kulturelle Variablen“ an der Universität Kassel bei Prof. Dr. Karin Aguado. Forschungsschwerpunkte: Spracherwerbsforschung, Kulturstudien im Bereich Deutsch als Fremdsprache.

daad.montenegro@mail.de

**Suzana Jurin** studierte Germanistik und Anglistik an den Universitäten in Zadar und Zagreb sowie an der Humboldt-Universität in Berlin. 2001 immatrikulierte Sie das Postdiplomstudium an der Universität in Zagreb, Philosophische Fakultät, Bereich

Linguistik. 2010 erfolgte die Erlangung des Doktorgrades im Bereich Linguistik an der Universität in Zadar. Seit 2012 ist sie Abteilungsleiterin der Germanistik an der Philosophischen Fakultät der Universität in Rijeka und seit 2011 Assistenzprofessorin an der Philosophischen Fakultät, Abteilung für Germanistik, der Universität in Rijeka. Von 2011 bis 2015 war sie Lehrbeauftragte an der Wirtschaftsuniversität in Rijeka, Abteilung für fremde Sprachen, Universität in Rijeka. Von 2005 bis 2011 war sie Lehrbeauftragte an der Akademie für angewandte Kunst der Universität Rijeka und von 1997 bis 2010 Lehrbeauftragte an der Medizinischen Universität in Rijeka, Abteilung für Ethik und Sozialwissenschaften. 2000 erhielt sie eine Lehrstelle an der Philosophischen Fakultät, Abteilung für Germanistik, Universität in Rijeka. Ihr Forschungsinteresse umfasst Textlinguistik, Textsortenlinguistik, Fachtextlinguistik und Textsemantik. Sie hat zudem in den Bereichen der Kognitiven Linguistik und Kommunikationswissenschaft publiziert.

sjurin@ffri.hr

**Christian D. Kreuz**, geb. am 31.10.1981 in Heinsberg/Deutschland, arbeitete nach seinem Studium der Germanistik und Informationswissenschaft von 2008 bis 2010 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Germanistische Linguistik an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf bei Prof. Dr. Dietrich Busse. Zudem war er 2010 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Deutsche Sprache in Mannheim am Projekt „Demokratiediskurs 1918 – 1925“ unter der Leitung von Prof. Dr. Heidrun Kämper tätig. Von 2010 bis 2016 erfolgte eine Anstellung als wissenschaftlicher Assistent der Professur für Germanistische Linguistik bei Prof. Dr. Martin Wengeler an der Universität Trier. Seit 2016 ist er als Lehrkraft für besondere Aufgaben am Fachbereich für Germanistische und Allgemeine Sprachwissenschaft der Universität Paderborn beschäftigt. Seine Forschungsschwerpunkte sind Linguistische Diskursanalyse, Korpuslinguistik, Sprachgeschichte, Textlinguistik, Gesprächsanalyse, Semantik/Pragmatik, Medienlinguistik und die Analyse externer Unternehmenskommunikation.

cdkruz@mail.upb.de

**Zineta Lagumdžija** ist als Dozentin für germanistische Linguistik an der Pädagogischen Fakultät der Universität in Bihać in Bosnien-Herzegowina beschäftigt. Nach dem abgeschlossenen Studium der Germanistik in Sarajevo arbeitete sie zuerst als Gymnasiallehrerin in Brčko, Sarajevo und Cazin, danach als Assistentin, Oberassistentin und zuletzt als Dozentin an der Pädagogischen Fakultät in Bihać. Die Magisterarbeit zum Thema „Phraseologismen in der Sprache der Rechtspflege und Verwaltung der Republik Österreich“ verteidigte sie 2005 und ihre Doktorarbeit zum Thema „Reflexivität als pragmatische Kategorie in der Sprache der politischen Berichterstattung am Beispiel der deutschen Tageszeitungen“ 2012 an der Universität in Zadar in Kroatien. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Syntax, Semantik, Textlinguistik, Soziolinguistik, Phraseologie und Übersetzungswissenschaft.

zineta.lagumdzija@gmail.com

**Kristina Matschke** wurde 1981 in Brandenburg/Havel geboren. Nach Abschluss ihres Studiums an der Freien Universität Berlin in den Fächern Linguistik, Neuere deutsche Literaturwissenschaft und Filmwissenschaft hat sie als Sprachassistentin des DAAD an der Ankara Universität in der Türkei Anfänger\*innen und Fortgeschrittene in Deutsch

als Fremdsprache unterrichtet. Seit 2014 ist sie als Akademische Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Weingarten im Fach Deutsch und DaF/DaZ tätig. Neben dem in Serbien stattfindenden Sprachfördercamp „Abenteuer Deutsch“ betreut sie das alljährliche Sprachsommercamp „SSC Ravensburg“, das sich an Kinder mit migrationsbedingten Sprachauffälligkeiten richtet. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Unterrichtskommunikation und Sprache im Fach. Sie promoviert zu mündlichen bildungssprachlichen Praktiken im Fachunterricht.

matschke@ph-weingarten.de

**Heiko Wolfgang Nauth** wurde am 26. August 1965 in Mainz geboren. Studium der Germanistik an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main mit dem Abschluss Magister Artium. Studentische und wissenschaftliche Hilfskraft bei Prof. Dr. Inge Degenhardt (Medienwissenschaft) und Prof. Dr. Jakob Ossner (Neuere deutsche Literatur und Schulpädagogik). Bis 2003 freier Mitarbeiter, Honorar Dozent und Kulturbeauftragter bei der AKAD (Institut für Erwachsenenbildung) und dem Goethe-Institut in Frankfurt am Main. Bis 2009 DAAD-Lektor an der Philosophischen Fakultät, Abteilung für Germanistik, der Universität Banja Luka. Von 2009 bis 2010 Projektkoordinator im Studienwerk der Heinrich-Böll-Stiftung in Berlin. Seit 2010 Lektor an der Philologischen Fakultät, Abteilung für Germanistik – Gegenwartssprache Deutsch, der Universität in Banja Luka. Forschungsschwerpunkte: Gegenwartssprache Deutsch, DaF-Didaktik, Vermittlung deutschsprachiger Literatur im DaF-Unterricht, Didaktisierung deutscher Exilliteratur für den Bereich Gegenwartssprache Deutsch.

heiko.nauth@unibl.rs

**Sonja Novak**, geboren 7. Juni 1983 in Osijek, Republik Kroatien. Studium der Germanistik und Anglistik an der Philosophischen Fakultät der J. J. – Strossmayer Universität in Osijek, Kroatien. Seit 2014 als Postdoktorandin am Lehrstuhl für deutsche Literatur an der Abteilung für deutsche Sprache und Literatur der Philosophischen Fakultät Osijek tätig. Tätigkeitsbereich: Literaturwissenschaft, Literaturgeschichte und Komparatistik. Promotion an der Philosophischen Fakultät in Osijek mit einer Arbeit über das Verschwinden der Tragödie aus dem zeitgenössischen Theater (2013). Seit 2006 mehrere wissenschaftliche Veröffentlichungen auf Deutsch, Kroatisch und Englisch in kroatischen und ausländischen Publikationen. Teilnehmerin an nationalen und internationalen Kongressen (Kroatien, Spanien, Ungarn, Vereinigtes Königreich, Rumänien, Serbien, Griechenland). Forschungsschwerpunkte sind Gegenwartsdrama, regionale deutsch- und kroatischsprachige Literatur.

snovak@ffos.hr; sonja\_novak@hotmail.com

**Božinka Petronijević**, geb. am 28.2.1948 in Desimirovac bei Kragujevac/ Serbien, arbeitete nach ihrem Studium der Germanistik und Kulturwissenschaften an der Universität Leipzig zuerst als wissenschaftliche Assistentin an der Philologischen Fakultät in Belgrad. Nach der Promotion in Leipzig und Zagreb arbeitet sie als Juniorprofessorin an der Philologischen Fakultät in Belgrad, später als Universitätsprofessorin an der selben Fakultät. Zuletzt arbeitete sie an der Fakultät für Philologie und Künste in Kragujevac und der Philologischen Fakultät Banja Luka. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Kontrastive Linguistik (die erste kontrastive Arbeit für das Sprachpaar Deutsch-Serbo-



kroatisch unter Betreuung von Prof. Dr. Rudolf Große/Leipzig (Valenz), dann die Arbeit am Mannheimer Projekt „Kontrastive Grammatik Deutsch-Serbokroatisch“ unter Leitung von Prof. Ulrich Engel), Lexikologie und Wortbildung (dazu mehrere Publikationen), Lexikographie in Theorie und Praxis (Wörterbücher und theoretische Abhandlungen) und nicht zuletzt Translationslinguistik.

cristivoje@ikomline.net

**Sadije Rexhepi**, geb. am 06. Februar 1973 in Gjilan, Kosovo. 1992-1997 Universität Prishtina, Philologische Fakultät - Diplom - Deutsche Sprache und Literatur. 2006 Magister der philologischen Wissenschaften, Philologische Fakultät an der Universität Prishtina. Im Jahr 2012 Promotion. 1997 – 2000 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Prishtina, Philologische Fakultät, Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur. 2000 – 2013 Assistentin und seit 2013 Professor-Assistentin an der Abteilung für deutsche Sprache und Literatur, Philologische Fakultät der Universität Prishtina. Forschungsschwerpunkte: Deutsch-albanische kontrastive Grammatik und Analyse, Textlinguistik (Kontrastive Textanalyse der Tempora im Deutschen und Albanischen; textlinguistische Untersuchungen der Kohärenz und Kohäsion; Textypologie).

sadije\_rexhepi@yahoo.de

**Klaus Schuricht** (geboren 1940) unterrichtet seit sieben Jahren – anfangs als Herder-Professor – Germanistische Linguistik an der Südosteuropäischen Universität (SEEU) in Tetovo in Mazedonien, in den letzten Jahren ausschließlich in Master-Kursen. Er hat Deutsche Literatur- und Sprachwissenschaft, Sport, Pädagogik und Philosophie in Göttingen, Heidelberg und Kiel studiert und an verschiedenen Universitäten in Deutschland, der Türkei, Aserbaidschan und Mazedonien Lehrveranstaltungen in den Bereichen der Germanistischen und Allgemeinen Linguistik und der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache durchgeführt. Im Hauptberuf war er in Deutschland viele Jahre mit der Entwicklung und Durchführung von Schul- und Lehrerbildungsmodellen für die Integration ausländischer Schülerinnen und Schüler beschäftigt.

k.schuricht@seeu.edu.mk

**Silvana Simoska**, geboren am 6.10.1966 in Bitola/Mazedonien, ist ordentliche Professorin für Germanistische und Kontrastive Sprachwissenschaft sowie für Dolmetschwissenschaft an der Philologischen Fakultät „Blaže Koneski“ der Hll.-Kyryll-und-Method-Universität in Skopje. Sie studierte Deutsche Sprache und Literatur, Lehramt und Übersetzung (Deutsch-Mazedonisch), an der Universität Skopje. Während des Magister- und Doktoratsstudiums studierte und forschte sie an der Universität Klagenfurt sowie am Institut für Deutsche Sprache in Mannheim unter wissenschaftlicher Betreuung von Prof. Dr. Wolfgang Motsch. Ihre Lehrtätigkeit an der Philologischen Fakultät „Blaže Koneski“ in Skopje übt sie seit 1992 parallel am Lehrstuhl für Germanistik und am Lehrstuhl für Translatologie aus. Sie hat an zahlreichen nationalen und internationalen wissenschaftlichen Projekten (Mazedonische Akademie der Wissenschaften und Künste, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg u.a.) mitgewirkt sowie im In- und Ausland (Hl.-Kliment-Ohridski-Universität Bitola, Staatliche Universität Tetovo) gelehrt. Gastprofessuren hatte sie im Ausland an der Karl-Franzens-Universität in Graz (2006) und an der Universität Wien (2010, 2016) inne. Ihren Beitrag zur Förderung des akademischen Austausches im Hochschulbereich leistet Simoska

im Rahmen des CEEPUS-Programms, das sie seit der Mitgliedschaft Mazedoniens betreut. Silvana Simoska ist Autorin von wissenschaftlichen Monografien, Publikationen und deutsch-mazedonischen Übersetzungen, die ein internationales Echo gefunden haben. Sie ist auch praktizierende Dolmetscherin für Deutsch-Mazedonisch. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Wortbildung, Lexikon und lexikalische Semantik, Kontrastive (Diskurs)Linguistik, Sprach(en)politik, Fachsprachenforschung (Terminologie) und Kulturtransfer in der Translation.

simoska@ukim.edu.mk; simoskasilvana@gmail.com

**Neva Šlibar** geb. 1949 in Triest; Schule und Studium in Wien, Ljubljana und Zagreb; seit 2000 ord. Prof. für moderne deutsche Literatur an der Philosophischen Fakultät der Universität Ljubljana und von 2004-2010 Vorstand der Abteilung für Germanistik; seit 2012 i.R. ; 2002-2003 Dekanin der Philosophischen Fakultät. Sprach- und wissenschaftspolitisch in sieben EU-Projekten zur Mehrsprachigkeit tätig. Veröffentlichungen zur Gegenwartsliteratur (Aichinger, Bachmann, Veza Canetti, Handke, Lavant, Späth usw.), Literaturtheorie (lebensgeschichtliches Erzählen, Literaturmodelle, multilinguale Ästhetik), DaF-Literaturdidaktik (siebenfache Fremdheit der Literatur und Kompetenzmodell) und feministischen Literaturwissenschaft.  
neva.slibar@gmail.com