



Universität Potsdam

Wolf-Dieter Krause (Hrsg.)

Das Fremde und der Text

Fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse

Universitätsverlag Potsdam

Wolf-Dieter Krause (Hrsg.)
Das Fremde und der Text

Wolf-Dieter Krause (Hrsg.)

Das Fremde und der Text

Fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse

Universitätsverlag Potsdam

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Universitätsverlag Potsdam 2010

<http://info.ub.uni-potsdam.de/verlag.htm>

Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam

Tel.: +49 (0)331 977 4623 / Fax: 3474

E-Mail: verlag@uni-potsdam.de

Online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam

URL <http://pub.ub.uni-potsdam.de/volltexte/2010/4044/>

URN <urn:nbn:de:kobv:517-opus-40447>

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus-40447>

Zugleich gedruckt erschienen im Universitätsverlag Potsdam

ISBN 978-3-86956-033-5

Vorwort	9
1 Zur allgemeinen Zielstellung, den Grundlagen und Methoden der Untersuchung fremdsprachiger Kommunikation (WOLF-DIETER KRAUSE).....	11
2 Das Fremde und das Eigene: philosophische, kulturelle und sprachliche Reflexionen (ANA DIMOVA, SNEZHANA BOYTCHIEVA).....	21
3 Wesen und Formen fremdsprachiger Kommunikation (WOLF-DIETER KRAUSE).....	33
3.1 Was heißt fremdsprachige Kommunikation?.....	33
3.2 Asymmetrische fremdsprachige Kommunikation (MS – NMS)	34
3.3 Fremdsprachige Kommunikationsformen zwischen Nichtmuttersprachlern.....	36
3.3.1 Die Kommunikation NMS-NMS in einer Fremdsprache.....	36
3.3.2 Die reziproke Kommunikation NMS – NMS.....	38
3.3.3 Die primär rezeptive fremdsprachige Kommunikation von NMS.....	38
3.4 Die fremdsprachige Kommunikation zwischen Muttersprachlern.....	39
3.4.1 Im institutionellen Spracherwerb.....	39
3.4.2 In der natürlichen Kommunikation	41
3.5 Code-switching	42
3.6 Sprachtätigkeiten im institutionell gesteuerten Zweitspracherwerb.....	44
3.6.1 Simulierte oder echte Kommunikation?.....	44
3.6.2 Der Fremdsprachenunterricht als eine Text-Text-Beziehung	49
4 Linguistische Grundlagen der Analyse von Ergebnissen fremdsprachiger Kommunikationsprozesse (WOLF-DIETER KRAUSE). 53	
4.1 Sozio- und kommunikationslinguistische Überlegungen zum Status fremdsprachiger Kommunikation.....	53
4.2 Psycholinguistische Besonderheiten fremdsprachiger Kommunikation	59
4.2.1 Die Disproportionalitätshypothese.....	60

4.2.2 Die Interlanguage-Hypothese.....	62
4.2.3 Kommunikative Strategien.....	63
4.3 Textlinguistische Aspekte.....	69
4.3.1 Ausgangspositionen.....	69
4.3.2 Exemplifikation anhand eines Textbeispiels.....	72

5 Das Fremde in der Übersetzung (ANA DIMOVA) ...77

5.1 Das Übersetzen als Form fremdsprachiger Kommunikation.....	77
5.2 Aneignendes oder verfremdendes Übersetzen.....	78
5.3 Praktische Übersetzungsbeispiele.....	87
5.3.1 Die Übersetzung poetischer Texte.....	87
5.3.2 Das Übersetzen von Dokumenten.....	90
5.3.3 Das Übersetzen von Witzen.....	91

6 Fremdsprachigkeit in der natürlichen

Kommunikation.....99

6.1 Höflichkeit in der E-Mail-Kommunikation: Zur Realisierung von Sprachhandlungen des Bittens in deutschsprachigen Gmails durch Muttersprachler und Nichtmuttersprachler (TOBIAS BÄRMANN).....	99
6.1.1 Einleitende Überlegungen.....	99
6.1.2 Abweichungen in den E-Mail-Texten.....	100
6.1.2.1 <i>Strategien</i>	100
6.1.2.2 <i>Interne und externe Modifikatoren</i>	105
6.1.2.3 <i>Anrede- und Grußformeln</i>	109
6.1.3 Einfluss der Abweichungen auf die Höflichkeitswahrnehmung.....	110
6.2 Zur zweitsprachlichen Spezifik von Signalisierungsmitteln bei Sprachproduktionsproblemen: Die Verwendung des Heckenausdrucks „irgendwie“ in der mündlichen Kommunikation (THEODOROS PAPANTONIOU).....	119
6.2.1 Einleitung.....	119
6.2.2 Begriffsklärung.....	121
6.2.3 Forschungsüberblick.....	124
6.2.4 Daten.....	128
6.2.5 Methode.....	130
6.2.6 Die Verwendung des Heckenausdrucks „irgendwie“ bei Sprachproduktionsproblemen in der zweitsprachlichen Kommunikation.....	131
6.2.6.1 <i>Der Heckenausdruck „irgendwie“ in muttersprachlichen Äußerungen</i>	132

6.2.6.2 Der Heckenausdruck „irgendwie“ in zweitsprachlichen Äußerungen	138
6.2.7 Fazit und Ausblick.....	149

7 Fremdsprachigkeit in literarischen Texten - Topoi der Fremdheit in der literarischen Sprache eines deutsch schreibenden Bulgaren (SNEZHANA BOYTCHEVA)

7.1 Der Roman Engelsingungen von Dimitre Dinev als ein Topos des Fremden.....	153
7.1.1 Die Grenzerfahrung als die Grunderfahrung im Roman	155
7.1.2 Körperlichkeit und Sprache.....	156
7.2 Die Aufarbeitung der Vergangenheit Bulgariens.....	158
7.2.1 Ideologeme	158
7.2.2 Politische Rede.....	159
7.2.3 Der Aufstieg in der Hierarchie	161
7.2.4 Die sozialistische Erziehung.....	162
7.3 Das Sprachspiel als ein Mittel der Verfremdung	163

8 Texte im Fremdsprachenunterricht – alte Probleme und neue Herangehensweisen

(UTA SÄNDIG).....	165
8.1 Literarische Texte als lexikosemantische Herausforderungen - Hölderlins Gedicht „Hälfte des Lebens“	166
8.1.1 Zu Problemen des fremdsprachigen Textverstehens bei literarischen Texten.....	166
8.1.1.1 <i>Der Kampf mit dem sprachlichen Material.....</i>	<i>166</i>
8.1.1.2 <i>Literarizität als (text-)linguistisches Phänomen</i>	<i>167</i>
8.1.2 Zu Hölderlins Gedicht „Hälfte des Lebens“	168
8.1.2.1 <i>Sehr kurze literaturwissenschaftliche Anmerkungen</i>	<i>168</i>
8.1.2.2 <i>Zur Semantik einzelner Wörter</i>	<i>170</i>
8.1.2.3 <i>Konnotationen und Assoziationen</i>	<i>172</i>
8.1.2.4 <i>Syntaktische Besonderheiten aus lexikosemantischer Sicht</i>	<i>175</i>
8.1.2.5 <i>Zur Herstellung des Textzusammenhangs aus lexikosemantischer Sicht</i>	<i>177</i>
8.1.3 Didaktische Überlegungen	178
8.1.4 Vorschläge zur didaktischen Umsetzung in einem Lehrmaterial.....	180
8.2 Analyse fremdsprachiger Texte im Dienste einer veränderten Lehr- und Lernkultur im DaF-Unterricht (ILONA FELD-KNAPP).....	188

8.2.1 Zur Notwendigkeit des Wandels der Lehr- und Lernkultur beim Umgang mit Texten im Unterricht	188
8.2.2 Verfahren der Textanalyse.....	191
8.2.3 Analyse der Textqualität	192
8.2.4 Auswertung der Analyseergebnisse	193
8.2.5 Fazit	204
8.3 Der literaturwissenschaftliche Kurzesay im Deutschen – Textsortenmerkmale und ihre Umsetzung durch fremdsprachige Lerner (UTA SÄNDIG)	207
8.3.1 Zur (V)ermittlung typischer Merkmale der Textsorte Essay	207
8.3.1.1 <i>Quellen- und Forschungslage</i>	207
8.3.1.2 <i>Beschreibung einzelner Textualitätskriterien</i>	209
8.3.1.3 <i>Fachbezogene Essays aus kontrastiver Sicht</i>	214
8.3.1.4 <i>Versuch einer Hilfestellung</i>	216
8.3.2 Schwierigkeiten fremdsprachiger Lerner beim Verfassen eines deutschen literaturwissenschaftlichen Kurzesays	219
8.3.2.1 <i>Profil der Lerner</i>	219
8.3.2.2 <i>Begleitung der Überarbeitungsphase durch Muttersprachler</i>	220
8.3.2.3 <i>Das Beispiel: Textausschnitt aus einem fremdsprachigen Essay, Ursprungsversion und zwei Revisionsstufen</i>	221
8.3.2.4 <i>Zu einigen typischen Fehlern, Defiziten und Besonderheiten bei der fremdsprachigen Realisierung von literaturwissenschaftlichen (Kurz-)Essays</i>	224
8.4 Wie gehen gute und schlechte L2-Schreiber mit unterschiedlich schweren Schreibaufgaben um? (MARIANNE LEHKER)	229
8.4.1 Untersuchungsgegenstand.....	229
8.4.2 Modell zur Aufgaben- und Textanalyse.....	232
8.4.3 Analyse der Schreibaufgaben	234
8.4.4 Analyse der Studententexte.....	235
8.4.4.1 <i>Gesamttextlänge und thematische Schritte</i>	235
8.4.4.2 <i>Einleitung</i>	242
8.4.4.3 <i>Schluss und Teiltext „Heimatland/eigene Erfahrungen“</i>	248
8.4.4.4 <i>Argumentative, deskriptive und paraphrasierende Teiltex</i> t.....	256
8.4.4.5 <i>Zusätzliche argumentative Teiltex</i> t.....	265
8.4.4.6 <i>Reihenfolge der thematischen Schritte</i>	269
8.4.5 Schlussfolgerungen	272
Literaturverzeichnis	275
Zu den Autoren.....	303

Vorwort

Inspiriert durch ein europäisches Lingua-Projekt zum Problemkreis der Evaluierung von kommunikativen Leistungen im Fremdsprachenunterricht, das seinerzeit von einem belgischen Koordinator mit fünf europäischen Hochschuleinrichtungen bzw. Instituten zur Vermittlung von Fremdsprachen initiiert und durchgeführt wurde und das sehr anschaulich den Nutzen internationaler Kooperation für die Lösung anstehender Probleme in der Aneignung und Vermittlung fremder Sprachen demonstriert hat (vgl. dazu Krause/Sändig 2002), wurde die Idee geboren, unter eigener Führung eine andere Fragestellung in internationaler Kooperation anzupacken, die schon lange unter den Nägeln brannte – Fremdsprachigkeit, fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse, alles bezogen auf Deutsch in seinen möglichen Facetten als einer fremden Sprache, wozu es bereits einige Vorarbeiten gab (Krause 2002 und 2006 sowie Sändig 2005/2009).

Für dieses Unternehmen konnten Partnerinnen von der ELTE Budapest und der Preslawskij-Universität in Schumen (Bulgarien) gewonnen werden, mit denen die Potsdamer Germanisten schon in vielfältiger Weise kooperierten - vor allem über das SOKRATES- bzw. LONGLIFE LEARNING-Programm der Europäischen Union - und die sich dieser Problematik aus verschiedenen Perspektiven annäherten: aus textlinguistischen, translationslinguistischen, literaturwissenschaftlichen und fremdsprachendidaktischen. Für dieses informelle Projekt wurde als Endergebnis die Form einer Kollektivmonographie gewählt, die versucht, alle Beiträge unter einen gemeinsamen Bezugspunkt zu setzen und dennoch die individuelle Handschrift eines jeden einzelnen Beitrags deutlich werden zu lassen. Das mag eine gewisse Heterogenität des Bandes hinsichtlich Argumentationsweise und Diktion zur Folge haben, eröffnet aber auch die Palette der vielfältigen Möglichkeiten und Darstellungsweisen zu einem Thema, zumal für einige der Autorinnen und Autoren die deutsche Sprache auch eine Fremdsprache ist, was der Thematik und ihrer Umsetzung eine spezifische Note verleiht.

Potsdam, Januar 2010

Wolf-Dieter Krause

1 Zur allgemeinen Zielstellung, den Grundlagen und Methoden der Untersuchung fremdsprachiger Kommunikation

WOLF-DIETER KRAUSE

Nach langjähriger Beschäftigung mit der linguistischen Kategorie „Text“ auf der einen Seite und der Beschreibung und Vermittlung fremder Sprachen auf der anderen kam den Beteiligten immer stärker zu Bewusstsein, dass das, was über Texte als Objekte textlinguistischer Forschung gesagt wird, eigentlich stets muttersprachig erzeugte Texte meint, ohne dass das aber explizit ausgesprochen wird. Es wurde und wird also stillschweigend vorausgesetzt, dass die Erkenntnisse über muttersprachige Texte ohne größere Umschweife auch auf solche bezogen werden können, die nicht von muttersprachlichen Sprechern oder Schreibern produziert worden sind, bzw. dass mögliche Unterschiede eine *Quantité négligeable* seien. Generell kann man feststellen, dass umfassende systematische Aussagen zur Fremdsprachigkeit und zum Phänomen „Fremdsprache“ aus engerer soziolinguistischer oder textlinguistischer Perspektive fehlen, ja das Lemma „Fremdsprache“ in fast allen einschlägigen Nachschlagewerken und Lexika nicht auftaucht. Einige ältere textlinguistisch motivierte Ansätze wurden nicht weitergeführt (vgl. Frohne 1977, Frohne/Thürmer/Wilske 1977). Bestimmte Aspekte werden in Handbüchern und Lexika angesprochen, allerdings allein oder fast ausschließlich aus didaktisch-methodischer oder sprachpolitischer Sicht wie z. B. in Bausch/Christ/Krumm (2003), wo lediglich einige knappe Bemerkungen unter dem Stichwort „Sprachwissenschaft“ (Zimmermann 2003, 23f.) gemacht werden, oder in Knapp (2004) im Kapitel „Mehrsprachigkeit kommunizieren“, in dem aus linguistischer Sicht nur die Überlegungen zum fremdsprachlichen Akzent von Relevanz sind. Wichtige und für unserer Ziele auch verwertbare Erkenntnisse finden sich in ers-

ter Linie in Arbeiten zum Zweitspracherwerb (vor allem die Untersuchungen zu den sog. Interimssprachen seit Selinker 1972) und im gewissen Maße in der Fehlerlinguistik (Heringer 2001) bzw. der didaktisch motivierten Fehleranalyse (u.a. Kleppin 1998). Zu berücksichtigen sind in diesem Zusammenhang selbstverständlich auch Erkenntnisse der Kontrastiven Linguistik (vgl. u.a. Sternemann et al. 1983, Rein 1983, Hawkins 1986, Kielhöfer 1995, Kortmann 1998) und der Sprachkontaktforschung (vgl. Thomason 2001, vor allem aber Riehl 2001 und 2004). Riehl (2001) analysiert z. B. in ihren Untersuchungen die Textproduktion in mehrsprachigen Gesellschaften am Beispiel der deutschsprachigen Minderheiten in Südtirol und Ostbelgien. Sie interessiert sich dabei vor allem für den möglichen Einfluss der Sekundär- oder Tertiärsprachen in diesen Räumen auf die Textsortenstruktur bei schriftlichen Textproduktionen von Sprechern bzw. Schreibern der deutschsprachigen Minderheiten. Wenngleich es hier - im Gegensatz zu unserem Interessenschwerpunkt - primär um den Einfluss fremder Sprachen auf (deutsch)muttersprachige Textprodukte geht, so sind diese Erkenntnisse auch aufschlussreich für die Analyse (deutsch)fremdsprachiger Texte.

Das ursprüngliche Ziel der Untersuchung war es zunächst zu prüfen, ob und inwieweit die Kategorien der Textlinguistik, wie sie in den einschlägigen Einführungen und Einzeluntersuchungen beschrieben und entwickelt wurden, auch für fremdsprachig erzeugte Texte anwendbar sind. Die Hypothese war dabei, dass im Grundsatz die von der textlinguistischen Forschung entwickelten Instrumentarien und Theorien auch auf Texte beziehbar sind, die nicht von Muttersprachlern produziert werden, dass allerdings alle relevanten Parameter (Textstruktur, Textsemantik, Texttypologie, Textstilistik usw.) unter den Bedingungen von Fremdsprachigkeit differenziert zu betrachten sind, weil sich aus diesem Umstand bestimmte mehr oder wenige deutliche Modifizierungen für die Textplanung und Textproduktion ergeben, die sowohl die äußere Form als auch die inhaltliche und sprachliche Gestaltung betreffen können. Bei der Bewertung und der Suche nach den Ursachen für diese Modifizierungen und Abweichungen soll ausdrücklich der gesamte Text in seiner Textsortengeprägtheit und mit allen seinen

Facetten und den Bedingungen seiner Produktion im Mittelpunkt stehen. Damit ist zum einen gemeint, dass sich die Untersuchungen nicht auf eine reine Fehleranalyse reduzieren sollten - möglicherweise sogar nur allein auf Verstöße gegen Sprachsystemnormen - und dass zum anderen die verschiedenen sozialen Umstände, unter denen fremdsprachig kommuniziert wird, berücksichtigt werden, vor allem die Unterscheidung zwischen natürlicher und institutionell gesteuerter Kommunikation (Fremdsprachenunterricht). Das verlangt, dass der Diskussion über den fremdsprachigen Text Überlegungen zur fremdsprachigen Kommunikation an sich vorausgehen, denn der Text ist das letztendliche, sprachlich fassbare Ergebnis sprachlich-kommunikativen Handelns. Da sich Prozess und Produkt in einem unauflösbaren Beziehungsgeflecht befinden, wobei sich im Ergebnis Merkmale des Handelns spiegeln, die ihrerseits Rückschlüsse auf das Prozessuale zulassen und es wiederum beeinflussen, müssen die Determinanten, die spezifischen Merkmale und die Formen fremdsprachiger Kommunikation detailliert untersucht und bestimmt werden.

Die Hypothese, dass die Beschreibungsinstrumentarien und Analysemethoden für fremdsprachige Texte sich nicht prinzipiell von denen bei muttersprachigen unterscheiden, wird auch durch Befunde bei der Untersuchung fremdsprachiger mündlicher Interaktionen gestützt. Wagner/Gardner (2004) konstatieren eine „normality of second language talk“ und schlussfolgern aus allen Einzeluntersuchungen in ihrem Band zu Gesprächen in einer Zweitsprache:

They can be described using the same tools of analysis that have been developed for first language conversations in conversation analysis (Wagner/Gardner 2004, 3).

Gleichzeitig wird aber auch betont, dass fremdsprachige Interaktionen sich in bestimmten Merkmalen von denen in der Muttersprache unterscheiden. Zu ähnlichen Schlüssen kommt in diesem Zusammenhang auch Kurhila (2006, 221), die keine fundamentalen Unterschiede zwischen Interaktionen von Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern und denen von Muttersprachlern sieht, wohl aber im Detail, im dem - wie wir alle wissen - allerdings der Teufel steckt.

Es wurde in vorbereitenden Diskussionen unter den Beteiligten sehr schnell deutlich, dass - wenn man bei der Untersuchung fremdsprachiger Texte über die reine Fehleranalyse im traditionellen Sinne hinauskommen will - sehr viele Aspekte zu berücksichtigen sind, die im ursprünglichen Ansatz noch nicht so deutlich gesehen wurden:

Allein das Adjektiv „fremd“ in „fremdsprachig“ evoziert und provoziert eine Fülle von Fragen, die nicht nur sprachlich-linguistisch, also mit etymologischen und semantischen Erklärungen zu beantworten sind (vgl. Hermanns 1996, Löffler 1996, Jostes 1997). Was ist das „Fremde“ eigentlich? In welchem Verhältnis steht es zum „Eigenen“? Welche philosophischen, soziologischen und kulturellen Implikationen hat dieses Wort und der dahinter stehende Begriff? Schon seit den Frühschriften von Karl Marx, den „Ökonomisch-Philosophischen Manuskripten“ aus dem Jahr 1844, spielt „die Entfremdung“ des modernen Menschen eine wichtige Rolle in der politisch-ökonomischen und philosophischen Diskussion. Die soziologischen, kulturtheoretischen und auch literaturwissenschaftlichen Diskurse haben seit den vor allem im letzten Jahrhundert einsetzenden großen Migrationsbewegungen unter anderem einen Schwerpunkt im Verständnis und der Bewertung des Fremden, zum Teil bedingt durch solche sozialen Erscheinungen wie die Xenophobie.

Wenn man über fremdsprachige Kommunikation reflektiert, so muss man auch die enge Beziehung zum Begriff der interkulturellen Kommunikation thematisieren (vgl. zuletzt u.a. Knapp 2004, Heringer 2004), ja es stellt sich die Frage, ob beide Begriffe nicht dasselbe meinen, denn bei der fremdsprachigen Kommunikation treten Kommunikationspartner aus unterschiedlichen Kulturen oder Kulturkreisen miteinander in Verbindung, die nolens volens die formale, inhaltliche und sprachliche Gestaltung dieser Kommunikation und ihrer Ergebnisse beeinflussen. Wenn man Knapp (2004, 413) folgt, dann ist Fremdsprachigkeit mindestens eines Kommunikationspartners ein prototypisches Merkmal interkultureller Kommunikation, d. h. interkulturelle Kommunikation wird gewissermaßen als Oberbegriff gesehen, Fremdsprachigkeit ist eines ihrer Bestimmungsmerkmale. Mit diesem Gesamtkomplex ist natürlich die nicht unproblematische Definition von „Kultur“ verbunden, aber auch

die Notwendigkeit des konkreten Nachweises von kulturellen Einflüssen in der Sprache und auf die Sprachverwendung, über das Verhältnis von Sprache und Denken, die über das rein Spekulative hinausgehen. Auch hier gibt es seit Wilhelm von Humboldt, seit Sapir und Whorf und der inhaltsbezogenen Grammatik von Weisgerber ein weites Feld an kontroverser und widersprüchlicher Diskussion (vgl. z. B. Trabant 1997).

Die ersten Überlegungen zur Fremdsprachigkeit von Texten waren, man ist fast geneigt zu sagen „natürlich“, auf die sogenannten Alltagstexte, die Sachprosa gewissermaßen, bezogen. Das heißt, es wurde davon ausgegangen, dass mehr oder minder deutliche Spuren des Fremden vor allem in mündlichen und schriftlichen Texten des alltäglichen Sprachgebrauchs zu finden wären, also bei Bewältigung von kommunikativen Anforderungen in allen möglichen Sphären des persönlichen und gesellschaftlichen Lebens, vom Small Talk in Privatgesprächen, öffentlichen Diskussionen in verschiedensten Medien über Wirtschaftsverhandlungen bis hin zu wissenschaftlichen Diskursen, oder auch in schriftlichen Texten der persönlichen Kommunikation wie Privatbrief, Mail, Chat oder solchen wie wissenschaftlicher Aufsatz, Rezension, Kommentar in Bildbänden, Kochbuch usw. usf. Ganz selbstverständlich und sicher nachvollziehbar wurden hier auch Lernertexte aus dem institutionellen Zweitspracherwerb einbezogen, die für fremdsprachige Einflüsse besonders anfällig erscheinen. Was zunächst völlig außerhalb der Betrachtung blieb, waren dabei literarische Texte, die des fremdsprachigen Einflusses generell nicht verdächtig erschienen, weil man annahm, dass „richtige“ Gedichte oder Werke anderer literarischer Genres nur von Muttersprachlern erzeugt werden könnten. Bei genauerem Hinsehen zeigte sich aber sofort, dass es auch hier einen interessanten und vielgestaltigen Tummelplatz fremdsprachiger Einflüsse gibt, weil eben auch eine interkulturelle Literatur existiert (vgl. u.a. Hofmann 2007), die von Autorinnen oder Autoren geschrieben wurde und wird, welche mit zwei oder mehreren Sprachen aufgewachsen sind, wobei die Sprache, in der das konkrete Werk verfasst ist, nicht ihre Erstsprache ist. Der Nachweis des bewussten oder unbewussten Einflusses dieser Erstsprache oder der kulturellen Prägungen der Schreiber auf das literarische Werk - in unserem Fall in deut-

scher Sprache verfasst - ist eine aus literaturwissenschaftlicher, aber auch linguistischer Sicht höchst interessante Aufgabenstellung.

Schließlich wurde auch sehr schnell deutlich, dass bei der Untersuchung fremdsprachiger Kommunikation und ihrer Ergebnisse nicht nur die produktive Seite berücksichtigt werden kann, wie das in der traditionellen textlinguistischen Forschung im Allgemeinen der Fall ist, sondern auch der rezeptiven Seite, dem Verstehen von fremdsprachiger mündlicher und schriftlicher Rede, die ihr gebührende Aufmerksamkeit gewidmet werden muss - und das sowohl in der natürlichen als auch in der institutionell gesteuerten sprachlichen Kommunikation. Man kann den Bogen auch noch weiter spannen, indem die Wechselseitigkeit sprachlich-kommunikativen Handelns, die Alternation von Produzieren und Rezipieren in der symbolischen Interaktion in den Untersuchungsbereich einbezieht. Kurhila (2006) spricht in diesem Zusammenhang von „second language interaction“ und untersucht in ihrer Studie die sprachliche Interaktion von nativen und nicht-nativen Sprechern des Finnischen, d. h. eine ganz konkrete, asymmetrische Form von fremdsprachiger Kommunikation:

The focus of this study is on interactional understanding: how mutual intelligibility is established, checked and remedied in conversation where the participants do not have equal access to the linguistic resources (Kurhila 2006, 1).

Es ist sicher müßig zu betonen, dass es im Rahmen eines einzigen Projekts zur Fremdsprachigkeit nicht möglich ist, alle diese Aspekte und Faktoren in gebührendem Umfang und notwendiger Tiefe zu behandeln, gleichwohl werden sie in den verschiedenen Kapiteln ihre bestimmte Rolle spielen. Der Schwerpunkt der vorliegenden Publikation wird eindeutig auf dem Text (vorzugsweise in seiner schriftlichen, monologischen Ausprägung, aber nicht nur, vgl. dazu den Beitrag von Papantoniou in Kap. 6.2.) als sprachlicher Größe liegen. Es ist also eine primär linguistisch angelegte Arbeit, die zeigen will, wie textlinguistische Beschreibungsansätze und Instrumentarien auf fremdsprachige Texte anwendbar sind und wie diese Erkennt-

- nisse auf praktische Bedürfnisse (Fremdsprachenunterricht) appliziert werden können. Dies wird bei allen Einzelaspekten der rote Faden der Argumentationen sein. Um es noch deutlicher zu sagen: Wenn wir z. B. über fremdsprachige Kommunikation als interkulturelle Kommunikation sprechen, dann interessieren vor allem die sprachlich fassbaren und nachweisbaren Auswirkungen dieses kulturellen Kontakts auf die Ergebnisse dieser Kommunikation, wenn literarische Texte im Hinblick auf fremdsprachige Einflüsse untersucht werden, dann gilt das Interesse primär dem literarischen Text als Sprachtext, d. h. den fremdsprachigen Spuren, ihren Ursachen, Auswirkungen und Zwecken und nicht dem literarischen Diskurs als Ganzem, wenngleich dieser Bezug natürlich nicht negiert werden kann. Es geht hier um Prioritätensetzung, nicht um Ausschließlichkeit. Da der Text in den hier geschilderten Zusammenhängen nicht als isolierte Größe im Sinne einer Sprachsystemkategorie aufgefasst werden kann, sondern als Ergebnis sprachlich-kommunikativen Handelns, sind Bezüge zu anderen Nachbardisziplinen unausweichlich, ja eine *Conditio sine qua non*. Dazu gehören vor allem
- soziologische bzw. soziolinguistische Aspekte, z. B. in Bezug auf die Kommunikationspartner, die Domänen, in denen kommuniziert wird, den sozialhistorischen Rahmen der Kommunikation, den Sprachkontakt usw.
 - psycholinguistische Überlegungen, z. B. im Hinblick auf die Verarbeitung fremdsprachlich-kommunikativer Anforderungen, aber auch bestimmter spracherwerblicher Hintergründe;
 - literaturwissenschaftliche Bezüge, etwa hinsichtlich fremdsprachiger Einflüsse auf literarische Werke und ihre Rolle im literarischen Diskurs;
 - translationswissenschaftliche Gesichtspunkte im Hinblick auf die Adaptation oder Bewahrung des Fremden im übersetzten Text;
 - pädagogisch-didaktische Implikationen, u.a. angesichts der Tatsache, dass der Text den Ausgangs- und Endpunkt des institutionell gesteuerten Zweitspracherwerbs bildet.

Hinsichtlich des Untersuchungsmaterials und der verwendeten Methoden ist zu sagen, dass die einzelnen Beiträge dieses Bandes auf Textkorpora zurückgreifen können, die sie im Hinblick auf die Untersuchung von Fremdsprachigkeit in verschiedenen Domänen erstellt haben und die in den entsprechenden Kapiteln

expliziert werden. Das betrifft sowohl Texte aus der sog. natürlichen Kommunikation, wie deutschsprachige E-Mails, persönliche oder offizielle Briefe von Produzenten, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, sowie Texte aus der Kommunikation in der Unterrichtspraxis von Deutsch als Fremdsprache in Schule und Hochschule im Land der Zielsprache, aber auch der Ausgangssprache. Als übergreifendes methodologisches Prinzip aller Überlegungen und Untersuchungen gilt, dass das Wesen fremdsprachiger Texte nur im Rahmen und als Ergebnis fremdsprachiger kommunikativer Tätigkeit auf der Basis der entsprechenden kommunikativen Beziehungen der sprachlich handelnden Protagonisten adäquat verstanden werden kann.

Unter Berücksichtigung dieser Prämissen wird dann konkret auf Methoden der Textanalyse zurückgegriffen, wie sie zum Teil in der kommunikativ orientierten Textlinguistik entwickelt worden sind: Ermittlung von äußeren Textgestaltungsprinzipien und inneren Textstrukturen sowohl auf propositional-semantischer Ebene als auch unter Sprachhandlungsgesichtspunkten sowie unter Einbeziehung verschiedener pragmatisch-kommunikativer Aspekte und der Ermittlung textstilistischer und sprachlich-formulativer Besonderheiten. Erste Ansätze eines komplexen Analyserasters für fremdsprachige Texte sind - unter Berücksichtigung der genannten Parameter - von Krause (2002 und 2006) entwickelt worden, die aber hier überprüft, weiter differenziert und elaboriert werden.

Dass die Textlinguistik nicht umhin kommt, ihre Beschreibungen und ihr Instrumentarium auch im Hinblick auf Texte zu überprüfen, die nicht von Muttersprachlern erzeugt worden sind, belegen die wachsenden Bedürfnisse nach fremdsprachiger Kommunikation und die rapide steigende Zahl entsprechender kommunikativer Ereignisse mit einer oder mehreren Fremdsprachen:

... interrelations between individuals, groups, institutions and societies who use different languages continue to increase dramatically (House/Rehbein 2004, 1).

Aus ihnen ergeben sich kommunikative Anforderungen mit ihren sprachlich fassbaren Ergebnissen, den mündlichen oder schriftlichen Texten. In diesen Texten müssen sich, wenn man zwischen sprachlich-kommunikativen Prozessen und ihren Ergebnis-

sen relevante Zusammenhänge annimmt - was unstrittig sein dürfte - bestimmte kognitive Vorgänge bei der Texterzeugung bis zu einem gewissen Grade nachweisen bzw. rekonstruieren lassen. Die Analyse fremdsprachiger Texte ist somit zum einen für die Untersuchung von Spracherwerbsprozessen relevant, stellt zum anderen die sog. Fehleranalyse in größere Zusammenhänge und liefert damit auch linguistische Ansätze und Anregungen für ein ganzheitliches, textbasiertes Lehren und Lernen von fremden Sprachen.

2 Das Fremde und das Eigene: philosophische, kulturelle und sprachliche Reflexionen

ANA DIMOVA, SNEZHANA BOYTCHIEVA

Was wir als 'anders' erleben, als unbekannt, unerprobt, als neu oder auch nur unüblich, ungewohnt, das erleben wir zuallererst als fremd. Was wir zuerst als 'fremd' bestimmen, hängt davon ab, was wir uns anzueignen bereit sind und was von uns fernzuhalten, wir uns genötigt sehen. Das Verhältnis von Identität und Alterität, die Spannung zwischen den Polen, in der Selbsterfahrung sich entfaltet, ist ein Thema, dessen sich in unserem Jahrhundert nicht nur Philosophie, Psychologie und Theologie, sondern auch Ethnologie, Soziologie, Sprach- und Literaturwissenschaft angenommen haben. 'Fremde' erscheint dabei unter ganz verschiedenen Aspekten: als Gegensubjektivität, als mitmenschlich zu gewinnendes Du, als Unbegreiflichkeit Gottes, als klimatisch-ethnisch bedingte Andersheit sozio-ökonomischer Organisation, als zeitlich Entfernung innerhalb eigener kulturhistorischer Tradition (Krusche 1982, 86).

Krusche verweist in seinem schon 1982 erschienenen Aufsatz auf Namen wie Husserl, Buber, Weber, Habermas, Jauß, durch die auch die Problematisierung des Themas als umrissen erscheint. In den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts war er einer der ersten, die sich mit dem Problem der Fremde unter literaturwissenschaftlichem Aspekt zugewandt haben (vgl. Krusche 1980 und 1983). Alois Wierlacher ist es zu verdanken, dass sich das Thema 'Fremdheit' in ein zentrales „Kulturthema“ des wissenschaftlichen Diskurses im Bereich der Geisteswissenschaften verwandelt hat (Wierlacher 1985; 1993). Im Sammelband „Kulturthema Fremdheit“ wird die Problematik des Fremden unter philosophischem, ethnologischem, psychologischem, soziologischem,

literaturwissenschaftlichem, linguistischem, translato-logischem und didaktischem Aspekt behandelt (vgl. dort im Kapitel „Fremdheitsbegriffe der Wissenschaften“ u.a. die Beiträge von Weinrich, Krusche, Turk, Thomas, Zingerle). Inzwischen ist die Literatur zum Thema „Das Fremde und das Eigene“ ins Uferlose angeschwollen. Es sei hier auf einige Sammelbände hingewiesen (Hess-Lüttich/Siegrist/Würfel 1996, Naguschewski 1996, Wierlacher 1993, Wierlacher/Albrecht 1995, Wierlacher/Bogner 2003).

Die Grenzen, die die Kulturen trennten, werden immer durchlässiger, da im Globalisierungsprozess immer mehr Menschen kulturelle Grenzen überschreiten. Wir sind sensibler geworden für kulturelle Alteritäten. Der Essentialismus ist nicht mehr gefragt. „Im Phänomen des Interkulturellen ist ein Zwischenraum bezeichnet, in dem vermeintlich feste Grenzen verschwinden...“ (Hofmann, 2006, 12). Vorherrschend geworden ist der Konsens, dass das Eigene keineswegs unter Ausschluss des Fremden konstituiert werden kann. Die Logik der Gegenwartsentwicklung ist demnach pluralistisch - die Koexistenz verschiedener Lebensformen im Sinne der soziokulturellen Zusammenhänge, ohne dass der Universalitätsanspruch der Kulturen zu kurz kommt (vgl. Mishima 1993, 115ff). Die Philosophie der Alterität (Waldenfels, Lévinas) geht von der Grundthese aus, dass die Begegnung mit dem Anderen eine ursprüngliche Erfahrung darstellt, ohne die eine Konstitution des Ich gar nicht denkbar ist. In diesem Sinne bleibt das Wechselverhältnis zwischen dem Eigenen und dem Fremden als fundamentale Gegebenheiten der menschlichen Existenz in der Problematik der interkulturellen Beziehungen an Schwergewicht unübertroffen.

Die philosophischen Reflexionen über das Fremde und das Eigene bewegen sich in einem polaren Spannungsverhältnis. Wenn es gilt, ein relativ negatives Verhältnis zur Fremdheit auszu-sondern, wird nicht selten auf Hegel verwiesen. Es handelt sich dabei um ein aneignendes Verhältnis, in dem sich das Eigene das Fremde anverwandelt, es gar durch Einverleibung zu überwinden versucht oder gänzlich eliminiert. Der Hegelsche Ansatz zu diesem Verhältnis lautet: Indem der Mensch die „fremden“ Gegenstände, die ihn umgeben, denkt, begreift und erkennt, eignet er sie sich an, beseitigt er ihre Fremdheit (vgl. Zingerle 1993, 411). Das Anliegen ist dabei, uns die fremde Welt, in die wir hin-

eingeboren werden, im Bildungsprozess zu den Zwecken der Selbstfindung zu eigen zu machen. Erkenntnistheoretisch widerlegt aber unsere aktuelle Entwicklung die Hegelsche Ansicht. Gesteigerte Erkenntnis führt im Gegenzug zur anhaltenden Fremdheitserfahrung in und gegenüber der „Welt“. Diese Position untermauert Nietzsche in der Einsicht, dass das Eigene (das Bekannte, das Gewohnte) am schwersten zu erkennen ist (vgl. Nietzsche 1969, 234). Im Erkenntnisprozess verliert daher das Eigene seine Vertrautheit und wird selbst zum Fremden (Verfremdung durch Erkenntnis). Hegels „Fremdes“ wird also aus der Ferne herangeholt, bis es angeeignet ist. Das Fremde bei Nietzsche entspringt dagegen dem Eigenen im bewussten Akt der Erkenntnis ermöglichenden Distanzierung (vgl. Zingerle 1993, 415). Damit sind die zwei wichtigen Dimensionen des Fremden bzw. des Verfremdeten philosophisch erschlossen: das von außen auf uns zukommende Fremde und das Fremde im Eigenen. Sich des Fremden im Eigenen bewusst zu werden setzt die Einfühlung in das Fremde des Anderen voraus. Auf diese Weise stehen beide Dimensionen der Fremdheitserfahrung in einer hermeneutischen Wechselbeziehung.

Einen ersten Zugang zur Fremde und zur Beurteilung von Fremde schafft schon die Kenntnis einer Fremdsprache. Das gilt in erster Linie für das Fremde, das von außen auf uns zukommt. Nicht so verhält es sich aber mit der Menschenkenntnis. Ein Mensch kann für einen anderen ein völliges Rätsel bleiben trotz ausreichender Sprachkenntnisse: „Das erfährt man, wenn man in ein fremdes Land mit gänzlich fremden Traditionen kommt; und zwar auch dann, wenn man die Sprache des Landes beherrscht. Man versteht die Menschen nicht“ (Wittgenstein 1977, 358). Im ersten Fall handelt es sich um eine normative, im zweiten Fall um eine kognitiv zu erfahrende Fremdheit (vgl. Wierlacher 1993, 67), die nicht unbedingt durch Sprache erschlossen werden kann.

Das Fremde lässt sich nur vom Eigenen her verstehen und im Gegenzug ist die Auseinandersetzung mit dem Fremden eine Voraussetzung für die Reflexion über das Eigene. Sowohl die Erfahrung des Fremden als auch die Erfahrung des Eigenen erfolgt im Rahmen eines Lernprozesses. Unabdingbare Bedingung ist dabei die erkenntnisermöglichende Distanz. Fehlt es an dieser Distanz, so wird entweder das Fremde dem Eigenen sub-

summiert, oder aber das Eigene wird zugunsten des Fremden aufgehoben (vgl. Hinderer 1993, 201f.). In beiden Fällen scheitert die Herstellung eines Überlappungsbereiches zwischen Fremdheit und Vertrautheit, den Gadamer als den „wahren Ort der Hermeneutik“ definiert (Gadamer 1965, 290ff.). In diesem Zwischenbereich wird der Bezug, aber auch die Differenz zwischen dem Eigenen und dem Fremden evident. Denn im Verstehensprozess kommt es nicht darauf an, die Fremdheit des Fremden zu verkennen, was die Vereinnahmung des Fremden bedeuten kann, sondern die eigene Perspektive durch die Beibehaltung der fremden Perspektive zu erweitern, um eine Koexistenz des fremd Bleibenden und des Eigenen zu ermöglichen (vgl. Hofmann 2006, 39). Derrida geht noch weiter und sieht in der Dekonstruktion den Primat der Fremdheit und der Differenz als Grundmuster von Diskursen, das die Eindeutigkeit von definitiven Bedeutungen suspendiert. An deren Stelle tritt das offene Spielfeld, in dem sich die Differenzen ablösen, ohne dass sie einer zentralen Struktur und Totalität untergeordnet werden (vgl. Derrida 1972, 423).

Das Fremde ist keine objektive Eigenschaft des Nichteigenen (Substanz). Das Fremde ist eine interpretative Größe (Wahrnehmung). Als letztes Glied in der Tripolarität zwischen dem Eigenen und dem Fremden fungiert die Relation (vgl. Wierlacher 1993, 62f.). Unter Relation ist hier allerdings nicht ein mechanischer, quantitativer Austausch von je kulturell Eigenem zwischen den Kulturen zu verstehen. Sie zielt auf einen Topos der Begegnung zwischen diesen Kulturen, wo sich ein neues und gemeinsames Wissen über sie etabliert (vgl. Gutjahr 2002, 353). Der Prozess der Begegnung zeichnet sich komplementär durch die Verinnerlichung von Äußerem und die Entäußerung von Innerem aus. Dieses gemeinsame Feld der Begegnung zwischen den Kulturen bezeichnet man als den dritten Raum, wo weder die Herkunfts- noch die fremde Kultur bestimmend sind, sondern das „Aushandeln einer neuen, flüssigen Form von Identität, die ein Patchwork aufgenommener und bearbeiteter kultureller Perspektiven darstellt“ (Hofmann 2006, 13).

Emotional kann das Fremde dämonisiert, aber auch exotisiert werden. In Krisensituationen werden Ängste, Aggressionen, Frustrationen an dem Fremden abregiert, wie auch unter anderen Umständen (Abenteuer- und Bildungsreisen, Deutsche Ro-

mantik) die Reize des Fremden in Bezug auf das Eigene aufgewertet werden. Im ersten Fall betrachtet man das Fremde als das Gegenbild des Eigenen. Diesem Denkmodell liegt nicht die Philosophie des gemeinsamen Ursprungs des Eigenen und des Fremden zugrunde (Schäffter 1991, 11ff.), sondern eine klare Scheidungslinie zwischen beiden Gegebenheiten. Das Fremde erscheint immer wieder als das Bedrohliche, Unheimliche, Ungehörige, Unzulässige, Sündhafte, Bestialische. In ihren radikalen Varianten sind dieser Einstellung Phänomene wie Rassismus, Xenophobie, Fundamentalismus entsprungen. Im zweiten Fall handelt es sich um eine Herausforderung, die das Fremde ins Exotische, Abenteuerliche, ins Verlockende, ins Mystische, also ins Gegenteil des Unheimlichen umkehrt. Diese Kehrseite des Fremden wird vorwiegend in literarischen Texten reflektiert.

Literarische Texte haben die besondere Fähigkeit, Alterität in jeder Form zu vermitteln. Man sollte allerdings „die Verfahren ästhetischer Verfremdung von der eingeschriebenen Fremderfahrung unterscheiden“ (Hinderer 1993, 214). Die literarische Verfremdung ist ein Verfahren, bei dem das Eigene künstlich/künstlerisch fremd gemacht wird mit dem Anliegen, Vertrautes mit „fremden Augen“ zu sehen, es kritisch zu betrachten und damit eine erweiterte Perspektive zum Eigenen zu ermöglichen, die nicht selten zu Korrektur und Abbau von Selbstbildern führt. Mit Alteritäten literarischer Art werden interkulturelle, genauso aber intrakulturelle Rezipienten konfrontiert. Texte von Arno Schmidt, Peter Handke, Elfriede Jelinek, Max Frisch stellen auch einen deutschsprachigen Rezipienten vor hermeneutische Schwierigkeiten.

Die Literatur bietet multiperspektivische, ambivalente und vieldeutige Texte und damit polydimensionale fiktive Welten, eine autonome Sphäre, die gegenüber der empirischen Realität fremd erscheint (poetische Alterität). Damit ist Literatur, um Gadamer zu paraphrasieren, der wahre Ort der Alteritäten. Weiterhin werden interkulturelle Prozesse in der Literatur nicht nur als Gegenstand registriert, sondern künstlerisch reflektiert: „Literatur identifiziert nicht, sie öffnet Reflexionsräume“ (Hofmann 2006, 54). Die Vielschichtigkeit der Reflexionen in literarischen Texten ermöglicht die Infragestellung von Stereotypen und

Feindbildern, da Literatur bekanntlich Gegensätzliches und Unverbindliches nebeneinander bestehen lässt.

Da Literatur aus Sprache besteht, ist die Sprache ein weiterer Ort der Fremdheitserfahrung. Moderne und postmoderne Literatur (Hofmannsthal, Rilke, Bachmann, Bernhard, Handke, Schmidt) thematisiert im Anschluss an Wittgensteins Sprachphilosophie die Sprache als das Fremde in Bezug auf die primäre Realität. Die Sprache der Literatur zeichnet sich durch einen von der Norm abweichenden Sprachgebrauch aus, der dem Rezipienten die Erfahrung von Fremdheit weiter vermittelt. Denn die literarische Sprache ist nicht nur eine weltdeutende, sondern und vor allem eine welterschließende, eine welterschaffende Sprache.

In ihrer Studie „Alterität und Interkulturalität“ formuliert Ort-rud Gutjahr (2002, 360) drei Facetten der Fremdheit, die zum Gegenstand literarischer Reflexionen gehören: das transzendent Fremde, das Unzugängliche (der Tod), das unbekannte Draußen (gemeint ist nicht nur das normativ, sondern auch das kognitiv Fremde), das unbekannte Eigene (das verdrängte, das versäumte Eigene). Der Zusammenhang zwischen den letzten zwei Domänen des Fremden reflektiert die Literatur vom griechischen Epos über den höfischen Roman und den Bildungsroman bis zu den virtuellen Reisen in der Gegenwartsliteratur. In all diesen Texten wird Fremdheitserfahrung als erste Bedingung für die Erfüllung der Mission der Identitätsfindung vorausgesetzt, obwohl diese Mission meistens in die Utopie mündet. Besonders aufschlussreich in den literarischen Reflexionen ist die Fremdheitserfahrung des eigenen Innern. Dazu gehören Bereiche wie die eigene im Laufe der Zeit verfremdete Vergangenheit, die Erlebniswelt der Heimkehrer, die in die fremd gewordene Heimat zurückfinden, die topografisch nah stehende Umwelt, die einem seelisch und geistig fremd anmutet, verdrängte Erlebnisse aus früheren Lebensabschnitten, das verdrängte Eigene, verdrängte Wunschvorstellungen, die das versäumte Eigene implizieren, die mehrfache Kodierung des Ich usw. Alle diese Bereiche sind vorzugsweise Gegenstand literarischer Anverwandlung.

In ihren vielfältigen fiktionalen Welten und als Alternative zur realen Welt liefert die Literatur ihr spezifisches interkulturelles Potential, indem sie kulturelle Muster vermittelt, aber zugleich

in Frage stellt und abbaut, kulturelle Differenzen durchschaut und für die Wahrnehmung von Differenzen in einem offenen Sprachspiel als Experiment, Simulation und Variation sensibilisiert. Damit ist die interkulturelle Literaturwissenschaft ein unentbehrlicher Forschungsbereich im Rahmen des interkulturellen Diskurses. Einen besonderen Platz in der Literaturforschung nimmt die sog. interkulturelle Literatur ein, die von Autorinnen und Autoren verfasst wurde und wird, die mit zwei oder mehreren Sprachen aufgewachsen sind und einen transkulturellen Lebenslauf aufweisen. Die Sprache, in der ihre Texte geschrieben sind, ist nicht ihre Erstsprache. Der Einfluss der Erstsprache, aber auch der Herkunftskultur auf diese Texte ist aus literaturwissenschaftlicher sowie aus kulturologischer Sicht ein verlockendes Forschungsfeld (vgl. dazu Kap. 7).

Auch in der Übersetzungsforschung wird häufig von der Aneignung des Fremden gesprochen (vgl. dazu ausführlicher Kap. 5). Schleiermacher hat als einzig akzeptable Übersetzungsmethode philosophischer und poetischer Texte das verfremdende Übersetzen postuliert (Schleiermacher 1969, 38ff.), d. h. dasjenige Übersetzen, bei dem ein Teil des Fremden beibehalten wird. Das Problem der Verfremdung ist wohl nicht nur für explizites Übersetzen relevant. Der berühmte Verfremdungseffekt von Bertolt Brecht (früher schon von Viktor Šklovskij als künstlerisches Prinzip eingeführt) beruht auf demselben Prinzip bewusster Einsetzung „textfremder“ Elemente (vgl. oben in diesem Abschnitt und auch bei Wierlacher/Albrecht 1995, 161). Aber auch jede fremdsprachige Kommunikation lässt sich unter diesem Aspekt betrachten, da jeder fremdsprachige Text eigentlich mehr oder weniger eine latente Übersetzung darstellt, wo die fremden bzw. verfremdenden Elemente unbewusst oder bewusst eingesetzt werden. Ob jedoch aneignend oder verfremdend übersetzt wird (und dies lässt sich auch auf die fremdsprachige Textproduktion beziehen), es wird selten deutlich gemacht, was unter diesem Fremden zu verstehen ist: ob es das sprachlich, literarisch und kulturell Fremde einer anderen Sprache, Literatur und Kultur ist oder das psychologisch, soziologisch und ideologisch Fremde in einer Sprache, Literatur und Kultur (vgl. Turk 1993, 173).

Die Unschärfe des Begriffs „Fremdes“ bzw. „Fremdheit“ scheint im deutschsprachigen Diskurs an der Polysemie des Adjektivs „fremd“ zu liegen (Turk 1993, Hermanns 1996, Jostes 1997, Albrecht 2003). In einschlägigen Wörterbüchern (z. B. Duden 2003) werden drei Bedeutungen auseinandergehalten:

1. nicht dem eigenen Land od. Volk angehörend; von anderer Herkunft: -e Länder, Sitten; eine -e Währung; -e Sprachen lernen.
2. einem anderen gehörend; einen anderen, nicht die eigene Person, den eigenen Besitz betreffend: -es Eigentum; das ist nicht für -e Ohren bestimmt; etw. ohne -e Hilfe schaffen.
3. a) unbekannt, nicht vertraut: -e Leute; in -er Umgebung leben müssen; Verstellung ist ihr f. (sie kann sich nicht verstellen); ich fühle mich hier f. (kann mich hier nicht einleben); ich bin f. hier (kenne mich hier nicht aus, weiß hier nicht Bescheid); sie sind einander f. geworden (verstehen sich nicht mehr); b) ungewohnt; nicht zu der Vorstellung, die jmd. von jmdm., etw. hat, passend; anders geartet: das ist ein -er Zug an ihr.

Es wird also eine räumliche (territoriale, topographische) Fremdheit unterschieden (Semem 1), eine possessive (Semem 2) und eine kognitive (Semem 3a), von der die affektiv besetzte Bedeutungsvariante 3b abzuleiten ist (das Ungewohnte, Seltsame).

In anderen Sprachen sollte diese Unschärfe nicht existieren, da für die verschiedenen Aspekte des Fremden verschiedene Benennungen vorhanden sind. Das Lateinische verfügt über *alienus* (fremde Zugehörigkeit), *peregrinus* (ausländisch), *externus* (auswärtig), *barbarus* (nicht römisch), *alter* (anders). Im Englischen sind verschiedene Fremdheitsaspekte auch differenziert versprachlicht: *strange*, *foreign*, *alien*, *other*. Da sich im Englischen kein semantisch wie wortbildungsmäßig geeignetes Adjektiv findet, von dem ein Abstraktum im Sinne von „Fremdheit“ abzuleiten wäre, hat man sich für die Bezeichnung *otherness* entschieden. Dies ist einer der Gründe, weshalb die Begriffe „Fremdheit“ und „Andersheit“ (Alterität) nicht immer scharf voneinander abzugrenzen sind (vgl. dazu Albrecht 2003, 233 und in fast allen Beiträgen bei Wierlacher 1993).

Wenn man die fremdsprachige Kommunikation zum Untersuchungsobjekt machen möchte, sollte man sich natürlich die Frage stellen, wie fremd eigentlich Fremdsprachen sind, wie sich

eben diese Frage Harald Weinrich in seinem Beitrag „Fremdsprachen als fremde Sprachen“ gestellt hat (Weinrich 1993). Die vergleichende Sprachwissenschaft hat ja nicht zufällig die Bezeichnungen „verwandte Sprachen“ und „Sprachfamilie“ eingeführt. Die Muttersprachen der an dieser Kollektivmonographie beteiligten Verfasserinnen und Verfasser sind z. T. verwandte Sprachen (germanische, slawische, Griechisch), sie gehören aber auch entfernten Sprachfamilien an (Ungarisch). Daraus könnten aufschlussreiche Differenzen in Bezug auf die Vertextung von Fremdheit entspringen.

Es wäre sicher nicht uninteressant, die semantischen Felder des Fremden und des Eigenen in verschiedenen Sprachen vergleichend zu beschreiben und somit die Differenzen der sprachlichen Weltbilder aufzunehmen. Würde man z. B. als repräsentativ (möglicherweise prototypisch) für das Wortfeld des Eigenen im Deutschen „Heimat“ setzen (Heim, daheim, heimatlich, Heimatland, Heimatort, Heimatstadt, Heimatdorf), wird sofort die Gegenüberstellung zu „Vaterland“ und „Muttersprache“ präsent. Die von Max Frisch formulierten Fragen in seinen Tagebüchern (Frisch 1976, 355ff.) sind aus diesem Wortfeld heraus erklärbar:

2. Hat Heimat für Sie eine Flagge?
3. Worauf könnten Sie eher verzichten?
 - a. auf Heimat?
 - b. auf Vaterland?
 - c. auf Fremde?
4. Was bezeichnen Sie als Heimat?
 - a. ein Dorf?
 - b. eine Stadt oder ein Quartier darin?
 - c. einen Sprachraum?
 - d. einen Erdteil?
 - e. eine Wohnung?

In der bulgarischen Übersetzung der Tagebücher (Frisch 1979, 199ff.) wirken diese Fragen (besonders Frage 4) eher befremdend, da im Bulgarischen die Bezeichnungen *rodina* (Heimat) und *otečestvo* (Vaterland) als absolute Synonyme gelten. Außerdem wird das bulgarische *rodina* von *rod-* (Geburt) abgeleitet und zum Wortfeld gehören Bezeichnungen wie *narod* (Volk), *rodna*

strana (Geburtsland = Heimatland), *roden kraj* (Geburtslandschaft = Heimat), *roden dom* (Geburts Haus = Elternhaus), *rodno mjesto* (Geburtsort = Heimatort), *roden ezik* (Muttersprache). Auch im Russischen sind die zentralen Begriffe im Wortfeld des Eigenen durch den Bezug auf das Native geprägt (*rodina/otčizna, narod, rodnaja strana, rodnoj kraj, rodnoj gorod, rodnoj jazyk*), während das Englische (wie das Deutsche) auf das Räumliche Bezug nimmt, wobei die territoriale Bezogenheit im Englischen noch stärker ausgeprägt ist (*home, homeland*, aber heute eigentlich fast nur *country*).

Das Wortfeld des Fremden im Deutschen ist durch die schon erwähnte Polysemie des Adjektivs *fremd* geprägt, die auf räumliche (das Entfernte), possessive (das Nichteigene) und kognitive (das Unbekannte) Verhältnisse hin zu verstehen ist. Auf der kognitiven Bedeutungsvariante beruht wohl die emotional geprägte Variante des Ungewohnten, Seltsamen, manchmal sogar Unheimlichen. Dazu gibt es im Deutschen zahlreiche Wortbildungspotenzen: *die Fremde, das Fremde, der/die Fremde, Fremdheit, Fremdling, fremdartig, fremdländisch, Fremdsprache*, die mit verschiedenen Aspekten des Fremden verbunden sein können. Nur auf das Territoriale wird *Ausland (ausländisch, Ausländer)* bezogen. Diese Differenzierung ist im Bulgarischen nicht nachvollziehbar, sowohl das Fremde als auch das Ausländische wird durch *čuzd* (fremd und ausländisch), *čuzbina* (die Fremde und Ausland), *čuzdenec* (Fremder, Ausländer) abgedeckt. Im Russischen dagegen wird deutlich getrennt zwischen *čужoj* (fremd) und *inostrannyj* (ausländisch), in Bezug auf die Sprache wird jedoch *inostrannyj jazyk* verwendet. Im Englischen enthält das Wortfeld des Fremden die schon erwähnten Differenzierungen *foreign, strange, alien, other*.

Die nächste Frage, die man sich zu stellen hätte, wäre: Was kann an einem Text fremd sein bzw. was ist das vertextete Fremde?

Was hier mit Kapitel 2 vorliegt, ist ein fremdsprachiger Text, der von zwei deutschsprachigen Nichtmuttersprachlerinnen mit Bulgarisch als Muttersprache verfasst wird. Er unterscheidet sich offensichtlich vom muttersprachlichen Kapitel 1. Er unterscheidet sich jedoch sicher auch von den fremdsprachigen Texten anderer Nichtmuttersprachler mit Ungarisch und Griechisch als

Muttersprache, die in dieser Kollektivmonographie vertreten sind. Sicher spielen für diese Unterschiedlichkeit auch andere (persönlichkeitsbezogene) Faktoren eine Rolle, von denen hier jedoch abgesehen werden muss.

Wenn man den Ausführungen von Galtung (2003, 167ff.) folgen will, sollte man u.a. zwischen einem sachsonischen, einem teutonischen, einem gallischen (also drei okzidental) und einem nipponischen (also einem orientalischen) Wissenschaftsstil (intellektuellem Stil) unterscheiden. Die einzelnen intellektuellen Stile werden charakterisiert durch eine unterschiedlich ausgeprägte Einstellung zur Paradigmenanalyse, zur Thesenproduktion, zur Theoriebildung und zum Kommentar über andere Intellektuelle. Der teutonische Stil ist durch schwache Thesenproduktion (im Unterschied zum sachsonischen und nipponischen) gekennzeichnet, dafür ist er aber stark in bezug auf die Paradigmenanalyse und den Kommentar über andere Intellektuelle und sehr stark bei der Theoriebildung (vgl. Tabelle 1 bei Galtung 2003, 173). Als Zentrum des teutonischen intellektuellen Stils seien, so Galtung (2003, 169), die klassischen Universitäten in Deutschland anzusehen. Aber auch Osteuropa einschließlich der Sowjetunion könne als im Bann des teutonischen Stils betrachtet werden, was sich nach Galtung teilweise aufgrund eines allgemeinen kulturellen Einflusses erklären lässt, teilweise aufgrund des Einflusses einer Schlüsselfigur des teutonischen Denkens, Karl Marx (Galtung 2003, 170). Ob dem so ist, möchten wir, als Vertreterinnen von Osteuropa, bezweifeln. Sicher ist unser Stil als Auslandsgermanistinnen durch den teutonischen Stil beeinflusst worden. Trotzdem ist es offensichtlich, dass sich unser Text stark vom vorhergehenden Abschnitt unterscheidet, nicht nur weil Faktoren wie Individualität und Gender eine Rolle spielen. Die Differenzierungskriterien von Galtung sollen in dieser Kollektivmonographie im Weiteren kritisch überprüft werden (vgl. dazu die Überlegungen zum Essay in Kap. 8.3).

Für die Beschreibung der vertexteten Fremde könnte man auch auf die von Hartmut Schröder (1994) eingeführten und von Britta Hufeisen (2000) sehr sinnvoll eingesetzten Begriffe „Lakunen“ und „Xenismen“ zurückgreifen, die für kulturspezifisch bedingte Lücken in den jeweiligen Sprachen stehen. Dabei werden Xenismen auf das Verhalten auf Seiten der sprachlichen

Produktion bezogen, während Lakunen die rezeptive Seite betreffen; als Beispiel führt Hufeisen die Situation an, wenn man als Fremder in Nordamerika auf die Begrüßung „How are you today?“ nicht mit „Fine“ oder „Okay“ antwortet, sondern eine lange Erklärung über die eigene Befindlichkeit abgibt (Hufeisen 2000, 20). Die eigenkulturellen Gepflogenheiten lassen sich nach Hufeisen jedoch nur teilweise über Lakunen und Xenismen erklären. Viel bedeutsamer ist dabei die fehlende transkulturelle Kompetenz zwischen der eigen- und fremdsprachlichen Textproduktion, dabei schließe „transkulturell“ eine bewusste und souveräne Kenntnis beider Kultursysteme inklusive ihrer Schreibtraditionen und Konventionen ein (Hufeisen 2000, 21). Diese These sollte ebenfalls kritisch überprüft werden. Unsere Erfahrungen zeigen eher, dass eine bewusste Kenntnis des eigenen Kultursystems sehr häufig nicht vorhanden ist und die Ursachen für die defizitäre fremdsprachliche Textproduktion wohl anderenorts zu suchen wären. Andererseits können bei bewusster Kenntnis der eigenen Schreibtraditionen die eigenkulturellen Gepflogenheiten gezielt für Verfremdungseffekte genutzt werden, wie dies in literarischen Texten häufig der Fall ist.

3 Wesen und Formen fremdsprachiger Kommunikation

WOLF-DIETER KRAUSE

3.1 Was heißt fremdsprachige Kommunikation?

Unter fremdsprachiger Kommunikation soll jede Art der sprachlichen Kommunikation bzw. sprachlichen Interaktion verstanden werden, bei der mindestens einer der Kommunikationspartner eine Sprache benutzt, die nicht seine Muttersprache ist. „Sprachliche Kommunikation“ und „sprachliche Interaktion“ werden dabei nicht als vollständige Synonyme aufgefasst. Sprachliche Kommunikation setzt die Existenz eines (Text)Produzenten und eines (Text)Rezipienten voraus, wobei die Kommunikation als vollzogen gilt, sobald der mündliche oder schriftliche Text mit seinen inhaltlichen und funktionalen Intentionen vom Adressaten rezipiert, d. h. verstanden worden ist. Das impliziert nicht notwendig eine sprachliche Reaktion des Rezipienten. Bei der Interaktion dagegen handelt es sich um wechselseitige sprachliche, ggf. auch nonverbale Handlungen der Kommunikanten vorzugsweise in einer hic-et-nunc-Situation, d. h. um sprachliche Aktionen und Reaktionen in einer gemeinsamen kommunikativen Situation. In diesem Sinne kann die sprachliche Kommunikation auch als Oberbegriff verstanden werden und die Interaktion als eine spezifische Art von sprachlicher Kommunikation.

Fremdsprachigkeit bezieht sich somit sowohl auf die produktive Sprachausübung als auch auf die Bewältigung rezeptiver kommunikativer Anforderungen. Hier interessieren vor allem die produktiven sprachlichen Hervorbringungen von Nichtmuttersprachlern (NMS), die aber realiter von der Rezeption nicht zu trennen sind. Der Begriff „fremdsprachig“ ist in der Konstellation „Produktion – Rezeption“ natürlich zweischneidig und kann doppelt interpretiert werden, wie auch die unten aufgeführten verschiedenartigen Formen fremdsprachiger Kommunikation

zeigen. Aus der Position des Muttersprachlers (MS) erscheinen die Texte des Fremdsprachlers als fremdsprachig, seine eigenen dagegen als muttersprachig, für den Nichtmuttersprachler ist aber der Text des Muttersprachlers aus seiner sprachlichen Position heraus auch ein fremdsprachiger Text. Wir beziehen uns bei unseren Betrachtungen und Analysen in erster Linie natürlich auf den mehr oder weniger devianten Text eines Nichtmuttersprachlers als Ergebnis der Lösung einer fremdsprachlich-kommunikativen Anforderung, dem der Text des Muttersprachlers potenziell gegenübergestellt ist.

3.2 Asymmetrische fremdsprachige Kommunikation (MS – NMS)

Es geht hierbei um kommunikative Ereignisse, bei denen einer der Kommunikanten in der Interaktion seine Muttersprache benutzt, der andere diese Sprache als Fremdsprache, was sicher einen prototypischen Fall fremdsprachiger Kommunikation darstellt und für den dialogischen mündlichen, aber auch schriftlichen (Briefwechsel) Sprachgebrauch gilt. Variationen wären hier der Polylog, an dem mehrere Kommunikanten beteiligt sind, die die benutzte Sprache jeweils als Muttersprache oder Fremdsprache benutzen, wobei Letztere Sprecher derselben oder unterschiedlicher Ausgangssprachen sein können. Hier haben wir es im Allgemeinen mit einer deutlichen Asymmetrie in der Kommunikation zu tun, da die Sprecher/Schreiber einen unterschiedlichen Zugang zu den sprachlichen Ressourcen haben. Diese offensichtlichen Unterschiede beeinflussen natürlich die Konstruktion und den Verlauf solcher kommunikativen Ereignisse. So weisen Günthner/Luckmann (2001) Asymmetrien im Wissen um die Ausgestaltung kommunikativer Genres (Textsorten) bei chinesischen Sprechern/Schreibern des Deutschen nach. Das betrifft nach ihren Beobachtungen zunächst allgemeine Wissensdefizite, dann Asymmetrien bezüglich der internen Struktur von Textsorten (lexikalisch-semantische Elemente, phonologische Merkmale, syntaktische Muster, Wahl sprachlicher Varietäten usw.), der externen Struktur (d. h. verschiedene Elemente der

Kommunikationssituation), aber auch bezüglich des Stils und der Textsortennormen im eigentlichen Sinne.

Die Muttersprachler dominieren bei solchen kommunikativen Ereignissen im Allgemeinen aufgrund ihrer sprachlichen Position. Allerdings kommt Kurhila (2006, 219f.) auf der Grundlage ihres Untersuchungskorpus zu dem Schluss, dass die sprachliche Asymmetrie nicht automatisch die sequentielle Architektur von fremdsprachigen Gesprächen beeinflusst. Wenn allerdings die Relevanz von sprachlicher Asymmetrie in den Fokus rückt, dann geschieht das hauptsächlich als Resultat von Aktivitäten der Nichtmuttersprachler. Sie signalisieren durch ihr sprachliches Verhalten Unsicherheit bei der Wahl grammatischer und lexikalischer Mittel und delegieren gewissermaßen die Verantwortung für die richtige Entscheidung an die Muttersprachler. Diese ihrerseits initiieren nach Kurhilas Beobachtungen keine Schritte, die die Asymmetrie aktivieren bzw. betonen. Wenn sie linguistische Korrekturen einleiten und durchführen, dann werden diese auf eine unaufdringliche Art und Weise realisiert, entweder als Reaktion auf die Unsicherheitssignale der Nichtmuttersprachler oder im Rahmen anderer Aktivitäten, wo sie nicht mehr vordergründig als Korrekturen erscheinen. Kommt die gegenseitige Verständigung ins Stocken, so erzeugen die Muttersprachler Redebeiträge, die eher Verstehen signalisieren wollen als Nicht-Verstehen. So wurden im Korpus von Kurhila keine direkten Äußerungen wie „Ich verstehe nicht“ oder „Ich kann nicht folgen“ beobachtet. Konkret bedeutet das, dass die Muttersprachler in problematischen Fällen entweder direkt korrigieren oder eine mögliche Verstehensinterpretation des verständnisgefährdeten Redebeitrags in ihrer Antwortreaktion anbieten. Kurhila untersucht in ihrer Arbeit einige dieser Reparaturmechanismen, wobei sich die Frage stellt, inwieweit diese Vorgehensweisen bei der Fremdkorrektur (other-correction), der Wortsuche (word search) oder Angebote des potentiellen Verständnisses des Redebeitrages (candidate understandings) Relevanz auch für schriftliche Texte haben, die zumeist Resultate einer zeitlich und räumlich deutlich versetzten Kommunikation sind, die also nicht primär interaktiv ist, bei der eine unmittelbare Einflussnahme also nicht möglich ist. Die didaktisch-methodischen Konsequenzen für Texte aus der simulierten fremdsprachigen Kommunikation im Rahmen des

gesteuerten Zweitspracherwerbs liegen auf der Hand und berühren direkt die Fragen der Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht (vgl. dazu u.a. Kleppin 1998, Havranek 2002).

3.3 Fremdsprachige Kommunikationsformen zwischen Nichtmuttersprachlern

Wir haben es hier mit verschiedenen strukturellen und funktionalen Möglichkeiten des Einsatzes von Fremdsprachen zu tun:

3.3.1 Die Kommunikation NMS-NMS in einer Fremdsprache

Beide oder mehrere Kommunikanten benutzen in der Interaktion die Sprache als Fremdsprache. Dieses Phänomen ist charakteristisch, wenn die benutzte Sprache als *Lingua franca* funktioniert, wenn sich z. B. ausländische Studierende an einer deutschen Universität über Deutsch als dem gemeinsam zur Verfügung stehenden Kommunikationsmittel verständigen. Es gibt einige deutliche Unterschiede zur sprachlichen Kommunikation zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern.

Die sprachliche Kompetenz der Muttersprachler als mögliches Korrektiv fällt weg, d. h. bestimmte Formen der Korrektur und Selbstkorrektur auf der Basis von Reparaturstrategien, wie sie Kurhila (2006) aufgezeigt hat, sind nicht möglich. Die Unterschiede beim Zugang zu den linguistischen Ressourcen wie bei der Kommunikation MS – NMS scheinen zu entfallen bzw. nicht so gravierend ausgeprägt zu sein. Die Dominanz einer der beiden Seiten wegen sprachlicher Defizite der anderen ist damit möglicherweise wesentlich geringer. Zumindest ist der Fall der letztinstanzlichen linguistischen Kompetenz nicht gegeben. Für Knapp (2004) stellt sich die Problematik allerdings schwieriger dar, als es auf diesen ersten Blick scheinen mag. Am Beispiel von Englisch lässt sich seiner Meinung nach zeigen,

dass *lingua franca*-Kommunikation lernersprachlich und interkulturell bedingte Probleme potenzieren kann. Denn hier stoßen Kommunikationspartner aufeinander, die sich hinsichtlich ihrer Sprachkompetenz weit unterscheiden

können, deren Kommunikation durchsetzt ist mit Interferenzen aus verschiedenen Herkunftssprachen und -kulturen und sich an möglicherweise unterschiedlichen Zielvarianten des Englischen orientieren ... (Knapp 2004, 419).

Offensichtlich habe wir es auch hier mit einer - allerdings sehr spezifischen - Art von Asymmetrie zu tun, die von sehr verschiedenen Variablen gespeist wird und schwer zu analysieren ist. Deutliche Unterschiede gibt es dabei auch hinsichtlich der kulturellen und emotionalen Komponenten von Sprachen. Da die Sprecher nicht in der benutzten Fremdsprache sozialisiert sind, entfallen für sie häufig wichtige kulturelle und emotionale Implikationen, d. h. sie sind sich derer nicht bewusst und können sie auch nicht oder nur in einem deutlich geringeren Maße für die Erreichung ihrer kommunikativen Ziele nutzen. Der Einsatz der entsprechenden Sprache erfolgt im Sinne einer Lingua franca primär zur Absicherung des kommunikativen Effekts auf der inhaltlichen Ebene, sie ist ein eher technisches Werkzeug zur Verständigungssicherung im persönlichen oder beruflichen Umfeld. Diese Besonderheit ist u.a. mit der Gegenüberstellung von Kommunikationssprachen und Identifikationssprachen erfasst worden (Hüllen 1992). Die Sprecher definieren und identifizieren sich nicht über die benutzte Sprache, sondern benutzen sie als Kommunikationsmittel in einer spezifischen sprachlichen Konstellation:

Identifikation findet allemal mit einer Sprache als Ausdruck der Kultur statt, der ein Sprachnutzer angehört oder für die er sich persönlich entschieden hat. Indem er in einer Sprache kommuniziert, beteiligt er sich an dem Ganzen der Kultur, für das sie steht und an dem sie mitwirkt. Kommunikation ist aller Erfahrung nach allerdings auch möglich, ohne dass man sich „seiner“ Identifikationssprache bedient. Man benutzt eine Sprache dann als Zeichensystem, das einer speziellen Kultur neutral gegenübersteht (Hüllen 1992, 305).

Welche Rückwirkung ein solcher Gebrauch auf die jeweilige (Identifikations)Sprache selbst hat, vor allem wenn er massen-

haft und weltweit erfolgt wie im Falle der englischen Sprache, wird durchaus kontrovers diskutiert (vgl. Jenkins 2007).

3.3.2 Die reziproke Kommunikation NMS – NMS

Die Kommunikanten benutzen in der Interaktion jeweils die Sprache des jeweiligen Partners als Verständigungsmittel, wie das aus dem amerikanisch-sowjetischen *Apollo-Sojus-Projekt* 1975 in die Geschichte eingegangen, aber auch als *Tandem-Lernen* beim Fremdspracherwerb bekannt ist. Das heißt, statt einer Fremdsprache werden in solchen Fällen zwei eingesetzt.

Das Prinzip dabei ist deutlich: Für praktische bzw. Lernzwecke werden die Besonderheiten fremdsprachiger Kommunikation ganz gezielt ausgenutzt. Die Kommunikanten sprechen auf einem bestimmten Stadium ihrer Interimssprache notgedrungen langsamer, benutzen einfache Wörter und unkomplizierte grammatische Strukturen, wodurch die Verständigung (in einer abgegrenzten Domäne) bewusst vereinfacht wird, um Gefahrensituationen durch Missverständnisse infolge der Dominanz einer Sprache zu entgehen bzw. wie im Fall des Tandemlernens einen Lernerfolg zu sichern. Im Prinzip gelten hier die gleichen Prämissen für die verwendeten Sprachen wie bei der NMS-NMS-Kommunikation mit einer Fremdsprache.

3.3.3 Die primär rezeptive fremdsprachige Kommunikation von NMS

Hinzu kommen die verschiedenen Möglichkeiten *primär rezeptiver* fremdsprachlicher Tätigkeit, wenn z. B. in der produktiven mündlichen, gelegentlich auch in der schriftlichen Kommunikation die Kommunikanten ihre jeweilige Muttersprache benutzen, die für den anderen aber Fremdsprache ist. Hierzu gehören selbstverständlich auch das Lesen und Hören von fremdsprachigen Texten mit und ohne Hilfsmittel sowie der gesamte komplexe Sonderbereich der Sprachmittlung, für den die Translationswissenschaft zuständig ist, d. h. das Übertragen, Übersetzen und Dolmetschen für Rezipienten, die der Ausgangssprache nicht mächtig sind (vgl. auch Kap. 5).

Eine ganz spezifische Form rezeptiver fremdsprachiger Kommunikation entwickelt sich dann, wenn die Kommunikationsteilnehmer ihre Muttersprache benutzen, die für den jeweiligen Partner aber Fremdsprache ist. Diese Art der Bewältigung von Kommunikationsereignissen erlaubt eine vergleichsweise tiefgründigere, inhaltlich differenziertere und anspruchsvollere Behandlung gegenständlich-thematischer Aspekte und den Einsatz anspruchsvollerer sprachlich-kommunikativer Handlungen als bei der Verwendung einer der beiden Sprachen allein oder einer dritten, immer vorausgesetzt, dass auch hier das Niveau der Sprachbeherrschung in der jeweils anderen Sprache relativ gleich ist. Asymmetrien, die die rezeptiven Fähigkeiten einschränken, sind somit auch hier nicht auszuschließen.

3.4 Die fremdsprachige Kommunikation zwischen Muttersprachlern

Auch die Kommunikation zwischen Sprechern/Schreibern, die über dieselbe Muttersprache verfügen, kann unter bestimmten Umständen in einer (unter spezifischen Bedingungen auch mehreren) Sprache erfolgen, die für beide eine Fremdsprache ist. Es bieten sich für diese Art der Sprachverwendung drei Kontexte an: a) der institutionelle Spracherwerb, b) der persönliche Spracherwerb, c) die natürliche Kommunikation, wobei sich hier bestimmte Überlagerungen und gemeinsame Schnittmengen zwischen allen Formen ergeben können.

3.4.1 Im institutionellen Spracherwerb

Hier handelt es sich um kommunikative Ereignisse, in denen die fremde Sprache Erwerbsziel ist, d. h. es geht um das, was man als sprachbezogene Kommunikation bezeichnen könnte (vgl. dazu die Überlegungen in Kap. 3.6.). Dazu zählen alle Fälle des Fremdsprachenunterrichts, in denen die Lehrer keine Muttersprachler sind, den Unterricht aber einsprachig, d. h. in der Zielsprache durchführen. Fälle des Code-Switching sind hier allerdings je nach Tradition und Kultur des Fremdsprachenunterrichts eher charakteristisch als selten. Das berührt im

höchstem Maße die Diskussion um das Prinzip der Fremdsprachigkeit des Unterrichts und die Rolle der Muttersprache dabei, d. h. wie nützlich oder hemmend der Einfluss der Muttersprache auf den Erwerb einer zweiten Sprache ist. Hierzu existieren sich diametral gegenüber stehende Positionen (vgl. etwa Krashen 1982 und Butzkamm 1989 sowie Butzkamm/Caldwell 2009). Auch gibt es eine spezifische asymmetrische Konstellation zwischen den Kommunikationspartnern, da der Lehrende aufgrund seines Vorsprungs im Zugang zu den sprachlichen Ressourcen der Zielsprache privilegiert ist, dadurch und durch die institutionelle Rollenverteilung das Recht zum korrigierenden Eingriff in die sprachlich-kommunikativen Abläufe hat. Allerdings fehlt auch hier in aller Regel (bis auf Fälle des Bilingualismus) die letztinstanzliche sprachliche Kompetenz. Dadurch induzierte sprachliche Fehler sind eine im Zweitspracherwerb und in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung bekannte Erscheinung.

Etwas anders verhält es sich mit der Durchführung von bestimmten akademischen Lehrveranstaltungen wie Vorlesungen und Seminaren durch Dozentinnen und Dozenten in der Zielsprache, weil es hier nicht mehr um eine sprachbezogene Kommunikation im engeren Sinne geht wie bei der sprachpraktischen Ausbildung im Fremdsprachenunterricht bzw. den vergleichbaren „Sprachübungen“ in Propädeutika oder in studienbegleitenden Lehrveranstaltungen. Hier geht es zweifellos in erster Linie um eine spezifische inhaltsbezogene Kommunikation in der Kommunikationsdomäne „akademische Ausbildung“, bei denen die Arbeit an der Sprache im rezeptiven ggf. auch im produktiven Bereich ein gewollter Nebeneffekt ist. Aber auch hier spielen natürlich Fragen der sprachlich-kommunikativen Kompetenz der Unterrichtenden eine nicht zu unterschätzende Rolle, die sich neben rein sprachlichen Problemen durchaus auf die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts auswirken und auch psychologische Nebenwirkungen haben kann. Eine weitere Nuance von Fremdsprachigkeit kommt noch hinein, wenn im Auditorium Personen sind, für die die Unterrichtssprache Muttersprache ist.

3.4.2 In der natürlichen Kommunikation

Hier gibt es auch differenzierte Möglichkeiten. Zum einen dient die Kommunikation zwischen Sprechern ein und derselben Erstsprache in einer Zweitsprache mitunter dazu, um fehlende fremdsprachliche Kontakte zu ersetzen und einen zusätzlichen Übungseffekt zu erzielen. Individuelle oder soziale kommunikative Anforderungen aus übergeordneten Tätigkeitsarten in der natürlichen Kommunikation werden statt in der den beteiligten Kommunikationspartnern gleichrangig zugänglichen Muttersprache in einer Fremdsprache bewältigt. Hier gibt es Parallelen, aber auch Unterschiede zur fremdsprachigen Kommunikation zwischen Nichtmuttersprachlern. Ein wesentlicher Unterschied liegt z. B. darin, dass beide in derselben Sprache sozialisiert worden sind, sich damit die Welt auf gleiche Weise kognitivsprachlich angeeignet haben, was ohne Zweifel die fremdsprachige Kommunikation beeinflusst. Dieser Art der Verwendung einer zweiten Sprache hat sicher ihre Grenzen, da sie im Allgemeinen nur in einem relativ eingeschränkten Kommunikationsbereich praktikierbar ist. Ein solcher Sprachgebrauch über diese engen Grenzen hinaus würde u.U. auf andere Beteiligte befremdlich wirken und ggf. Sanktionen bewirken - es sei denn, die Kommunikationspartner benutzen diese Fremdsprache in einer muttersprachlichen Umgebung ganz bewusst als eine Art Geheimsprache, um ihren Gedankenaustausch vor anderen zu verbergen. Eine Variante davon ist ja aus bestimmten bilingualen Familienverhältnissen nicht ganz unbekannt, wenn z. B. Eltern in eine andere Sprache wechseln, die ggf. auch Erstsprache eines Elternteils oder auch beider sein kann, um bestimmte Themen zu besprechen, die die Kinder, die diese Sprache nicht beherrschen, nicht mitbekommen sollen.

Ein anderes Motiv beim Gebrauch einer Fremdsprache durch Muttersprachler ist Höflichkeit gegenüber Gesprächspartnern, die diese Sprache nicht beherrschen, deren Muttersprache aber den anderen vertraut ist. Da die Verwendung der eigenen Muttersprache im Beisein von Menschen, die diese Sprache nicht verstehen, diese aus der Kommunikation ausschließen würde, gilt es als äußerst unsozial und unhöflich, hier auf der Muttersprache zu bestehen. Sie wird dann auch als eine Art „Geheim-

sprache“ empfunden Allerdings gibt es hier verschiedene Strategien. So kann der Kommunikationspartner u.U. um Verständnis gebeten werden, dass einige Sequenzen in der ihm nicht oder nur wenig vertrauten Sprache gesprochen werden, weil der Inhalt so besser verhandelt werden könne und dieser den anderen nicht tangiere, um dann später bei anderen kommunikativen Gegenständen wieder in die andere Sprache zu wechseln. Skårup (2004, 40ff.) z. B. beschreibt Mechanismen, wie englischsprachige Kommunikationspartner, die zeitweilig von der Interaktion ausgeschlossen wurden, weil die anderen Protagonisten eine ihm nicht vertraute Sprache (Dänisch) benutzten, wieder in den sprachlichen Kontakt einbezogen werden, und bezeichnet diese Verfahren als „bilingual brokering“.

3.5 Code-switching

Oben haben wir bereits einige Formen des fremdsprachigen Handelns angesprochen, die mit Code-switching beschrieben werden können. Code-switching ist eine besonders häufige Form fremdsprachigen Verhaltens in mehrsprachigen Gesellschaften (etwa in Belgien, der Schweiz, Kanada) oder in Gesellschaften, die lange von einer anderen Sprachkultur beeinflusst oder gar dominiert wurden wie in Indien und vielen afrikanischen Staaten, auch in Gesellschaften mit großen Migrationsbewegungen wie den USA, aber auch in Deutschland, wenn man z. B. den hohen Anteil türkischsprachiger Bewohner in vielen Großstädten betrachtet. Diese Form des sprachlichen Verhaltens ist sehr intensiv untersucht worden, exemplarisch seien nur die Arbeiten von Auer (1998), Jakobson (1998), Lüdi (2006) genannt. Auch hier gibt es wie bei vielen derartig komplexen Erscheinungen eine Fülle von terminologischen Differenzierungen, die stark diskutiert und umstritten sind. Neben „Code-switching“ findet man auch noch „Sprach-“ oder „Kodemischung“ (*code mixing*), „Kodewechsel“ (*code alternation/alteration*) u.a. (vgl. dazu u.a. Boeschoten 1998, 15ff., Alvarez-Caccamo 1998, 29ff.). Umstritten ist auch die Abgrenzung von „Entlehnung“ (*borrowing*) und „Code-switching“ (vgl. Riehl 2004, 20f.). In aller Regel werden dabei mündliche Texte von Muttersprachlern analysiert, in die Elemente anderer Sprachen intrasentenziell oder intersentenziell eingefügt sind.

Diese werden im Allgemeinen strukturell-syntaktisch analysiert, d. h. ob es sich um Nomen, Nominalgruppen, Präpositionalgruppen, Adjektive, Sätze usw. handelt, und bezüglich ihrer Funktion diskutiert: Zitate, Wiederholungen, Adressatenspezifikationen, Hervorhebungen, Verdeutlichungen, Elaborierungen, Fokussierung, Aufmerksamkeitserzeugung usw. (vgl. McClure 1998, 133), aber auch in größere Zusammenhänge gestellt wie etwa den Einfluss auf den Sprachwandel (vgl. Boeschoten 1998).

Für unserer Untersuchungen sind die bisher untersuchten Formen von Code-switching aus zwei Gründen eher von marginaler Bedeutung. Die Studien zu diesem Phänomen haben üblicherweise die mündliche Sprachausübung im Blick. Jakobson (1998) z. B. konstatiert, dass Untersuchungen zu schriftlichen Formen von Sprachwechsel selten sind - die Arbeit von McClure (1998) zu schriftlichen Formen des Code-switching ins Englische in Mexiko, Spanien und Bulgarien ist da eher eine Ausnahme - und

seem to require that a language that is not native to the writer be embedded in the sentence of the native language of the country, meaning that intrasentential conversational codeswitching can hardly occur in any of the written samples (Jakobson 1998, 6).

Eine weitere Einschränkung besteht auch darin, dass offenbar die Fälle außerhalb des Interesses der bisherigen Untersuchungen zum Code-switching zu liegen scheinen, bei denen ein Sprecher/Schreiber, der in einer Fremdsprache handelt, aus welchen Gründen auch immer plötzlich wieder in seine Muttersprache „zurückfällt“ oder auf eine andere erlernte Sprache zurückgreift. Allerdings werden solche Vorgänge durchaus im Rahmen von Untersuchungen zum Zweitspracherwerb erwähnt und diskutiert (vgl. Uzuegbu 2003, 26). Wir haben solche Fälle auch bei eigenen Analysen beobachtet (vgl. Krause 2006).

Die hier angeführten und diskutierten Typen fremdsprachiger Kommunikation sind nur eine Auswahl der aus unserer Sicht wichtigsten Formen des fremdsprachigen Umgangs der Menschen miteinander. Dass es innerhalb dieser Grundtypen eine Menge von allen möglichen, nur schwer erfassbaren und beschreibbaren spezifischen Ausprägungen gibt, die aus ernsthaf-

ten Gründen oder aus spielerischem Umgang mit Fremdsprachen entstehen, ist nicht zu übersehen. Zur Illustration dieser These soll nur ein für den Autor eigentümliches und einprägsames Beispiel angeführt werden. Im bulgarischen Schumen gastierte eine bulgarische Theatertruppe aus der Stadt Gabrovo mit dem Stück „Златно руно“ (Das goldene Vlies), einer modernen satirischen Parabel eines bulgarischen Autors auf die Argonautensage. Dieses Stück lief zweisprachig ab, d. h. die Schauspieler wechselten ständig zwischen Bulgarisch und Russisch, wobei es sich nicht etwa um Übersetzungen handelte. Nach nicht ganz erkennbaren Prinzipien vollzogen die Schauspieler, die alle bulgarische Muttersprachler waren, ein permanentes intersentenzielles Code-switching oder, in anderer Terminologie, einen Sprachwechsel (*code alteration*). Die ästhetische oder inhaltliche Funktion dieses ständigen Wechsels der Sprache erschloss sich dem Zuschauer nicht, es gab auch keine Hinweise dazu im Programmheft. Da die Argonauten sehr oft mit dem russischen Slogan „Во имя единой идеи!“ (Im Namen der gemeinsamen Idee!) auf den Lippen über die Bühne eilten, könnte man mit viel Phantasie diesen sprachlichen Kunstgriff als eine ironische Anspielung auf die gemeinsame sowjetisch-bulgarische Periode interpretieren.

3.6 Sprachtätigkeiten im institutionell gesteuerten Zweitspracherwerb

3.6.1 Simulierte oder echte Kommunikation?

Bisher haben wir zumeist Formen fremdsprachlicher Kommunikationsereignisse diskutiert, die der natürlichen oder authentischen Kommunikation zuzuordnen sind, d. h. die Kommunikanten benutzen die Fremdsprache in bestimmten Kommunikationsbereichen, um echte kommunikative Anforderungen zu lösen. Die kommunikativen Ereignisse sind nicht simuliert, sie sind wesentlicher Bestandteil des Vollzugs von übergeordneten Tätigkeitsformen wie sozialer Kontakt, Zurechtfinden in der aktuellen alltäglichen Lebenspraxis, Bewältigung von Anforderungen im Berufsleben oder in der Ausbil-

dung, Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben einer Gesellschaft im weitesten Sinne usw. Sie sind somit Teil der realen individuellen und gesellschaftlichen Lebenspraxis der Menschen. Wir haben es mit *sprachlich-kommunikativer Tätigkeit* in ihrem eigentlichen Sinne zu tun. Zur realen Lebenspraxis gehört natürlich auch der Bereich der Schule, der Universität, der Ausbildung im weiteren Sinne. Allerdings kann die sprachliche Tätigkeit in diesem Bereich, zumal wenn es um die Vermittlung und Aneignung von Fremdsprachen geht, einen anderen Charakter bekommen. Neben der sprachlich-kommunikativen Tätigkeit im o.g. Sinne gibt es hier *Sprachtätigkeit*,

bei der Gegenstand und Motiv der Tätigkeit zusammenfallen. Dies ist Fall, wenn das Motiv der Tätigkeit die Aneignung von Sprache ist und diese Tätigkeit die Sprache selbst, ihre Einheiten, Formen, Regeln usw. zum Gegenstand macht (Wilske 1983, 49).

Für die Untersuchung der Qualität von fremdsprachig erzeugten Texten wäre mithin zu prüfen, welche Beziehungen, d. h. welche Berührungspunkte, aber vor allem auch Unterschiede es zwischen diesen beiden Arten der Sprachtätigkeit gibt, inwieweit sich die Bedingungen und auch die Textformen bzw. Textsorten bei beiden Arten unterscheiden und welchen Einfluss das auf die konkreten Texterzeugungen hat.

Es ist aus gesellschaftspolitischen, didaktischen, aber auch linguistischen Interessen unstrittig, dass die spezifischen Erscheinungsformen fremdsprachiger Kommunikation und somit auch die Prozesse und ihre Produkte, die im Rahmen der Unterrichtskommunikation im gesteuerten Zweitspracherwerb stattfinden und entstehen, einer speziellen Betrachtung und Untersuchung bedürfen. Unterschiedlich sind aber die Akzentsetzungen: Einige, wie z. B. Butzkamm (1989), meinen, dass Üben und Kommunizieren nicht gegenübergestellt werden dürften:

Erklären und Üben sind doch auch eine Form des Kommunizierens. Wo immer Menschen beisammen sind, findet Kommunikation statt. „Man kann nicht nicht kommunizieren“ lautet eine berühmte Formel (Watzlawick u.a. 1969, 53)

... So ist selbst ein reiner Nachsprechdrill, den wir nicht als „kommunikativ“ empfinden und auch nicht so bezeichnen, ein Stück Kommunikation (Butzkamm 1989, 146).

Allerdings zeigt seine etwas später vorgenommene Differenzierung in „sprachbezogene“ und „mitteilungsbezogene“ Kommunikation (Butzkamm 1989, 147), die durchaus mit der Unterscheidung Wilskes in „Sprachtätigkeit“ und „sprachlich-kommunikative Tätigkeit“ korrespondiert, dass Erklären, Üben, Gruppieren für ihn doch eine etwas andere Art der Kommunikation ist als das Bewältigen von realen kommunikativen Anforderungen. Es geht dabei offensichtlich um die Extension des Begriffes „Kommunikation“. Während Butzkamm ihn in diesem Zusammenhang sehr weit fasst, jeglichen Umgang der Menschen miteinander darunter subsumiert, damit sprachbezogene Tätigkeit zwangsläufig auch als kommunikative Tätigkeit interpretiert wird, bestimmen die meisten Didaktiker dieses Konzept enger bzw. differenzieren stärker hinsichtlich der Ziele der einzelnen sprachlichen Tätigkeiten. Man muss aber auch sehen, dass im Fremdsprachenunterricht durchaus Sprachbezogenes und Mitteilungsbezogenes nebeneinander existieren können. Huneke/Steinig (1997, 78f.) haben einige Beispiele dafür aufgelistet, wann Kommunikation im Unterricht mitteilungsbezogen, das heißt authentisch ist, und legen als durchaus strittiges Kriterium den Neuigkeitswert der Äußerung zugrunde. Dieses Kriterium bezieht sich vor allem auf informierende und auffordernde Sprachhandlungen, zu ergänzen wären kontaktive Sprachhandlungen wie Begrüßen, Verabschieden, Danken, Entschuldigen u.ä., die außerhalb des Übungsgeschehens durchaus als echte Kommunikationsformen interpretiert werden müssen. Andere Formen sind die Immersion bzw. der bilinguale Unterricht, d. h. „wenn dabei die Fremdsprache als Medium der Vermittlung des fachlichen Inhalts dient, dann entspricht diese einer zwar ‚schulischen‘, aber dennoch authentischen Kommunikation“ (Huneke/Steinig 1997, 79). Weitere Möglichkeiten authentischen kommunikativen Sprachunterrichts ergeben sich aus der neuen Medialität. Im Zusammenhang mit Fremdsprachenlernen im Multimedia-Sprachlabor weist z. B. Thaler (2004, 97) aus der Perspektive des Englischunterrichts auf die Voraussetzungen für einen Unterricht mit authentischen Datenquellen hin, die ohne

weiteres auch auf den DaF-Unterricht beziehbar sind: Internet-Recherche, webbasierte Projekte, E-Mail-Partnerschaften, Hyper textdokumentationen, Chats, Newsgroups oder Foren.

Ein besonderer Aspekt von Authentizität ist natürlich im (Fremd)Sprachunterricht als Gesamtgeschehen enthalten. Aus dieser Perspektive wäre der Unterricht ein strukturierter Gesamtkomplex von verschiedensten Texten in einem gemeinsamen institutionellen Rahmen, d. h. ein Diskurs. Diesen in seinen muttersprachigen und fremdsprachigen Komponenten, in seinem Wechselspiel von pädagogisch, sprachbezogen und ggf. mitteilungsbezogen akzentuierter Kommunikation und hinsichtlich seiner Anteile an sprachlichen und nicht-sprachlichen Lehrer- und Schüleraktivitäten in ihrer gegenseitigen Bezogenheit zu erfassen und zu beschreiben, wie das Becker-Mrotzek/Vogt (2001) zum Teil für den muttersprachigen Deutschunterricht gemacht haben, ist unseres Wissens bisher noch nicht geschehen, wofür sicher die Kompliziertheit der Materie verantwortlich ist. Dieser äußerst komplexe Diskurs kann auch hier nur angesprochen werden und muss späteren Untersuchungen vorbehalten bleiben. Vielmehr sollen an dieser Stelle nur die diversen (deutsch)fremdsprachigen Texte, die vom Lerner in dem skizzierten institutionellen Rahmen produziert werden, im Mittelpunkt stehen.

Wenn man die Mehrzahl der einzelnen fremdsprachlichen Kommunikationsereignisse im institutionell gesteuerten Fremdsprachenerwerb analysiert, dann muss man beim traditionell ausgerichteten Unterricht zu dem Schluss kommen, dass diese im Allgemeinen keine mitteilungsbezogene, d. h. keine echte bzw. authentische Kommunikation darstellen. Sie sind nicht der „Ernstfall“, es werden in der Regel keine wirklichen kommunikativen Anforderungen gestellt, die sich aus der Lebenspraxis im umfassenden Sinne ergeben und dann entsprechend zu lösen sind. In den meisten Fällen sprachlichen Handelns im Unterricht haben wir es mit Üben und Trainieren, d. h. mit Quasi- oder Pseudokommunikation zu tun. Der Lernende soll in einem Rahmen, der durch die Konditionen und Elemente des Schulalltags geprägt ist, auf Anforderungen vorbereitet werden, die außerhalb dieses Rahmens liegen:

Grundsätzlich wird von Schülern im Fremdsprachenunterricht etwas eigentlich Unmögliches verlangt: Sie sollen, gekoppelt an die Schulumwelt, Wissen und Fertigkeiten für eine schulfremde, außerschulische Umwelt entwickeln (Rusch 2000, 82).

Ein derartiges Szenario für die mündliche Textproduktion haben Huneke/Steinig (1997, 72ff.) nachgezeichnet, bei dem insbesondere das ritualisierte Frage-Antwort-Muster mit uneigentlichen Lehrerfragen, der Lehrer als einziges fremdsprachliches Modell, die Betonung der sprachlichen Korrektheit auf Kosten des Inhalts sowie die an der Grammatik orientierte Progression im Unterricht mit ihrem Einfluss auf die Textproduktion ins Auge fallen. Ähnliches gilt auch für die schriftliche Textproduktion. Auch hier ist die Aufgabenstellungen unecht, d. h. der zu schreibende Brief ist keine wirkliche kommunikative Anforderung, er will dem Adressaten nichts eigentlich Neues mitteilen, er ist keine Reaktion auf einen zuvor erhaltenen Brief und der Produzent erwartet auch keine wirkliche Antwort auf seinen Brief. Er ist im oben dargelegten Sinne „sprachbezogen“, weil vor allem die sprachliche Korrektheit, das Anwenden bestimmten lexikalischen und grammatischen Stoffs und ggf. auch strukturelle Aspekte der Textsorte *an sich* und *für sich* im Mittelpunkt stehen.

Die spezifische Situation des Fremdsprachenunterrichts mit seinen institutionellen Bedingungen und seinen jeweiligen Zielen bringt somit im Hinblick auf die in diesem Bedingungsgefüge existierende und funktionierende Textwelt einige Besonderheiten mit sich:

- Der produzierte Text ist häufig stark modellorientiert, d. h. bestimmte formale und inhaltliche Muster werden reproduziert, ohne dass die Lerner kreativ damit umgehen. Schablonenhaftigkeit ist oft die Folge, d. h. die Texte wirken dann steril und eintönig, lassen Individualität vermissen. Bei der natürlichen fremdsprachigen Kommunikation haben wir es nicht selten mit genau dem entgegengesetzten Phänomen zu tun. Dort mangelt es den Texten häufig gerade an Textroutinen, d. h. stereotypen, konventionalisierten Ausdrucksmitteln, die typisch für bestimmte Textsorten sind und die kommuni-

kative Intention präziser und effektiver umzusetzen helfen (vgl. Kap. 4.3. und auch Feld-Knapp 2005).

- Die sprachliche Korrektheit, nicht die Lösung einer kommunikativen Aufgabe, ist das Ziel derartiger Texte, damit ist auch eine direkte korrigierende Einflussnahme anderer Personen auf den Text üblich, was im Falle eines Nichtmuttersprachlers allerdings auch die Quelle induzierter Fehler sein kann (vgl. Kap. 4.2.). Zudem werden viele solcher Texte mit direkten Vorgaben der Lehrenden zur ihrer inhaltlich-thematischen Gestaltung produziert (z. B. *guided essay*).
- Die Sprachtätigkeiten im Unterricht bringen auch einige ganz eigene Textformen hervor, d. h. *pädagogische Textsorten*, die nur in diesem Bedingungsgefüge üblich sind bzw. spezifische didaktische Varianten von Textsorten darstellen: *Aufsatz*, *Nacherzählung*, *Schülervortrag* bzw. *studentischer Vortrag* oder *Essay* aus der Lernerperspektive (vgl. dazu auch Wilske 1988a sowie die Ausführungen und Analysen im Kap. 8). Dazu gehören aus Lehrersicht neben dem *Diktat* und ggf. *Lehrervortrag* auch die sogenannten *Lehrbuchtexte* bzw. Texte, die vom Lehrer erzeugt werden und bestimmte Funktionen im Lehr- und Lernprozess haben. Diese sind insofern nicht unwichtig, weil sie in einem bestimmten Zusammenhang mit den von Lernern erzeugten Texten stehen.

Auf die Position und die Rolle der Lernertexte in diesem Gesamtzusammenhang soll im folgende Abschnitt noch kurz eingegangen werden.

3.6.2 Der Fremdsprachenunterricht als eine Text-Text-Beziehung

Der Sprachunterricht ist unter textlinguistischem Gesichtspunkt ein facettenreiches intertextuelles Phänomen (vgl. Krause 1996 und Krause 2003, wo der Fremdsprachenunterricht als eine Bewegung „vom Text zum Text“ beschrieben worden ist). Auch in der Fremdsprachendidaktik hat dieser Gedanke durchaus schon Platz gegriffen, wenn z. B. Storch (1999, 157) schreibt, dass der Text Ausgangspunkt und Ziel des Unterrichts sei, weil Texte ver-

standen und verarbeitet werden, damit die Lerner neue und komplexere Texte als zuvor verstehen und produzieren können.

Aus der Perspektive des Lerners haben wir es dabei mit Texten zu tun, die er als Input erhält, um ihn dazu zu bewegen, eigenständige Texte als Output zu produzieren. Die Lehrbuchtexte bzw. die vom Lehrer zu didaktischen Zwecken erzeugten oder verwendeten Texte haben durchaus verschiedene Funktionen, die nicht in jedem Fall auf die Initiierung von textlichen Ergebnissen ausgerichtet sind (vgl. dazu u.a. Böhme 1988 und Storch 1999, 157f., der im Zusammenhang mit Texten von Verstehens-, Erarbeitungs-, Übungs- und Äußerungsanlässen und von landeskundlichen Informationen spricht, sowie Krause 2003, wo unter Bezug auf Böhme und Storch folgende Funktionen expliziert werden: a) die Demonstrations- oder Vermittlungsfunktion, b) die Muster- bzw. Modellfunktion, c) die Initial- oder Impulsfunktion, d) die Informationsfunktion und e) die Kontrollfunktion). Einige didaktische Kriterien von Input-Texten wie Lernerbezug, Repräsentativität, Ergiebigkeit, sprachliche und unterrichtliche Angemessenheit hat Krumm (1993, 99) aufgelistet. Im vorliegenden Band wird z. B. in Kap. 8.1. das Gedicht „Hälfte des Lebens“ von Friedrich Hölderlin als ein Input-Text thematisiert, wobei die Demonstrations- und Vermittlungsfunktion, aber vor allem die Initial- und Impulsfunktion zur Schaffung eines Verstehensanlasses im Mittelpunkt stehen.

Wichtig für die Produktion von Texten sind vor allem die Musterfunktion und die Initial- bzw. Impulsfunktion von Input-Texten. Die Musterfunktion zielt darauf, den dargebotenen Text als prototypisches Textsortenexemplar gewissermaßen als Modellvorlage für künftig zu produzierende Texte dieser Textsorten zu präsentieren. Gemäß der Prototypentheorie wird ein charakteristischer Vertreter einer Klasse von Gegenständen ausgewählt, über den pars pro toto diese Klasse definiert und anschaulich demonstriert werden kann. Darauf, dass diese Modellwirkung von Texten auch ihre Probleme haben kann, wurde bereits oben verwiesen. Im Lehr- und Lernprozess kommt es eben darauf an, den Lerner dazu zu befähigen, mit dem erworbenen Musterwissen bewusst und kreativ umzugehen, damit er es seinen individuellen kommunikativen Intentionen anpassen kann. Reines

Reproduzieren resp. Imitieren, ohne eigenständiges Auseinandersetzen mit der Vorlage führt zu unangemessener Stereotypie.

Die Initial- bzw. Impulsfunktion von Texten dient der Schaffung von Verstehens- oder Äußerungsanlässen (vgl. Storch 1999, 157). Für die produktiven Sprachtätigkeiten bildet der Text gewissermaßen die Induktionsbasis, weil er der Auslöser der kommunikativen Aufgabe und im Unterrichtskontext vor allem der Aufgabenstellung (vgl. auch Kap. 4.1.) ist. Solche Aufgaben können z. B. schriftliche oder mündliche Problemlösungsaufgaben sein, die zur Produktion von Exemplaren primär monologischer Textformen oder Textsorten führen wie Sach- oder Naturbeschreibungen, sachliche Berichte verschiedenster Art oder emotional geprägte kleine oder größere Erzählformate. Bei höheren Stufen der Sprachbeherrschung können es auch kognitiv anspruchsvollere Texte sein wie Aufsätze bzw. Essays oder Erörterungen (vgl. dazu die Untersuchungen zu den verschiedenen fremdsprachlichen Schreibanlässen in Kap. 8). Sie können aber auch Anlässe für mündliche Aktivitäten in Form von Gesprächen, Diskussionen zwischen den Lernern bzw. zwischen Lernenden und Lehrenden sein.

Damit haben wir den zweiten Pol des intertextuellen Prozesses im Sprachunterricht bereits angesprochen, die Lernertexte, die gewissermaßen den Output im Fremdsprachenunterricht, also einen der wichtigsten Zwecke des Fremdsprachenlehrens und -lernens darstellen und die auch Ziel unserer Analysen sein sollen. Der Fremdsprachenunterricht ist textorientiert bzw. sollte es sein, weil sprachliche Kommunikation sich in Texten als Repräsentanten bestimmter Textsorten bzw. Diskursformen vollzieht. Diese Formen werden aber in einer Atmosphäre und unter Bedingungen gelernt und geübt, die nicht der realen Kommunikation entsprechen (können). Das ist bis zu einem gewissen Maße ein unauflöslicher Widerspruch des institutionellen Fremdspracherwerbs, selbst wenn man eine Lernsituation und Kommunikationsanlässe schafft, die die Lernenden motivieren und nahe an der Realität sind. Zu überprüfen, welche Einflüsse diese Konditionen auf die Textproduktion haben, ist u.a. eine der Aufgaben, vor der textanalytischen Untersuchungen von Lernertexten stehen (vgl. dazu die Kap. 8.2. - 8.4.).

In diesem Zusammenhang gibt es noch einen anderen Aspekt zu erwähnen, der für den Fremdsprachenunterricht relevant ist. In Krause (2006, 215) wurde bereits darauf hingewiesen, dass das Verhältnis von Input-Texten zu Output-Texten nicht statisch zu sehen ist. Das bedeutet, dass durch die Dynamik der Unterrichtsprozesse der textliche Output der Lerner wiederum zum Äußerungsanlass für andere Texterzeugungen, also zum Input werden kann. Schocker-v. Ditfurth (2007, 188ff.) spricht in diesem Zusammenhang sogar davon, dass die Lernertexte eine anregende und sprachlernfördernde Ressource für individuelles und interaktives Fremdsprachenlernen auch im lehrwerkgesteuerten Unterricht sein können, z. B. über den inhaltlich motivierten Austausch der Lernenden über Textentwürfe mit unterschiedlich gewählten Ausdrucksformen, wodurch das kreative Potenzial aller Lerner besser genutzt werden kann. Auch dadurch kann der oben erwähnten Stereotypie von Lernertexten entgegengesteuert werden. Legutke (2007, 133) sieht gerade in der Verwendung von Lernertexten im Unterrichtsgeschehen eine Möglichkeit, die Erfahrung der „Fremdbestimmung“, also der Simulierung von kommunikativen Ereignissen, „zumindest vorübergehend“ aufzuheben, aber „letzten Endes sind im schulischen Kontext produzierte Texte immer fremdbestimmt.“

4 Linguistische Grundlagen der Analyse von Ergebnissen fremdsprachiger Kommunikationsprozesse

WOLF-DIETER KRAUSE

Einige Grundpositionen zur linguistischen Fundierung der Analyse fremdsprachiger Kommunikation und ihrer (schriftlichen) Ergebnisse wurden bereits in Krause (2002) und (2006) umrissen. Sie sollen an dieser Stelle rekapituliert, überprüft und in bestimmten Punkten erweitert werden.

4.1 Sozio- und kommunikationslinguistische Überlegungen zum Status fremdsprachiger Kommunikation

Soziolinguistische Fragestellungen zielen auf „das wechselseitige Bedingungsgefüge von Sprach- und Sozialstruktur bzw. die soziale Bedeutung des Sprachsystems und des Sprachgebrauchs“ (Bußmann 2002, 608). Folglich befasst sich die Soziolinguistik mit Phänomenen wie sprachlicher Variabilität, Sprachveränderung durch Sprachverwendung, Sprachkontakt u.ä. Für die Verwendung von Fremdsprachen stellt sich somit die Frage, inwieweit die Tatsache, dass das verwendete Sprachsystem nicht die zuerst erworbene Sprache der Kommunikanten ist, damit Spezifika aufweist, die es vom originären System unterscheidet, Einfluss auf die sozialen Parameter der Kommunikation nimmt oder umgekehrt seine Verwendung von diesen beeinflusst wird. Weitergehende Fragen, die hier nicht im Mittelpunkt stehen können, sind z. B. die, ob und wie fremde Sprachen die Variabilität eines bestimmten Sprachsystems beeinflussen und verändern können, d. h. wie der Sprachkontakt direkt und indirekt Einfluss auf dieses System nimmt (vgl. u.a. Riehl 2001).

Bereits in den einführenden Bemerkungen wurde darauf verwiesen, dass verschiedene Untersuchungen mündlicher fremd-

sprachiger Interaktionen zu dem gleichen Schluss kamen: muttersprachige und fremdsprachige mündliche Kommunikation unterscheiden sich nicht grundlegend in ihrem Wesen (vgl. Wagner/Gardner 2004, Kurhila 2006), was sich durchaus mit unseren Beobachtungen hinsichtlich der schriftliche Kommunikation deckt. Unsere These bezüglich der *soziolinguistischen* Seite der hier diskutierten Problematik soll deshalb sein, *dass sowohl für die Kommunikation in der Muttersprache wie auch in der Fremdsprache dieselben grundlegenden Prämissen gelten, d. h. dass beide Arten der sprachlichen Kommunikation darauf abzielen, bestimmte kommunikative Anforderungen aus der sozialen Praxis der Menschen adäquat zu lösen, mithin die strukturellen Komponenten muttersprachiger und fremdsprachiger Kommunikation prinzipiell vergleichbar sind* (vgl. Krause 2002, 194ff.).

Bereits in Krause (2002 und 2006) hatten wir die Grundzüge eines funktionalen, d. h. handlungsorientierten Sprachverständnisses als Basis einer Analyse fremdsprachiger Kommunikationsprozesse und -ergebnisse formuliert, das auf einschlägigen Quellen wie sprechakttheoretisch begründeten Konzepten (Searle, Wunderlich, Motsch, Rolf u. a.) und funktional-kommunikativ orientierten Ansätzen (z. B. W. Schmidt, Michel, Harnisch, Wilske, Frohne) basiert, und die hier noch einmal resümiert und präzisiert werden sollen. So werden in diesem Kontext aus sozialen und individuellen Bedürfnissen unter bestimmten aktuell gegebenen Bedingungen resultierende Anforderungen zum Vollzug von Kommunikationshandlungen als Kommunikationsaufgaben verstanden (vgl. Michel 1986, 25ff. und Wilske 1988b, 14ff.), die dazu dienen, Kommunikationsziele bzw. Kommunikationsabsichten zu realisieren. Solche kommunikativen Anforderungen ergeben sich zumeist implizit aus den konkreten Umständen der übergeordneten oder zu koordinierenden Tätigkeiten, d. h. sie werden nicht unbedingt ausdrücklich von Tätigkeitspartnern als Anforderungen bzw. Aufgaben formuliert, sondern vom handelnden Subjekt aus den Umständen der Tätigkeit deduziert. Sie können aber durchaus auch als explizite Aufgabenstellungen auftreten.

Kommunikationsaufgaben im Rahmen der gesellschaftlichen Praxis von sprachlich interagierenden Subjekten (Kommunikationspartnern) konstituieren sich aus drei Basiskomponenten: *dem*

Kommunikationsziel, dem *Kommunikationsgegenstand* und den *kommunikativen Bedingungen* bzw. der *Kommunikationssituation*. Diese Aufgaben sind in bestimmten kommunikativen Domänen bzw. Kommunikationsbereichen angesiedelt, die durch spezifische Normen des sprachlich-kommunikativen Handelns geprägt sind (vgl. Harnisch in Michel 1986, 23).

Beim *Kommunikationsziel*, subjektiviert als Kommunikationsintention, geht es, wie bei allen Tätigkeiten, um die mentale Antizipation von zukünftigen Zuständen bzw. die Antizipation von beabsichtigten und erwünschten Zuständen (vgl. u.a. Techtmeier 1984, 62). In unterschiedlichen Konzepten werden verschiedene Zieltypen beschrieben und Hierarchien von Kommunikationszielen konstituiert (z. B. in Motsch/Pasch 1984). Kommunikationsziele werden also in Intentionen subjektiviert und diese wiederum je nach konzeptionellem Verständnis als Sprachhandlungen oder Sprecherhandlungen bzw. Sprechakten oder Kommunikationsverfahren operationalisiert. Entsprechende Typologien von sprachlich-kommunikativen Handlungen sind u.a. bei Wilske (1988b) als Kommunikationsverfahren oder bei Rolf (1993) als Sprechakte beschrieben (vgl. auch Krause/Sändig 2002).

Der *Kommunikationsgegenstand* (auf der textlinguistischen Ebene unter dem Verarbeitungsaspekt häufig auch *Thema* genannt) ist für ein tätigkeitsbezogenes Herangehen an sprachliche Kommunikation insofern eine fundamentale Kategorie, da jede Tätigkeit, damit auch sprachlich-kommunikative, grundsätzlich gegenständlich ist. Hierin kommt in spezifischer Weise auch die Dialektik von kognitiver und kommunikativer Funktion von Sprache, von geistig-sprachlicher Aneignung der Welt und symbolischer Exteriorisierung kognitiver Inhalte zu kommunikativen Zwecken generell zum Ausdruck. Das bedeutet auch, dass Intentionales und Gegenständlich-Thematisches nur relative Gegensätze bilden, sich gegenseitig bedingen. Es ist, so Hartung (1983, 203), durchaus sinnvoll, bereits auf der propositionalen Ebene nach Dispositionen für spezifische Verwendungsweisen von Propositionen zu fragen, ihnen also so etwas wie eine „pragmatische Dimension“ zuzuerkennen.

Die Berücksichtigung der *Kommunikationsbedingungen* bzw. der *Kommunikationssituation* im Konzept der Kommunikationsaufgabe ist wie für jedes pragmatische Herangehen an Sprache unver-

zichtbar, da sprachliches Handeln per definitionem nur unter Berücksichtigung sprach- bzw. textexterner Faktoren adäquat beschreibbar ist, d. h. es ist in seiner Spezifik nur unter Einbeziehung der Bedingungen seiner Planung, Produktion und Verwendung erklärbar (vgl. Schwarz 1985, Harnisch 1988, Krause 2000, 37ff.). Wenn man sich vor allem die konditionale Seite bei der Lösung von fremdsprachlichen Kommunikationsaufgaben, d. h. die Eigenschaften der Kommunikationspartner und die situativen Bedingungen im weiteren und engeren Sinne anschaut, gibt es einige Aspekte, die zu qualitativen und quantitativen Unterschieden bei der Lösung solcher Anforderungen hinsichtlich der Tiefe der Verarbeitung der kommunikativen Gegenstände und der Differenziertheit bei der Umsetzung der kommunikativen Intentionen führen:

1. *Spezifische soziale Parameter der Kommunikationsteilnehmer:* Dazu gehören solche Faktoren wie Alter, Geschlecht, soziale Situierung, religiöse und weltanschauliche Prägungen usw. Aus der Sicht der vorliegenden Untersuchung spielen aber vor allem die kulturellen Unterschiede zwischen den Kommunikationspartnern eine wesentliche Rolle, d. h. Aspekte, die sich aus der Tatsache ergeben, dass wir es mit Formen interkultureller Kommunikation zu tun haben. Mit Knapp (2004, 412) soll Kultur „als ein Bestand an Symbolen und Praktiken verstanden werden, durch den ein zwischen Mitgliedern einer Gruppe geteiltes Wissen an Standards des Glaubens, Deutens und Handelns in der sozialen Interaktion manifest gemacht wird. Er dient zur überindividuellen Konstruktion sozialer Wirklichkeit, stellt Orientierungsmuster bereit und konstituiert soziale Identität“. Da auf der Welt verschiedene Kulturen im Sinne von gemeinsamen Standards im oben genannten Sinne existieren, gibt es bei Kontakten zwischen diesen „Standards“ unzweifelhaft etwas, was Carroll (1987, zitiert nach Heringer 2004) als „Konfliktpotenzial“ bezeichnet hat und was sich mit Sicherheit auch auf die sprachliche Interaktion zwischen Vertretern verschiedener kultureller Standards auswirken muss, zumal wenn sie als Medium der Kommunikation ein Sprachsystem verwenden, das nicht ihr eigenes ist. Knapp (2004) betont auch ganz ausdrücklich den besonderen sprachlichen Charakter der interkulturellen Kommunikation:

Ein wesentliches Charakteristikum von *interkultureller Kommunikation* ist jedoch damit gegeben, dass sich einer der Kommunikationspartner einer Sprache oder Varietät bedient, die nicht seine eigene ist (Knapp 2004, 413).

Heringer (2004, 143) präzisiert die Bereiche, durch die Individuen verschiedener Herkunft geprägt sind: Neben Tradition und Gedächtnis, Sozialisation und sozialer Organisation sind das eben auch Merkmale ihres Kommunikationsverhaltens und ihrer Kommunikationsziele. Solche Prägungen und Standards beeinflussen z. B. die formale und inhaltliche Gestaltung von Diskursen und Texten auch dann, wenn diese Diskurse in einer anderen Sprache stattfinden bzw. die Texte in einer solchen geschrieben werden. Sie treten dann zwangsläufig in Konflikt mit den Standards dieser Sprach- bzw. Kommunikationsgemeinschaft. Man redet dann oft „aneinander vorbei“, weil man ganze andere Absichten, Ziele oder Strategien präsupponiert oder impliziert (vgl. dazu die zahlreichen Beispiele bei Heringer 2004).

Auch bei der Formulierung von Briefen, Mails, Bewerbungsschreiben und Vertretern anderer Textsorten sowie in mündlichen Diskursen sind neben rein sprachlichen Auffälligkeiten auch deutliche Unterschiede z. B. in den verwendeten Anredeformen und Schlussformeln, dem Einsatz von Sprachhandlungen, die sich auf die Befindlichkeiten des Kommunikationspartners beziehen, Höflichkeitsrituale zelebrieren, oder in Formen der *Captatio Benevolentiae* festzustellen, zumal wenn die Kulturen relativ weit auseinanderliegen. Bei der Aushandlung von Kommunikationszielen mit der Tür ins Haus zu fallen ist für viele östliche Kulturen inakzeptabel, für europäische Kommunikationsteilnehmer dagegen sind manche dieser diskursiven Standards einfach umständlich und ineffektiv. Allerdings muss man auch hier konstatieren, dass kulturelle Differenzierungen auch innerhalb derselben Kommunikationsgemeinschaft auftreten können. Teilgruppen nationaler oder ethnischer Gemeinschaften können durchaus, so Knapp (2004, 412), eigene kulturelle Standards und Identitäten herausbilden, die sich nach Regionen, Generationen, Geschlechtern oder Professionen unterscheiden.

2. *Der Grad der Sprachbeherrschung*: Dass die individuell und sozial geprägten Eigenschaften der Kommunikationspartner, darunter ihr Grad der Sprachbefähigung, den Prozess der Bewäl-

tigung der gestellten Anforderungen und damit auch die Qualität der Ergebnisse dieses Prozesses wesentlich beeinflussen, ist unbestreitbar und gilt im Grundsatz auch für die Muttersprache, hat aber bezüglich der Fremdsprache eine eigene Spezifik, auf deren Ursachen und Auswirkungen im folgenden Abschnitt näher eingegangen wird. Aus soziolinguistischer Perspektive kann ein geringer Grad der Sprachbeherrschung zusammen mit anderen Faktoren auch dazu führen, dass eine bestimmte kommunikative Anforderung, die vor dem nichtmuttersprachlichen Sprecher/Schreiber steht, gar nicht erst angenommen oder ihr ausgewichen wird.

3. *Das Potenzial an kommunikativen Anforderungen:* Wenn auch die grundlegenden Funktionen fremdsprachiger Kommunikation und die Struktur der entsprechenden kommunikativen Anforderungen nicht fundamental unterschiedlich zur Kommunikation in der Muttersprache sind, so muss man doch sehen, dass eine Sprache als Fremdsprache im Allgemeinen nur in einer bestimmten Anzahl von Bereichen und Situationsklassen angeeignet und gebraucht wird, wobei das je nach sprachlich-kommunikativer Kompetenz und beruflichen oder persönlichen Notwendigkeiten und Interessen aber stark differieren kann und sich die Breite der Verwendungsdomänen mit dem Fortschreiten der sprachlich-kommunikativen Kompetenz und der Erhöhung der sozialen Anforderungen an die Kommunikationsfähigkeit des Individuums sukzessive vergrößert. Frohne (1988, 18ff.) spricht in diesem Zusammenhang unter Berücksichtigung dieser qualitativen und quantitativen Parameter von einem „funktional begrenzten Potential“ an kommunikativen Anforderungen, das aber aus unserer Sicht als dynamische Größe begriffen werden muss. Aber auch hier gibt es durchaus gewisse Parallelen zur muttersprachigen Kommunikation, da auch der Muttersprachler nicht in allen Kommunikationsbereichen gleich kompetent und firm ist.

4. *Die Bedingungen im Fremdsprachenunterricht:* Das zuvor für die natürliche Kommunikation Gesagte hat auch seinen spezifischen Reflex im gesteuerten Fremdspracherwerb, wo infolge der aus zeitlichen Gründen unausweichlichen Quantitäts- und Komplexitätsreduktion notwendigerweise eine Begrenzung an kommunikativen Gegenständen bzw. Themen, Kommunikationssituationen und auch Intentionen vorgenommen werden muss.

Allerdings kann und muss diese Auswahl je nach Kursplänen und curricularen Zielstellungen recht unterschiedlich sein. Hinzu kommt der direkte und indirekte Einfluss der Lehrenden und der Lehrmittel im Spracherwerbsprozess, der Auswirkungen auf die textlichen Ergebnisse im Unterricht hat, sowie die weitgehende „Fremdbestimmtheit“ der kommunikativen Ereignisse (vgl. dazu Kap. 3.6.).

4.2 Psycholinguistische Besonderheiten fremdsprachiger Kommunikation

Schon intuitiv wird relativ schnell deutlich, dass es zwischen der sprachlichen Kommunikation in der Muttersprache und in einer Fremdsprache erkennbare Unterschiede gibt, denn auch der sprachwissenschaftlich nicht instruierte Beobachter oder Teilhaber sprachlicher Diskurse merkt in aller Regel anhand der sprachlichen Äußerungen, mit denen er konfrontiert wird, ob es sich um sprachliche Produkte von Trägern seiner eigenen Sprache oder von Personen, die diese Sprache nicht als Erstsprache erworben haben, handelt. Wir haben es hier offensichtlich mit einem deutlich wahrnehmbaren Widerspruchsverhältnis zwischen zwei (ggf. auch mehreren) Sprachsystemen einschließlich ihrer Verwendung zu tun. Der Muttersprachler wird das bei der Aussprache als fremden Akzent identifizieren, als die ungewöhnliche oder abweichenden Verwendung von Lexik bemerken oder falsche grammatische Konstruktionen feststellen. Oder ihm fällt auf, dass ein Text oder Diskurs ungewöhnlich konstruiert ist. Der Sprecher einer Sprache hat in der Ontogenese seine „Muttersprache“ erworben, indem sich im Gebrauch, in der Verwendung, d. h. in der Auseinandersetzung mit der Umwelt bestimmte akustisch-artikulatorische, grammatische, semantische und auch pragmatische Stereotype ausgebildet haben, die ihm zwar nicht unbedingt bewusst sind und über die er meistens nicht reflektieren kann, deren normative Kraft er aber interiorisiert hat, so dass er dank dieser sprachlich-kommunikativen Kompetenz Verstöße gegen sprachliche und pragmatische Stereotypen, Regeln und Normen, die für den nichtmuttersprachlichen Nutzer

des betreffenden Sprachsystem mehr oder weniger charakteristisch sind, im Allgemeinen erkennt.

4.2.1 Die Disproportionalitätshypothese

Auf Details des Mutterspracherwerbs und damit auch auf den bekannten Streit zwischen nativistischen Konzeptionen des Mutterspracherwerbs Chomskyscher Prägung und kognitivistischen Erklärungsmodellen nach Piaget wollen wir hier nicht eingehen. Generell scheinen uns interaktionistische, d. h. handlungsbasierte Konzepte plausibler (vgl. dazu u.a. Klann-Delius 1999), ohne bestimmte Erklärungspotenziale anderer Konzeptionen negieren zu wollen. Erwerb einer Erstsprache bedeutet deshalb auch, dass das Subjekt nicht nur ein bestimmtes Sprachsystem mit einer entsprechenden Struktur erwirbt, sondern auch bestimmte Normen der Verwendung der Sprache interiorisiert, vor allem aber auch mit und in diesem Spracherwerb sich die Welt geistig aneignet. Es verfügt somit im Normalfall über Sprache als ein voll elaboriertes, funktionsfähiges kommunikatives, aber auch kognitives Mittel, d. h. für die von ihm sprachlich-kognitiv angeeignete Welt, also seine Bewusstseinsinhalte und ihre Exteriorisierung, und kann auf die entsprechenden sprachlich-kommunikativen Mittel im Rahmen seines sprachlich-intellektuellen Potentials relativ uneingeschränkt zurückgreifen. Diese stehen ihm in dieser Form in einer zu erlernenden zweiten oder dritten Sprache - mit gradueller Abstufung - nicht so zur Verfügung.

Bereits in den Arbeitsstandpunkten von Frohne/Thürmer/Wilske (1977) wurde die in diesem Zusammenhang wichtige *Disproportionalitätshypothese* aufgestellt, die dann vor allem von Frohne (1977 und 1988) weiter verfolgt wurde und die besagt,

daß fremdsprachige Kommunikation durch *Disproportionalität* zwischen Niveau, Art und Umfang der (muttersprachig fixierten) *Bewusstseinsinhalte* einerseits und dem Umfang sowie der *Verfügbarkeit fremdsprachiger Ausdrucksmittel* andererseits gekennzeichnet ist. Dieser Widerspruch gilt für die verschiedenen Stufen der Beherrschung einer Fremdsprache in unterschiedlichem Maße, bleibt jedoch

bestehen, solange nicht ein Beherrschungsgrad erreicht ist, der die Fremdsprache zur sog. zweiten Muttersprache werden läßt (Frohne/Thürmer/Wilske 1977, 22).

Frohne (1977, 81) ging unter psycholinguistischen Gesichtspunkten von einer muttersprachigen Präkodierung aller für die Realisierung der gefassten Kommunikationsabsicht relevanten inhaltlichen themenbezogenen Momente der zu produzierenden sprachlichen Äußerung aus. Diese Annahme erscheint auch heute noch angesichts der muttersprachig organisierten kognitiven Aneignung der Welt plausibel. Der Lerner greift also ganz automatisch bei der Realisierung fremdsprachiger kommunikativer Aufgaben zunächst auf die ihm zur Verfügung stehende muttersprachlich fixierte konzeptuelle Ordnung der Realität zurück, wobei natürlich mit zunehmender Kompetenz der Einfluss der Muttersprache zurückgeht, aber, wie die Beschaffenheit der Interimssprachen zeigt, eigentlich erst aufhört, wenn wir das Stadium eines echten Bilingualismus erreicht haben. Das gelegentlich diskutierte Problem des Denkens in der Fremdsprache muss man deshalb differenziert sehen (vgl. Wilske 1984, Butzkamm 1989, 32ff.). Selbstverständlich werden vergleichsweise einfache, formelhafte, z. B. kontaktive fremdsprachige Handlungen wie Begrüßen, Grüßen, Verabschieden, Gratulieren, Danken ohne Einschalten der Muttersprache produziert, nimmt der Anteil fremdsprachigen Denkens mit fortschreitender Kompetenz zu, fängt man an, zumal wenn man in fremdsprachiger Umgebung lernt, in der Fremdsprache zu reflektieren, ja gelegentlich sogar zu träumen. Jeder, der in einer Fremdsprache kommuniziert, kennt aber auch das Phänomen, dass man bei neuen, komplizierten oder unerwarteten Kommunikationsaufgaben oder in Stresssituationen wieder auf die Muttersprache „zurückgeworfen“ wird, in dieser präkodiert, um diese kognitiven Inhalte dann fremdsprachig umzukodieren oder möglicherweise auch Code-switching vornimmt, also einzelne Wörter oder Abschnitte in der Ausgangssprache formuliert. Ganz nebenbei zeigt das auch, dass es beim Erlernen oder beim Erwerb einer Fremd- bzw. Zweitsprache eigentlich im Prinzip unmöglich ist, den Einfluss der Muttersprache zu negieren oder auszuschalten, da sie „die Verstehens- und Denkgrundlage der Menschen“ ist (Butzkamm 1989, 50), deren Transferleistungen für den Fremdspracherwerb im

wohl verstandenen Sinne zu nutzen sind. Das wird auch noch einmal ganz dezidiert von Butzkamm/Caldwell (2009) unterstrichen, die von einem Paradigmawechsel beim Fremdsprachenlernen, von einer bilingualen Reform sprechen und die Muttersprache u.a. als „magic key“ für eine fremde Grammatik ansehen.

Wir können somit festhalten, dass auf der psycholinguistischen Ebene muttersprachige Kommunikation von fremdsprachiger vor allem durch den Widerspruch unterschieden ist, der sich aus dem graduell abgestuften disproportionalen Verhältnis zwischen muttersprachig fixierten Bewusstseinsinhalten und fremdsprachig zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln ergibt. Dieser Widerspruch ist das Problem, aber zugleich auch eine Chance beim Lehren und Lernen einer fremden Sprache.

4.2.2 Die Interlanguage-Hypothese

Von den verschiedenen Zweitspracherwerbstheorien beschreibt diesen Zustand bzw. die Prozesse, die sich dabei abspielen, vor allem das Konzept der Interimsprachen (Interlanguage-Hypothese) von Selinker (1972). Wode (1985, 48f.) u.a. betonen insbesondere die Integrationskraft dieser Hypothese, die andere Ansätze wie die Kontrastivitäts- und Identitätshypothese vereint. Nach der Interlanguage-Hypothese bilden die Lerner einer Fremdsprache ein spezielles Sprachsystem, eben eine Interimsprache oder Interlanguage aus, die Merkmale der Ausgangssprache wie der Zielsprache in sich vereint und dynamisch ist, d. h. sich in Richtung der Zielsprache verändert. Edmondson/House (1993, 217) nennen als wichtige Charakteristika dieser Interimssprachen neben ihrer Systematizität auch ihren transitorischen, d. h. instabilen Charakter, die Eigenständigkeit gegenüber Grund- und Zielsprache, ihre Variabilität, ihre Durchlässigkeit und ihre Veränderbarkeit durch Lern- und Kommunikationspläne. Der integrative Charakter dieser Hypothese zeigt sich sehr deutlich an den *fünf kognitiven Prozessen*, die Selinker annimmt und die ihren Reflex in der Interimssprache haben. Diese Prozesse müssen folglich ihren Niederschlag in den entsprechenden sprachlichen Produkten finden und deshalb auch Konsequenzen für die Klassifizierung und Beurteilung von Abweichungen bzw. Fehlern in fremdsprachig erzeugten Texten

haben: Der (1) *Transfer aus anderen Sprachen (language transfer)* ist bereits in der Kontrastivitätshypothese formuliert worden und meint vor allem die negativen Transfers, d. h. Interferenzen durch das System der Ausgangssprache. Dem gegenüber stehen (2) die *Übergeneralisierungen (overgeneralization of TL materials)*, die mit der Identitätshypothese erklärt werden und daher nicht wie bei der Interferenz interlingual, sondern intralingual begründete Abweichungen sind. Weitere Prozesse und Strategien sind (3) *Ausbildungs- bzw. Trainingstransfers (transfer of training)*, d. h. Fehler und Fossilierungen, die sich aus fehlerhaften Lehrmaterialien, unkorrekter Lehrersprache oder ungeeigneten Lehrmethoden oder Übungsformen ergeben. Diese Art von Fehlern wird auch als *induzierter Fehler* bezeichnet (vgl. Uzuegbu 2003, 24). Wichtig ist nun, dass Selinker neben (4) *Strategien des Zweitsprachenlernens (strategies of second language learning)*, also Hypothesenbildung über die Sprachregeln, auch (5) *Strategien der Zweitsprachenkommunikation (strategies of second language communication)* annimmt, mit denen der Lerner seine sprachlich-kommunikativen Möglichkeiten in Situationen, d. h. bei der Lösung von kommunikativen Aufgaben, denen seine sprachlichen Mittel noch nicht entsprechen, durch bestimmte Strategien (Paraphrasierung, Umstrukturierung, Vereinfachung usw.) erweitert.

4.2.3 Kommunikative Strategien

Unter Bezugnahme auf Faerch/Kasper (1983) und Blum-Kulka/Levenston (1983) sollen einige dieser kompensatorischen Strategien überprüft werden, auch auf dem Hintergrund, dass gelegentlich die Kritik geäußert worden, dass diese Strategien sehr ausführlich anhand der Lexik beschrieben worden sind, grammatischen Probleme aber unterrepräsentiert sind, ganz zu schweigen schließlich von solchen Fragen, die wort- oder satzübergreifende Phänomene berühren, wie der Gesamttext mit seiner stilistischen Prägung, seiner Handlungsstruktur oder thematischen Gestaltung.

Faerch/Kasper (1983, 38 ff.) differenzieren bekanntlich zwischen zwei grundsätzlichen Verhaltensweisen des kommunizierenden Subjekts, wenn es auf Probleme bei der Lösung der Kommunika-

tionsaufgabe in der Planungs- und/oder Durchführungsphase trifft: Vermeidung (*avoidance*) oder Bewältigung (*achievement*). Diese grundlegenden Verhaltensweisen führen zu zwei Typen von kommunikativen Strategien, die als a) Reduktionsstrategien (*reduction strategies*) oder b) Bewältigungsstrategien (*achievement strategies*) bezeichnet werden. Bei den Reduktionsstrategien wird zwischen formalen und funktionalen Strategien unterschieden. Bei den formalen Strategien handelt es sich in aller Regel um Auslassungen auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen des Interlanguage-Systems, d. h. schwierige Elemente werden einfach ausgelassen, wobei diese Strategien auf der phonologischen Ebene nur sehr selten, auf den anderen Ebenen sehr häufig mit anderen Bewältigungsstrategien auftreten. So können z. B. auf der lexikalischen Ebene Topiks einfach ausgelassen, aber auch paraphrasiert oder entlehnt (*borrowing*) werden. Auf der syntaktischen Ebene werden komplizierte Konstruktionen vermieden, es dominieren einfache Sätze und parataktische Konstruktionen, komplexe hypotaktische Strukturen werden umgangen.

Funktionale Reduktionsstrategien sind weitgehender, sie betreffen die Revision des gestellten Kommunikationsziels, um Probleme zu vermeiden (vgl. Faerch/Kasper 1983, 43ff.). Sie zielen vor allem auf die Vermeidung bestimmter Themen und bestimmter Sprachhandlungen. Hier gibt es durchaus Parallelen zu den früheren Überlegungen von Frohne et al. (1977), die in der Phase der inneren Sprachtätigkeit (Planung) - noch auf muttersprachlicher Basis - Abstufungen und Revisionen annehmen und grundsätzlich davon ausgehen, dass die Tiefe der Verarbeitung des kommunikativen Gegenstandes/Themas geringer ausfällt und bestimmte anspruchsvolle Sprachhandlungen (Kommunikationsverfahren) vermieden werden.

Bei den Bewältigungsstrategien setzt der Lerner bzw. Sprecher darauf, die Kommunikationsaufgabe zu lösen, indem er auf spezifische Weise seine kommunikativen Möglichkeiten erweitert. Hier wird zwischen a) kompensatorischen Strategien (*compensatory strategies*) und b) Findungsstrategien (*retrieval strategies*) unterschieden. Letztere treten dann auf, wenn der Lerner nach Wörtern sucht, die er weiß, aber im Moment vergessen hat. Der Lerner wartet dann darauf, dass ihm das Wort noch einfällt, er sucht das semantische Feld ab, er recherchiert über andere

Fremdsprachen u.ä. Diese Strategien sind natürlich in schriftlichen Texten schwer nachweisbar, da die mentalen Prozesse nicht mehr nachvollziehbar sind. Unzweifelhaft nachweisbar in Texten sind dagegen die kompensatorischen Strategien, die Faerch/Kasper (1983, 47ff.) auflisten. Es muss aber angemerkt werden, dass sich diese Strategien nur auf die lexikalische Seite fremdsprachiger Texterzeugung beziehen (vgl. Uzuogbu 2003, 26). Es wäre demnach zu prüfen, inwieweit kompensatorische Strategien auch auf grammatische, stilistische oder pragmatische Gegebenheiten anzuwenden sind.

Folgende kompensatorische Strategien werden nach Faerch/Kasper (1983, 45ff.) und Blum-Kulka/Levenston (1983, 119ff.) als Erklärungsbasis bei der Untersuchung von Abweichungen in fremdsprachigen Texten zugrunde gelegt:

1. *Code-switching*, bei dem der Lerner von der Zielsprache (L2) in die Ausgangssprache (L1) oder eine andere Sprache (L3) wechselt. Diese Strategie ist für die schriftliche Sprachausübung vergleichsweise selten und bisher dort auch nicht systematisch untersucht (vgl. die Ausführungen in Kap. 2.5).

2. *Interlingualer Transfer mit Anpassung an das Interlanguage-System*: Hier werden Elemente aus der L1 des Lerners bzw. Textproduzenten ggf. auch einer anderen Fremdsprache mit Elementen der Interlanguage des Lerners verbunden und an diese phonologisch und/oder morphologisch angepasst (vgl. Faerch/Kasper 1983, 47) - eine Strategie, die manchmal auch „foreignizing“ genannt wird. Hier kann ein Beispiel aus dem analysierten Bewerbungsschreiben in Krause (2006) angeführt werden, wo die Verfasserin formuliert:

(1) „Ich *graduier*te von der Manchester Universität.“

Dabei wird das englische Verb *graduate* an das Interlanguage-System phonologisch und morphologisch adaptiert, d. h. das englische Stammmorphem wird mit der deutschen verbalen Flexionsmorphologie verbunden. Auf der gleichen Ebene liegt ein Beispiel aus dem deutsch verfassten Lebenslauf eines russischsprachigen Verfassers:

(2) „Jetzt *planier*e ich meine wissenschaftliche Arbeit fortsetzen.“

Das russische Verb *планировать* wird an das deutsche morphologische System angepasst (*planieren*) und entsprechend konjugiert.

Bei schriftlichen Texten haben wir es dabei auf lexikalischer Ebene (aber auch bei syntaktischen Konstruktionen) häufig mit einer linearen Übersetzung ausgangssprachlicher Konstruktionen in Zielsprachliche zu tun. So finden sich z. B. in einer deutschsprachigen Informationsbroschüre einer russischen Universität (STU Orjol) gehäuft Ausdrücke wie: „Lehrkonsultative Anstalt“, „problemstellendes Laboratorium“, „Studienwissenschaftsproduktionskomplex“, „Fachkräfteausbildung der höchsten Qualifikation“ u.ä., die alle eine 1:1-Übertragung der entsprechenden russischen Fügungen bzw. Komposita darstellen.

Auf syntaktischer Ebene lässt sich eine Konstruktion aus dem bereits erwähnten Lebenslauf eines russischsprachigen Schreibers anführen, in dem offensichtlich versucht wird, eine für das Russische typische Adverbialpartizip-Konstruktion (*будучи*) linear zu übersetzen:

(3) „Im 5-en Studienjahr wäre, arbeitete ich am Lehrstuhl der Deutschen Philologie.“

Im Deutschen lassen sich aber solche Adverbialpartizipien in der Regel nur durch temporale Nebensätze (*Als ich im 5. Studienjahr war, ...*) oder ggf. durch nominale Fügungen (*im 5. Studienjahr*) wiedergeben.

3. *Inter-/Intralingualer Transfer*: Dabei werden reguläre Einheiten aus einer Sprache auf vergleichbare Einheiten in der anderen Sprache bezogen und unzulässig generalisiert, weil sie formal ähnlich sind. Faerch/Kasper (1984, 47) führen ein Beispiel aus dem Dänischen und Englischen an, bei dem das Muster des regelmäßigen dänischen Verbs *svømme* – *svømmede* auf das Englische übertragen wurde: *swim* – *swimmed*.

4. *Intralinguale Verallgemeinerung bzw. Übergeneralisierung*: Hier erfolgt eine unzulässige Generalisierung im Rahmen der Interlanguage, also nicht durch Interferenz der L1, sondern durch Einflüsse des neu erworbenen Systems. In unserem Korpus findet sich in einer Mail mit einer Nachfrage zu einer Bewerbung folgendes charakteristisches Beispiel:

(4) „Ich habe mich um das Masterstudium bei Ihnen *bewerbt*.“

Dass diese Abweichung nicht durch die L1 evoziert sein kann, ist offensichtlich. Die chinesischen Schreiberin verwendet die zuerst gelernte regelmäßige schwache Verbform anstelle der normgerechten unregelmäßigen starken Form „*beworben*“.

6. *Paraphrasierung*: Die lexikalische Lücke wird auf der Basis der Interlanguage durch Umschreiben oder Beschreiben des in Frage stehenden Referenten geschlossen, indem auf charakteristische Merkmale oder Funktionen rekurriert wird. Dieses Phänomen ist nach unserer Beobachtung stärker im Bereich der mündlichen Sprachausübung verankert, da der Schreiber eines Textes in der Regel auf Wörterbücher oder andere Quellen zurückgreifen kann, so dass beim Schreiben eher Fehler wie falsche Synonymenwahl oder Approximation (s. unten) auftreten. Ausnahmen bilden Texte, die unter Klausurbedingungen geschrieben werden wie etwa beim gesteuerten Zweitspracherwerb im Unterricht, wo der Schreiber gezwungen ist, bestimmte Lücken im lexikalischen Wissen durch Paraphrasierungen zu schließen.

7. *Approximation*: Dabei wählt der Sprecher bzw. Schreiber ein Wort, das zum lexikalischen Feld des gesuchten Begriffs gehört, gewisse gemeinsame semantische Elemente hat, aber nicht exakt die gemeinte Bedeutung trifft (vgl. dazu Blum-Kulka/Levenston 1984, 128ff.). So formuliert die Verfasserin des Bewerbungsschreibens in Krause (2006):

(5) „Ich graduierte von Universität in Englische Germanistik und Literatur und ich arbeitete zuerst in das Verlagswesen, denn drei Jahre lang in der *Erziehung* und ich sammelte neun Jahre lang Handels Erfahrung“

und an anderer Stelle

(6) „In der Anlage zu diesem Schreiben, sende ich Ihnen eine Vorinformation zu meiner *Erziehung* und Erfahrung.“

Sie verwendet zweimal das Wort „*Erziehung*“, obwohl offensichtlich „*Lehre/Unterricht*“ bzw. „*Ausbildung*“ gemeint sind. Dabei dürfte auch interlingualer Transfer aus dem Englischen eine Rolle spielen (*education*).

Ähnlich ist die Verwendung des Wortes „Verpflegung“ in dem Syntagma „ärztliche Verpflegung“ in der o.g. Universitätsbroschüre zu bewerten:

(7) „Die ärztliche *Verpflegung* bekommen die Lehrer und Studenten im waleologischen Zentrum und in der Sanitätsstelle.“

Hier wird statt des korrekten Lexems „Versorgung“ ein ähnliches aus dem entsprechenden Wortfeld verwendet, wobei auch wieder Interferenz eine Rolle spielen dürfte, da „Verpflegung“ und „Versorgung“ in einem russischen Lexem („снабжение“) enkodiert sind.

Unter Approximation ist auch die Wahl des Präfixes „an-“ in dem Wort „anleiten“ in folgendem Satz aus einer Mail zu rechnen:

(8) „Herr... hat mir letzte Woche mitgeteilt, dass meine Unterlagen zur Bewerbung schon an das Institut für Germanistik *angeleitet* wurde.“

Hier spielt offensichtlich die Nähe zur Präposition „an“ eine Rolle: „an jem. etwas schicken“.

8. *Wortprägung (word coinage)*: Hier wird häufig auf solche Bildungen wie „air-ball“ statt „balloon“ im Englischen verwiesen (vgl. Váradi 1983). Im eigenen Korpus waren keine vergleichbaren Konstruktionen zu finden.

9. *Hyperonyme und Synonyme*: Hierunter wird der Rückgriff auf allgemeinere Begriffe bzw. Wörter bezeichnet bzw. die falsche Auswahl aus einer Synonymenreihe (vgl. dazu auch Blum-Kulka/Levenston 1983, 126). Wenn der Sprecher/Schreiber die Hyponyme zu bestimmten Oberbegriffen nicht kennt, etwa bestimmte Blumenname, so benutzt er die Dominante der Synonymenreihe, d. h. das in der Bedeutung allgemeinere, übergeordnete Wort, im gegebenen Fall also statt des Hyponyms „Nelke“ das Hyperonym „Blume“. Aber auch mit der Auswahl von Hyponymen zu einem Oberbegriff gibt es in fremdsprachigen Texten spezifische Probleme. So wird in der o.g. Broschüre der russischen Universität formuliert:

(9) Die *Rastbasis* befindet sich in einem der schönsten Naturwinkel unseres Regions – im Mesenkij Wald, an der *Küste* eines Teichs.

In diesem Satz sind gleich zwei Beispiele von nicht adäquater Synonymenwahl zu beobachten. Aus der Synonymenreihe *Ufer*, *Küste*, *Strand* zum Oberbegriff „Rand eines Gewässers“ wird das Lexem „Küste“ ausgewählt, das nur bei Bezug auf das Gewässer „das Meer“ oder „die See“ verwendet wird, aber nicht bei Binnengewässern wie „der Teich“, „der See“, „der Fluss“. Ähnlich ist es mit dem Wort „Rastbasis“, womit so etwas wie ein kleines Erholungsheim gemeint ist. Hier wird die semantische Differenzierung der Synonyme „Rast“ und „Erholung“ nicht berücksichtigt und gleichzeitig das Wort „база“ interlinear übersetzt. Auch hier spielen interlinguale Aspekte eine Rolle, denn die russischen Lexeme „берег“ und „отдых“ sind in ihrer Extension weiter und enthalten die Sememe „Ufer“ und „Küste“ bzw. „Erholung“ und „Rast“.

Es werden bei Faerch/Kasper (1983) und Blum-Kulka/Levenston (1983) schließlich noch Strategien angeführt, die in erster Linie für die mündliche Sprachausübung relevant sind, wie das lokale Neukonstruieren von Äußerungen, wenn der gewählte Ansatz nicht erfolgreich ist, aber auch kooperative Strategien, wie sie bereits im Zusammenhang mit den Überlegungen von Kurhila (2006) erwähnt wurden, und non-verbale Strategien, also über Mimik, Gestik, Lautimitation.

4.3. Textlinguistische Aspekte

4.3.1 Ausgangspositionen

Auf der Basis der oben entwickelten soziolinguistischen und psycholinguistischen Überlegungen soll der Gesamttext in den Mittelpunkt der Überlegungen gestellt werden. Dafür wurden in Krause (2002 und 2006) Grundannahmen formuliert und expliziert, die a) mögliche Defizite bei der Verarbeitung der kommunikativen Gegenstände, d. h. hinsichtlich ihrer thematischen und logisch-begrifflichen Tiefe, b) Vereinfachungen hinsichtlich der

Handlungsstruktur und c) Verstöße gegen die Normativität auf sprachlicher und pragmatischer Ebene prognostizieren.

Das bedeutet, dass nicht eine Fehleranalyse im traditionellen Sinne betrieben werden soll, sondern ausdrücklich der Gesamttext in den Mittelpunkt der Beurteilung von Fremdsprachigkeit gestellt wird. Dabei ist allerdings die Untersuchung von sprachlichen Fehlern und ihren Ursachen ein wichtiger und unverzichtbarer Bestandteil dieser Betrachtungen. Somit sollen folgende Schwerpunkte im Mittelpunkt der Betrachtung stehen:

1. *Die kompositorischen Besonderheiten dieser Texte bei der Verarbeitung des jeweiligen Kommunikationsgegenstands:* Hier interessiert, welche Merkmale diese Texte hinsichtlich der gegenständlich-thematischen Struktur sowie hinsichtlich der Handlungsstruktur und beim Zusammenwirken dieser beiden Strukturebenen aufweisen. Diese makrostrukturellen Eigenheiten spielen natürlich vor allem bei längeren Texten informierenden und klärenden Charakters eine wichtige Rolle, da es gerade hier in der Verarbeitungstiefe und -präzision, in der Entwicklung des Themas deutliche Unterschiede zwischen mutter- und fremdsprachigen Texten geben kann. Bei primär auffordernden Texten kommt es vor allem auf das Wechselspiel zwischen subsidiären und dominanten Sprachhandlungen an.

2. *Die architektonischen Unterschiede fremdsprachiger Texte gegenüber muttersprachigen:* d. h. ob die äußere Gestaltung der Texte den üblichen Normen in der Zielsprache entspricht bzw. differiert. Das ist ein besonderer Schwerpunkt bei Textsorten wie Briefen aller Art sowie Mails.

3. *Die Textsortenspezifik:* u.a. die unangemessene Verwendung von Sprachhandlungen/Sprechakten, Abweichungen im inhaltlichen Aufbau und in der äußeren Gestaltung, die die Textsortenidentität des Textes gefährden, usw.

4. *Sprachlich-formulative bzw. textsortenstilistische Eigenheiten:* vor allem hinsichtlich des gewählten Registers und der stilistischen Gestaltung, die auch die Textsortenspezifik verletzen können, etwa bei stark standardisierten Textsorten wie Lebenslauf, Bewerbung u.a. Hier ist bei fremdsprachigen Texten vor allem ein Phänomen auffällig, dass man mit fehlender Textroutine beschreiben kann, d. h. das Fehlen „kommunikativer Formeln“, verstanden als

... konventionalisierte Ausdrucksmittel für bestimmte sprachlichen Aufgaben in mündlicher Kommunikation, und gegebenenfalls auch konventionalisierte Strukturen für Texte und Textteile in bestimmten Kommunikationsbereichen [...] mehr oder weniger feste Ausdrucksformen, die man zwar als Beeinträchtigungen der sprachlichen Individualität auffassen kann, die sich aber, wenn man das kommunikative Geschehen als Ganzes betrachtet, als nahezu unverzichtbar erweisen, weil sie nicht Verhaltenssicherheit im Rückgriff und im Vertrauen auf Bewährtes garantieren, sondern auch weil sie wesentlich zur einer Entlastung der Kommunikationspartner beitragen (Stein 2004, 263).

Wir haben hier die interessante Erscheinung, dass Routinen in gewisser Hinsicht ambivalent sind: Sie entlasten einerseits, weil sie den Sprecher/Schreiber sprachliche Mittel an die Hand geben, die zu einer schnellen, effektiven Textproduktion führen, die zur Identität der Textsorte beitragen und dadurch dem Hörer/Leser untrügliche Hinweise auf die Intention und soziale Funktion des Textes geben, andererseits aber u.U. auch als mangelnde Ausdrucksvariabilität kritisiert werden können, wenn die Formelhaftheit extensiv ausgeprägt ist. Für den guten Sprecher und Schreiber ist deshalb eine Balance zwischen notwendigen kommunikativen Formeln und individueller Variierung kennzeichnend. Diese Differenzierung fällt nichtmuttersprachlichen Textproduzenten außerordentlich schwer, so dass sie diese Formeln ganz bewusst lernen müssen. Bei nichtmuttersprachlichen Textproduzenten spürt man gerade am Fehlen oder Vorhandensein solcher kommunikativen Formeln, solcher Routinen „als domänenspezifischen sprachlichen Prozeduren mit einer relativ festen Ausdrucks- und Inhaltsseite“ (Steinseifer 2009, 9) den unterschiedlichen Stand sprachlich-kommunikativer Kompetenz. Auch hier können wir uns exemplarisch auf die Analyse des Bewerbungsschreibens in Krause (2006) beziehen, wo die Textproduzentin bis auf eine für die Textsorte relevante kommunikative Formel („In der Anlage füge ich bei ...“) keinerlei Textroutinen erkennen lässt, die für die Abfassung einer Bewerbung charakteristisch sind, damit den fremdsprachigen Charakter des Textes

neben den anderen strukturellen und sprachlichen Abweichungen deutlich verstärkt (vgl. auch die Analyse unter 4.3.2.).

5. *Abweichungen hinsichtlich der orthographischen, lexikalischen und grammatischen Normen:* Hierbei geht es um die traditionelle Fehleranalyse bezogen auf die Sprachsystemnormen, d. h. nach den Subsystemen des sprachlichen Gesamtsystems. Der gesamte Problembereich der Fehleranalyse (*error analysis*) erforderte natürlich eine gesonderte umfängliche Betrachtungsweise hinsichtlich Identifizierung, Beschreibung, Erklärung und Bewertung von Fehlern (vgl. dazu ausführlich Ellis 1994, 47ff.), die hier nicht im Mittelpunkt stehen soll. Auf wichtige Aspekte der Erklärung von Fehlern/Abweichungen sind wir allerdings im Kapitel 4.2. eingegangen

Auch bei dieser Aufzählung von Analysegesichtspunkten bezüglich der Qualität fremdsprachiger Texte wird deutlich, dass die unterschiedlichen Aspekte nicht scharf voneinander zu trennen sind. Kompositorische und architektonische Merkmale haben natürlich miteinander zu tun, sprachlich-formulative bzw. textsortenstilistische Merkmale inklusive Textroutinen haben ganz wesentlichen Einfluss auf die Textsortenqualität des entsprechenden Textemplars.

4.3.2 Exemplifikation anhand eines Textbeispiels

Im Folgenden wird versucht, einige der oben angesprochenen Aspekte schwerpunktmäßig anhand eines (deutsch)fremdsprachigen Textes - der E-Mail, auf die bereits in 4.2. punktuell eingegangen wurde - zu verdeutlichen:

Geehrte Frau R...,

bedanke ich mich bei Ihnen dafür, dass Sie sich die Zeit nehmen, meine E-Mail durchzulesen.

Ich habe mich um das Masterstudium bei Ihnen beworben. Herr Dr. ... vom Akademischen Auslandsamt hat mir letzte Woche mitgeteilt, dass meine Unterlagen zur Bewerbung schon an das Institut für Germanistik angeleitet wurde.

Ich möchte wissen, wie es geht und ob ich die Zulassung zum Masterstudium von Ihnen bekommen kann.

Außerdem bin ich zur Zeit in Leipzig, deshalb ändert meine Adresse.

Meine jetzige Anschriftadresse ist: ...

Vielen Dank! Und viele beste Grüße

[Unterschrift]

- Allgemeine Charakterisierung:

Textsorte: E-Mail

Kommunikationsbereich: offiziell-amtlich

Kommunikative Aufgabe: schriftliche Nachfrage bezüglich einer Bewerbung

Kommunikationsabsicht: dominierend auffordernd

Kommunikationsgegenstand: Masterstudium

Kommunikationssituation: Distanzkommunikation, zeitlich versetzt, schriftliches Medium

Kommunikationspartner: individueller Textproduzent (Muttersprache: Chinesisch), individueller Textrezipient (zuständige Person in der angeschriebenen Einrichtung)

- Komposition und Architektonik:

Die Komposition des relativ kurzen Textes ist vom Grundsatz her nachvollziehbar: Nach den kontaktiven sprachlichen Handlungen Anrede und Dank folgen subsidiäre informierende Sprachhandlungen zum Bewerbungsvorgang, dem zentralen Thema des Textes. Dies lässt sich an der topikalen Mikrostruktur (*bewerben – Bewerbung – Zulassung*) nachweisen. Daran schließen sich direkte Sprachhandlungen an, die die eigentliche Funktion des Textes ausmachen, d. h. der Rezipient soll zu einer sprachlichen Reaktion auf bestimmte offene Aspekte des thematisierten kommunikativen Gegenstandes veranlasst werden. Dem folgen noch einmal zusätzliche informierende Sprachhandlungen, die einen Nebengegenstand (*Adresse*) thematisieren. Für einen Brief prototypische kontaktiv-expressive Sprachhandlungen schließen den Text ab. Der äußere Aufbau, d. h. die Absatzstruktur, folgt diesem Schema, wenngleich die für die Textfunktion entschei-

denden auffordernden Handlungen durchaus auch in einem eigenen Absatz hätten hervorgehoben werden können.

- Textsortenspezifik:

Aus der Beschreibung des inneren und äußeren Aufbaus des Textes ist deutlich geworden, dass er im Prinzip der Logik der Textsorte „Mail/Brief“ folgt und diese als solche auch erkennbar bleibt. Dennoch lassen sich einige Merkmale feststellen, die gegen die textsortenspezifischen Prinzipien eines deutschen Briefes resp. einer Mail im offiziellen Kommunikationsbereich verstoßen. Zunächst fällt bei der Anrede auf, dass mit „Geehrte Frau ...“ eine Formel gewählt wird, die nicht dem deutschen Standard („Sehr geehrte Frau ...“) entspricht. Über den konkreten Text hinaus kann man feststellen, dass es vielen nichtmuttersprachlichen Textproduzenten sehr schwer fällt, die korrekte Anrede zu wählen. Die Untersuchung von Bewerbungsschreiben ausländischer Studierender hat dabei interessante Resultate erbracht. Einige verzichten völlig auf eine Anrede, obwohl sie durchaus kontaktive Schlussformeln verwenden, andere verwenden nach der Anredeformel alle Titel und Vornamen und Namen des Adressaten („Sehr geehrte Frau Dr. X. Y.“) oder recht spezifische Formeln („Sehr geehrte Damen und Herren an der Universität X“). Diskussionen in Seminaren mit ausländischen Studierenden haben ganz deutlich gezeigt, dass es hier große Unsicherheiten gibt (vgl. auch Kap. 6.1.2.3). Allerdings ist das auch nicht allein auf Lerner des Deutschen als Fremdsprache beschränkt, auch bei deutschen Studierenden gibt durchaus Schwierigkeiten und Irritationen bei der Einschätzung, welche Anredeformeln korrekt sind, d. h. vor allem zwischen Nähe und Distanz zu differenzieren („Hallo“, „Liebe/-r“, „Werte/r, „Sehr geehrte/r“).

Auffällig ist auch die im Text verwendete Dankesformel am Anfang des Briefes, die offensichtlich den Textroutinen in der Muttersprache der Schreiberin entspricht. Gerade der Bezug auf die Zeit, die der Leser dem Schreiber opfert, und der entsprechende Dank für diese „Verschwendung“ seiner Zeit, ist ein Topos, dem man in entsprechenden Textsortenexemplaren, die von asiatischen Schreibern produziert werden, sehr häufig begegnet. Hier haben wir es durchaus mit einem interlingualen und interkulturellen Transfer auf der pragmatischen Ebene zu tun. Die verwendeten expressiv-kontaktiven Kurzformeln „Vielen Dank“

und „Viele beste Grüße“ sind zum einen nicht adäquat, denn in einer solchen offiziellen Nachfrage wäre eine vollständige Formel erforderlich wie „Ich bedanke mich im Voraus sehr herzlich für Ihre Bemühungen“ bzw. nicht korrekt: „Mit besten Grüßen“ bzw. besser noch „Mit freundlichen Grüßen“.

- Sprachlich-formulative Spezifika:

Zunächst kann man festhalten, dass es auf der Ebene der Stilelemente und Stilzüge keine Abweichungen festzustellen sind, die den Textsortencharakter stören zw. beeinträchtigen würden. Es dominiert der Stilzug ‚sachlich‘, es gibt keine emotionalen oder expressiven „Ausreißer“ auf der lexikalischen Ebene. Die Syntax entspricht ebenfalls dem Standard eines solchen Briefes, es werden durchweg übersichtliche hypotaktische Strukturen verwendet.

Dennoch empfindet man den Text - abgesehen von den lexikalischen und grammatischen Fehlern - als fremdsprachig, weil Textroutinen entweder nicht adäquat, d. h. entsprechend den Routinen der Muttersprache wie bei der Dankesformel am Anfang des Briefes verwendet werden (pragmatischer Transfer) oder weil bestimmte relativ feste Wendungen zum Erreichen der kommunikativen Absicht nicht eingesetzt werden, dafür umständlich formuliert wird. Das wird besonders deutlich in dem Absatz „Ich möchte wissen, wie es geht und ob ich die Zulassung zum Masterstudium von Ihnen bekommen kann“. Hier würde der muttersprachliche Schreiber sicher anders formulieren, z. B. so: „In diesem Zusammenhang hätte ich gern erfahren, wie der weitere Fortgang der Bewerbung ist und ob die Möglichkeit einer Zulassung zum Masterstudium besteht.“ Daran wird auch das spürbar, was Bärmann (2009, 143) im Hinblick auf die Untersuchung von Bitten in E-Mails festgestellt hat. Nichtmuttersprachler benutzen anstelle sog. interner Modifikatoren stärker externe Modifikatoren, d. h. sie begründen und erklären ihre Bitten weitaus ausführlicher und umfänglicher und damit oft auch umständlicher als Muttersprachler (vgl. dazu auch Kap. 6.1).

Ähnliches ist zum Nebenthema „Adresse“ zuzusagen. Hier wäre es routinierter zu schreiben: „Außerdem möchte ich Sie darüber informieren, dass ich zurzeit in Leipzig wohne. Deshalb ändert sich auch meine Adresse. Meine neue Anschrift ist ...“. Auch die

Schlussformeln entsprechen, wie bereits oben ausgeführt, nicht der deutschen Textroutine.

- Sprachsystemnormen:

Die Zahl der Verstöße gegen die lexikalisch und grammatischen Normen der deutschen Standardsprache hält sich in dem kleinen Text in Grenzen. Auf die übergeneralisierte Verwendung von „bewerbt“ und auf die abweichende Verwendung des Präfixes „an“ in „angeleitet“ wurde bereits in 4.2. bei der Diskussion von kommunikativen Strategien hingewiesen. Bei einer Fehleranalyse muss natürlich auch auf das Fehlen des Reflexivpronomens bei „ändern“ hingewiesen werden wie auch auf die unangemessene Wortbildung „Anschriftadresse“ und auf die falsche Kongruenz bei „wurde“.

Resümierend kann man somit festhalten, dass es nicht allein und zumeist sicher auch nicht vorrangig die evidenten Fehler bezüglich der Sprachsystemnormen sind, die die Fremdsprachlichkeit eines in deutscher Sprache verfassten Textes entscheidend prägen. Vor allem Verstöße gegen die Textsortennormen hinsichtlich Komposition und Architektur, bezüglich verwendeter sprachlicher Handlungen, aber besonders die mangelnde Textroutine im Hinblick auf stereotype, d. h. konventionalisierte Sprachmittel für bestimmte Textsorten sind der Grund dafür, dass die entsprechenden Textexemplare als abweichend gegenüber muttersprachigen Textproduktionen empfunden und bewertet werden.

5 Das Fremde in der Übersetzung

ANA DIMOVA

5.1 Das Übersetzen als Form fremdsprachiger Kommunikation

Die Übersetzung stellt bekanntlich eine bewährte, wenn auch nicht die effizienteste Möglichkeit zur Überwindung von Sprachbarrieren dar. Die Beherrschung einer oder mehrerer Fremdsprachen ist zwar Voraussetzung für die mehr oder weniger erfolgreiche fremdsprachige Kommunikation, aber auch ein mehrsprachiges Individuum ist auf Übersetzungen angewiesen, da kein Mensch alle Sprachen der Welt beherrschen kann.

Übersetzen ist wohl als eine spezifische Form fremdsprachiger Kommunikation zu verstehen, wenn die Kommunikationspartner über keinen gemeinsamen Code verfügen und eines Vermittlers (eines Übersetzers oder Dolmetschers) bedürfen, der an zwei Kommunikationsphasen (vgl. Wils 1977, 72) teilzunehmen hat. In der ersten Phase agiert der Übersetzer als Empfänger einer Ausgangssprachlichen (fremdsprachigen oder einer muttersprachigen) Botschaft, die er je nach Sprachkompetenz bzw. Kulturhorizont zu dekodieren, d. h. zu verstehen hat (Verstehensphase). In der zweiten Phase übernimmt der Übersetzer die Rolle des Senders, der die dekodierte Botschaft mit den Mitteln eines anderen Codes rekonstruiert bzw. reverbalisiert und seinerseits eine zielsprachliche (muttersprachige oder fremdsprachige) Botschaft formuliert (Reverbalisierungphase bzw. Rekonstruktionsphase).

Die Beziehung zum Fremden ist in beiden Phasen unterschiedlich gewichtet, je nachdem ob die Ausgangssprache oder die Zielsprache eine Fremdsprache ist. Bei der Übersetzung aus einer Fremdsprache sollten Probleme des Fremdverstehens in den Vordergrund treten, bei der Übersetzung aus der Muttersprache sollte die fremdsprachige Reverbalisierung zum zentralen Problem werden. Bei einem ideal zweisprachigen Übersetzer, der auch über ausreichende Kulturkompetenz verfügt, sollten beide

Phasen gleichwertig sein. Es gibt auch Konzepte, bei denen die Übersetzung als ein dreiphasiger Prozess zweisprachiger Kommunikation dargestellt wird, indem der Übergang von der Ausgangssprache zur Zielsprache als eigenständige Phase der Umkodierung angesehen wird (vgl. Koller 2004, 106f.). In neueren Translationsmodellen wird diese Zwischenphase der vermittelten fremdsprachigen Kommunikation in dem Maße hervorgehoben, dass der Übersetzer im Mittelpunkt des Modells als alles entscheidender Faktor gesetzt wird (Reiß/Vermeer 1994, 148f.), in späteren Varianten des Faktorenmodells wird als höhere Instanz ein Auftraggeber eingeführt (vgl. Reiß 1995, 36f.). Der Übersetzer hat dann zu entscheiden, ob er seine Anforderungen akzeptiert oder nicht.

Die translatorischen Entscheidungen sind durch Faktoren des soziokulturellen und situativen Kontextes sowie der Texttyp- und Textsortenzugehörigkeit bedingt, aber auch durch die Individualität des Übersetzers (vgl. Reiß/Vermeer 1994, 149f., Koller 2004, 107f.). Diese Entscheidungen werden, seit Übersetzen praktiziert wird - und dies ist wohl eine der ältesten menschlichen Tätigkeiten - , immer im Spielraum zwischen dem Eigenen und dem Fremden getroffen. Da der übersetzte Text kein autochthon entstandener Text ist, muss er doch etwas vom Fremden beibehalten, obwohl das Streben nach „Aneignung“ bzw. „Einbürgerung“ immer sehr stark gewesen ist (vgl. Albrecht 1998, 47ff.). Das Übersetzungsprinzip, das sich der „Aneignung“ entgegensetzt, ist in der Übersetzungswissenschaft und -geschichte als „Verfremdung“ bekannt. Da dieses Prinzip mit dem Vorhandensein von Fremdem im Text und somit mit dem Thema des vorliegenden Bandes eng zusammenhängt, wird hier etwas ausführlicher darauf eingegangen.

5.2 Aneignendes oder verfremdendes Übersetzen

In seiner Ansprache anlässlich des Todes von Christoph Martin Wieland im Jahre 1813 würdigte Goethe auch die Leistungen Wielands als Übersetzer, wobei er u.a. Folgendes sagte (vgl. auch Dimova 2009, 29-38):

Es gibt zwei Übersetzungsmaximen: die eine verlangt, dass der Autor einer fremden Nation zu uns herüber gebracht werde, dergestalt, dass wir ihn als den unsrigen ansehen können; die andere hingegen macht an uns die Forderung, dass wir uns zu dem Fremden hinüber begeben und uns in seine Zustände, seine Sprechweise, seine Eigenheiten finden sollen (Goethe 1969, 35).

Für welche der zwei Maximen sich Goethe entscheidet, wissen wir nicht zuletzt aus jener Stelle im „Faust“, wo er Faust als Übersetzer des Evangeliums des Johannes erscheinen lässt. Eigentlich durchläuft der Übersetzer Faust (als dessen Prototyp Luther vermutet wird) in einem Atemzug die ganze Geschichte der Übersetzung: von der Wörtlichkeit der ersten Bibelübersetzungen, für die sogar die Wortstellung der Heiligen Schrift unantastbar war (ein Mysterium), über Ciceros Schwanken zwischen *ut interpres* und *ut orator*, wobei sich Cicero als Orator selbstverständlich für das zweite Prinzip entschieden hat, zur modernen Auffassung der Übersetzung als translatorischem Handeln – „im Anfang war die Tat“. Es ist sehr aufschlussreich, dass sich 400 Jahre nach dem Orator Cicero auch Hieronymus, der Übersetzer der Vulgata, für das Prinzip *ut orator* entschied. Und dass auch Martin Luther tausend Jahre später in Hieronymus Fußstapfen tritt, sollte nicht nur aus seinem „Sendbrief vom Dolmetschen“ bekannt sein. Die revidierte Übersetzung von Luthers Bibel ist auch heute ein Beispiel für einen leserfreundlichen Text. Die bulgarischen Bibelübersetzer haben sich offensichtlich für das entgegengesetzte Prinzip entschieden, denn trotz mehrmaliger Überarbeitungen ist der bulgarische Bibeltext, auch der neuesten Ausgabe, an manchen Stellen so unverständlich, dass man Luthers Übersetzung zu Rate ziehen sollte bzw. muss.

Einige Monate nach Goethes Trauerrede hielt Friedrich Schleiermacher an der Königlich Akademie der Wissenschaften zu Berlin einen Vortrag zum Thema „Ueber die verschiedenen Methoden des Uebersetzens“. Diese Abhandlung Schleiermachers brachte eigentlich die „Wende“ der europäischen Übersetzungsgeschichte im Zeichen der Romantik und des Historismus, die bis dahin durch die Methode der *belles infidèles* („der schönen Ungetreuen“) geprägt war (Albrecht 1998, 84ff.). Eine Stelle aus dieser Abhandlung, wo Schleiermacher die Wege beschreibt, die

der „eigentliche“ Übersetzer einzuschlagen hat, wird immer wieder zitiert, und es wird vermutet, dass sie durch Goethes Trauerrede inspiriert worden ist (Schneider 1985, 10, Albrecht 1998, 74):

Meines Erachtens giebt es deren zwei. Entweder der Uebersetzer lässt den Schriftsteller möglichst in Ruhe, und bewegt den Leser ihm entgegen, oder er lässt den Leser möglichst in Ruhe und bewegt den Schriftsteller ihm entgegen (Schleiermacher 1969, 47).

Es ist sicherlich kein Zufall, dass die Reihenfolge der zwei Alternativen bei Schleiermacher eine andere ist als bei Goethe. Für Schleiermacher war die Hinbewegung des Lesers zum Original die einzige Form der Übersetzung, die diesen Namen verdient, die er nicht nur gefordert, sondern auch bei der Übersetzung von Platons Werken praktiziert hat. Schleiermacher plädiert für eine Übersetzungsmethode, die den *Geist* des Originals beizubehalten versucht, d. h. *das Fremde* nicht verwischt. Auch in der eigenen Sprache der Übersetzung soll das Fremde durchschimmern, wenn poetische und philosophische Texte übersetzt werden. Es sei hier noch ein längeres Zitat aus Schleiermachers häufig missverstandener Abhandlung angeführt:

Wenn wir jene wunderbaren Meister ausnehmen, denen mehrere Sprachen gleich sind, oder gar Eine erlernte über die Muttersprache hinaus natürlich, für welche, wie gesagt, durchaus nicht übersetzt werden kann; alle andere Menschen, wie geläufig sie eine fremde Sprache auch lesen, behalten doch immer dabei das Gefühl des fremden. Wie soll nun der Uebersetzer es machen, um eben dieses Gefühl, dass sie ausländisches vor sich haben, auch auf seine Leser fortzupflanzen, denen er die Uebersetzung in ihrer Muttersprache vorlegt? Man wird freilich sagen, das Wort dieses Rätsels sei längst gefunden, und es sei bei uns häufig vielleicht mehr als zu gut gelöst worden; denn je genauer sich die Uebersetzung an die Wendungen der Urschrift anschließe, um desto fremder werde sie schon den Leser gemahnen. Freilich wol, und es ist **leicht genug über dieses Verfahren im allgemeinen zu lächeln**. Allein wenn man sich diese Freude nicht zu wolfeil machen will, wenn

man nicht das meisterhafteste mit dem schülerhaftesten und schlechtesten in einem Bade ausschütten will: so muß man zugeben, ein unerlässliches Erfordernis dieser Methode des Uebersetzens ist eine **Haltung der Sprache, die nicht nur nicht alltäglich ist, sondern auch ahnen läßt, daß sie nicht ganz frei gewachsen, vielmehr zu einer fremden Aehnlichkeit hinübergebogen sei**; und man muss gestehen, dieses mit Kunst und Maaß zu thun, ohne eigenen Nachtheil und ohne Nachtheil der Sprache, dies ist vielleicht die größte Schwierigkeit, die unser Uebersetzer zu überwinden hat. Das Unternehmen erscheint als der wunderbarste Stand der **Erniedrigung, in den sich ein nicht schlechter Schriftsteller versetzen kann** (Schleiermacher, 1969, 54f.; Hervorhebungen von mir, A.D.).

Es wird also *die Nicht-Alltäglichkeit* der Sprachverwendung als *Verfremdung* postuliert, womit wohl das Gleiche gemeint ist, was Viktor Šklovski und später Bertolt Brecht für das künstlerische Verfahren der Verfremdung auch gefordert haben (vgl. die Darstellung der Verfremdung bei Wierlacher/Albrecht 1998, 161f.). Und auch Schleiermacher sieht ja die Anwendung dieser Methode als Anliegen eines „nicht schlechten Schriftstellers“. Darauf wird weiter unten wieder eingegangen.

In der Einleitung zur Übersetzung des „Agamemnon“ von Aeschylus geht auch Humboldt auf das Problem der Verfremdung ein, wobei er zwischen „Fremdheit“ und „Fremde“ unterscheidet:

Mit dieser Ansicht ist freilich notwendig verbunden, dass die Uebersetzung eine gewisse Farbe der Fremdheit an sich trägt, aber die Gränze, wo dies ein nicht abzuläugnender Fehler wird, ist hier sehr leicht zu ziehen. Solange nicht **die Fremdheit**, sondern **das Fremde** gefühlt wird, hat die Uebersetzung ihren höchsten Zweck erreicht; wo aber **die Fremdheit** an sich erscheint, und vielleicht **gar das Fremde verdunkelt**, da verrät der Uebersetzer, dass er seinem Original nicht gewachsen ist. Das Gefühl des uneingenommenen Lesers verfehlt hier nicht leicht die wahre Scheidelinie. Wenn man in ekler **Scheu vor dem Ungewöhnlichen** noch weiter geht, und auch **das Fremde selbst vermeiden will**, so wie man wohl sonst sa-

gen hörte, dass der Uebersetzer schreiben müsse, wie der Originalverfasser in der Sprache des Uebersetzers geschrieben haben würde (ein Gedanke, bei dem man nicht überlegte, dass, wenn man nicht bloss von Wissenschaften und Thatsachen redet, kein Schriftsteller dasselbe und auf dieselbe Weise in einer anderen Sprache geschrieben haben würde), so zerstört man alles Uebersetzen und allen Nutzen desselben für Sprache und Nation (Humboldt 1969, 83; Hervorhebungen von mir, A.D.)

Auch Humboldt plädiert also wie Schleiermacher für eine Sprach- und Kulturerweiterung (vgl. Koller 2004, 44) und in diesem Sinne für eine Übersetzung, die als Kulturtransfer zu verstehen wäre.

Fast 80 Jahre nach Schleiermacher hat auch Nietzsche in der „Fröhlichen Wissenschaft“ zum Problem des Übersetzens Stellung genommen:

Man kann den Grad des historischen Sinns, welchen eine Zeit besitzt, daran abschätzen, wie diese *Zeit Übersetzungen* macht und vergangene Zeiten und Bücher sich **einzuverleiben** sucht. Die Franzosen Corneilles, und auch noch die der Revolution, **bemächtigten sich** des römischen Altertums in einer Weise, zu der wir nicht den Mut mehr hätten – dank unserm höhern historischen Sinne. Und das römische Altertum selbst: wie gewaltsam und naiv zugleich **legte es seine Hand** auf alles Gute und Hohe des griechischen ältern Altertums! [...] Sie kannten den Genuss des historischen Sinns nicht; das Vergangene und Fremde war ihnen peinlich, und als Römern ein Anreiz zu einer römischen **Eroberung**. In der Tat, **man eroberte damals, wenn man übersetzte** – nicht nur so, dass man das Historische wegließ: nein, man fügte die Anspielung auf das Gegenwärtige hinzu, man strich vor allem den Namen des Dichters hinweg und setzte den eigenen an seine Stelle – nicht im Gefühl des **Diebstahls**, sondern mit dem allerbesten Gewissen des *Imperium Romanum* (Nietzsche 1969, 91f.; Hervorhebungen von mir, A.D.).

Für welche der zwei Maximen entscheidet sich Nietzsche? Klöpfer behauptet in seiner „Theorie der literarischen Übersetzung“,

Nietzsche habe „gegen das überhandnehmende Historisieren seiner Zeit, das in einem ‘antiquarischen Spürgeiste’ Totes aus einer in eine andere Sprache brachte“, die freie Übersetzung verteidigt und ihre dichterische Produktivität betont (Klöpfer 1967, 27). Auch in der „Literarischen Übersetzung“ von Albrecht liest man in einer Fußnote:

„Im Rückblick auf die *belles infidèles* der Römer und der Franzosen hat Nietzsche, in seiner masochistischen Bewunderung für alles Unreflektiert-Kraftvolle (d. h. für alles, was er nicht sein konnte), in diesem ‘höheren historischen Sinn’ ein Zeichen von Mutlosigkeit erkennen wollen“ (Albrecht 1998, 84).

Ob nun Nietzsche wirklich die aneignende bzw. einbürgernde Übersetzung verteidigt und ihre dichterische Produktivität betont, ob er im höheren historischen Sinn die Mutlosigkeit seiner Zeit erkennt: Die Analyse seines Textes führt wohl zu einer anderen Erkenntnis. Eine eingehende Analyse dieses Textes ist an anderer Stelle vorgenommen worden (vgl. Dimova 2003, 307ff.).

Die Methode des Übersetzens, die nach einem Bonmot des französischen Juristen und Sprachforschers Gilles Ménages eben als *belles infidèles* („schöne Ungetreue“) bekannt ist (Albrecht 1998, 76f.) und die Nietzsche in seinem Text durch die repräsentativsten Beispiele - die Übersetzungspraxis der Römer und der Franzosen - dargestellt hat, wird ausschließlich durch Benennungen verbalisiert, die das semantische Merkmal ‘kriminell’ oder zumindest ‘gewaltsam’ und ‘absichtlich’ enthalten: *einverleiben, sich bemächtigen, Hand legen, Eroberung/erobern - Diebstahl*. Ob Nietzsche die Übersetzung als kriminelle Tat wirklich verteidigen wollte („in seiner masochistischen Bewunderung für alles Unreflektiert-Kraftvolle“)? Der mittelalterliche Bibelübersetzer Faust bzw. sein Prototyp Luther war durch „die Bekanntheit des Teufels“ gestraft worden. Die Übersetzungen der Römer und der Franzosen schreiten aber ungestraft durch die Jahrhunderte. Bei missionarischen Texten (z. B. die Bibelübersetzung) und bei persuasiven Texten (z. B. politische Reden) handelt es sich um Situationen, wo die zu übersetzenden Texte das Verhalten des Empfängers zu beeinflussen haben, d. h. um manipulierende Texte. Insofern ist die Methode des aneignenden (ein-

bürgernden) Übersetzens völlig angebracht unter dem Aspekt der dynamischen Äquivalenz von Nida (1964), der sie auch auf Grund von Bibelübersetzungen entwickelt hat. Ganz anders sollte sich der Übersetzer verhalten, wenn er vor sich dichterische Texte hat, und solche Texte hatten sowohl Schleiermacher als auch Nietzsche vor allem gemeint.

In der ersten Hälfte des 20. Jhs. wird die Idee vom verfremdenden Übersetzen vor allem von Walter Benjamin und José Ortega y Gasset vertreten. In seinem Aufsatz „Die Aufgabe des Übersetzers“ formuliert Benjamin folgendermaßen seine Auffassung vom Übersetzen:

Die wahre Übersetzung ist durchscheinend, sie verdeckt nicht das Original, steht ihm nicht im Licht, sondern lässt die reine Sprache, wie verstärkt durch ihr eigenes Medium, nur um so voller aufs Original fallen (Benjamin 1977, 50).

Und im Essay „Elend und Glanz der Übersetzung“ stellt Ortega y Gasset die Problematik der Dichotomie „Verfremdung – Aneignung“ als eine Diskussion mit französischen Intellektuellen (also Verfechtern der Einbürgerung) dar, wo er die entgegengesetzte Meinung vertritt:

Es ist klar, dass die Leserschaft eines Landes eine Übersetzung im Stil ihrer eigenen Sprache nicht eben schätzt. Davon liefert das Schaffen der heimischen Autoren übergenug. Was sie dankbar aufnimmt, ist das Gegenteil: wenn **die Möglichkeiten der eigenen Sprache bis an die äußerste Grenze der Verständlichkeit getrieben und so in ihr die dem übersetzten Autor eigentümlichen Redeweisen durchsichtig werden**. Die Übertragungen meiner Bücher ins Deutsche sind ein gutes Beispiel dafür. In wenigen Jahren sind mehr als fünfzehn Auflagen erfolgt. Das wäre unbegreiflich, wollte man es nicht zu vier Fünfteln der guten Übersetzung zuschreiben. Dabei hat meine Übersetzerin die grammatische Toleranz der deutschen Sprache bis an ihre Grenzen gezwungen, um gerade das einzufangen, was an meiner Art zu reden nicht deutsch ist. Auf diese Weise vollzieht der Leser Denkbewegungen nach, die eigentlich spanisch sind. Er erholt sich so ein wenig von sich selbst,

und es macht ihm Spaß, sich für eine Weile als ein anderer zu fühlen (Ortega y Gasset 1977, 75f., Hervorhebungen von mir, A.D.).

Nach Vermeer liegt im modernen europäischen Verständnis Translation dann vor, wenn ein Ausgangstext so transferiert wird, dass der Zieltext ihn (zweckabhängig!) auf möglichst allen Rängen „imitiert“. Der „Imitationsgrad“ sei jedoch vom Translationszweck abhängig (Vermeer 1994, 50). Auch Schleiermacher postuliert sein verfremdendes Übersetzen nur für poetische und philosophische Texte. Alles andere ist für ihn „bloßes Dolmetschen“. Den „Stand der wunderbarsten Erniedrigung“ bei der Verfremdung, die Haltung der Sprache, die „nicht nur nicht alltäglich ist, sondern auch ahnen läßt, daß sie nicht ganz frei gewachsen, vielmehr zu einer fremden Aehnlichkeit hinübergegeben sei“, gönnt er jedoch (wie dies auch allgemein anerkannt wird) „einem nicht schlechten Schriftsteller“. Einem „sterblichen“ Übersetzer, der sich für diese Methode entscheidet, wird gewöhnlich Unbeholfenheit, ja „Schülerhaftigkeit“ vorgeworfen, und es ist „leicht genug über dieses Verfahren im allgemeinen zu lächeln“ (Schleiermacher 1969, 55). Auch bei Ortega y Gasset heißt es:

Gut zu schreiben heißt fortwährend die Grammatik, den festgelegten Gebrauch, die geltende Norm der Sprache ein wenig zu verletzen. Es ist ein Akt ständiger Auflehnung gegen die Gesellschaft, eine Umsturzbewegung. Gut zu schreiben, setzt eine gewisse Kühnheit voraus. Allerdings ist der Übersetzer meist ein ängstlicher Mensch. Aus Schüchternheit hat er diese, die geringste aller Beschäftigungen gewählt. Da steht er nun vor dem gewaltigen Polizeiapparat der Grammatik und des gemeinen Sprachgebrauchs. Was soll er mit dem rebellischen Text anfangen? Ist es nicht zu viel verlangt, auch er solle, und dazu noch für fremde Rechnung, rebellisch sein? Kleinmut wird die Oberhand gewinnen; anstatt den Vorschriften der Grammatik zuwiderzuhandeln, tut er gerade das Gegenteil: er sperrt den übersetzten Autor in das Gefängnis der Normalsprache ein, d. h. er verrät ihn. Traduttore, traditore (Ortega y Gasset 1977, 9).

Was hat also ein Nicht-Schriftsteller von der Übersetzung zu halten? Hier hilft vielleicht in einem gewissen Grade die Präzisierung, die Christiane Nord vorgeschlagen hat: die Entscheidung für die Übersetzungsmethode wird eingeschränkt durch die Verantwortlichkeit des Übersetzers, die Erwartungen seiner Handlungspartner (dazu gehören sowohl der Autor als auch die Leser) zu respektieren. Solche Verantwortlichkeit nennt Nord Loyalität (Nord 1989, 100ff.). Wie nun diese zweifache Loyalität in der Praxis realisierbar ist, bleibt wiederum Aufgabe des Übersetzers, die er im Spielraum zwischen Fremdem und Eigenem zu lösen hat. Und dieser Spielraum wird von zahlreichen variablen Größen abgesteckt, von denen es abhängen wird, was und wieviel vom Fremden in der Übersetzung beibehalten wird. Dabei ist vor einer Verwechslung von Wörtlichkeit und Verfremdung zu warnen:

Die Dichotomie „frei vs. wörtlich“ soll sprachlichen Erscheinungen im engeren Sinne vorbehalten bleiben, Phänomenen, für die die Systemlinguistik zuständig ist. Die Dichotomie „einbürgernd vs. verfremdend“ betrifft dagegen sprachliche Erscheinungen im weiteren Sinne wie Textgliederungsverfahren, Textsorten, Gattungen, den Stil im übersetzungsrelevanten Sinn und darüber hinaus den ganzen Bereich, den die moderne Übersetzungswissenschaft der „Kulturspezifik“ zurechnet. (Albrecht 1998, 75)

Dies hat wohl auch Humboldt mit seiner Differenzierung zwischen Fremdheit und Fremdes gemeint. Und noch eine wichtige Einschränkung sei hier hervorgehoben: Das Prinzip der Verfremdung kann niemals konsequent und auf allen Ebenen des Textes angewandt werden. In der Praxis bewegt sich der Übersetzer ständig im Spielraum zwischen beiden Polen und übernimmt die Verantwortung für die Entscheidung, welche Elemente als relevant und dominierend zu bewerten und demzufolge verfremdend (vielleicht auch befremdend) wiederzugeben sind.

5.3 Praktische Übersetzungsbeispiele

Abschließend seien vorliegende Ausführungen mit einigen Beispielen aus der Übersetzungspraxis illustriert, wo die Dichotomie „Angleichung vs. Verfremdung“ besonders relevant ist, und zwar im Bereich der Übersetzung poetischer Texte, beim Übersetzen von Dokumenten und beim Übersetzen von Witzen.

5.3.1 Die Übersetzung poetischer Texte

Das erste Beispiel ist zum Teil von Katharina Reiß übernommen worden (Reiß 1995, 65) und bezieht sich auf das Gedicht „Über allen Gipfeln ist Ruh“ von Goethe:

Über allen Gipfeln
Ist Ruh.
In allen Wipfeln
Spürest du
Kaum einen Hauch.
Die Vöglein schweigen im Walde.
Warte nur, balde
Ruhest du auch.

Es ist eines der deutschen Gedichte, die am häufigsten übersetzt worden sind. Ljubenov (2005) hat allein für das Bulgarische 28 Übersetzungen zusammengestellt. Wie man an die Übersetzung dieses Gedichts herangeht, hängt zunächst einmal von der jeweiligen Interpretation ab. Dann sollte man entscheiden, ob man die stilistischen Merkmale des Originals berücksichtigt und beibehalten bzw. imitieren will oder kann, durch die dieses Gedicht geprägt ist, wie Lautmalerei, Enjambments, Reim, Versmaß, Versstruktur, oder ob man darauf verzichtet und sich an die einheimische Tradition hält. Der russische Dichter Michail J. Lermontov hat sich, der einheimischen Tradition und der eigenen Poetik folgend, selbstverständlich für die zweite Möglichkeit entschieden:

Из Гете
 Горные вершины
 Спят во тьме ночной.
 Тихие долины
 Полны свежей мглой.
 Не пылит дорога,
 Не дрожат листы.
 Подожди немного,
 Отдохнешь и ты.

Versmaß, Reimschema, Bildlichkeit stehen im Einklang mit der russischen Poetik. Die russische Übersetzungstradition ist, genau so wie die römische und die französische, durch die Methode der Aneignung geprägt. Und natürlich passiert dies, um mit Nietzsche zu reden, mit dem besten Gewissen des „Imperium Romanum“. Schleiermacher hat auch vermerkt, dass das verfremdende Übersetzen „nur Sinn und Werth unter einem Volk hat, welches entschiedene Neigung hat, sich das Fremde anzueignen“ (Schleiermacher 1969, 52).

Im Jahre 1902 wurde Goethes Gedicht auch ins Japanische übersetzt und 1911 – in der Überzeugung, es handle sich um ein original japanisches Gedicht – ins Französische und kurz darauf wiederum ins Deutsche (Reiß 1995, 65):

Stille im Pavillon aus Jade.
 Krähen fliegen stumm
 Zu beschneiten Kirschbäumen im Mondlicht.
 Ich sitze
 Und weine.

Der japanische Übersetzer hat offensichtlich Goethes Gedicht in ein Haiku¹ verwandelt, d. h. an die einheimische Tradition angeglichen, indem auch typisch japanische Symbole eingeführt wur-

1 Das Haiku ist eine japanische Gedichtform aus drei Gruppen von jeweils 5, 7, 5 Silben, manchmal in drei getrennten Versen oder auch in einer Zeile, geteilt durch Zwischenräume, die traditionell ein Bild aus der Natur beschreibt und (anhand sogenannter Jahreszeitenwörter) die Jahreszeit zu erkennen gibt.

den: *der Pavillion aus Jade* steht für die *Gipfel* und *Wipfel* des Goetheschen Bildes, die *Vöglein*, die *im Walde schweigen* werden zu *Krähen*, die *stumm zu beschneiten Kirschbäumen im Mondlicht fliegen*. Nach der Haiku-Tradition wird die Stimmung des Naturbildes direkt auf das psychische Erleben übertragen. Dies steht aber gar nicht im Widerspruch zum deutschen Gedicht, in dem die traurige Abendstimmung das Lebensende symbolisiert. In der japanischen Fassung geht man jedoch nicht so weit, die Todesstimmung ist auf *weinen* reduziert. Der französische und der deutsche Übersetzer haben aber das verfremdende Übersetzen gewählt und versucht die Haiku-Form beizubehalten. Solchen Übersetzungen verdankt die europäische Literatur ihre Bereicherung durch neue poetische Genres (vgl. u.a. Krusche 1997). Und um wieder mit Schleiermacher zu sprechen:

Wie vielleicht erst durch vielfältiges Hineinverpflanzen fremder Gewächse unser Boden selbst reicher und fruchtbarer geworden ist, und unser Klima anmutiger und milder: so fühlen wir auch, dass unsere Sprache, weil wir sie der nordischen Trägheit wegen weniger selbst bewegen, nur durch die vielseitigste Berührung mit dem fremden recht frisch gedeihen und ihre Kraft vollkommen entwickeln kann (Schleiermacher 1969, 60).

Der Geist Schleiermachers scheint wieder lebendig geworden zu sein auf deutschsprachigem Boden, denn es gibt kein anderes Land, wo literarische Werke von Nichtmuttersprachlern, also von Fremden, die in deutscher Sprache, also in einer Fremdsprache, schreiben, so hoch geschätzt werden. Für Autoren der sog. Migranteliteratur, neuerlich interkulturelle Literatur, gibt es auch einen Literaturpreis, den Chamisso-Preis, benannt nach dem ersten deutschen Dichter nichtdeutscher Muttersprache. Es gibt neulich an deutschen Universitäten auch Professuren für Migranteliteratur bzw. Interkulturelle Literatur. Und es ist für mich etwas befremdend, dass deutsche Literatur- und Kulturwissenschaftler, wenn sie über „Verfremdung“ sprechen, sich auf Brecht oder Šklovski beziehen (z. B. Wierlacher/Albrecht 1998, 161f.), und bei der Übersetzungsproblematik auf Venutti (z. B. Roth 2002, 194), ohne dabei Schleiermacher auch nur zu erwähnen, um dann aber - aus dem Englischen übersetzend - von einer

„domestizierenden“ und einer „fremd lassenden“ Methode zu sprechen. Venutti hat aber nur die Schleiermacherschen Begriffe ins Englische übersetzt, und zwar als „foreignizing“ und „domesticating translation“ (Venutti 1995).

5.3.2 Das Übersetzen von Dokumenten

Es könnte als Ironie der Übersetzungsgeschichte und -wissenschaft angesehen werden, dass Schleiermachers Prinzip des verfremdenden Übersetzen heute ein legitimes Leben führt als dokumentarisches Übersetzen bei Textsorten, die nach Schleiermacher „bloßes Dolmetschen“ verdienen würden: Urkunden, juristische Texte und Dokumente aller Art, durch deren Übersetzung eine ausgangskulturelle Kommunikationshandlung für zielkulturelle Adressaten dokumentiert wird (vgl. Nord 2006, 301, Kileva-Stamenova 2009). Sie werden im Spielraum zwischen Verfremdung und Aneignung gehandhabt, um dem Widerspruch zwischen der dominierenden deklarativen Funktion solcher Texte und der informativen Funktion der Übersetzung Rechnung zu tragen. Trotz der unterschiedlichen Rechtssysteme und Textsortenkonventionen soll der übersetzte Text für den zielsprachlichen (wenn auch fachlich versierten) Empfänger verständlich bleiben, obwohl er „immer darauf aufmerksam gemacht“ werden soll, „dass er sich mit einem fremden Rechtssystem beschäftigt“ (Kileva-Stamenova 2005, 106).

Das Spannungsverhältnis zwischen Verfremdung und Angleichung an die zielsprachlichen Konventionen ist an den Richtlinien ablesbar, die Kileva-Stamenova (2009) für die Übersetzung von derartigen öffentlichen Urkunden zusammengefasst hat:

- die Übersetzung soll der Textaufbaustruktur des Ausgangstextes folgen. Anpassungen an zielkulturspezifische Textaufbauschemata sind nicht möglich;
- die Nachgestaltung des Originals soll die grammatische und lexikalische Korrektheit und die Verständlichkeit des Zieltextes gewährleisten;
- die „Abdeckung“ der Strukturen der Ausgangssprache mit zielsprachlichen Mitteln darf nicht in gravierendem Widerspruch zu den Erwartungen des zielkulturellen Empfängers in Bezug auf die sprachlich-stilistische Ausformung des Übersetzungstextes

- stehen. Das macht Anpassungen an zielsprachliche Textsortenkonventionen im textgrammatischen, syntaktischen und morphologischen Bereich möglich bzw. erforderlich;
- bei der Wiedergabe von Bezeichnungen für landesspezifische Dokumente, Behörden, Funktionen u.ä. sind einerseits sachliche Adäquatheit, andererseits eine für den zielsprachlichen Empfänger rekonstruierbare Form erforderlich;
 - ausgangssprachliche feste Formeln können durch funktionsgleiche zielsprachliche feste Formeln ersetzt werden;
 - nichtverbale Elemente können beibehalten, verbalisiert, angeglichen oder ausgelassen werden;
 - die Interpunktionsregeln der Zielsprache sind einzuhalten.

5.3.3 Das Übersetzen von Witzen

Humoristische Textsorten erfordern eine völlig andere Übersetzungsstrategie. Es heißt gewöhnlich, Humor sei unübersetzbar. Dabei wird häufig Hegel zitiert, dass sich nichts Entgegengesetzteres auffinden lässt als die Dinge, worüber die Menschen lachen (Schäfer 1996, 7), oder wie Goethe in seinen „Wahlverwandtschaften“ sagte, dass die Menschen durch nichts mehr ihren Charakter bezeichnen als durch das, was sie lächerlich finden (vgl. Schmidt-Hidding 1963, 1). Die Unübersetzbarkeit wird also psychologisch und kulturologisch begründet. Es gibt auch linguistische Argumente für die Unübersetzbarkeit von Witzen, die normalerweise mit der Unübersetzbarkeit von Wortspielen zusammenhängen. Offensichtlich sind Witze, die Isotopie-Wechsel im Sinne von Greimas, Inkongruenzen oder Amphibolien im Sinne der klassischen Rhetorik enthalten, wie (1), in andere Sprachen nicht übertragbar, wenn die Polysemie, auf der sie beruhen, nicht nachvollziehbar ist: ins Deutsche ist der französische Witz übersetzbar, ins Englische und ins Bulgarische aber nicht. Auch die Witze unter (2), (3) und (4) sind in diesem Sinne nur begrenzt übersetzbar.

(1) C'est une brillante soirée mondaine, très chic, avec des invités triés sur le volet. A un moment, deux convives vont prendre un peu d'air sur la terrasse: - Ah! fait l'un d'un ton satisfait, belle soirée, hein? Repas magnifique... et puis jolies **toilettes**, hein? Ça, dit l'autre: - Je n'en sais rien. - Comment ça? - Non, je n'y suis pas allé! (Greimas 1966, 70)

(1') At a sophisticated party, two guests are talking outside. "Ah," says the first, in a satisfied tone, "nice evening, isn't it? Magnificent meal, and beautiful toilettes (= **lavatories / dresses**), aren't they?" "I wouldn't know," answers the second. "What do you mean?" "I did not have to go." (Attardo 1994, 63)

(1'') Wir befinden uns auf einer hocheleganten, glänzenden Abendgesellschaft der vornehmen Welt mit sorgfältig ausgewählten Eingeladenen. Zwei Gäste schöpfen ein wenig Luft auf der Terrasse: „Ah“, sagt der eine, Befriedigung in der Stimme, „eine vornehme Abendgesellschaft, wie? Vorzügliches Essen ... und dann, entzückende **Toiletten**, wie?“ „Darüber“, sagt der andere, „kann ich nichts sagen.“ „Wie das?“ „Nun, ich bin nicht dort gewesen.“ (Marfurt 1977, 101)

(2) Was ist der Unterschied zwischen den Schweinen in der Bundesrepublik und den Schweinen in der DDR?

In der Bundesrepublik werden die Schweine gegessen, und in der DDR werden die Schweine G/genossen.

(3) Was ist ein Mann in Salzsäure? – Ein gelöstes Problem.

(3') What is a man in hydrochloric acid? – A solved problem.

(4') Anfrage an Radio Erewan: "Welches ist das wichtigste Organ der Frau?" Radio Erewan weiß keine Antwort, dafür aber Radio Sofia: „Das wichtigste Organ der Frau ist die Zeitschrift „Die Frau von heute“. (Übersetzung aus dem Bulgarischen)

Überlegungen über Wortspiele, Sprachspiele, *word play*, *puns*, *jeux de mots*, *mot d'esprit* bilden einen, wenn nicht immer zentralen, so doch sehr wichtigen Aspekt der Witz- und Humorforschung.

Die meisten Untersuchungen beschäftigen sich jedoch, wie Attardo (1994, 112) festhält, mit der Klassifikation von Wortspielen in der naiven Erwartung, dass die wissenschaftliche Klassifizierung der Elemente eines Phänomens automatisch zur Erklärung seiner Spezifik führen sollte. Bekanntlich haben aber Klassifizierungen keine Erklärungskraft, dies gilt besonders für Wortspielklassifikationen, da einerseits jedes Sprachmittel als Bauelement von Wortspielen auftreten kann, und andererseits durchaus nicht jedes Wortspiel humoristisches Potential hat. Wortspiele mögen eine Herausforderung für die Übersetzung sein. Es gibt unübersehbare Untersuchungen über das Wortspiel vom Standpunkt der Übersetzung (u.a. Grassegger 1985, Heibert 1993, Tecza 1997). Über das humoristische Potential des Wortspiels sagen sie jedoch wenig aus. Und sehr wenige der guten Witze enthalten wirklich Wortspiele. Wortspiele stellen m. E. kein zentrales Übersetzungsproblem in Bezug auf Humor und Witz dar. Was ist aber dann das Übersetzungsproblem beim Witz? Das heißt: Warum werden bestimmte Witze mit Lachsalven belohnt und andere als geschmacklos, mies, fad, flach oder einfach als schlecht empfunden? Dass dies in sehr wenigen Fällen an sprachlichen Barrieren liegt, bezeugen die Hunderten von Witzsammlungen in verschiedenen Sprachen, die nicht nur einheimische Witze enthalten. Auch das Internet wimmelt von „internationalen“ Witzen, das heißt aber, dass es in den meisten Fällen übersetzte Witze sind. Ob man nun über diese verschriftlichten Witze lacht, ist eine andere Sache. Als einziges noch lebendiges Genre der Volksdichtung entfaltet der Witz seine volle Wirkungskraft natürlich im spezifischen Interaktionsmuster ‚Witze erzählen‘ (Marfurt 1977, 39f.). Die aufgezeichneten Witze haben aber viele Leser, denn sie sind wie gefrorene Kost, die auf Eis gelegt wurde, um später, bei günstigen Bedingungen entsprechend gewürzt und schmackhaft gemacht zu werden. Welche Gewürze man dann verwendet, ist Geschmacksache, die von Individuum zu Individuum, aber auch von Kultur zu Kultur variabel sein können:

(5) Müller fragte: „Was gibt es für neue Witze?“, worauf Schulz antwortete: „Sechs Monate KZ!“.

(6) Ein Preisausschreiben für den besten politischen Witz. Erster Preis: fünfzehn Jahre.

(7) Was ist der Unterschied zwischen einem sexuellen und einem politischen Witz? – Mindestens fünf Jahre.

Der Witz (5) ist als sprachliche Struktur unübersetzbar, denn die Amphibolie *Was gibt es* (= Was existiert / Welche Strafe wird verhängt) ist kaum in einer anderen Sprache nachvollziehbar. Doch das Motiv des strafbaren „Witze-Erzählens“ in totalitären Gesellschaften hat zahlreiche Varianten hervorgebracht, die sowohl im Dritten Reich (vgl. Gamm 1993) als auch in den ehemaligen sozialistischen Staaten (vgl. Banc/Dundes 1986, Slavov 1991) sehr verbreitet waren. Witz (5) stammt aus Gamms „Der Flüsterwitz im Dritten Reich“, Witz (6) aus Banc/Dundes' „First Prize: Fifteen Years. An Annotated Collection of Romanian Political Jokes“, Witz (7) aus Slavovs „Златната решетка“ (Das goldene Gitter). Die Witze (oder eher die Motive) haben sich in gewissem Sinne „von selbst übersetzt“. Es gab in allen ehemaligen sozialistischen Staaten die gleichen Witze, die auf die politische Situation Bezug nahmen.

Witz und Humor sind sicher sowohl kulturspezifisch als auch sprachspezifisch (vgl. Dimova 2006). Sie sind aber zugleich auch universal, da sie auf der spezifisch menschliche Fähigkeit bzw. auf dem menschliche Bedürfnis zu lachen beruhen. Deshalb soll man für die Übersetzung von humoristischen Textsorten und insbesondere von Witzen eine völlig andere Strategie wählen. Wenn man für die Übersetzung von Witzen als Äquivalenzmaßstab die Erzählbarkeit seitens des Sprechers und die Lachreaktion seitens des Hörers ansetzen würde, verwandelt sich das Übersetzungsproblem in ein Auswahlproblem, indem das Auswahlkriterium die Tabuzonen sind, die in einer Kultur existieren, denn Witze entstehen und funktionieren immer als Tabubruch. Und Tabuzonen sind kulturspezifisch. Eine wichtige Bedingung für die Übersetzbarkeit als Erzählbarkeit ist, ob man im eigenen oder in einem fremden Kulturkontext die Witze erzählt. Ich werde nie die Reaktion einer polnischen Kollegin vergessen, als ich einen Einsatzwitz zitierte, den ich gerade gelesen hatte: „Alle Menschen haben einen Vogel, nur die Bischöfe glauben, es sei der Heilige Geist.“ Da sagte die polnische Kollegin: „Der Heilige Geist ist schon etwas Gutes.“ Ich weiß inzwischen, dass für die Polen antiklerikale Witze das größte Sakrileg und die katholische Kirche das stärkste Tabu ist. Polen selbst mögen antiklerikale Witze

erzählen, als Außenstehender darf man es eben nicht. Auch jüdische Witze, die überall auf der Welt geschätzt und auch übersetzt und herausgegeben werden, können sich unter Umständen in antisemitische Judenwitze verwandeln.

Die sog. schmutzigen Witze, *dirty jokes*, sind in jeder Kultur vorhanden, da durch sie allgemeinverbreitete Tabus verletzt werden. Die Schwerpunktsetzung differiert aber von Kultur zu Kultur. In mediterranen Kulturen dominieren sexuelle Witze, während in den nord-westlichen Ländern Europas skatologische Witze den Vorrang haben. Auch die Schimpfwörter in südlich-östlichen Kulturen funktionieren im Bereich des Sexuellen, während sie im Nordwesten aus dem Wortfeld des Anal-Fäkalen leben. Das heißt aber in Bezug auf die Übersetzbarkeit von Witzen, dass die süd-östlichen sexuellen Witze im nordwestlichen Kulturkontext nicht akzeptabel sein werden. Sie sind es auch nicht, wie ich aus Erfahrung weiß. Und der sexuelle Witz paart sich gern in südöstlichen Kulturen, besonders in totalitären Gesellschaften, mit dem politischen Witz. Zwei starke Tabus werden gleichzeitig verletzt, deshalb waren Witze diesen Typs in den exkommunistischen Ländern die besten. Unter (8) ist ein bulgarisches Beispiel aus den 60-er Jahren des 20. Jh. und in (8') der Versuch einer deutschen Übersetzung angeführt:

(8) В едно ТКСС се провежда събрание, на което трябва да се избере име на стопанството. Правят се различни предложения – “Революция”, “Единство”, “Ленин” и др. Но Вуте се обажда и предлага: “Лопе де Вега!”. Председателят не му обръща внимание. Той обаче уповства и все повтаря: “Лопе де Вега!” На председателя му писнало и накрая го попитал: “Добре де, нека е Лопе де Вега, ама какво значи това?” – “А бе не знам какво значи, ама ми звучи като Да ти еба майката!”

(8') Versammlung in einer LPG. Man soll einen Namen für die Genossenschaft beschließen. Verschiedene Vorschläge werden gemacht: „Revolution“, „Einheit“, „Lenin“ u.ä. Da meldet sich immer wieder ein älterer Bauer und sagt: „Lope de Vega!“ Der Vorsitzende beachtet ihn nicht. Der Bauer besteht aber auf seinen Vorschlag und ruft immer wieder dazwischen: „Lope de Vega“. Der Vorsitzende hält es

nicht länger aus und fragt ihn: „Gut, Lope de Vega, aber was bedeutet das eigentlich?“ Der Bauer antwortet: „Ich weiß auch nicht, was es bedeutet, aber es klingt wie „Leck mich am Arsch!“.

Natürlich liegt das Schimpfwort auf Bulgarisch im Wortfeld des Sexuellen. Neben der Übertragung des Schimpfwortes aus dem Bereich des Sexuellen in den Bereich des Anal-Fäkalen habe ich auch andere adaptierende Techniken angewendet. Die Figur des witzigen Bauern heißt in den bulgarischen Witzen „Wute“. Man braucht nichts weiter zu sagen, wenn der Name „Wute“ fällt, wird ein Witz erwartet. Ich habe auf diesen Namen hier verzichtet. „LPG“ habe ich nicht eliminiert, mir ist nichts besseres eingefallen, aber man könnte sicher in jeder Kultur eine Institution oder Organisation finden, wo diese Situation denkbar wäre. Dies ist auch der Weg, den die sog. wandernden Motive und Themen gegangen sind, die an verschiedene soziokulturelle Bedingungen angepasst werden. Neulich hat mir eine deutsche Freundin per E-mail einen amerikanischen Witz erzählt, den sie aus den USA ebenfalls per E-mail bekommen hatte:

(9) George Bush, seine Frau Laura und Dick Cheney sitzen im Flugzeug. Bush sagt: „Wenn ich jetzt eine Tausenddollarnote aus dem Fenster werfen würde, könnte ich einen Menschen sehr glücklich machen.“

Laura antwortet: „Wenn ich jetzt zehn Tausenddollarnoten aus dem Fenster werfen würde, könnte ich zehn Menschen glücklich machen.“

Dick Cheney will sich nicht lumpen lassen und sagt: „Mit hundert Tausenddollarnoten könnte ich hundert Menschen glücklich machen.“

Da flüstert der Pilot dem Copilot: „Und wenn ich jetzt die drei rauswerfen würde, könnte ich Millionen Menschen glücklich machen.“

In der „Kulturgeschichte des Humors“, die Bremer/Roodenburg (1999) herausgegeben haben, führt Driessen eine Variante dieses Witzes über den König Hassan in Marokko an, den sich die Rif-Bewohner in Marokko in der Lokalsprache erzählten. Sein Beglei-

ter erzählte ihn für Driessen auf Spanisch, er notierte sich den Witz auf Niederländisch, in seiner Studie steht er auf Deutsch (Driessen 1999, 168). Es ist kein sprachliches Problem, den Witz in einer anderen Sprache zu erzählen. Den Witz über Busch hatte meine Freundin ebenfalls auf Englisch gelesen, hat mir ihn auf Deutsch gemailt und ich habe ihn oftmals auf Bulgarisch erzählt. Diesen Witz kannte ich aber schon als Variante über verschiedene Politiker aus den ehemaligen sozialistischen Staaten. Das Motiv der unbeliebten Politiker, die aus dem Fenster geworfen werden, damit das Volk glücklich wird, ist also ein echtes Wandermotiv. Der Volksmund kümmert sich wenig um Prinzipien der Übersetzbarkeit: Witze übersetzen sich selbst, indem die Motive übernommen und den einheimischen Bedingungen angepasst werden: Jedes Volk schmeißt die eigenen Politiker aus dem Fenster.

Zu den Übersetzungen lässt sich somit folgendes Fazit ziehen:

- Bei poetischen Texten sind unterschiedliche Übersetzungsstrategien verbreitet, die im Spielraum zwischen Angleichung und Verfremdung von Kultur zu Kultur in den verschiedenen Epochen differieren. Die moderne Übersetzungstheorie und -praxis tendiert eher zur Auffassung, das Fremde in poetischen Texten (in gewissen Grenzen) beizubehalten.
- Die Übersetzung von Dokumenten und juristischen Fachtexten sucht einen Mittelweg einzuschlagen, bei dem die Verständlichkeit gewährleistet ist, gleichzeitig aber die Differenzen im fremden (Rechts)system nicht verwischt werden.
- Die Übersetzung von Witzen erfordert eine vollständige Adaptierung an die Konventionen der eigenen Kultur. Erklärungsbedürftige „Verfremdungen“ zerstören den Witz.

6 Fremdsprachigkeit in der natürlichen Kommunikation

6.1 Höflichkeit in der E-Mail-Kommunikation: Zur Realisierung von Sprachhandlungen des Bittens in deutschsprachigen E-Mails durch Muttersprachler und Nichtmuttersprachler

TOBIAS BÄRMANN

6.1.1 Einleitende Überlegungen

Zur erfolgreichen sprachlichen Kommunikation gehört mehr als nur rein grammatisches, d. h. systemlinguistisches Wissen. Um in einer Sprache angemessen kommunizieren zu können, bedarf es auch gewisser Kenntnisse über die adäquate Verwendung der sprachlichen Formen. Ein als nicht angemessen empfundener Gebrauch führt i.d.R. zu Missverständnissen und im schlimmsten Fall zu Negativbewertungen, die den Sprecher/Schreiber bzw. seine Äußerung mit Attributen wie unhöflich, schroff, arrogant oder affektiert belegen. Aufgrund der oftmals sehr verschiedenen soziokulturellen Hintergründe der Interaktanten besteht in fremdsprachiger Kommunikation eine erhöhte Wahrscheinlichkeit für das Auftreten derartiger pragmatischer Missverständnisse. Um Abweichungen in der Realisierung des Sprachhandlungstyps (SHT) BITTEN durch Muttersprachler (MS) und Nicht-Muttersprachler (NMS) und daraus folgende Konsequenzen für die Höflichkeitswahrnehmung zu untersuchen, wurden zwei Datensätze deutschsprachiger E-Mail-Texte miteinander verglichen.

Der erste Datensatz enthielt insgesamt 46 MS-Bitten, der zweite Datensatz 41 NMS-Bitten. Sämtliche E-Mails sind Produkte natürlicher Kommunikation. Sie stammen von Studenten der Geisteswissenschaften und sind alle an denselben deutschen

Hochschuldozenten gerichtet.² Das bedeutet, viele kontextuelle Aspekte der Texte, wie z. B. die Statusunterschiede zwischen Schreiber und Leser, können als vergleichbar eingeschätzt werden. Die Gruppe der NMS ist hinsichtlich der Herkunftsländer der einzelnen Studenten sehr heterogen. Damit sind Aussagen über die Gründe möglicher Abweichungen in den fremdsprachigen Texten von vornherein ausgeschlossen. Anstatt der Ursachen stehen hier vielmehr potentielle Konsequenzen abweichender Formulierungen im Mittelpunkt des Interesses. Gibt es Abweichungen in der Realisierung des SHT BITTEN, die das Potential besitzen, die Höflichkeitswahrnehmung des Rezipienten zu beeinflussen, und wenn ja, welche sind es? Dieser Fragestellung folgend wird sich das anschließende Kapitel 6.1.2 zunächst mit den aufgetretenen Abweichungen bei der Sprachhandlungsrealisierung befassen, ehe dann in Abschnitt 6.1.3 zu den möglichen Auswirkungen dieser Abweichungen Stellung genommen wird.

Die Analysekategorien für den ersten Teil, also den E-Mail-Vergleich, entstammen größtenteils kontrastiven Arbeiten zur Sprachhandlungsrealisierung (vgl. u.a. Blum-Kulka/Olshtain 1984, House/Kasper 1987, The CCSARP Coding Manual 1989, Trosborg 1995). Die theoretische Grundlage des zweiten Teils, d. h. der Diskussion der Höflichkeitswahrnehmung, bilden die Ansätze von Richard J. Watts (2003) und Miriam Locher (2004).

6.1.2 Abweichungen in den E-Mail-Texten

6.1.2.1 Strategien

Als Instrumentarium für die sprachliche Analyse der E-Mails dient ein Kategorienapparat, welcher bereits in den 80er und 90er Jahren im Rahmen interkultureller Sprachhandlungsstudien vielfach zur Anwendung kam.³ Trotz der Modifikationen, die er

2 Eine Ausnahme bilden zwei E-Mails, die an eine Hochschuldozentin gerichtet sind.

3 Die englischen Kategorienbezeichnungen, die im Folgenden teilweise in Klammern hinter ihren deutschen Entsprechungen stehen, sind der Arbeit Trosborg (1995) entnommen.

im Laufe der Jahre immer wieder erfahren hat, ist seine Grundkonzeption beibehalten worden. Diese geht zunächst von einer Segmentierung der konkreten Sprechaktrealisierungen in bestimmte Oberkategorien aus. Unter diese werden dann die einzelnen Analysekategorien gruppiert. Die erste hier zu besprechende Oberkategorie ist die Direktheit der Äußerungen. Die Direktheit wird durch verschiedene so genannte Direktheitsstrategien repräsentiert. Bei diesen handelt es sich um syntaktische Konstruktionen, mit deren Hilfe der SHT BITTEN verbal umgesetzt wird und die sich in ihrem diesbezüglichen Grad der Direktheit voneinander unterscheiden. Die Wahl einer Strategie ist bei der Realisierung des SHT BITTEN obligatorisch, weshalb jeder Bitte auch eine solche Strategie zugeordnet werden kann. Die Bezeichnung Direktheit bezieht sich dabei auf den Umfang der Interpretationsprozesse, die nötig sind, um den illokutionären Zweck einer Äußerung abzuleiten (vgl. Blum-Kulka 1987, 133), meint also: „the degree to which the speaker’s [...] intent is apparent from the locution“ (Coding Manual 1989, 278). Äußerungen, bei denen eine Illokution vorliegt, die jedoch nicht durch entsprechende Illokutionsindikatoren nahegelegt wird, gelten als indirekt. Vor diesem Hintergrund wurde eine Skala entwickelt, die die verschiedenen Direktheitsgrade, die bei der Formulierung von Bitten auftreten können, veranschaulichen soll und auf der die Direktheit sukzessive ab- bzw. zunimmt. Die Idee, die hinter der Aufstellung von Direktheitsstrategien steckt, fußt unmittelbar auf der Einordnung des SHT BITTEN als imagebedrohende Handlung (face threatening act, kurz FTA). Demnach haben Bitten je nach Kontext unterschiedlich große Zumutungen für die Interaktanten zur Folge. Bei der sprachlichen Realisierung einer Bitte wird daher meist versucht, solche Zumutungen verbal abzumildern und dem Gegenüber eine Berücksichtigung seiner Bedürfnisse zu signalisieren. Die Wahl einer angemessenen Strategie stellt nun eine der Möglichkeiten zur Rücksichtnahme dar.⁴

4 Ausführlicher zu der von Brown und Levinson (1987) eingeführten Bezeichnung *FTA* und den Imageinteressen der Interaktanten in Kapitel 3.

An dieser Stelle kann nicht ausführlich auf alle Direktheitsstrategien⁵ einzeln eingegangen werden. Grundsätzlich lassen sie sich aber in drei Gruppen einteilen: direkte, indirekte und konventionell indirekte Strategien. Die Endpunkte der angesprochenen Skala bilden direkte Äußerungen auf der einen und indirekte Äußerungen auf der anderen Seite. Am direkten Ende der Skala verweisen formale Elemente wie performative Verben (*Ich bitte um eine Antwort*) oder imperative Strukturen (*Bitte antworten Sie mir*) auf den illokutionären Zweck der Äußerung (vgl. Trosborg 1995, 202ff.). Aufgrund ihrer Klarheit bieten solche direkten Formulierungen dem Adressaten der Bitte kaum Möglichkeiten, sich dieser ohne Weiteres zu entziehen. Der Sprecher drückt mit ihnen auch die Erwartung aus, dass seiner Bitte nachgekommen wird (vgl. Trosborg 1995, 207).

Am indirekten Ende der Skala finden sich die so genannten Andeutungen (hints), welche über keinerlei Illokutionsindikatoren verfügen. Sie sind nicht konventionalisiert und lassen daher eine Vielzahl von Interpretationen zu, die allesamt als unspezifisch einzustufen sind und ausschließlich vom jeweiligen Kontext abhängen (vgl. Trosborg 1995, 192ff. und auch Weizman 1989). Das Fehlen sprachlicher Indikatoren, die auf eine direktive Intention hindeuten, macht es dem Adressaten der Bitte möglich, diese zu ignorieren. Und auch der Bittende selbst kann sich von seiner ursprünglichen Intention problemlos distanzieren. Dadurch werden die mit einer Bitte verbundenen Zumutungen deutlich minimiert.

In der Mitte der Skala, also zwischen den direkten und indirekten Strategien, liegt nun die dritte Gruppe, welche die so genannten konventionellen indirekten Strategien umfasst. Auch hier handelt es sich also formal um indirekte Formulierungen.⁶

5 Sowohl die Terminologie als auch die genaue Anzahl der Strategien variiert in den einzelnen Studien, meist sind es jedoch acht oder neun. Im Wesentlichen beziehen sie sich auf die gleichen sprachlichen Strukturen. In der hier vorgestellten Untersuchung wurden acht Strategien angesetzt.

6 In der Regel wird bei Äußerungen dieser Art lediglich auf Bedingungen, die zur Realisierung der erbetenen Handlung notwendig sind, referiert (vgl. die von Searle 1974 etablierten Glückensbedingungen für

Allerdings unterscheiden sich indirekte und konventionell indirekte Äußerungen in der Art und Weise der Interpretations- und Deutungsprozesse, die zu ihrem Verstehen jeweils nötig sind. Konventionelle Indirektheit beruht auf pragmlinguistischen Konventionen. Diese kommen immer dann ins Spiel, wenn bestimmte linguistische Formen mit bestimmten pragmatischen Funktionen, d. h. Illokutionen, assoziiert werden (vgl. Blum-Kulka 1989, 38f.). Dank solcher Konventionen wird die Interpretation derartiger Äußerungen maßgeblich vereinfacht. Denn während die eigentlich intendierte Bedeutung einer indirekten Äußerung erst über mehrere Stufen aus dem Kontext und dem propositionalen Gehalt hergeleitet werden muss, ist sie bei konventionellen indirekten Ausdrücken unmittelbar präsent. Dabei ist der Grad der Konventionalisiertheit so hoch, dass die propositionale Bedeutung hinter die indirekte – pragmlinguistisch konventionalisierte – zurücktritt (vgl. Watts 2003, 194, aber auch Blum-Kulka 1989). Beispielsweise dürfte die Äußerung „Können Sie meine Prüfung abnehmen?“ bei normaler Intonation mit Akzent auf dem direkten Objekt wohl kaum als Entscheidungsfrage aufgefasst werden. Für den SHT BITTEN stellen konventionell indirekte Strategien aufgrund ihrer Mittelposition eine überaus zweckmäßige Realisierungsform dar. Auf der einen Seite wird die bittende Intention deutlich kommuniziert, auf der anderen Seite wird den Interaktanten gleichzeitig die Möglichkeit eingeräumt, sich auf die Proposition zu berufen und nicht auf den direktiven Charakter zu reagieren.

Die beiden untersuchten Datensätze unterschieden sich zunächst in der Vielfalt der verwendeten Strategien. Während bei den MS sieben der insgesamt acht Direktheitsstrategien zur Anwendung kamen, waren es bei den NMS lediglich fünf. Allerdings dominierten in beiden Datensätzen erwartungsgemäß die konventionellen indirekten Strategien. Und hierbei wurde – sowohl von MS als auch von NMS – vor allem auf jene Formulierungen zurückgegriffen, die eine für die Ausführung der erbetenen Handlung notwendige Fähigkeit oder Bereitschaft des Hörers

Sprechakte, z. B. Fähigkeit und Wille des Adressaten oder Aufrichtigkeit des Bittenden).

erfragen: „Könnten Sie mir eine solche Bestätigung verfassen?“ oder „Würden Sie bitte meine Doktorarbeit betreuen?“ War den Datensätzen der vermehrte Gebrauch konventioneller indirekter Formulierungen gemein, so zeigten sich bezüglich der Verwendung direkter und indirekter Strategien Unterschiede. Die NMS griffen zum einen weniger auf direkte Strategien zurück und verwendeten zum anderen mehr indirekte Andeutungen. Letztere wurden zwar auch von den MS genutzt, jedoch fast ausschließlich zur Realisierung ergänzender Bitten um Rückmeldung. Damit sind Äußerungen gemeint, die nicht die „ursprüngliche“ Bitte, also den Anlass der E-Mail, darstellen, sondern Ausdrücke, die lediglich um eine Antwort auf die zuvor kommunizierte Anfrage bitten. Zudem verwendeten die MS dabei Formulierungen, die zwar aufgrund ihrer propositionalen Unklarheit eigentlich zu den indirekten Andeutungen zählen, in diesem Kontext jedoch als standardisiert gelten müssen: „Vielen Dank für die Antwort“; „Über eine Antwort würde ich mich sehr freuen.“ Solche formelhaften Phrasen gehören nicht zu den prototypischen indirekten Andeutungen, die sich ja unter anderem durch ihre Nicht-Standardisiertheit auszeichnen.⁷ Die NMS realisierten jedoch zum Teil die ursprüngliche Bitte ihrer E-Mail mithilfe indirekter Andeutungen. Dabei verwendeten sie in einigen Fällen auch noch Formulierungen, die dem Leser aufgrund ihrer Unklarheit eine deutlich erhöhte Interpretationsleistung abverlangten. So fanden sich im fremdsprachigen Material z. B. Äußerungen, deren intendierter direkter Charakter erst durch die Deutung mehrerer Sätze erschlossen werden konnte: *Ich möchte Ihnen noch mitteilen, dass ich die verspätete Arbeit über [...] in der nächsten Zeit vorlegen werde. [...] Ich hoffe, dass ich noch auf ihre wohlwollende Unterstützung bauen kann, obwohl einige Semester vergangen sind – Sie haben nie ausgeschlossen auch verspätete Arbeiten zu berücksichtigen. Ich hoffe, dass Sie mich nicht vergessen haben.*

7 Dennoch unterscheiden sich diese standardisierten Andeutungen noch von den konventionellen indirekten Äußerungen, weil letztere in ihrer Proposition auf die erbetene Handlung referieren. Solch ein Bezug ist bei indirekten Andeutungen nicht gegeben (zu standardisierten indirekten Andeutungen vgl. Trosborg 1995, 196f.).

Der Schreiber verzichtete hier zudem komplett auf Interrogativsätze. Eine Beschränkung auf Aussagesätze lässt die bittende Intention jedoch noch weiter in den Hintergrund treten, weil jene – im Gegensatz zu Interrogativsätzen – von vornherein keine Reaktion des Adressaten erfordern. Eine weitere signifikante Abweichung im zweiten Datensatz betrifft die Verwendung einer Strategie, die bei den MS überhaupt nicht zur Anwendung kam. Es handelte sich dabei um die direkteste Variante konventioneller indirekter Strategien, bei denen der Sprecher/Schreiber die erbetene Handlung in überaus deutlicher Form als Bedürfnis zum Ausdruck bringt: *Jetzt will ich [...] die Themenbereiche mit Ihnen absprechen.*

6.1.2.2 Interne und externe Modifikatoren

Für die Wahrnehmung einer Bitte durch den Rezipienten ist die gewählte Strategie bei der verbalen Realisierung allerdings nicht allein entscheidend. Sie bildet lediglich einen Teil bzw. eine Dimension der Gesamtäußerung und kann z. B. durch den sprachlichen Kontext, in den sie eingebettet ist, in hohem Maße modifiziert werden. Um auch die linguistischen Strukturen in eine Analyse miteinbeziehen zu können, die neben der Direktheitsstrategie Einfluss auf die zwischenmenschliche Wirkung einer Äußerung ausüben, hilft es, letztere in kleinere Bestandteile aufzugliedern. Der erste Schritt besteht dabei in der Identifizierung des so genannten Kernaktes. Dieser umfasst „the minimal unit which can realize a request; it is the core of the request sequence“ (Coding Manual 1989, 275). Die oben diskutierten Strategien beziehen sich auf genau diesen Kernakt. Neben dieser Minimaleinheit kann eine Äußerung noch weitere sprachliche Bestandteile aufweisen, die ihre Wirkung in einer bestimmten Weise beeinflussen. Je nach Position dieser Bestandteile im Verhältnis zum Kernakt lassen sich dabei interne und externe Kategorien unterscheiden. Nach der Direktheit lauten die nächsten beiden Oberkategorien demzufolge interne und externe Modifikatoren. Interne Modifikatoren befinden sich innerhalb des Kernaktes und können mit Blick auf ihre Form in syntaktische und lexikalische Strukturen unterteilt werden. Mit Blick auf ihre Funktion lassen sich beim SHT BITTEN abschwächende und verstärkende interne Modifikatoren differenzieren, die die mit der

Bitte verbundenen Zumutungen für den Hörer/Leser verringern bzw. erhöhen.

Zu den syntaktischen Modifikatoren, welche i.d.R. dazu dienen, die Distanz zwischen Äußerung und Wirklichkeit zu erhöhen, gehören die so genannten Einbettungen (embedding) und damit jene Fälle, in denen die Bitte als Nebensatz auftritt. Diese Nebensätze können sowohl in Form von Objektsätzen als auch von Adverbialsätzen auftreten.⁸ Eine weitere Möglichkeit zur syntaktischen Modifikation einer Sprachhandlung stellt die Einheitenkategorisierung des Modus dar. Hier geht es um Formulierungen, die mit Hilfe des Konjunktivs II oder ähnlicher Strukturen⁹ realisiert werden, obwohl im gleichen Kontext auch der Indikativ hätte verwendet werden können.

Als abschwächende lexikalische Modifikatoren gelten Strukturen wie Abtönungspartikeln (*eventuell, vielleicht*), Höflichkeitsmarker¹⁰ (*bitte*) und untertreibende Ausdrücke (*kurz, ein paar*), die die erbetene Handlung sprachlich „kleiner“ machen, als sie eigentlich ist. Daneben gibt es aber auch lexikalische Formen, die die Wirkung einer Sprachhandlung intensivieren können, wie z. B. zeitbezogene Verstärker in Form von Temporaladverbien (*Könnte ich den Schein demnächst abholen?*) (vgl. Coding Manual 1989, 285f.).

Beim Gebrauch syntaktischer Abschwächungen ließen sich keine nennenswerten Abweichungen zwischen MS- und NMS-Material nachweisen. Signifikante Unterschiede gab es jedoch bei der Verwendung der lexikalischen Modifikatoren. Die Kategorien

8 Hinsichtlich der inhaltlichen Bedeutung unterscheidet Trosborg (1995) die dazugehörigen Hauptsätze in drei Gruppen. Diese können demnach entweder ein Zögern oder eine Zaghaftigkeit (tentative), eine Wertschätzung (appreciative) oder eine persönliche Meinung (subjective) ausdrücken (vgl. Trosborg 1995, 211).

9 Hier sind in erster Linie Formulierungen mit „würde“ gemeint.

10 Dieser Begriff ist nicht in dem Sinne zu verstehen, dass durch solche Formen automatisch Höflichkeit ausgedrückt wird. Die Höflichkeitswahrnehmung hängt von sehr komplexen Beziehungsgefügen ab und nicht von einzelnen lexikalischen Ausdrücken. Mehr dazu in Abschnitt 6.1.3.

der Abtönungspartikeln und Höflichkeitsmarker tauchten im ersten Datensatz häufig in Verbindung mit direkten Strategien auf. Bei den NMS gab es diese Kombination jedoch nicht. Weder Abtönungspartikeln noch Höflichkeitsmarker kamen in Verbindung mit direkten Formulierungen zur Anwendung, obwohl beide Kategorien in anderen Kontexten durchaus verwendet wurden.

Eine weitere Abweichung, die sich auf die Nicht-Verwendung lexikalischer Abschwächer bezieht, fand sich in Verbindung mit konventionellen indirekten Strategien. Während die MS Äußerungen der Form „Ich möchte“ nicht ohne den Höflichkeitsmarker gerne gebrauchten, fehlte letzterer in vergleichbaren Äußerungen der NMS. Die bereits angesprochene Bitte, die als einzige mithilfe der direktesten konventionellen indirekten Strategie realisiert wurde, wies hingegen mit „nur“ und „kurz“ gleich zwei untertreibende Ausrücke auf (*Jetzt will ich nur kurz die Themen mit Ihnen absprechen*).

Lexikalische Verstärker nutzten die NMS deutlich weniger als die MS. Zudem unterschied sich ihre Verwendung der zeitbezogenen Modifikatoren von der im ersten Datensatz. Dies betraf zum einen die lexikalische Ebene. Während die MS eher auf unbestimmte Ausdrücke wie „demnächst“ oder „in nicht allzu langer Zeit“ zurückgriffen, fand sich im NMS-Material beispielsweise die viel konkretere Formulierung „ab sofort“. Zum anderen zeigte sich bei den MS in Verbindung mit zeitbezogenen Verstärkern – wie schon bei den direkten Strategien – ein erhöhtes Vorkommen an lexikalischen Abschwächern (*Bitte antworten Sie mir doch in nicht allzu langer Zeit; Ich bitte Sie um eine möglichst schnelle Zusage*). Bei den NMS wurden solche verstärkende Strukturen wieder nicht durch interne Abschwächer begleitet (*Bitte um schnelle Antwort; Kann ich mir ab sofort das Buch bei Ihnen ausleihen?*).

Bei der angemessenen Realisierung einer Sprachhandlung spielen auch jene sprachlichen Modifikatoren eine wichtige Rolle, die sich außerhalb des Kernaktes befinden und als externe Modifikatoren bezeichnet werden. Dies trifft insbesondere auf den SHT BITTEN zu, bei dem es darauf ankommt, dass die Bitte dem Adressaten plausibel und gerechtfertigt erscheint (vgl. Trosborg 1995, 215). Um dies zu erreichen, stehen verschiedene Strukturen

zur Verfügung. Zu den wohl gebräuchlichsten zählen die so genannten Vorbereiter (preparators), die vor dem eigentlichen Kernakt stehen und diesen dementsprechend vorbereiten. Trosborg (1995) unterteilt die Kategorie der Vorbereiter noch einmal gemäß ihrer Bedeutung in vier Subklassen. Von diesen sind zwei auch für die E-Mail-Kommunikation relevant. Zum einen sind dies Formulierungen, mit denen der inhaltliche Aspekt der geplanten Bitte vorbereitet wird, d. h. es handelt sich hier um eine Art kontextueller oder thematischer Einleitung. Zum anderen gibt es aber auch Konstruktionen, die den geplanten Sprechakt selbst thematisieren und den Hörer explizit – im Sinne von metakommunikativ – wissen lassen, was für eine Sprachhandlung ihn erwartet. Entsprechend ihrer jeweiligen Funktionen werden die beiden Subklassen als „inhaltliche Vorbereiter“ bzw. als „Sprechaktvorbereiter“ bezeichnet. Auch das Anführen zusätzlicher Erklärungen oder Begründungen im Anschluss an die bitende Sprachhandlung ist nicht unüblich. Strukturen dieser Art werden unter der Kategorie „unterstützende Argumente“ zusammengefasst.

Die Kategorien der Vorbereiter und unterstützenden Argumente sind überaus weit gefasst und inhaltlich entsprechend heterogen. Daneben gibt noch deutlich spezifischere externe Modifikatoren. Hierzu zählen z. B. Kostenminimierer, die dem Abmildern der durch die Bitte entstehenden Unannehmlichkeiten für den Hörer/Leser dienen (*Ich werde in dieser Zeit völlig flexibel sein*), und Entschärfer, mit denen versucht wird, den Hörer etwas zu „erweichen“, indem z. B. dessen potentielle Gegenargumente vom Sprecher/Schreiber angesprochen oder gleich ausgeräumt werden (*Ich weiß ja, dass Sie stets viele Arbeiten auf den Tisch bekommen*). Zwei weitere Möglichkeiten, den Adressaten einer Bitte gewogen zu stimmen, sind Belohnungsversprechen und Schmeicheleien (vgl. Trosborg 1995, 215 ff.). Darüber hinaus wurde nach einer ersten Sichtung der E-Mail-Texte eine bestimmte Gruppe von Äußerungen unter einer eigenen Kategorie zusammengefasst. Es handelt sich dabei um Phrasen, die im Anschluss an die Bitte ausschließlich einen Dank ausdrücken. Diese Dankesformeln enthalten also keinerlei zusätzliche Informationen bezüglich der Bitte, haben aber dennoch eine unterstützende Funktion, indem sie ein Bewusstsein des Schreibers für die durch ihn

verursachten Zumutungen signalisieren (*Ich danke Ihnen im Voraus*).

Im zweiten Datensatz gab es keine einzige Bitte, die nicht von zusätzlichen Erklärungen oder Begründungen in Form inhaltlicher Vorbereiter und/oder unterstützender Argumente begleitet wurde. Beide Kategorien externer Modifikation fanden sich bei den NMS insgesamt sogar häufiger realisiert als bei den MS. Gleiches gilt in noch stärkerem Maße für Dankesformeln am Ende eines Textes.

Allerdings zeigten sich auch bei den externen Modifikatoren gewisse Abweichungen zwischen den Datensätzen. Diese betreffen – wie schon bei den internen Modifikatoren – ihr Auftreten in Verbindung mit direkten Strategien. Bei den MS wiesen die mit performativen Verben realisierten Bitten ein hohes Vorkommen unterstützender Argumente auf. In dem einzigen Fall, in dem diese fehlten, ließ sich stattdessen jedoch ein Kostenminimierer nachweisen. Im zweiten Datensatz kam es hingegen vor, dass einer solchen direkten Bitte weder unterstützende Argumente noch andere Kategorien externer Modifikation folgten.

6.1.2.3 Anrede- und Grußformeln

Ebenso wie bei Briefen gibt es auch bei der Formulierung von E-Mails gewisse Standards, die am Beginn und am Ende eines Textes beachtet werden müssen. Das gilt vor allem für Texte des geschäftlich-formalen Sektors. So ist eine Anredeformel obligatorisch, die einen Anredeausdruck (*Sehr geehrte(r); Hallo; Werte(r)*), den Nachnamen sowie mindestens einen Titel des Adressaten (*Herr; Professor; Doktor*) beinhaltet. Auch die Verwendung einer angemessenen Grußformel am Ende des Textes und das anschließende Nennen des Namens des Absenders gehören zu solch einem Minimalstandard.

Beide Datensätzen wiesen eine hohe Homogenität sowohl bezüglich der Anrede- als auch der Grußformeln auf. Das zeigt, wie hoch der Grad der Standardisiertheit in diesem Bereich tatsächlich ist. In einigen Fällen wichen die Texte der NMS allerdings auch hier von denen der MS ab. Dies betraf zum einen die Anredeformen. Im NMS-Material fanden sich Phrasen, die neben Titel und Nachnamen zusätzlich den Vornamen des angeschriebenen

Dozenten enthielten. Zum anderen gab es E-Mails, die auf eine Grußformel verzichteten.

6.1.3 Einfluss der Abweichungen auf die Höflichkeitswahrnehmung

Nach Herausstellen der markantesten Abweichungen in den fremdsprachigen E-Mails stellt sich die Frage nach deren Auswirkungen auf die Rezeption der betroffenen Texte. Besitzen die angeführten Unterschiede also das Potential, eine Äußerung als unhöflich erscheinen zu lassen und wenn ja, warum?

Die Forschungsliteratur zum Thema Höflichkeit ist überaus umfangreich. Grundlage der vielen Aufsätze und Monographien bildet meist jedoch eine der wenigen Kerntheorien, die in den 70er und 80er Jahren entwickelt wurden. Hierzu zählen z. B. Geoffrey Leechs Ansatz der Konversationsmaximen (1983) und Bruce Frasers Ansatz des Konversationsvertrags (1990).¹¹ Die zweifelsohne bekannteste Theorie stammt allerdings von Penelope Brown und Stephen C. Levinson (1987). Letztere sind Vertreter einer Auffassung, die Höflichkeit als Mittel zur Abschwächung von so genannten imagebedrohenden Handlungen (den bereits erwähnten FTAs), also als Konfliktvermeidungsstrategie versteht (vgl. Brown/Levinson 1987, 68ff.). Die Verwendung abschwächender Modifikatoren wird hier mit höflichem, ihr Fehlen mit unhöflichem Verhalten gleichgesetzt. Die Theorie geht auch davon aus, dass indirekte Bitten, die aufgrund ihrer Vagheit eine Zurückweisung seitens des Adressaten erleichtern, per se höflicher empfunden werden als direkte Formulierungen. Derartige Thesen werden von vielen neueren Studien jedoch in Zweifel gezogen (für eine kritische Betrachtung dieser und anderer Höflichkeitstheorien vgl. Werkhofer 1992, 159ff., Eelen 2001, Watts 2003, 49ff.).

An dieser Stelle soll daher mit den neueren Arbeiten von Watts (2003; 2005) und Locher (2004; 2005; 2006) argumentiert werden. Locher bezeichnet ihren Ansatz als „surplus approach“

11 Für einen kurzen Überblick über die bis dahin einflussreichsten Theorien vgl. Fraser (1990, 220ff.).

und möchte damit hervorheben, dass sie Höflichkeit als einen über das angemessene Verhalten hinausgehenden Mehrwert erachtet (vgl. Locher 2004, 61f.).

Hier wird Höflichkeit bzw. als höflich eingestuftes Verhalten generell als ein – vergleichsweise kleiner – Teil von Beziehungsarbeit (relational work) verstanden (vgl. Locher/Watts 2005, 10ff.). Um sich diesen Begriff zu verdeutlichen, ist es zunächst hilfreich, den dualen Charakter von Kommunikation hervorzuheben. Auf der einen Seite geht es bei Kommunikation um die Übermittlung von Information. Auf der anderen Seite generieren wir über Kommunikation aber auch die Beziehungen zu unseren Mitmenschen, zu unserem sozialen Umfeld. Bereits für Watzlawick, Beavin und Jackson besaß jede Kommunikation sowohl einen Inhalts- als auch einen Beziehungsaspekt (vgl. Watzlawick u.a. 1967, 54), und auch Halliday differenzierte – mit dem Fokus auf Sprache – in eine ideelle (ideational) und eine zwischenmenschliche (interpersonal) Bedeutungsebene von Äußerungen (vgl. Halliday 1979, 45f.). Kasper (1990) unterscheidet in diesem Zusammenhang „transactional“ und „interactional discourse types“. Während der transaktionale Typ „focus[es] on the optimally efficient transmission of information“, hat der interaktionale Typ „as its primary goal the establishment and maintenance of social relationships“ (Kasper 1990, 205). Mit Blick auf die interaktionale Seite von Kommunikation betont Locher ausdrücklich, dass Beziehungen dynamischer und nicht statischer Natur sind und immer wieder neu durch soziale Interaktionen (re-)konstituiert werden. Und genau dieses Definieren, Neudefinieren und Anpassen von sozialen Beziehungen bezeichnen sie und Watts als Beziehungsarbeit, zu der auch höfliches Verhalten gerechnet wird (vgl. Locher 2004, 51 und auch Locher/Watts 2005, 10ff. sowie Locher 2006, 251).

Als entscheidend bei der Bewertung von Äußerungen durch die Interaktanten – z. B. als höflich oder unhöflich – wird das Konzept des angemessenen Verhaltens erachtet. Damit ist dasjenige Verhalten gemeint, welches nach Ansicht der Kommunikationsteilnehmer ihren Imageinteressen und -bedürfnissen in situationsadäquatem Maße Rechnung trägt. Das Image oder „face“ eines Interaktanten wird im Sinne Goffmans (1967) als ein dynamisches Konzept verstanden, das im laufenden Diskurs

ständig neu verhandelt und angepasst wird und für dessen Konstruktion die anderen jeweiligen Interaktanten von essentieller Bedeutung sind. Locher bezeichnet "face" als „something external, something which a person creates together with his or her environment“ (Locher 2004, 52). Denn dieses Image kann nur auf Basis von von außen zugestandenen sozialen Attributen entstehen und hängt unmittelbar von den Verhaltensmustern ab, die die Interaktanten in der aktuellen Situation voneinander erwarten (vgl. Goffman 1967, 5). Sollte das tatsächliche Verhalten eines Interaktanten von diesen erwarteten Mustern abweichen, läuft er Gefahr, das ihm zugeschriebene Image zu verlieren. Aber auch die Images der anderen Teilnehmer können dadurch Schaden nehmen. Der Grund hierfür liegt darin, dass solche Abweichungen meist das „Gleichgewicht“ stören, in dem sich zwei fundamentale, gleichzeitig jedoch gegensätzliche Bedürfnisse der menschlichen Natur miteinander befinden. Auf der einen Seite strebt ein Individuum nach Einbindung und Integration in seine Umwelt, auf der anderen Seite will es dabei aber auch einen gewissen Grad an Unabhängigkeit bewahren. Wenn eines der beiden Bedürfnisse in einer Interaktion zu stark in den Vordergrund rückt, wird das andere entsprechend vernachlässigt. Es kommt also darauf an, die richtige Balance zu finden (vgl. Locher 2004, 53ff.).

Das als angemessen empfundene Verhalten stellt also die Richtlinie dar, nach der die Handlungen unserer Kommunikationspartner bewertet werden. Höfliches und unhöfliches Verhalten unterscheiden sich auf verschiedene Art und Weise von diesem angemessenen Verhalten. Während höfliches Verhalten über die reine Angemessenheit hinausgeht, erfüllt unhöfliches Verhalten gewisse Minimalstandards nicht. Das „Darüber-Hinausgehen“ im Falle höflichen Verhaltens darf einen gewissen Rahmen jedoch nicht überschreiten. Auch ein zu höfliches oder überhöfliches Verhalten führt zu einer negativen Wahrnehmung. Derartige Äußerungen erscheinen oftmals ironisch. Ansichten darüber, was in entsprechenden Situationen angemessenes Verhalten darstellt und was nicht, sind individuell verschieden, denn sie generieren sich aus den persönlich gemachten Erfahrungen, unterliegen permanenten Neubewertungen und sind dementsprechend wandelbar. Doch innerhalb einer sozialen Gemeinschaft

ähneln sich diese Erfahrungen bis zu einem gewissen Grad, weshalb sich bezüglich der Bewertungsmaßstäbe auch Schnittmengen zwischen den einzelnen Individuen ergeben, die die Grundlage für soziale Normen bilden.¹² Zur Erklärung der Herausbildung solcher Maßstäbe greift Watts (2003, 142ff.) auf Bourdieus Begriff des Habitus zurück, während Locher (2004, 47ff.) das Konzept der Frames bemüht. Die Schnittmengen verringern sich natürlich, wenn die Kommunikationspartner aus unterschiedlichen sozialen Gemeinschaften stammen. Aus diesem Grund ist das Risiko für Missverständnisse bei der Bewertung von Äußerungen in fremdsprachiger Kommunikation höher.

Das aus den Erwartungen generierte Image, das einem studentischen Schreiber vom Dozenten zu Beginn der Kommunikationssituation zugewiesen wird, determiniert nun die linguistischen Minimalstandards, die die angemessene Realisierung des SHT BITTEN ausmachen.¹³ Generell kann ein Dozent davon ausgehen, dass die Probleme, die von Studenten per E-Mail an ihn herangetragen werden, den universitären Bereich betreffen und in sein Handlungsspektrum fallen. Die in E-Mails mit offiziellem Charakter verwendete Sprache tendiert innerhalb des Kontinuums von mündlicher und schriftlicher Konzeptionalität zur Seite der letztgenannten (vgl. Dürscheid 2006, 48). Darüber hinaus unterliegen solche Texte in formaler Hinsicht bestimmten Konventionen (vgl. Abschnitt 6.1.2.3) und sollten zudem eine entsprechende Zweck- und Sachorientiertheit widerspiegeln, was auch einen adäquaten Umfang mit einschließt. Zudem wurde bereits in Abschnitt 6.1.2.1 darauf hingewiesen, dass der SHT

12 Trotz dieser Schnittmengen ist die letztendliche Bewertung einer Äußerung natürlich individuell geprägt und lässt sich nicht vorhersagen.

13 Hierbei ist mit Blick auf die E-Mails der Nicht-Muttersprachler einzuräumen, dass ein Dozent, der bereits viele Erfahrungen in fremdsprachiger Korrespondenz gesammelt hat und sich vielleicht sogar fachlich mit diesem Thema auseinandersetzt, natürlich über ein gewisses Maß an Toleranz gegenüber unangemessenen Äußerungen verfügt. Weil dies jedoch eher die letztendliche Bewertung (höflich/unhöflich/frech usw.) beeinflusst und nicht die generelle Beurteilung der Angemessenheit, soll dieser Aspekt nicht weiter thematisiert werden.

BITTEN zu den FTA gerechnet wird. Zum einen gefährdet er das Bedürfnis des Hörers/Lesers nach Unabhängigkeit. Zum anderen tritt eine Bitte – im Falle einer Zurückweisung – aber auch dem Wunsch des Sprechers/Schreibers nach Eingebundenheit entgegen (vgl. Locher 2004, 55f.).

Die sprachliche Realisierung einer Bitte erfordert daher die situationsadäquate Verwendung gewisser Strukturen, die die mit ihr verbundenen Zumutungen für die Beteiligten abschwächen und so die Rücksichtnahme auf die gegenseitigen Images signalisieren. Dies gilt insbesondere für Kontexte, in denen der Adressat einen höheren Status besitzt als der Absender, also auch für die hier untersuchte Student-Dozent-Kommunikation. In solchen Situationen werden beim Bitten – aufgrund der bislang gemachten Erfahrungen – abschwächende Konstruktionen von den Beteiligten erwartet. Mit Blick auf den Adressaten basieren diese Erwartungen u.a. auf den zahlreichen E-Mails, die Studenten im Laufe seines Berufslebens mit den verschiedensten Bitten bereits an ihn verschickt haben. Das Verhalten, das ein Dozent von einem ihn anschreibenden Studenten erwarten kann, ist geprägt von Respekt gegenüber seiner Person und der Anerkennung seines Status bzw. der zwischen dem Schreiber und ihm herrschenden Statusdifferenz. Hierzu gehört auch, dass Bitten als solche erkennbar sind und nicht als Weisungen oder Anordnungen realisiert werden. Das bisher Gesagte verdeutlicht noch einmal, dass abschwächende Konstruktionen im gegebenen Kontext mit großer Wahrscheinlichkeit zu den angemessenen Verhaltensweisen zählen und eine Art Minimalstandard bilden. Aus dieser Sicht erscheinen viele der sprachlichen Formen, die in der älteren Forschung als inhärent höflich deklariert wurden, in gewissen Kontexten lediglich als unmarkiertes, weil angemessenes, weil erwartetes Verhalten (vgl. Watts 2003, 169 und auch Locher/Watts 2005, 29). Während den Interaktanten die Verwendung solcher erwarteter sprachlicher Strukturen nicht besonders auffällt, wird ihr Fehlen durchaus bemerkt.¹⁴ Solche nicht-modifizierten Äußerungen gelten als unangemessen. Sie entspre-

14 Aus diesem Grund herrscht in einer Gemeinschaft i.d.R. auch eine größere Einigkeit darüber, was als unhöflich gilt, als über das, was als höflich erachtet wird.

chen also nicht den Erwartungen der Interaktanten, sind negativ markiert und besitzen ein erhöhtes Potential, als unhöflich empfunden zu werden (vgl. Watts 2003, 182).

Im Material der MS zeigten sich im hier untersuchten kontextuellen Rahmen gewisse Konstruktionen, die vor dem erläuterten theoretischen Hintergrund als erwartbares und somit angemessenes Verhalten anzusehen sind. Hierzu gehörten beispielsweise die Verwendung von Anrede- und Grußformeln, die Bevorzugung konventioneller indirekter Strategien, die Vermeidung indirekter Andeutungen bei Äußerungen, die nicht um Rückmeldung bitten, sowie die Abschwächung direkter Strategien und verstärkender Elemente mit Hilfe interner und externer Modifikatoren. So kann der Gebrauch des Höflichkeitsmarkers „bitte“ in Verbindung mit der direktesten Strategie, den Imperativkonstruktionen, als Minimalstandard gelten, ohne den entsprechende Äußerungen den Charakter von Befehlen oder Weisungen annehmen (*Teilen Sie mir bitte vorab mit, wenn Sie [...] nicht einverstanden sind [...]*). Ein anderes Beispiel zu erwartender Modifikationen sind Fälle, in denen die Wirkung zeitbezogener Verstärker, die die mit einer Bitte verbundenen Zumutungen intensivieren, durch die gleichzeitige Verwendung abschwächender Ausdrücke sofort wieder relativiert wurde (*Bitte antworten Sie mir doch in nicht allzu langer Zeit [...]; ich bitte sie um eine möglichst schnelle Zusage*). Die ausgleichende Funktion externer Modifikatoren zeigt eine Äußerung, in der die Bitte als finaler Adjunktsatz formuliert wurde (*[ich] gebe Ihnen noch meine Daten, damit Sie mich eintragen können, [...]*). Der Schreiber hat hier also keine Handlungsbedingung erfragt sondern behauptet. Dadurch und durch die Verwendung des Indikativs entsteht der Eindruck, dass bei ihm kaum Zweifel bezüglich der Erfüllung seiner Bitte bestehen, was es dem Leser schwierig macht, sich dem Anliegen zu entziehen. Abgemildert wird diese Wirkung jedoch durch den folgenden konditionalen Nebensatz in Form eines Entschärfers (*[...], falls sie bereit sind, mich noch teilnehmen zu lassen*). Gerade der Gebrauch solcher verbalen Ausgleichshandlungen verdeutlicht die Abhängigkeit der Wirkung sprachlicher Ausdrücke von ihrem Kontext und die Notwendigkeit, die in Abschnitt 6.1.2 angeführten Kategorien immer im Zusammenhang zu sehen. Keiner dieser Kategorien kann eine inhärent (un)höfliche Wirkung

zugeschrieben werden. (Un)Höflichkeit existiert nicht kontext-unabhängig. Sprachliche Ausdrücke lassen sich erst in ihrer konkreten Gebrauchssituation beurteilen.

Im fremdsprachigen Material wichen nun einige Äußerungen von den Verhaltensweisen ab, die auf Grundlage der theoretischen Überlegungen und der Auswertung des ersten Datensatzes als angemessen eingestuft wurden. Einige Abweichungen besaßen dabei ein erhöhtes Potential für eine negative Rezeption durch den Leser. Dies betraf u.a. die Verwendung äußerst schwacher – d. h. unklarer – Andeutungen. Einer Formulierung wie der oben in 6.1.2.1 zitierten ist ihre bittende Intention nicht deutlich anzusehen. Der erhöhte kognitive Aufwand, der zu ihrer Interpretation nötig ist, lässt sie als unangemessen erscheinen. Das zeigt auch noch einmal, dass die in der Vergangenheit oft angenommene direkte Proportionalität zwischen Indirektheit und Höflichkeit nicht existiert. Eine weitere signifikante Abweichung betraf das teilweise Fehlen interner und externer Abschwächer in Verbindung mit direkten Strategien und verstärkenden Strukturen. Dies bezog sich v.a. auf die lexikalischen Modifikatoren, welche im ersten Datensatz die zentralen Abschwächer in Verbindung mit direkten Strategien und zeitbezogenen Verstärkern darstellten. Die NMS verzichteten auf viele solcher Ausgleichshandlungen und damit auf einen wichtigen Bestandteil von Beziehungsarbeit (*Kann ich mir ab sofort das Buch bei Ihnen abholen? Bitte um schnelle Antwort*). Vergleichbares zeigte sich auch bei einigen externen Modifikatoren, die im ersten Datensatz häufiger als Kompensation für bestimmte Strukturen fungierten, die als verstärkt imagebedrohend einzuschätzen waren.

In all diesen Fällen, in denen die NMS ihre Bitten im Vergleich zum MS-Material entweder sehr direkt oder sehr indirekt realisierten, wurde den Erwartungen des Lesers mit großer Wahrscheinlichkeit nicht entsprochen und die Äußerungen als unangemessen wahrgenommen. Ob sie damit auch gleichzeitig als unhöflich erachtet wurden, hängt aus den oben genannten Gründen jedoch immer vom jeweiligen Rezipienten ab.

Für eine genauere Erforschung der E-Mail-Kommunikation und vor allem der diesbezüglichen Textrezeption wäre es sinnvoll, nicht nur einzelne E-Mails, sondern längere Korrespondenzen zwischen denselben Interaktanten zu untersuchen. Auf diese

Weise ließen sich mögliche Anzeichen für eine bestimmte Wahrnehmung innerhalb der Antwortschreiben aufspüren. Auch könnte so die Dynamik sozialer Interaktion veranschaulicht werden, wenn es gelänge, im Laufe der Korrespondenzen Veränderungen in den Erwartungshaltungen bezüglich des angemessenen linguistischen Verhaltens nachzuweisen. Um die Aussagekraft der Analyseresultate generell zu steigern, müsste die Menge des empirischen Materials deutlich erhöht werden. Auch eine größere Homogenität der Probandengruppen bezüglich bestimmter Kriterien wäre wünschenswert bzw. unerlässlich, wenn neben den Konsequenzen von Abweichungen auch deren Ursachen thematisiert werden sollen. Doch bereits die vorliegende Analyse konnte in ihrem begrenzten Rahmen aufzeigen, dass sich bestimmte – nicht auf orthografische oder grammatische Fehler zurückzuführende – Unterschiede in der Realisierung von Sprachhandlungen durchaus auf die Höflichkeitswahrnehmung der entsprechenden Äußerungen auswirken können und so das Risiko für den Produzenten erhöhen, als unhöflich erachtet zu werden.

6.2 Zur zweitsprachlichen Spezifik von Signalisierungsmitteln bei Sprachproduktionsproblemen: Die Verwendung des Heckenausdrucks „irgendwie“ in der mündlichen Kommunikation¹⁵

THEODOROS PAPANTONIOU

6.2.1 Einleitung

Gegenstand der vorliegenden interaktional-linguistisch ausgerichteten Fallstudie ist die zweitsprachliche Spezifik von Signalisierungsmitteln bei Sprachproduktionsproblemen, im Sinne von Selbstinitiierungen von Reparaturen bei Problemen des Sprechens. Anhand von Auszügen aus einem Telefongespräch zwischen einer deutschen Sprecherin und deren französischem Gesprächspartner wird gezeigt, wie der Zweitsprachler den Heckenausdruck „irgendwie“ als Ressource benutzt, um sprachliche Probleme zu bewältigen. Anders als bei der Interlanguage-Hypothese (Selinker 1972), die die Rolle der Sprachkompetenz hervorhebt und die so genannte erfolgreiche Aneignung des - formalen - Systems der Zweitsprache an der muttersprachlichen Norm misst, liegt der Fokus dieser Untersuchung nicht auf der Erfüllung bzw. auf der Verletzung der sprachlichen Norm, auch wenn letztere in die Argumentation miteinbezogen wird. Ausschlaggebend sind stattdessen die Sprachverwendung und das Funktionieren der Interaktion, die im Hinblick auf den Umgang

15 Frühere Versionen dieser Studie habe ich im Mai 2009 an der Freien Universität Berlin (Kolloquium zur linguistischen Kommunikationsforschung, Leitung: PD Dr. Friederike Kern), im Oktober 2009 an der Universität Potsdam (Kolloquium zur linguistischen Kommunikationsforschung, Leitung: Prof. Dr. Margret Selting) sowie im November 2009 auf dem 45. Treffen des Arbeitskreises Angewandte Gesprächsforschung in Köln präsentiert. Hilfreiche Hinweise zu früheren Versionen dieses Aufsatzes verdanke ich Xiaoting Lee, Marco Paetzel und Elisabeth Reber.

mit Turbulenzen des Sprechens betrachtet werden (für eine konversationsanalytisch motivierte Kritik an den systemlinguistisch orientierten, generativistisch-kognitiv fundierten Ansätzen zum Zweitspracherwerb s. Gardner/Wagner 2004, 12ff.).

Die Tatsache, dass der französische Sprecher wesentlich mehr sprachliche (vorwiegend morphologische, syntaktische und lexikalische) Schwierigkeiten bewältigen muss als seine deutsche Gesprächspartnerin, bedeutet keineswegs, dass die Verständigung bzw. der Gesprächsablauf dadurch zwangsläufig eingeschränkt wird. So ermöglicht die Verwendung von „irgendwie“ dem Zweitsprachler, die Schwierigkeiten, die ihm das Deutsche bereitet, zu überwinden und seinen Redefluss aufrechtzuerhalten. In diesem Sinne ist das Telefongespräch, dem die hier analysierten Sequenzen entstammen, insgesamt als ein typisch ablaufendes Gespräch anzusehen:

The main lesson from all the chapters is that second language conversations are normal conversations ... there are relatively few instances reported in the studies in this book in which the non-nativeness of one participant leaves systematic interactional traces (Gardner/Wagner 2004, 14f.).

Trotz seines auf den ersten Blick effektiven Gebrauchs durch den französischen Sprecher handelt es sich allerdings bei „irgendwie“ um eine übergeneralisierte Ressource, die als eindeutiges Merkmal von Zweitsprachlichkeit anzusehen ist. Denn wenngleich das Vorkommen von „irgendwie“ bei bestimmten Typen von Sprachproduktionsproblemen im Deutschen üblich ist, so weicht die Verwendungsweise dieses Heckenausdrucks in den hier analysierten Auszügen sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht von der muttersprachlichen Kommunikation z. T. erheblich ab und kann sogar zu subtilen Kommunikationsstörungen führen.

Dieser Beitrag ist folgendermaßen aufgebaut: Nach der Klärung von Begriffen, die für die Analyse zentral sind (Kapitel 6.2.2) und einem Forschungsüberblick (Kapitel 6.2.3) werden in Kapitel 6.2.4 die Daten, auf denen die nachfolgende Analyse beruht, vorgestellt und es wird die deutschsprachige Kompetenz des französischen Sprechers beschrieben. Kapitel 6.2.5 befasst sich mit me-

thodologischen Fragen. Kapitel 6.2.6 wendet sich dann dem Heckenausdruck „irgendwie“ zu. Dabei werden in einem ersten Analyseschritt dessen typische Verwendungsweisen in der muttersprachlichen Kommunikation dargelegt (Kapitel 6.2.6.1), bevor dann seine Besonderheiten in der zweitsprachlichen Kommunikation herausgearbeitet werden (Kapitel 6.2.6.2). Die Ergebnisse der Analyse werden schließlich in Kapitel 6.2.7 zusammengefasst und es werden daraus didaktische Konsequenzen für den DaF-Unterricht gezogen.

6.2.2 Begriffsklärung

In Anlehnung an den englischsprachigen Terminus „second language“ wird in der vorliegenden Untersuchung auf eine Trennung zwischen den Begriffen „Fremd-“ und „Zweitsprache“ verzichtet zugunsten des allgemeineren Begriffs „Zweitsprache“, der auf eine andere Sprache als die Muttersprache verweist. Der Begriff „Zweitsprache“ wird unabhängig davon benutzt, ob ein Individuum diese Sprache im Unterricht erlernt, durch natürliche Interaktion (vorrangig im Zielsprachenland) erworben oder durch eine Kombination dieser und weiterer Möglichkeiten wie z. B. Tandemlernen sich angeeignet hat (zur Unterscheidung zwischen Deutsch als Fremd- bzw. als Zweitsprache nach dem Kriterium des gesteuerten bzw. ungesteuerten Spracherwerbs s. beispielsweise Bußmann 2002, 129; zur Verwendung des Begriffs „second language“ vgl. beispielsweise Gardner/Wagner 2004 und Kurhila 2006; zur Verwendung der Begriffe „Zweitsprache“ und „Zweitsprachlichkeit“ in Fällen von gesteuertem sowie von ungesteuertem Erwerb des Deutschen vgl. beispielsweise Egbert 2002, 131ff., 240ff., 263ff.). Die Verwendung des allgemeineren Begriffs „Zweitsprache“ für die vorliegende Analyse erschien mir umso sinnvoller, als im Rahmen der Gesprächsaufnahmen keine Informationen erhoben wurden bezüglich der Art und Weise, wie der französische Sprecher Deutsch erlernt hat (s. dazu Kapitel 6.2.4).

Der Begriff „Sprachproduktionsprobleme“ wird im vorliegenden Beitrag in Abgrenzung zu Sprachrezeptionsproblemen wie etwa zu akustischen oder zu Bedeutungsverstehensproblemen (vgl. dazu Selting 1987a) verwendet und umfasst sowohl Proble-

me bei der Hervorbringung von Äußerungen, die von Sprechern prospektiv signalisiert und dann bearbeitet, d. h. repariert werden, als auch solche, die von Sprechern oder von deren Gesprächspartnern retrospektiv signalisiert und bearbeitet werden. Mit „prospektiv gerichteter Problemsignalisierung“ sind solche Fälle wie beispielsweise Wortsuchen gemeint, in denen die Hervorbringung einer Äußerung lediglich hinausgezögert wird, ohne dass ein zu reparierendes Element produziert worden wäre. In solchen Fällen erfolgt die Problemsignalisierung (m. a. W. die Reparaturinitiierung, s. u.) beispielsweise durch eine Pause oder durch ein Verzögerungssignal wie „uh“ im Englischen oder „äh“ im Deutschen, während die Bearbeitung in der Hervorbringung des gesuchten Elements durch die Sprecher selbst oder aber durch ihre Gesprächspartner besteht (s. dazu Schegloff 1979, 272f.). Prospektiv gerichtete Fälle von Sprachproduktionsproblemen stehen im Gegensatz zu retrospektiv gerichteten Fällen, in denen ein bereits produziertes Element nachträglich repariert, d. h. korrigiert wird. Für die nachfolgende Analyse sind prospektiv gerichtete Sprachproduktionsprobleme relevant. Ausgehend von expliziten (ggf. metakommunikativen) Signalisierungsmitteln (d. h. von expliziten Reparaturinitiierungen) werden in Papantoniou (in Vorb.) auf der Grundlage von deutschen muttersprachlichen Daten drei Teilnehmerkategorien von prospektiv gerichteten Sprachproduktionsproblemen rekonstruiert, nämlich:

- 1) Die Signalisierung von sprachlich bedingten Problemen (meist Wortfindungsprobleme, d. h. Störungen beim Abrufen einzelner Lexeme)
- 2) die Signalisierung von Formulierungsproblemen, die die Versprachlichung von kognitiven Inhalten (i. d. R. von komplexen Sachverhalten) betreffen, d. h. die Sprecher signalisieren, dass sie versuchen, ihre Gedanken, die noch im Entstehen begriffen sind, in Worte zu fassen, sowie
- 3) die Signalisierung von kognitiv bedingten Problemen (Erinnerungsprobleme, Suche nach Beispielen usw.).¹⁶

16 Siehe Kapitel 6.2.6.1. für Beispiele zu den hier aufgeführten Problemtypen.

Zur Signalisierung dieser Sprachproduktionsprobleme verwenden deutsche Muttersprachler neben expliziten, ggf. metakommunikativen Äußerungen wie beispielsweise „wie heißt denn das“, „wie nennt man das“ (sprachliche Probleme), „wie soll ich das beschreiben“, „wie kann man das erklären“ (Formulierungsprobleme) oder „wann war denn das“, „wo war ich gerade stehen geblieben“ (kognitive Probleme), auch weniger explizite Mittel wie Heckenausdrücke (z. B. „irgendwie“), Partikeln (z. B. „na“, „hier“, „äh“) oder *creak*, d. h. „Knarren“. Diese Signalisierungsmittel sind oftmals typspezifisch, wenngleich es auch zu Überschneidungen kommen kann (z. B. was *creak* oder die Partikel „äh“ betrifft).

Die hier verwendeten Begriffe „Problemsignalisierung“ und „Problembearbeitung“ decken sich weitestgehend mit den Begriffen „Reparaturinitiierung“ und „Reparaturdurchführung“ aus Schegloff et al. (1977). Reparaturen, von denen Korrekturen ein Untertyp sind, sind konversationelle Mechanismen, mit denen Probleme des Sprechens, Hörens und Verstehens behandelt werden. Es wird je nachdem, wer die Reparatur einleitet bzw. durchführt (d. h. die Sprecher der Problemquelle oder aber ihre Gesprächspartner), zwischen der Selbst- und der Fremdinitiierung sowie zwischen der Selbst- und der Fremddurchführung von Reparaturen unterschieden, wobei eine strukturelle Präferenz für die Selbst- gegenüber der Fremdinitiierung sowie für die Selbst- gegenüber der Fremddurchführung von Reparaturen besteht (zu einer Einführung in die Organisation von Reparaturen im Deutschen s. Egbert 2009).

Bei den in der vorliegenden Untersuchung analysierten Fällen, in denen prospektiv gerichtete Sprachproduktionsprobleme vom Zweitsprachler selbst signalisiert und auch behoben werden, handelt es sich demnach um selbstinitiierte Selbstreparaturen. Dabei liegt der Fokus in Schegloff et al. (1977) auf dem Funktionieren der Interaktion als System bzw. auf den strukturellen Eigenschaften der Reparaturorganisation, während die Teilnehmerperspektiven bezüglich der Reparaturhandlungen, beispielsweise im Hinblick auf die Problemzuschreibung oder auf die Problemkategorisierung, nicht rekonstruiert werden (vgl. dazu auch Selting 1987b, 37f.). Eine Verschiebung des Analysefokus hin zu einer Rekonstruktion der Teilnehmerperspektiven, die eine

differenzierte Problemtypologie wie die oben dargestellte ermöglicht, soll hier durch die Begriffe „Problemsignalisierung“ und „-bearbeitung“ verdeutlicht werden, die an Selting (1987a) angelehnt sind und ergänzend zum Reparaturbegriff verwendet werden.¹⁷

6.2.3 Forschungsüberblick

In diesem Kapitel sollen einige vorwiegend konversationsanalytisch ausgerichtete Arbeiten zum Deutschen, in denen die Selbstinitiierung von Reparaturen bei Sprachproduktionsproblemen in der zweitsprachlichen Kommunikation behandelt wird, vorgestellt und ggf. kritisch besprochen werden.¹⁸ So befasst sich Rost (1989, 201ff.) mit Selbstinitiierungen durch Deutschlerner, die Fremdreparaturen durch die Lehrenden auslösen. In der Analyse wird u. a. auf „Techniken der Selbstinitiierung“ eingegangen, zu denen „non-lexikalische Markierungen“ (so etwa Pausen, Dehnungen oder Abbrüche), Heckenausdrücke wie „ich weiß nicht“ und „oder so“, die Realisierung von „einzelne[n] Wörter[n] oder Partikeln mit Frageintonation“, die Formulierung expliziter Fra-

17 Vgl. dazu Selting (1987a, 6): „Wenn dabei nicht mehr von Reparatur, sondern von „Problemmanifestation“ durch den Problemträger und „Problembearbeitung“ durch den Rezipienten der Problemmanifestation gesprochen wird, so wird damit eine andere Analyseperspektive als bei Schegloff et al. eingenommen: es wird versucht, die Perspektiven und Zuschreibungen der Beteiligten bei der Durchführung von Reparaturen von deren Signalisierungen her zu rekonstruieren. Diese Analyse ergibt eine Differenzierung innerhalb der Sequenzen, die Schegloff et al. als Reparatursequenzen analysieren.“

18 Zur Fremddinitiiierung bzw. Fremddurchführung von Reparaturen bei Sprachproduktions- bzw. bei Sprachrezeptionsproblemen in der Zweitsprache Deutsch siehe z. B. Rost (1989, 157ff. und 217ff.), Egbert (1998; 2002, 184ff., 194ff., 240ff., 263ff.), Liebscher/Dailey-O' Cain (2003), Brouwer et al. (2004) sowie Morlicchio et al. (2007). Zu zweitsprachlichen Reparaturen in anderen Sprachen s. beispielsweise Auer/Rönfeldt (2002), Gardner/Wagner (2004) und Kurhila (2006). Zur Problematik der Beurteilung von syntaktischen Abweichungen in Äußerungen von chinesischen Deutschlernern, die allerdings nicht repariert werden, s. Spiekermann (1997).

gen, die Übersetzung von Begriffen sowie die Verwendung außersprachlicher Mittel gerechnet werden. Dabei liegt der Schwerpunkt der Analyse nicht auf der zweitsprachlichen Spezifik dieser Signalisierungsmittel. Zudem werden die unterschiedlichen Selbstinitiierungen unter dem Gesichtspunkt der Notwendigkeit zur Fremdreparatur betrachtet und es wird eine Typologie von selbstinitiierten Fremdreparaturen erstellt. Die Untersuchung von selbstinitiierten Selbstreparaturen wird ausdrücklich aus der Analyse ausgeschlossen (ebd., 201f.). Auch in Rost-Roth (1999 und 2009) werden neben Fremd- auch Selbstinitiierungen von Reparaturen bei Sprachproduktionsproblemen von Zweitsprachlern in die Analyse mit einbezogen, allerdings liegt der Fokus in diesen Arbeiten ebenfalls auf den Fremdreparaturen.

In den disziplinübergreifenden Arbeiten von Iványi (1998 und 2002), die Wortsuchsequenzen sowohl aus konversationsanalytischer als auch aus kognitiv- und psycholinguistischer Sicht untersucht, finden sich neben Analysen von Wortfindungsstörungen in den Muttersprachen Deutsch und Ungarisch auch solche von zweitsprachlichen Äußerungen im Deutschen. Dabei liegt der Fokus auf der Aufdeckung von sprachübergreifenden Wortsuchstrategien, so dass die Spezifik ihrer Signalisierung und Bearbeitung durch Zweitsprachler nur gestreift wird.

In Egbert (2002, 131ff.) wird auf die Signalisierung und Bearbeitung von Sprachproduktionsproblemen durch eine italienische Deutschlernerin eingegangen. Neben den Partikeln „äh“, „ähm“ und „nein“ als Selbstinitiierungen von Reparaturen (d. h. als Problemsignalisierungsmittel) benutzt diese auch die italienische Partikel „no“. Dabei wird festgestellt, dass die italienische Partikel anders als Fehler im lexikalischen Bereich vom Lehrer toleriert wird. Die Schlussfolgerung, dass dies ein Hinweis auf die Vernachlässigung der Rolle von Reparaturinitiierungen im DaF-Unterricht sein könnte, bleibt allerdings implizit. Ebenso wenig wird der Frage nach einer möglicherweise zugrunde liegenden Systematik bei der Verwendung von deutschen und italienischen Problemsignalisierungen durch die Deutschlernerin nachgegangen.

Rieger (2003) befasst sich mit Wortwiederholungen bei Selbstreparaturen in deutsch- und englischsprachigen Äußerungen von

bilingualen Sprechern. Da allerdings bei allen Sprechern von einer muttersprachlichen Kompetenz in beiden Sprachen ausgegangen wird, wird Zweitsprachlichkeit keine besondere Bedeutung beigemessen. Das Hauptaugenmerk liegt auf interlingualen Unterschieden bei der Wiederholung von sprachlichem Material, die auf strukturelle Unterschiede zwischen den beiden Sprachen zurückgeführt werden.

Auf Formulierungsprobleme von italienischen Stadtführern in der Zweitsprache Deutsch wird – neben der Signalisierung von Verständnisproblemen seitens der deutschsprachigen Touristen – in Costa (2007) eingegangen. Dabei werden Signalisierungsmittel wie „wie sagt man“, „sozusagen“, „sagen wir mal“ sowie Dehnungen, Pausen und Partikeln wie „äh“ beschrieben. Diese Signalisierungsmittel werden allerdings nicht unter dem Gesichtspunkt der Zweitsprachlichkeit untersucht, da die Reparaturdurchführung (Selbst- oder i. d. R. Fremddurchführung) im Zentrum des Interesses steht.

Ein nicht konversationsanalytisch ausgerichteter Beitrag, der sich mit mündlichen Selbstkorrekturen (mit selbstinitiierten Selbstreparaturen) von Deutschlernenden befasst, ist der von Braun/Sapovalov (2006). Die Grundlage für diese Untersuchung liefert die monologische Äußerung einer russischen Deutschlerin, die eine Bildergeschichte nacherzählt. Dabei ist aus konversationsanalytischer bzw. interaktional-linguistischer Sicht zu kritisieren, dass sich die Analyse in einer formalen Beschreibung der selbstkorrigierten morphologischen, syntaktischen und lexikalischen Fehler erschöpft, die nach dem Beurteilungskriterium „gelingen/mislungen“ erfolgt. Insofern wird der Frage nach der Behandlung der Äußerungen durch die Sprecherin selbst nicht systematisch nachgegangen, d. h. es wird keine Teilnehmerperspektive eingenommen. So schenken die Autoren sprachlich korrekten Äußerungen, die von der Sprecherin dennoch eindeutig als verbesserungswürdig bzw. als präzisierungsbedürftig gekennzeichnet (z. B. mithilfe von „nein“, „also“ oder „ich meine“) und auch tatsächlich korrigiert bzw. reformuliert werden, keinerlei Beachtung. Aufgrund der schriftsprachlich orientierten Transkriptionsweise kann zudem die Rolle der Prosodie bzw. die Rolle von nicht lexikalisierten Elementen (z. B. Glottisschlag oder *creak*, d. h. „Knarren“) nicht berücksichtigt werden, da solche

Merkmale der gesprochenen Sprache mit Ausnahme von Pausen überhaupt nicht vermerkt werden. Doch auch die meisten schriftlich festgehaltenen lexikalischen Signalisierungsmittel (u. a. „ja“, „nein“, „also“, „oder“, „ich meine“), die die Deutschlernerin zur Selbstkorrektur benutzt, werden nicht in die Analyse einbezogen, während andere („besser“ sowie eine metakommunikative Kommentierung) nur kurz erwähnt werden.

In dieser Hinsicht wird eine künstliche Trennung vorgenommen zwischen zu korrigierenden bzw. korrigierten Formulierungen einerseits und Problemsignalisierungsmitteln (Reparaturinitiiierungen) andererseits, obwohl beide Äußerungstypen Bestandteile des Formulierungsprozesses sind. Nur erstere werden zum Gegenstand der Analyse gemacht, wohingegen letztere vernachlässigt werden. Dies hat wiederum zur Folge, dass die zweitsprachliche Kompetenz der Deutschlernerin nur im Hinblick auf ihre Fähigkeit bewertet wird, sprachlich korrekte Formulierungen zu produzieren. Demgegenüber werden ihre – wie aus dem Transkript hervorgeht – relativ gut ausgebildeten, auf die Sprachverwendung bezogenen Kenntnisse über den Gebrauch von Problemsignalisierungsmitteln fast vollständig ausgeblendet, so dass die Analyse insgesamt zu kurz greift. Es sind nämlich gerade diese Problemsignalisierungsmittel, die Aufschluss darüber geben, dass die Zweitsprachlerin Deutsch weitestgehend verinnerlicht hat. Offensichtlich ist sie imstande, ihre sprachlichen Schwierigkeiten auf Deutsch angemessen zu signalisieren, ohne zwischendurch in die Muttersprache wechseln zu müssen, wie etwa die italienische Deutschlernerin in Egbert (2002).

Im Gegensatz zu den bereits vorgestellten Arbeiten wendet sich Schönigh (2008) ausdrücklich der zweitsprachlichen Spezifik eines Problemsignalisierungsmittels zu. Gegenstand der Untersuchung ist die Verwendung des Verzögerungssignals „äh“ durch vietnamesische Deutschlerner. Analysiert werden monologische Äußerungen, die im Rahmen von mündlichen Übungen bei der Vorbereitung auf den „TestDaF“ realisiert wurden. Ausgehend von der Beobachtung, dass asiatische Lerner das Verzögerungssignal „äh“ überdurchschnittlich oft gebrauchen, wird der Frage nach seinen Funktionen in der zweitsprachlichen Sprachproduktion nachgegangen. Der Autor kommt zu dem

Ergebnis, dass „äh“ bei vietnamesischen Deutschlernern nicht nur als Verzögerungssignal bei Sprachproduktionsproblemen dient, sondern darüber hinaus verwendet wird, um vorwiegend phonetisch-phonologische – und z. T. auch morphologisch bedingte – Probleme zu bewältigen, die auf die Muttersprache zurückzuführen sind. So dient die regelmäßige Realisierung von „äh“ u. a. der Erzeugung von silbenzählendem Rhythmus sowie einer CV-Silbenstruktur, die den prosodischen bzw. phonotaktischen Eigenschaften des Vietnamesischen entsprechen (ebd., 12f.). Insofern wird eine Abweichung bei der zweitsprachlichen Verwendung der Partikel „äh“ festgestellt, die die Verständlichkeit nachweisbar erheblich beeinträchtigen kann. Zur Behebung dieses Merkmals wird eine gezielte Behandlung durch entsprechende Übungen im DaF-Unterricht vorgeschlagen.

Wie aus diesem Forschungsüberblick hervorgeht, ist die zweitsprachliche Spezifik sprachlicher Mittel, mit denen Sprachproduktionsprobleme im Deutschen signalisiert werden, mit Ausnahme von Schöningh (2008) kaum systematisch erforscht worden. Die vorliegende Untersuchung versteht sich demnach als ein Versuch, zu einer detaillierteren Beschreibung solcher Signalisierungsmöglichkeiten beizutragen.

6.2.4 Daten

Die Grundlage für die vorliegende Analyse lieferte ein 9-minütiges, privates Telefongespräch zwischen einer jungen Deutschen (Anna) und einem jungen Franzosen (Chris)¹⁹, die ein freundschaftliches Verhältnis zueinander haben. Untersucht wurden 45 Fälle von „irgendwie“, die vom Zweitsprachler im Laufe dieses Telefongesprächs produziert wurden. Als Kontrastdaten dienten 120 Fälle von „irgendwie“ aus mehreren muttersprachlichen Telefongesprächen, von denen 36 aus einem Korpus mit privaten Telefongesprächen und 84 aus einem Korpus mit Radiotelefonegesprächen stammen.²⁰ Im untersuchten zweit-

19 Beide Namen wurden geändert.

20 Die Bereitstellung des hier analysierten Gesprächs sowie weiterer privater muttersprachlicher Gespräche verdanke ich dem 2004 – 2007 an

sprachlichen Gespräch ruft Anna, die in Berlin wohnt, Chris in Frankreich an, um die Details ihres bevorstehenden gemeinsamen Urlaubs in Frankreich sowie einer Reise von Chris nach Berlin zu besprechen. In dieses Telefongespräch wird ein kurzes Face-to-Face-Gespräch auf Französisch (ca. 15 Sekunden) zwischen Chris und seinem Vater eingeschoben, das bei der Analyse mit berücksichtigt wird.

Im Rahmen der Gesprächsaufnahmen wurden keine Informationen zum zweitsprachlichen Hintergrund des französischen Sprechers bzw. zur Art und Weise, wie er Deutsch erlernte, erhoben. Auf der Grundlage des analysierten Telefongesprächs lässt sich insgesamt feststellen, dass dieser die deutsche Sprache relativ gut beherrscht. So verfügt er über einen umfangreichen Wortschatz (wozu sowohl umgangssprachliche Wörter wie „rumlatschen“ als auch einem vergleichsweise gehobenen Register angehörende Ausdrücke wie „sich befinden“ und „zur Verfügung stehen“ zählen) sowie über gut ausgebaute morphologische Kenntnisse, und er benutzt komplexe Syntax, u. a. Nebensätze mit Verbletzstellung (zum Erwerb der Verbletzstellung durch Deutschlerner vgl. beispielsweise Boss 2004) und Adverbien wie „deshalb“ bzw. Konjunktionen wie „denn“. Außerdem hat er – trotz eines Akzents – eine gute Aussprache, was sich beispielsweise darin manifestiert, dass er phonetische Eigenschaften des Deutschen (so etwa vokalisches „r“, ggf. Synkope des Schwa oder Auslautverhärtung) i. d. R. richtig realisiert.

Aus dem Gespräch geht hervor, dass der Sprecher auch zu weiteren deutschen Muttersprachlern Kontakt hat, und es ist anzunehmen, dass er sich bereits mehrmals in Deutschland aufgehalten und vielleicht sogar einen längeren Zeitraum dort verbracht hat. Dieser Umstand lässt darauf schließen, dass (auch) ungesteuerter Spracherwerb stattgefunden hat bzw. stattfindet. Auch der Gesprächsanfang liefert einen Hinweis auf möglichen ungesteuerten Zweitspracherwerb, da Chris' Vater abnimmt und Deutsch mit Anna spricht. Auch wenn dieser Austausch zu kurz ist, um ein verlässliches Urteil über die Deutschkenntnisse des

Vaters zu ermöglichen, so ist wenigstens in dessen wenigen Äußerungen kein Akzent zu hören und es werden keine sprachlichen Fehler gemacht. Es ist folglich nicht auszuschließen, dass der Zweitsprachler sein Deutsch z. T. auch durch den Vater erworben hat, wenngleich diese gegenwärtig offensichtlich Französisch miteinander sprechen.

Trotz seiner vergleichsweise hohen Kompetenz im Deutschen ist der Sprecher eindeutig als Zweitsprachler zu identifizieren, was auf der Ebene der Sprachproduktion einerseits an seinem Akzent, andererseits an gelegentlichen Wortfindungsstörungen und grammatischen Normverstößen wie falsche Genuszuweisung („dieses Zug“), falsche Kasusmorpheme („für den neunte“) und falsche Rektion („bist du da in die Gegend“) liegt. Solche Fehler treten jedoch nicht durchgängig auf, was darauf schließen lässt, dass es sich bei ihnen oftmals um Performanz- und nicht um Kompetenzfehler handelt (vgl. dazu Corder 1967 und Selinker 1972, v. a. 215f.). Auf der Ebene der Sprachrezeption lässt sich feststellen, dass der Sprecher teilweise Mühe hat, dem deutschsprachigen Gespräch zu folgen. Dies zeigt sich besonders deutlich daran, dass er eine Frage der deutschen Gesprächspartnerin nach der Zeit seiner Ankunft insofern falsch versteht, als er in der Antwort darauf den Ort seiner Ankunft benennt, und dies, obwohl sie ihre Frage gleich dreimal reformuliert. Aus diesen Beobachtungen geht hervor, dass der Zweitsprachler trotz verhältnismäßig guter Deutschkenntnisse gelegentliche sprachliche Schwierigkeiten hat.

6.2.5 Methode

Wie bereits erwähnt, ist die Vorgehensweise des vorliegenden Beitrags konversationsanalytisch bzw. interaktional-linguistisch ausgerichtet. Dies bedeutet, dass sich die Analysekategorien, in diesem Fall die vom Zweitsprachler signalisierten und bearbeiteten Typen von Sprachproduktionsproblemen, aus den Daten selbst ergeben müssen, wobei der Nachweis erbracht werden soll, dass sie vorrangig für die Gesprächsteilnehmer selbst und nicht nur für die Analysierenden relevant sind. Demnach wird in der nachfolgenden Analyse wie folgt vorgegangen: In einem ersten Schritt wird untersucht, wie der Heckenausdruck „ir-

gendwie“ von Muttersprachlern benutzt wird. Danach wird gezeigt, inwiefern die Verwendungsweise dieses Lexems durch den französischen Sprecher anders ist. Dabei werden sowohl quantitative als auch qualitative (v. a. semantische und funktionale) Unterschiede herausgearbeitet.

Was die qualitativen Unterschiede anbelangt, so werden wiederkehrende Phänomene herangezogen (so etwa Wortfindungsschwierigkeiten oder Verstöße gegen die sprachliche Norm), die in Kookkurrenz mit „irgendwie“ vorkommen, um den Nachweis für die Funktion zu erbringen, die Letzteres erfüllt. Ein grundlegendes Verfahren zur Rekonstruktion und Validierung von Teilnehmerkategorien, auf das bei der Analyse zurückgegriffen wird, ist die Berücksichtigung der sequentiellen Entwicklung der untersuchten Fälle. Dies bedeutet, dass die Fortsetzung eines Turns durch die Sprecher und/oder die Reaktionen ihrer Gesprächspartner oft Aufschluss darüber geben, wie eine Äußerung von den Gesprächsteilnehmern selbst interpretiert und behandelt wird (zu einem detaillierten Überblick über die Prämissen und die Fragestellungen der Interaktionalen Linguistik s. Selting/Couper-Kuhlen 2001).

6.2.6 Die Verwendung des Heckenausdrucks „irgendwie“ bei Sprachproduktionsproblemen in der zweitsprachlichen Kommunikation

In diesem Kapitel wird gezeigt, dass der französische Sprecher „irgendwie“ im Rahmen von Sprachproduktionsproblemen z. T. anders benutzt, als es in der muttersprachlichen Kommunikation üblich ist. So setzt er diesen Heckenausdruck extrem häufig ein, um zusätzlich zu Formulierungsproblemen und zu kognitiv bedingten Sprachproduktionsproblemen, die auch von Muttersprachlern mithilfe von „irgendwie“ signalisiert werden können, auch Wortfindungs- und andere rein sprachlich bedingte Probleme zu signalisieren bzw. zu überwinden, was untypisch und daher als Merkmal von Zweitsprachlichkeit zu deuten ist. Darüber hinaus ist „irgendwie“ oftmals semantisch abgeschwächt oder sogar vollständig entleert. Im Folgenden werden zunächst vier Auszüge aus den muttersprachlichen Daten analysiert, anhand derer einige typische Verwendungsweisen von „irgendwie“

erläutert werden sollen. Anschließend wird ein abweichender muttersprachlicher Fall vorgestellt (Kapitel 6.2.6.1). In Kapitel 6.2.6.2 wird dann auf die Besonderheiten der zweitsprachlichen Verwendung von „irgendwie“ eingegangen.

6.2.6.1 Der Heckenausdruck „irgendwie“ in muttersprachlichen Äußerungen

Das Adverb „irgendwie“ wird im Deutschen als Heckenausdruck (Vagheitsausdruck) verwendet, um eine Aussage abzuschwächen bzw. zu relativieren (zu Heckenausdrücken siehe z. B. Schwitalla 2006, 155f.). Vgl. die folgenden muttersprachlichen Beispiele:

(1) [Radiotelefongespräch: Der Anrufer A erzählt einen Traum.]

01 A: JA:;
 → 02 det WAR denn halt irngwie so KOMisch;=
 03 =also man HAT sich jefühlt als wenn man (.) sELber
 → 04 irjendwie FLIEGT? (1.0)
 05 aber DENN, (-)
 → 06 IrjendWIE:- hh (-)
 07 WEEß ick nich;
 → 08 den den ↑Aufprall irjendwie .hh miterlebt indem man
 09 aufm bett' BETT fällt;
 → 10 IrjendWIE;=
 11 =also so GINGS mir;

(2) [privates Telefongespräch: Anna und Chris wollen gemeinsam verreisen.]

01 Ann: dann haben wir den ganzen DIENstag,
 02 Chr: [JA';
 03 Ann: [also den ACHten? .hh
 04 Chr: mh=mh,
 → 05 Ann: und dann könn=wa ja Eigentlich am nEunten irngwie:
 06 .hh (-) mIttags oder so LOSfahrn;=oder?
 07 Chr: JA';

(3) [privates Telefongespräch: Anna erzählt von ihrer Krankheit.]

- 01 Rol: wie lange lAgst=du da FLACH,
 → 02 Ann: naja es hAT irngwIe: f::
 03 <<p, all> wann WAR=n dis;>=ähm
 04 vorletztes WOchenende Angefangen?
 05 Rol: ah;

In Beispiel (1), das ein Auszug aus einer Traumerzählung ist, wird ein Formulierungsproblem (s. dazu Kapitel 6.2.2) dargestellt bzw. bearbeitet, d. h. der Sprecher signalisiert, dass er versucht, einen komplexen Sachverhalt zu versprachlichen. Im unmittelbar vorhergehenden, hier ausgelassenen Kontext erzählt der Anrufer, dass er im Traum von einer Klippe gefallen und beim Aufschlagen auf dem Boden aufgewacht ist. Im hier vorgestellten Ausschnitt versucht er dann zu beschreiben, welche Empfindungen dieser Traum bei ihm ausgelöst hat. Dabei greift er häufig auf den Heckenausdruck „irgendwie“ zurück, um seine Aussagen als vage bzw. seine Empfindungen als schwer formulierbar zu kennzeichnen. In Z. 02 wird die Äußerung „det WAR denn halt irngwie so KOMisch;“ zügig hervorgebracht.²¹ Solche flüssig realisierten, mithilfe von „irgendwie“ relativierten Äußerungen sind in den Daten durchaus üblich, d. h. „irgendwie“ wird nicht zwingend im Rahmen von Sprachproduktionsproblemen gebraucht. Zusätzlich dazu tritt „irgendwie“ oft auch in Verbindung mit Disfluenzmarkern auf, d. h. mit Verzögerungen und Selbstreparaturen, die auf Sprachproduktionsprobleme hinweisen (zum Disfluenzbegriff s. Fischer 1992).

In Z. 03f. geht der Anrufer mithilfe des Reformulierungssignals „also“ dazu über zu erläutern, was an seinem Traum „KOMisch“ war. Dabei wird durch die Mikropause ein Formulierungsproblem angedeutet und durch „irjendwie“ erneut eine Ungenauigkeit nahegelegt. Daraufhin nehmen die Disfluenzmarker zu. So deuten die Pausen in Z. 04 und 05, der nochmalige Gebrauch des gedehnten „IrjendWIE:“ in Z. 06, gefolgt von Ausatmen und von einer weiteren Pause, sowie der metakommunikative Heckenausdruck „WEEß ick nich;“ in Z. 07 auf Formulierungsschwierigkeiten hin (zur „Unbeschreibbarkeit“ als Formulierungsressource

21 Zu den Transkriptionskonventionen s. Selting et al. (1998).

bei Träumen, epileptischen Auren und ähnlichen Phänomenen s. Gülich 2005). Auch in Z. 08 - 09 kommen neben „irgendwie“ Wiederholungen („den den“, „bett' BETT“) sowie Einatmen vor, bevor dann der Anrufer in Z. 10 - 11 seine Erläuterung mit „Irr-jendWIE“ auch retrospektiv als vage kennzeichnet und einen (vorläufig) abschließenden Kommentar hinzufügt.

In den Beispielen (2) und (3) werden die Sprachproduktionsprobleme, die von der Sprecherin durch die gedehnten Realisierungen von „irngwie:“ sowie durch die jeweils darauffolgenden Verzögerungen (Einatmen und Pause in Beispiel 2, nicht lexikalisiertes Verzögerungssignal „f:“ in Beispiel 3) signalisiert werden, im Gegensatz zum ersten Beispiel nicht als Versuche dargestellt, komplexe Sachverhalte zu versprachlichen. Es handelt sich also bei diesen Sprachproduktionsproblemen nicht um die Darstellung von Formulierungsproblemen, sondern um die Darstellung kognitiver Probleme, d.h. die Sprecherin signalisiert jeweils, dass sie einen Zeitpunkt genauer bestimmen möchte und deswegen Zeit zum Überlegen braucht. So schlägt die Sprecherin in Beispiel (2), das dem Telefongespräch mit dem französischen Sprecher entnommen ist, eine Tageszeit („mlttags“) für ihre gemeinsame Abreise mit ihm vor, wobei sie diesen Zeitpunkt sowohl prospektiv durch „irngwie:“ als auch retrospektiv durch einen weiteren Heckenausdruck („oder so“) als möglich und daher als aushandelbar kennzeichnet. Durch die mit schnellem Anschluss angehängte Nachfrage „oder?“ macht sie zusätzlich deutlich, dass sie den Zeitpunkt der Abreise gemeinsam mit ihrem Gesprächspartner vereinbaren möchte. In diesem Kontext weist also „irngwie“ die Bedeutung „zum Beispiel“ auf. In Beispiel (3) liegt die Signalisierung eines Erinnerungsproblems vor, das in Z. 03 auch explizit thematisiert wird. Zusätzlich zu den Verzögerungen wird auch durch die Semantik von „irngwie:“ deutlich, dass sich die Sprecherin bezüglich des genauen Zeitpunktes des Krankheitsausbruchs unsicher ist.

In diesen Beispielen sowie in den gesamten untersuchten muttersprachlichen Daten weist „irngwie“ immer eine relativierende Funktion als Vagheits- bzw. Heckenausdruck auf und zwar unabhängig davon, ob es in Verbindung mit Disfluenzmarkern auftritt oder nicht, d. h. es bewahrt auch in Zusammenhang mit Sprachproduktionsproblemen seinen semantischen Gehalt und

dient somit nicht ausschließlich als Verzögerungssignal. So benutzen Sprecher auch in Fällen, in denen Sprachproduktionsprobleme behandelt werden, „irgendwie“ nicht nur als eine semantisch entleerte Partikel wie „äh“, um Zeit für das Weitersprechen zu gewinnen, sondern zusätzlich, um ihre Unsicherheit zum Ausdruck zu bringen bzw. um ihre Aussagen als ungenau zu kennzeichnen. Dabei handelt es sich wie in den hier analysierten Auszügen entweder um die Darstellung von Formulierungsproblemen, bei denen die Sprecher signalisieren, dass sie ihre noch nicht völlig entfaltenen Gedanken in Worte zu fassen und komplexe Sachverhalte zu versprachlichen versuchen (Beispiel 1), oder aber um die Darstellung von kognitiven Problemen wie beispielsweise von Erinnerungsproblemen usw. (Beispiele 2 und 3). Bei der Signalisierung von rein sprachlich bedingten Sprachproduktionsproblemen hingegen, wie etwa bei Wortfindungsstörungen, kommt „irgendwie“ in den untersuchten muttersprachlichen Daten nicht vor. Vgl. dazu das folgende Beispiel:

(4) TR 1 / 2420 [Thema: T.s Gambenspiel]

```

01 K: na ja aber du kAnnst doch mal son HAUSkonzert machen;
02 T: <<p, Knarrstimme> N:EIN [klaus;>
03 K: [so für deine frEunde mal zur
→ 04 .h zur ' (-) <<t, p, all> äh: wie HEIßT,>
05 er^BAUung;
06 T: ((lacht))
07 K: ((lacht))

```

In Z. 04 wird ein Wortfindungsproblem durch Disfluenzmarker wie Einatmen, Wiederholung von „zur“, Glottisschlag und Pause sowie durch die Partikel „äh:“ und die metakommunikative Äußerung „wie HEIßT“ signalisiert und in Z. 05 durch die Hervorbringung des gesuchten Lexems („er^BAUung“) auch bearbeitet. Im Gegensatz zu den Beispielen (1) – (3) wird hier also signalisiert, dass nicht über den Inhalt der hervorgebrachten Äußerung, sondern lediglich über eine sprachliche Form nachgedacht wird. Bei der Darstellung von rein sprachlich bedingten Problemen geht es demnach nur um das Abrufen einer sprachlichen Einheit, i. d. R. eines Lexems, über dessen semantische Eigenschaften die

Sprecher bereits verfügen.²² In diesen Fällen wird der Hecken-
ausdruck „irgendwie“ nicht eingesetzt.

Was seine Auftretenshäufigkeit betrifft, so kommt „irgendwie“
in den muttersprachlichen Daten in aller Regel nur einmal pro
Äußerungseinheit vor. Dies ist ein Hinweis darauf, dass es einen
semantischen Gehalt aufweist und nicht lediglich als ein seman-
tisch entleertes Verzögerungssignal fungiert.²³ Nur in sechs Äu-
ßerungseinheiten wird „irgendwie“ jeweils zweimal verwendet,
wobei dieses zweifache Auftreten in vier Äußerungseinheiten auf
eine Wiederholung wegen einer Selbstreparatur (Konstruktions-
abbruch mit Neuansatz) zurückzuführen ist. Insofern finden sich
in den muttersprachlichen Daten nur zwei Äußerungseinheiten,
in denen „irgendwie“ tatsächlich jeweils zweimal gebraucht
wird. Eine dieser beiden Äußerungseinheiten kommt in Beispiel
(5) vor, das im Folgenden ausführlich besprochen wird. Es wird
gezeigt, dass das zweifache Auftreten von „irgendwie“ in diesem
Kontext eine kommunikative Funktion erfüllt:

(5) [privates Telefongespräch: Stepke versucht herauszu-
finden, ob Andy ihm sein Motorrad („Simme“) zur Verfü-
gung stellen kann.]

22 Dies kann beispielsweise oftmals dadurch nachgewiesen werden,
dass Sprecher in der Lage sind, das gesuchte Wort zu umschreiben (vgl.
dazu auch Auer/Rönfeldt 2002).

23 Eine Äußerungseinheit (auch „Phrasierungseinheit“ oder „Turnkon-
struktionseinheit“ bzw. TCU genannt) lässt sich durch das Zusammen-
spiel von Syntax und Prosodie im gegebenen sequentiellen Kontext
definieren, d. h. es handelt sich zumeist um eine syntaktische, prosodi-
sche und semantische Einheit (s. dazu Selting et al. 1998, 100). Zum
Verhältnis zwischen TCUs und „übergaberelevanten Stellen“ (TRPs) s.
Selting (2000).

01 Ste: hast=du äh wit=äh' brauchst du deine alte SIMme
 02 nOch? (--)
 03 And: JA; (---)

((Auslassung))

→ 04 Ste: weil ick brau irngwie ein MOPed irngwie: bei meiner
 05 OMma dA,
 06 (1.5)
 07 And: (warum;)
 08 Ste: <<undeutlich, all> WEIß ich nich;
 09 einfach SO;=
 10 =weil simme is IMmer ooch (.) ein bissl GEIL; (-)
 11 wenn=de DAMit fÄhrst;>

In Z. 01f. fragt Stepke Andy, ob er noch sein altes Motorrad („SIMme“) brauche. Diese Frage ist als Vor-Bitte zu deuten, mittels welcher der Sprecher auszuloten versucht, ob seine eigentliche Bitte gewährt oder ausgeschlagen wird. Dadurch soll eine dispräferierte Handlung auf beiden Seiten (Vorbringen einer Bitte bzw. Ablehnen ebendieser) abgeschwächt bzw. umgangen werden.²⁴ In Z. 03 signalisiert Andy durch „JA;“, dass er der Bitte wahrscheinlich nicht stattgeben wird, woraufhin er im hier ausgelassenen Gesprächsauschnitt erklärt, dass er das alte Motorrad schrittweise auseinander nehme, um seine Bestandteile als Ersatzteile für sein neues Motorrad zu benutzen. In Z. 04f. kommt Stepke auf sein Anliegen zurück, indem er den Grund für seine Vor-Bitte angibt. Dabei benutzt er „irngwie“ zweimal innerhalb dieser – bis auf die Dehnung beim zweiten „irngwie:“ – flüssig realisierten Äußerungseinheit.

Diese zweifache Vagheitsmarkierung erfüllt eine gesichtswahrende Funktion, da sie dazu dient, den Inhalt der Aussage abzuschwächen und somit die Dringlichkeit der Bitte herunterzuspielen. Dabei behält „irngwie“ trotz dieser Wiederholung seine Grundfunktion als Heckenausdruck. Die durch „irngwie“ signalisierte Vagheit kann anhand der Äußerungen in Z. 08 – 09 („WEIß

24 Zur Präferenz/Dispräferenz s. beispielsweise Levinson (2000, 375ff.) und Schegloff (2007, 28ff.); vgl. auch Lerner (1996, v. a. 314ff.) zur gesichtswahrenden Rolle von gemeinsam produzierten Äußerungen bei Bitten; zum Verhältnis zwischen dem konversationsanalytischen Begriff der Präferenz/Dispräferenz und Goffmans „face“-Begriff s. die Anmerkung in Schegloff (2007, 93f.).

ich nich; einfach SO;“) nachgewiesen werden, aus denen hervorgeht, dass Stepke nicht imstande bzw. nicht willens ist zu erklären, warum er das Motorrad braucht, so dass er in Z. 10 – 11 nur eine ungenaue, mit Pausen durchsetzte, zögerliche Begründung liefert. Auch im zweiten, aus einem Radiotelefongespräch stammenden Fall, der hier nicht ausführlich besprochen wird, behält das zweimal innerhalb einer Äußerungseinheit vorkommende „irgendwie“ seine relativierende Funktion. In diesem Ausschnitt, in dem ein Anrufer von seinen Depressionen und Selbstmordgedanken erzählt, wird „irgendwie“ in Verbindung mit vielen Disfluenzmarkern insgesamt sehr häufig verwendet, um das heikle Thema zu kontextualisieren (zum Kontextualisierungsbegriff s. beispielsweise Gumperz 1982, 1992 und Auer 1986). Daraus geht hervor, dass „irgendwie“ in den seltenen Fällen, in denen es in muttersprachlichen Äußerungen zweimal innerhalb einer Äußerungseinheit auftaucht, seinen semantischen Gehalt bewahrt und eine spezifische kommunikative Funktion erfüllt.

6.2.6.2 Der Heckenausdruck „irgendwie“ in zweitsprachlichen Äußerungen

Wie die deutschen Muttersprachler, so greift auch der französische Sprecher in vielen Fällen auf den Heckenausdruck „irgendwie“ zurück, um seine Unsicherheit zu signalisieren bzw. seine Aussagen zu relativieren, wie im folgenden Auszug:

(6)

```

01 Chr: ja=ja=JA;
02     ich mache dis auf jeden FALL;
03     also [ich
04 Ann:      [<<p> GUT;>
→ 05 Chr: ich hab irngwie: gestern oder vorgestern PANik
06     geKRIEGT,
07     aber <<Knarrstimme> a::hm:> jetzt GAR nicht mehr,
08     .hh und des war vielleicht desto BESSer;=

```

Hier wird ähnlich dem Beispiel (3) ein Erinnerungsproblem signalisiert. In Z. 05f. macht der Zweitsprachler durch die Verwendung von gedehntem „irngwie:“ sowie durch die Nennung zweier alternativer Zeitpunkte („gestern oder vorgestern“) deutlich, dass er über den genauen Zeitpunkt seiner Aufregung kurz

nachdenken muss bzw. dass er sich diesbezüglich nicht ganz im Klaren ist. Diese Verwendungsweise weist keine Besonderheiten auf und ist auch für die muttersprachlichen Daten typisch.

In anderen Fällen allerdings benutzt der Sprecher „irgendwie“ auf eine für die muttersprachliche Kommunikation ungewöhnliche Art und Weise. Dabei ist sein Gebrauch von „irgendwie“ in mehr als einer Hinsicht untypisch. Als Erstes fällt die sehr hohe Gesamtfrequenz dieses Heckenausdrucks auf. So produziert der Zweitsprachler im Laufe des fast 9-minütigen Gesprächs „irgendwie“ insgesamt 45 Mal, seine deutsche Gesprächspartnerin hingegen lediglich 4 Mal, wobei ihre Sprechzeit ca. 75% seiner eigenen beträgt. Zudem kommt „irgendwie“ beim Zweitsprachler in sieben Fällen zweimal und in einem Fall sogar dreimal innerhalb einer Äußerungseinheit vor, während dies in den deutschen Kontrastdaten, wie in Kapitel 6.2.6.1 angemerkt, äußerst selten ist und ausdrücklich der Erfüllung bestimmter kommunikativer Funktionen wie dem Herunterspielen von dispräferierten Aktivitäten dient. Dies ist ein weiterer Hinweis auf die außergewöhnlich häufige Verwendung von „irgendwie“ durch den Zweitsprachler.

Neben diesen quantitativen Unterschieden gibt es auch qualitative (phonetische, semantische und funktionale). So wird das zweisilbig realisierte „irngwie“ vom französischen Sprecher tendenziell stärker reduziert und undeutlicher gesprochen als durch die deutschen Sprecher, wenngleich auch diese üblicherweise ebenfalls zu phonetischer Reduktion neigen. Dabei sprechen die Muttersprachler den nasalen Velar „ŋ“ in „irngwie“ viel deutlicher aus als der Zweitsprachler. Dieser realisiert wiederum das Wort insgesamt etwas nasaliert, was auf die französische Muttersprache zurückzuführen ist. Wie sich in der nachfolgenden Analyse zeigen wird, erfüllt zudem die Verwendung von „irgendwie“ beim französischen Sprecher z. T. eine ganz andere Funktion als bei Muttersprachlern. So setzt der Zweitsprachler anders als die deutschen Sprecher „irgendwie“ ein, um rein sprachliche Probleme wie in Beispiel (4) zu signalisieren, wobei ein semantisches Verblässen bis hin zu einer semantischen Entleerung dieses Heckenausdrucks festzustellen ist.

Dass „irgendwie“ vom Zweitsprachler oft als semantisch abgeschwächte Floskel zur Überwindung von sprachlichen Schwie-

rigkeiten verwendet wird, kann am nächsten Beispiel besonders deutlich demonstriert werden. Dieser Ausschnitt ist dem Ende des Telefongesprächs entnommen, einer Phase, in der wichtige Vereinbarungen bezüglich des Reiseablaufs bereits getroffen worden sind. Anders als in Beispiel (2), das einer frühen Phase desselben Telefonats entstammt, in der der gemeinsame Urlaub noch geplant wird, werden an dieser Stelle keine Vorschläge mehr geäußert. Vielmehr werden festgelegte Termine und sonstige Details vom Zweitsprachler zusammengefasst.

(7)

```

01 Chr: GUT; .hh
02 Ann: [JA,=( )
03 Chr: [.hh oKEE;
04      vIerzehn uhr ab <<abgehacktes Sprechen> LIbidum>,=
→ 05      =äh sAg irngwie äh: äh beschEid (.) DAvid,
→ 06      äh dass wir am ELFten irngwie in: toulon sInd,
07 Ann: [oKEY;
08 Chr: [.hhh uns beFINDen werden,=
→ 09      =und ich bUche <<undeutlich> irngwie> diese=dieses
10      ä:h dieses <<Knarrstimme> äh::: äh::> [↑ZUG,
11 Ann:                                     [ <<p> ( )
12      ja=geNAU;>
→ 13 Chr: irngwIe: für den [NEUNte:,
14 Ann:                                     [ <<p> ZWANzig EUro;>
15      geNAU;=MITtags;
16 Chr: MITtags;=[JA;
17 Ann:                                     [ <<p> geNAU;>

```

In Z. 05 wird die Vervollständigung der idiomatischen Wendung „sAg ... beschEid“ durch „irngwie“ hinausgezögert. Eine relativierende Funktion ist hier prinzipiell möglich (im Sinne von „sag David auf irgendeine Art und Weise Bescheid“), auch wenn sie in gewisser Hinsicht im Gegensatz zu den bereits getroffenen, klaren Absprachen steht. Im Laufe des Gesprächs hat Anna nämlich ausdrücklich gesagt, dass sie David gleich anrufen will („dann ruf ich david jetzt ganz schnell An und SAG ihm das?“). Dabei deuten die dem „irngwie“ nachgestellten Verzögerungssignale „äh: äh“ darauf hin, dass ein Wortfindungsproblem vorliegt. Außerdem sind die Mikropause vor „DAvid“ und die falsche Satzgliedstellung („sag Bescheid David“ statt „sag David Bescheid“) weitere

Hinweise auf ein sprachliches (syntaktisch bedingtes) Problem.²⁵ Es ist also denkbar, dass „irgendwie“ hier eingesetzt wird, um Zeit für die Bearbeitung von sprachlichen Problemen zu gewinnen.

In Z. 06 deutet das gedehnte „in:“ vor „toulon“ auf eine scheinbare, vorübergehende Gedächtnislücke hin. Eine relativierende Funktion von „irngwie“ (z. B. als Signalisierung von Unsicherheit bezüglich der Stadt oder auch des genauen Datums) ist hier aber unplausibel, da von den Interaktanten im Laufe des Gesprächs eine detaillierte Planung vorgenommen und u. a. genau festgelegt wurde, dass sie am Elften des Monats nach Toulon reisen möchten. Dies weist auf ein semantisches Verblassen des Heckenausdrucks „irngwie“ hin, der in muttersprachlichen Äußerungen immer eine relativierende Funktion hat. Dabei lässt die Reformulierung bzw. Selbstkorrektur in Z. 08, in der auf eine gehobenes lexikalisches Register („uns befinden werden“ statt „sind“) sowie auf ein anderes Tempus (Futur statt Präsens) zurückgegriffen wird, die sprachliche Unsicherheit des Sprechers vermuten. Offensichtlich bereitet ihm das Sprechen in der Zweitsprache Mühe und er ist darauf bedacht, sich in lexikalischer und grammatischer Hinsicht möglichst korrekt und gewählt auszudrücken, was eine Erklärung für sein zeitweilig stockendes Sprechen liefert (vgl. auch Iványi 1998, 95, die eine häufig abgehackte Sprechweise bei Zweitsprachlern feststellt). Diese Umstände lassen darauf schließen, dass die hier signalisierte Unsicherheit nicht die Reiseinformationen, sondern vielmehr die Verwendung der Zweitsprache betrifft, d. h. hier wird aller Wahrscheinlichkeit nach ein rein sprachliches Problem bearbeitet.

²⁵ Man könnte „DAvid“ auch als Ausklammerung interpretieren. In diesem Fall würde hier keine falsche Satzgliedstellung vorliegen, sondern eine Besonderheit der gesprochenen Sprache, d. h. der französische Sprecher würde lediglich einen Namen, der ihm nicht gleich einfällt, nachträglich hinzufügen (s. dazu auch Schwitalla 2006, 117). Es ist m. E. allerdings sehr unwahrscheinlich, dass dem Sprecher der Name eines – wie aus dem Telefongespräch hervorgeht – guten Freundes, der außerdem bereits wiederholt erwähnt wurde, nicht auf Anhieb einfällt. Insofern ist hier tatsächlich von einem sprachlichen Problem auszugehen, das die Satzgliedstellung im Deutschen betrifft.

Zusätzliche Evidenz für diese Annahme liefert folgende Sequenz, die einem eingeschobenen face-to-face Gespräch des französischen Sprechers mit seinem Vater entstammt, das während der früheren Planungsphase stattfand:

(8) [eingeschobenes Face-to-Face-Gespräch auf Französisch zwischen Chris und seinem Vater.]

01 Chr: *parce que là on descendrait de paRIS,*
weil da man würde runterfahren aus Paris
weil dann würden wir von Paris kommen

02 *et pUis=ah: on passera en fait la nuit de dix iCI,*
und dann ah: man wird verbringen im Grunde die
Nacht vom Zehnten hier
und dann äh verbringen wir am Zehnten im Prinzip die Nacht hier

→ 03 *et on repartirAit en direction de toulon le ONZE;*
und man würde wieder losfahren in Richtung Toulon
am Elften
und würden am Elften in Richtung Toulon weiterfahren.

In Zeile 3 werden dieselben Fakten wie in Beispiel (7), Z. 06 / 08 genannt, allerdings ohne Disfluenzmarker wie Heckenausdrücke, Dehnungen und Selbstreparaturen. Es wird lediglich der Heckenausdruck „en fait“ in Z. 02 benutzt, dessen Verwendung darauf zurückgeführt werden kann, dass diese Sequenz der Planungsphase entnommen ist, d. h. es handelt sich bei den genannten Fakten noch nicht um vereinbarte, verbindliche Reisedetails – anders als in der fast gleichbedeutenden, später erfolgenden deutschen Äußerung in Beispiel (7). Insgesamt ist die Sprechweise des Sprechers in der Muttersprache Französisch deutlich flüssiger als im Deutschen, was die Vermutung nahe legt, dass die Verwendung zahlreicher Disfluenzmarker (u. a. des Heckenausdrucks „irgendwie“) in der Zweitsprache vornehmlich auf sprachliche Schwierigkeiten zurückzuführen ist und nicht grundsätzlich der Kontextualisierung von Vagheit, Erinnerungsproblemen o. Ä. dient.

In Z. 09ff. wird „irgendwie“ noch zweimal benutzt. Eine Vagheitsmarkierung mithilfe von „irngwie“ in Z. 09 ist grundsätzlich nicht auszuschließen („Ich buche irgendwie diesen Zug“), doch wirkt sie angesichts der getroffenen Vereinbarungen etwas zu allgemein. Auch dies lässt auf die semantische Abschwächung

von „irngwie“ schließen. Die Aufnahmesignale der deutschen Sprecherin in Z. 12 („ja=geNAU;“) sowie die Nennung eines Geldbetrags (vermutlich des Fahrscheinpreises) in Z. 14 könnten daher implizite Versuche sein, diese Ungenauigkeit auszugleichen.²⁶ Dabei liegt in Z. 09f. ein Wortfindungs- bzw. ein Genuszuweisungsproblem vor, das durch die Wiederholung des Demonstrativpronomens „diese“ bzw. „dieses“ sowie durch die gedehnten und gehäuften Verzögerungssignale signalisiert wird, bevor das gesuchte Wort („↑ZUG“) vom Sprecher produziert und mit einem Tonhöhen sprung nach oben hervorgehoben wird (zur prosodischen Hervorhebung durch hohes Tonhöhenregister s. Seltling 1995, 155). Eine Korrektur des Pronomens „dieses“ hin zur kongruenten Form „diesen“ bleibt aus. Es ist folglich auch hier anzunehmen, dass durch das undeutlich gesprochene „irngwie“ ein sprachliches Problem signalisiert wird.

In Z. 13 wird ein kognitives Problem (ein Erinnerungsproblem) bezüglich des richtigen Datums signalisiert, das den Problemen in den Beispielen (3) und (6) ähnelt. Insofern scheint dieser Fall auf den ersten Blick nicht abweichend zu sein. Dennoch ist die mithilfe von „irngwie:“ ausgedrückte Vagheit wie auch in Z. 05ff. insofern ungewöhnlich, als es sich hierbei um ein kurz zuvor vereinbartes Datum handelt und nicht um einen Vorschlag o. Ä. wie in Beispiel (2). Dies liefert weitere Evidenz für die semantische Abschwächung von „irngwie“ in den Äußerungen des Zweitsprachlers. Es ist bezeichnend, dass die Muttersprachlerin Anna auch hier auf diese Ungenauigkeit implizit reagiert, indem sie die Aussage des Zweitsprachlers durch die Äußerung „geNAU;=MITtags;“ konkretisiert. Diese Konkretisierung wird in Z. 16 von Chris bestätigt und daraufhin von Anna erneut durch „geNAU;“ aufgenommen (Z. 17). Es ist denkbar, dass hier eine subtile Kommunikationsstörung insofern vorliegt, als die deutsche Sprecherin indirekt versucht, die Ungenauigkeit zu beheben, die die mehrfache Vagheitsmarkierung von wichtigen, bereits vereinbarten Reisedetails nahe legt. Da in Z. 13 ein

²⁶ Es ist zu beachten, dass die Äußerung in Z. 14 in Überlappung mit der Nennung des Datums (Z. 13) erfolgt. Sie kann sich also nicht auf dieses Datum beziehen, sondern ist vielmehr als eine Reaktion auf die Äußerung in Z. 09 – 10 zu deuten.

Flexionsfehler vorliegt („für den NEUNte:“ statt „für den neunten“)²⁷, ist auch in diesem Fall möglich, dass Chris durch die Verwendung von „irgendwle:“ ein sprachliches, nämlich ein morphologisch bedingtes Problem prospektiv zu bearbeiten bzw. hinauszuzögern versucht, zumal das Suffix „te:“ gedehnt und somit zögerlich realisiert wird.

Insgesamt lässt das gehäufte Auftreten des Heckenausdrucks „irgendwie“ in der unmittelbaren Umgebung von sprachlichen Problemen (Wortfindungsstörungen, falsche Satzgliedstellung, Genuszuweisung und Morphemrealisierung sowie lexikalische Korrekturen mit Tempuswechsel) vermuten, dass der Zweitsprachler „irgendwie“ benutzt, um neben Erinnerungs- und sonstigen kognitiv bedingten Sprachproduktionsproblemen (wie etwa in Beispiel 6) auch rein sprachlich bedingte Sprachproduktionsprobleme (wie in Beispiel 4) zu signalisieren bzw. zu behandeln, d. h. auch dann, wenn er inhaltlich weiß, was er sagen möchte, und sich lediglich über die korrekte sprachliche Form unsicher ist. Diese Ausweitung auf die Signalisierung von rein sprachlichen Sprachproduktionsproblemen ist für die muttersprachlichen Daten untypisch und deutet auf eine Übergeneralisierung des Heckenausdrucks „irgendwie“ beim französischen Sprecher hin, die als Merkmal von Zweitsprachlichkeit anzusehen ist (zum Begriff „Übergeneralisierung“ beim Zweitspracherwerb s. Corder 1967 und Selinker 1972, 217f.).

Zudem scheint „irgendwie“ anders als in muttersprachlichen Äußerungen, in denen eine relativierende Funktion stets nachweisbar ist, oft semantisch verblasst zu sein bzw. in Kontexten aufzutreten, in denen die Signalisierung von Vagheit oder Unsicherheit unwahrscheinlich oder sogar unangebracht ist. Angesichts der Tatsache, dass hier bereits abgesprochene Reisedetails zusammengefasst und keine Vorschläge mehr geäußert werden (wie etwa in Beispiel 2), wirkt die durch den Heckenausdruck angedeutete Vagheit oft unpassend – was überdies zu subtilen Kommunikationsstörungen führen kann. Dies ist ein weiterer Beleg dafür, dass „irgendwie“ in vielen Fällen ausschließlich als

27 Vgl. aber die korrekte Flexion in Z. 06, die auf die Instabilität der „Interlanguage“ des Sprechers (Selinker 1972) schließen lässt.

Verzögerungssignal vom Zweitsprachler eingesetzt wird, um Zeit für die Bearbeitung von sprachlichen Schwierigkeiten zu gewinnen.

Im Folgenden werden weitere Beispiele vorgestellt, in denen ein untypischer Gebrauch von „irgendwie“ vorliegt.

In der Fortsetzung des bereits angeführten Beispiels (6), die hier als Beispiel (9) wiedergegeben wird, taucht „irgendwie“ zweimal innerhalb einer Äußerungseinheit auf, was auf seine außerordentlich häufige Verwendung durch den Zweitsprachler und somit auf sein semantisches Verblassen schließen lässt:

(9)

```

01 Chr: ja=ja=JA;
02     ich mache dis auf jeden FALL;
03     also [ich
04 Ann:     [<<p> GUT;>
05 Chr: ich hab irngwie gestern oder vorgestern PANik
06     geKRIEGT,
07     aber <<Knarrstimme> a::hm:> jetzt GAR nicht mehr,
08     .hh und des war vielleicht desto BESSer;=
→ 09     =denn äh jetzt steht uns <<stark reduziert> irngwie>
→ 10     dieses dieses AUto <<sehr undeutlich> irngwie> zur
11     verFügung,
12 Ann: dAs is GEIL;=JA;

```

In diesem Auszug wird „irngwie“ sowohl in Z. 09 als auch in Z. 10 benutzt. Eine Vagheitsmarkierung ist hier nicht auszuschließen, dennoch ist sie etwas ungewöhnlich. Der Sprecher legt nämlich einen Fakt dar, dessen er sich sicher ist, wie auch aus dem vorherigen sowie aus dem nachfolgenden, hier ausgelassenen Kontext hervorgeht. Es steht offenbar fest, dass ihm und seinen Freunden ein Auto zur Verfügung steht, und diese Tatsache wird auch in die Planung des gemeinsamen Urlaubs mit einbezogen. Auch aus Annas Äußerung „dAs is GEIL;=JA;“ (Z. 12), in der keine Überraschung o. Ä. zum Ausdruck gebracht wird, geht hervor, dass ihr diese Information bereits bekannt ist (zu beachten ist hierbei besonders die Verwendung der Partikel „JA;“). In den muttersprachlichen Daten hingegen kommt eine Vagheitsmarkierung nur dann vor, wenn eine Aussage tatsächlich abgeschwächt oder relativiert werden soll. Nach dem ersten „irngwie“ wird durch die Wiederholung des Demonstrativpro-nomens „dieses“ ein Wortfindungsproblem signalisiert. Die Tat-

sache, dass „irngwie“ hier stark reduziert realisiert wird, ist ein zusätzlicher Hinweis darauf, dass es als Verzögerungssignal eingesetzt wird, um Zeit für die Bearbeitung eines sprachlichen Problems zu gewinnen.

Nachdem der Sprecher das gesuchte Lexem („Auto“) abgerufen hat, produziert er unmittelbar vor der projizierten Präpositionalphrase des Funktionsverbgefüges („steht uns... zur verFÜgung“) ein zweites „irngwie“. In Verbindung mit der unmittelbar vorangegangenen Wortfindungsstörung und der hier unwahrscheinlichen Vagheitsmarkierung verstärkt diese Häufung den Eindruck, dass „irngwie“ beim Zweitsprachler oft semantisch verblasst oder sogar völlig entleert ist. Auch wenn der Realisierung der Präpositionalphrase „zur verFÜgung“ keine weiteren Disfluenzmarker vorausgehen, ist es möglich, dass sich der Sprecher mithilfe von „irngwie“, das sehr undeutlich gesprochen wird, etwas mehr Zeit nimmt, um auch dieses lexikalische Element abzurufen. Da hier keine weiteren Disfluenzmarker wie Wortwiederholungen oder Verzögerungssignale auftreten, kann von einer verdeckenden Strategie ausgegangen werden, die dazu dient, ein Wortfindungsproblem zu überspielen (vgl. dazu auch Auer/Rönfeldt 2002).

Auch in den letzten drei Beispielen kommt „irngwie“ ohne weitere Disfluenzmarker vor und dient dem Überspielen, d. h. der verdeckenden Bearbeitung von sprachlichen Schwierigkeiten. Dabei ist eine Vagheitsmarkierung im Hinblick auf den jeweiligen Kontext i. d. R. nicht erkennbar:

(10)

01 Chr: (WEIß ich;)
 → 02 ich hAb irngwie keine lUst irngwie bei PEter direkt
 → 03 <<stark reduziert> irngwie> zu AnKOMmen,
 04 bis wEnn=bis wEnn musst du ARbeiten;=ode[r-
 05 Ann: [.hh am
 06 mOntag arbeit ich bis: vierzehn uhr DREIßig;
 07 Chr: äh wo=in in der REIsebüro,
 08 Ann: geNAU;

(11)

01 Ann: <<all> pAss AUF;
 02 ja geNAU;
 03 ich hab UMgebucht,
 04 ich flieg MONTag erst zurück;
 05 mOntag MITtag;>
 06 Chr: <<all> oKEE;=
 → 07 =und w=was is dAs irngwie für ein TAG,>
 08 Ann: äh der VIERzehnte;
 09 Chr: vierzehnTE;
 10 oKEE;

(12)

01 Chr: <<all> ja WARte mal sekunde;=
 → 02 =ich frage <<sehr undeutlich> irngwie> mein vati ob
 → 03 er überhaupt DA ist;=.hh
 ((es folgt ein Gespräch mit dem Vater auf Französisch, ca. 15
 Sekunden))

In Beispiel (10) taucht „irngwie“ dreimal innerhalb einer Äußerungseinheit auf (Z. 02 – 03), wofür sich in den muttersprachlichen Daten keine Entsprechung nachweisen lässt. Dies ist ein eindeutiger Hinweis auf seinen gehäuftten Gebrauch durch den Zweitsprachler und das damit einhergehende semantische Verblässen bis hin zur vollständigen semantischen Entleerung. Während die Verwendung von „irngwie“ in der Formulierung „ich hAb irngwie keine lUst“ in Z. 02 eine typische Vagheitsmarkierung darstellt, ist die Rolle des darauf folgenden „irngwie“ weniger eindeutig. So könnte es dazu dienen, die potentiell gesichtsbedrohende Aussage, dass Chris Peter nicht zuerst sehen möchte, verstärkt herunterzuspielen. Insofern läge hier eine ähnliche Verwendungsweise vor wie im muttersprachlichen Beispiel (5). Die Tatsache, dass „irngwie“ insgesamt auffällig oft verwendet wird, lässt jedoch vermuten, dass diese Häufung nicht zwingend eine Kontextualisierungsfunktion erfüllt, son-

dern auf die Schwierigkeiten, die dem Sprecher die Zweitsprache Deutsch bereitet, zurückgeführt werden kann. Ein denkbares Problem ist hier die Auswahl der richtigen Präposition („bei Peter“), die durch das Dazwischenschalten von „irngwie“ etwas verzögert und somit überspielt wird.

Eindeutiger lässt sich die Funktion des dritten, stark reduzierten „irngwie“ in Z. 03 rekonstruieren. Die darauf folgende falsche Infinitivform „zu AnKOMmen“ (statt „anzukommen“), die überdies einen falschen Wortakzent trägt, ist ein unmissverständlicher Hinweis darauf, dass der Sprecher mit sprachlichen Schwierigkeiten zu kämpfen hat, die er mithilfe des hier semantisch völlig entleerten „irngwie“ verdeckend zu bearbeiten und somit zu überspielen versucht.

Auch in (11) ist eine relativierende Funktion von „irngwie“ unplausibel, da es unklar ist, inwiefern die Frage „und w=was is dAs irngwie für ein TAG,“ in Z. 07 relativiert bzw. abgeschwächt werden soll. Das zögerlich gesprochene „w=was“ deutet dabei auf ein sprachliches Problem hin. Vermutlich braucht der Sprecher auch hier etwas mehr Zeit, um die idiomatische Wendung „was ist das für ein“ abzurufen, weswegen er das übergeneralisierte „irngwie“ in seine Äußerung einflicht. Eine weitere Möglichkeit ist überdies, dass „irngwie“ hier eine Modalpartikel wie „denn“ ersetzt. Eine solche Interpretation wird durch die Beobachtung gestützt, dass der französische Sprecher im Laufe des Telefongesprächs nur selten Modalpartikeln benutzt. Auch in diesem Fall kann davon ausgegangen werden, dass der übergeneralisierte Ausdruck „irngwie“ eingesetzt wird, um ein sprachliches Problem, nämlich die unzureichende Kenntnis des angemessenen Gebrauchs von Modalpartikeln, zu kompensieren.

Was Beispiel (12) anbelangt, so wäre das Vorkommen von „irngwie“ innerhalb einer Äußerung wie in Z. 02f. in der muttersprachlichen Kommunikation allenfalls in der Bedeutung „zum Beispiel“ denkbar, um einen Vorschlag o. Ä. zu äußern, wie etwa in Beispiel (2). Hier meint Chris allerdings, dass er seinen Vater gleich fragen will, was er dann auch sofort tut. Die Verwendung von „irngwie“ ist für die muttersprachliche Kommunikation untypisch, wenn eine konkrete, nicht zu relativierende Absicht zum Ausdruck gebracht werden soll. Eine mögliche Erklärung ist, dass der Sprecher Schwierigkeiten mit der Rektion des Verbs

„fragen“ hat, die er mithilfe des sehr undeutlich gesprochenen „irngwie“ verdeckend bearbeitet. Er könnte sich beispielsweise unsicher sein, ob das Verb „fragen“ ein Akkusativ- oder aber ein Dativobjekt verlangt. Eine solche Problemursache ist denkbar, da das Übersetzungsäquivalent „demander“ im Französischen ein Präpositionalobjekt erfordert („demander à quelqu' un“), das in diesem Fall dem deutschen Dativobjekt entspricht.

Möglich ist auch, dass dem Sprecher keine typischen lexikalischen Mittel für die Versprachlichung der hier ausgedrückten Sprechabsicht verfügbar sind (wie beispielsweise „ganz schnell“ oder „kurz mal“), so dass er auf das übergeneralisierte „irngwie“ zurückgreifen muss. Um eine gleich durchzuführende Handlung im Rahmen desselben Telefongesprächs anzukündigen, verwendet beispielsweise die deutsche Gesprächspartnerin die Formulierung „dann ruf ich david jetzt ganz schnell An und SAG ihm das?“. Unabhängig davon, welche dieser Erklärungen hier zutrifft, liegt dem Gebrauch von „irngwie“ in jedem Fall ein sprachlich bedingtes Problem zugrunde. Dass der französische Sprecher seine sprachlichen Schwierigkeiten mithilfe des übergeneralisierten Heckenausdrucks „irngwie“ signalisiert bzw. verdeckend bearbeitet, ist für die muttersprachliche Kommunikation untypisch und somit ein Zeichen von Zweitsprachlichkeit.

6.2.7 Fazit und Ausblick

Durch den Vergleich von muttersprachlichen und zweitsprachlichen Äußerungen, in denen „irngwie“ vorkommt, konnten sowohl quantitative als auch qualitative (v. a. semantische und funktionale) Unterschiede herausgearbeitet werden. So benutzt der französische Sprecher „irngwie“ insgesamt sehr viel häufiger als seine deutsche Gesprächspartnerin. Zudem kommt „irngwie“ beim Zweitsprachler oft zweimal und in einem Fall sogar dreimal innerhalb einer Äußerungseinheit vor, was einen weiteren Hinweis auf die gehäufte Verwendung dieses Heckenausdrucks liefert. Eine solche Häufung ist in den muttersprachlichen Daten äußerst selten und wird nur zur Erzielung bestimmter kommunikativer Effekte eingesetzt, wie beispielsweise zum Herunterspielen von dispräferierten Aktivitäten bzw. von gesichtsbedrohenden Handlungen.

Was die qualitativen Unterschiede anbelangt, so wird „irgendwie“ in den analysierten zweitsprachlichen Äußerungen phonetisch tendenziell undeutlicher realisiert als durch deutsche Sprecher und es scheint oftmals semantisch abgeschwächt oder sogar völlig entleert zu sein, d. h. der Heckenausdruck weist nicht seinen vollständigen semantischen Gehalt auf. Im Hinblick auf seine Funktion ist zudem anzumerken, dass der französische Sprecher den Gebrauch von „irgendwie“ auf alle in Kapitel 6.2.2 vorgestellten Typen von Sprachproduktionsproblemen ausweitet. Im Unterschied zu deutschen Muttersprachlern, die diesen Heckenausdruck ausschließlich zur Signalisierung von Formulierungs- und kognitiven Sprachproduktionsproblemen benutzen, verwendet der Zweitsprachler diesen als Verzögerungssignal, um auch rein sprachliche Probleme (Wortfindungsschwierigkeiten, grammatikalische und syntaktische Probleme) zu signalisieren bzw. verdeckend zu bearbeiten. Diese Verwendungsweise lässt auf eine Übergeneralisierung schließen, die für Zweitsprachlichkeit kennzeichnend ist.

Offensichtlich handelt es sich bei der Verwendung von „irgendwie“ durch den französischen Sprecher insofern um eine effektive Strategie zur Bewältigung von sprachlichen Schwierigkeiten in der Zweitsprache, als dieser seinen Redefluss aufrechterhält und keine Formulierungshilfen seitens der deutschen Gesprächspartnerin erforderlich werden. Dennoch konnte in einem Fall (Beispiel 7) eine implizit manifestierte bzw. subtil bearbeitete Kommunikationsstörung rekonstruiert werden, die auf die gehäufte sowie unpassende Signalisierung von Vagheit bei der Zusammenfassung von wichtigen Reiseinformationen zurückzuführen ist. Insgesamt ist sowohl die Häufigkeit als auch die Verwendungsweise dieses Problemsignalisierungsmittels für die muttersprachliche Kommunikation als untypisch und daher als verbesserungswürdig anzusehen.

Da es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine Fallstudie handelt, sind die dargelegten Besonderheiten zum Gebrauch von „irgendwie“ nicht automatisch auf alle Zweitsprachler übertragbar, sondern speziell auf die Lernaltersprache dieses Sprechers bezogen. Es gibt allerdings Indizien, dass sich die Signalisierung bzw. die Bearbeitung von Sprachproduktionsproblemen durch Zweitsprachler oftmals von deren Bewältigung

durch deutsche Muttersprachler unterscheidet, wodurch wiederum die Verständigung beeinträchtigt bzw. die Interaktion negativ beeinflusst werden kann.²⁸

In dieser Hinsicht macht diese Untersuchung darauf aufmerksam, dass sich Zweitsprachlichkeit auf der Ebene der Sprachproduktion nicht nur in der abweichenden Anwendung der Regeln des Sprachsystems manifestiert, sondern u. a. auch in der teilweise untypischen Problemsignalisierung bemerkbar macht. Somit ist beispielsweise die These von Breindl/Thurmair (2003), dass „Anakoluthkonstruktionen im weitesten Sinn“ im DaF-Unterricht nicht zwingend vermittelt werden müssten, da sie von Deutschlernern „vermutlich ohnehin ganz ‚natürlich‘ produziert“ würden (ebd., 91) bzw. dass die Planungsbesonderheiten der gesprochenen Sprache „nicht besonders thematisiert zu werden brauchen, da sie übereinzelsprachliche Geltung haben“ (ebd., 92) nur eingeschränkt gültig. Denn auch wenn solche Planungsbesonderheiten in allen Sprachen vorkommen, so fällt ihre sprachspezifische Ausprägung oft unterschiedlich aus.²⁹

Daraus ergeben sich wiederum Konsequenzen für den DaF-Unterricht insofern, als eine gezielte Vermittlung von sprachlichen Mitteln zur Problemsignalisierung als erstrebenswert anzusehen ist, zumal solche Signalisierungsmittel in DaF-Lehrwerken nicht behandelt zu werden scheinen.³⁰ So ergab eine Durchsicht der Lehrwerke „Schritte plus 2“ (Niveaustufen A1/A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen), „Berliner Platz neu A1, Teil 2“ (Niveaustufe A2), „Tangram aktuell 2“ (Ni-

28 Vgl. dazu beispielsweise Schöningh (2008); zum abweichenden Gebrauch von Problemsignalisierungsmitteln bei Verstehensproblemen durch Deutschlerner s. Egbert (1998).

29 Siehe auch die Anmerkung in Egbert (2002, 133) zum seltenen Gebrauch von „recycling“ bei Selbstkorrekturen durch Deutschlernende sowie zur möglicherweise falschen Anwendung der so genannten „Kopfregele“.

30 Zum fremdsprachendidaktischen Nutzen der Konversationsanalyse bzw. der Erkenntnisse der Gesprochene-Sprache-Forschung vgl. auch Günthner (2000), Richter (2002), Schmale (2004), Huth & Taleghani-Nikazm (2006) und Imo (2009).

veaustufe A2), „So geht’s zum ZD“ (Niveaustufe B1), „Themen 3 aktuell“ (Niveaustufe B1), „em Neu“ (Niveaustufe B2), „Prüfungstraining TestDaF (Niveaustufen B2 / C1), „Training TestDaF“, „Mit Erfolg zum TestDaF“, „Prüfungstraining Goethe-Zertifikat C1“, „DSH & Studienvorbereitung“ und „Fit für das Goethe-Zertifikat“ (jeweils Niveaustufe C1), dass keine sprachlichen Mittel zur Signalisierung von Sprachproduktionsproblemen bereitgestellt bzw. behandelt werden und dies, obwohl alle diese Lehrwerke der mündlichen Kommunikation eine wichtige Rolle zuschreiben und manche sogar gezielt auf mündliche Prüfungsteile vorbereiten sollen.

Dabei sind sprachliche Probleme bei Zweitsprachlern häufiger zu erwarten als bei Muttersprachlern, da bei ersteren viel wahrscheinlicher ist, dass das Vorhandensein von kognitiven Inhalten (d. h. von semantischen Konzepten bzw. von Begriffen, die in der Muttersprache verankert sind) nicht zwangsläufig an die Verfügbarkeit von angemessenen linguistischen Mitteln in der Zweitsprache gekoppelt ist (vgl. auch Krause 2006, 223f. und Kap. 4.2. in diesem Band zur so genannten „Disproportionalitätshypothese“). Angesichts dieser Tatsache ist es umso sinnvoller, im DaF-Unterricht eine gezielte Vermittlung von typischen, auf der Grundlage von empirischem Material herausgearbeiteten sprachlichen Mitteln zur Signalisierung von Sprachproduktionsproblemen anzustreben, um dadurch die kommunikative Kompetenz von Deutschlernern bzw. die Natürlichkeit ihrer Äußerungen zu erhöhen.

7 Fremdsprachigkeit in literarischen Texten - Topoi der Fremdheit in der literarischen Sprache eines deutsch schreibenden Bulgaren

SNEZHANA BOYTCHEVA

Den Schwerpunkt dieser Überlegungen bilden nicht die einzelnen Übersetzungsstrategien, sondern die Aufdeckung der Topoi der Fremdheit in der deutschen Sprache des bulgarischen Romanciers Dimitre Dinev und der Nachweis des bewussten Einflusses der bulgarischen Sprache auf die Sprache seines Romans nach dem Schleiermacherschen Prinzip des verfremdenden Übersetzens in poetischen Texten (Schleiermacher 1969, 47). Das Übersetzungsprinzip, das sich der „Aneignung“ entgegensetzt, ist in der Übersetzungswissenschaft und -geschichte als „Verfremdung“ bekannt (vgl. dazu das Kapitel 5 in diesem Band). Die Umsetzung dieses Prinzips zeigt sich am Vorhandensein von Topoi des Fremden in Dinevs Text, zu denen der Autor in seiner eigenartigen Sprachgestaltung das deutschsprachige Publikum hinüber- und entgegenbewegt. Also wird das Fremde nicht einverleibt und verwischt, im Gegenteil, es schimmert an bestimmten Stellen unverkennbar in der sonderbaren Sprache des Autors durch, die den festgelegten Gebrauch, die geltenden Normen der Sprache verletzt. In diesem Sinne sind die Orte des Fremden als Kulturtransfer zu verstehen.

7.1 Der Roman *Engelszungen* von Dimitre Dinev als ein Topos des Fremden

Der Roman *Engelszungen* von Dimitre Dinev gehört zur sogenannten interkulturellen Literatur (vgl. Chiellino 2000), auch Migrantenliteratur genannt, die von Autoren nichtdeutschsprachiger Herkunft auf Deutsch verfasst wird. Die interkulturell

geprägte Literatur wird im Zuge der Globalisierungsprozesse als die neue Weltliteratur bezeichnet. Sie demonstriert die Bereitschaft, Selbstbilder mit dem Blick von außen zu vergleichen, vermeintliche Selbstverständlichkeiten eigener Identitätsbildung mit der unerwarteten Wahrnehmung des Fremden zu konfrontieren (vgl. Hofmann 2006, 195). Ihre Perspektive hängt sehr oft mit der Erfahrung des Ausgegrenzten zusammen, einer Erfahrung, die die Protagonisten bei Dinev allesamt gemacht haben. Diese Literatur verzichtet auch andeutungsweise auf die Präsentation von homogenen Kulturen, sie stellt die unterschiedlichen kulturellen Orientierungen der Mitglieder einer Gemeinschaft dar, d. h. mehrfach kodierte, komplexe Identitäten (vgl. Bronfen/Marcus 1997, 4 und 7). Daher sind die Texte multiperspektivisch, vieldeutig, offen, sie identifizieren nicht, sie reflektieren kritisch über das Andere wie auch über das Eigene. Die Bedeutung der Herkunftskultur wird nicht überbetont, sondern als Teil einer (meistens kindlichen) Identität angesehen. Identität ist sowohl bei Gemeinschaften als auch bei Persönlichkeiten nicht Starre, sondern eher ein Pendeln zwischen Polen. Im Sinne des Aushandelns zwischen den Polen werden die Differenzen als erwünscht und fruchtbar präsentiert. Das Resultat ist der „dritte Ort“ nach Bhabha (2000), als der Ort der Überschneidung verschiedener kultureller Modelle.

Die Herausforderung, die Provokation, z.T. das Exotische gehören zu den Attributen dieses Zwischenraums. Dinevs Text tappt allerdings nicht in die sogenannte Exotismus-Falle und passt sich nicht an die vom Orientalischen geprägten Erwartungen des Lesepublikums an. Dinev ist kein Märchenerzähler, der dem deutschen Publikum imponieren will. Sein Text ist ein Ort der Vermittlung und Begegnung, ein „intermediäres Feld“ (Gutjahr 2002, 353), wo feste Grenzen verschwinden und das Patchwork dominiert. Der Text bewegt sich in einem transkulturellen Umfeld, denn am Geschehen sind Österreicher bzw. Deutsche, Bulgaren, Serben, Ungarn, Italiener, Juden beteiligt. Damit verfremdet Dinevs Deutsch, indem es strukturell, stilistisch und lexikalisch Topoi von Fremdheit schafft. Mit den Elementen des Deutschen werden an Einzelstellen Strukturen erzeugt, die die bulgarische Andersheit und Fremdheit nicht nur inhaltlich, son-

dern und vor allem durch den Stil des Textes bezeugen. Diese verfremdeten Sprachräume sind Gegenstand der Untersuchung.

Hier soll das Phänomen der Übersetzung genauer der „Übersetzung“ von Realien der Herkunftskultur im Stil der fremden Sprache veranschaulicht werden, indem Bedeutungsverschiebungen aufgedeckt werden, die bestimmte Begriffe interkulturell erfahren. Die Sprache des Interkulturellen entwickelt eine eigene Bilderwelt aus der Berührung mit der Herkunftskultur heraus. Mehr oder weniger stellt sie eine unmittelbare „Übersetzung“ von Realien der Herkunftskultur in die fremde Sprache dar. Die Realien, die im Roman von Dinev durch die fremde Sprache transponiert werden, entspringen der Mentalität der Bulgaren, sind aber zugleich ein Produkt des sozialistischen Gesellschafts-systems, denn im Roman wird ganz bewußt eine Aufarbeitung der Vergangenheit vorgenommen. In den nachfolgenden Überlegungen werden ausschließlich Textstellen behandelt, die die Vergangenheitsbewältigung im Zusammenhang mit der jüngeren Geschichte in Bulgarien zum Gegenstand haben. Die Gründe dafür sind folgende:

- Diese Abschnitte überwiegen quantitativ im Text, da sich Dinev mit der jüngeren Vergangenheit Bulgariens bewusst auseinandersetzt. Es gibt freilich auch Bezüge zur Geschichte Bulgariens im Allgemeinen und zur Mentalität der Bulgaren, auf die hier aus Raumgründen nicht eingegangen werden kann.
- An diesen Auszügen kann die Darstellung von Fremdheit in der Sprache besonders gut gezeigt werden, da sie besonders expressiv sind und von den Erwartungen des Adressatenpublikums am ehesten abweichen.

7.1.1 Die Grenzerfahrung als die Grunderfahrung im Roman

Bereits der erste Satz lässt die seltsame Symbiose von mystischen und rationalen Elementen spüren. Die Protagonisten Swetljo und Iskren hocken auf einem Grab auf dem Wiener Zentralfriedhof und reden mit einem toten Serben, einem Engel, der zwei Flügel und ein Handy hat (Dinev 2003, 7). Wir werden konfrontiert mit einer Art tragisch-magischen Realismus als hybridem Stil zur Darstellung des „dritten Ortes“, wo der Erzäh-

ler als Vermittler zwischen den Kulturen verweilt. Das literarische Agieren, das die Handlungslinien im weitläufigen Roman bestimmt, erfolgt zugleich in der Dimension des Todes als letzter Heimstätte und in der realen Welt, ist also einer Grenzerfahrung verpflichtet. Diese Grenzerfahrung entspringt dem Leitmotiv in Dinevs Werk als Lebenserfahrung – das Motiv vom Heimischen des Todes und vom Unheimlichen des Lebens. Dinevs Protagonisten finden nämlich im Tod das, was sie zu Lebzeiten nie gehabt haben – ein Zuhause. Bei Dinev erfahren die Begriffe Heimat und Tod eine Bedeutungsverschiebung, die in der Erfahrungswelt des Ausgegrenzten angesiedelt ist.

Vor dem Hintergrund der kulturellen Universalie von der existenziellen Heimatlosigkeit des Menschen à la Sartre eröffnet sich eine andere Perspektive, die den Staat als den „Vater“ aller Menschen postuliert und die ideologisch mit der Entwicklung der im Roman angesprochenen Balkanländer in Verbindung zu setzen ist. Das sprachliche Bild der „Landesväter“ existiert allerdings auch in der Literatur und in der Geschichtsschreibung des deutschsprachigen Kulturraumes. Dem aktuellen Westeuropäer aber erscheint diese indifferente Subsumierung des Väterlichen unter die Obhut des Staates eher befremdlich. Das Väterliche wird dadurch weithin anonymisiert und von seinem eigentlichen Bezugsobjekt, dem Sohn, meilenweit entfernt. Hier liegt eine Konnotation des Intimen (des Väterlichen) vor, die im Sinne einer kollektivistischen Kulturentwicklung zu betrachten ist.

7.1.2 Körperlichkeit und Sprache

Auffallend am Stil von Dinev ist der Hang zu einer erotischen, körperbezogenen Sprache. Der aus den unumstößlichen Konventionen der Herkunftskultur gefallene Migrant empfindet es als ein unabweisbares Bedürfnis, den Bereich des Körperlichen und Sexuellen zu gestalten, da er das Körperliche als letzten Halt des Heimatlichen, als seine letzte echte Behausung empfindet. Die Auseinandersetzung mit der Körperlichkeit und der Sexualität in der Sprache ist typisch für den inter- oder transkulturellen Zwischenstand von Leuten, denen die Relativität vieler Werte bewusst ist und die daher nicht bereit sind, sich den rigiden Moralvorstellungen einer Kultur zu unterwerfen. Die Befreiung von

herkömmlichen patriarchalischen Werten (etwa die Unschuld der Braut in der Hochzeitsnacht) bringt aber mit sich einen Freiraum, der mit neuen Werten aufgefüllt werden muss – und das wäre in diesem Fall die Neubestimmung des Körperlichen und Erotischen als Grenzüberschreitung (Durchgang), die ein wichtiges Attribut des interkulturellen Verhaltens darstellt. Im Kontext der Fremdheit ist diese Sprache eben gefragt und angemessen, die auch als Emanzipation von der anderen Sprache anzusehen ist, als Provokation gegenüber der gutbürgerlichen, reinlichen Moral, die hinter den Fassaden Abgründe offen legt. Ein Beispiel diesbezüglich ist ein Romanabschnitt, der die Einstellung zu den Prostituierten in der Zeit des sog. realen Sozialismus vermittelt, und zwar vor dem Hintergrund, dass die Tätigkeit der Prostituierten im westeuropäischen Kulturraum gesetzlich legal ist und als Beruf anerkannt wird:

Die Frau nannte sich Isabella und übte einen Beruf aus, der im Widerspruch zum realen Sozialismus stand, obwohl er zugleich sehr real und sehr sozial war... Solche Frauen schickte man in entlegene Gegenden... und versuchte, sie umzuerziehen, um sie für die gemeinsame und wichtigste Sache, den Aufbau des Kommunismus zurückzugewinnen... Beide (Mladen und Isabella) stöhnten so laut, als ob sie von den Flammen einer Weltrevolution erfaßt würden... Dann war Mladen entspannt. Er schickte ein paar Mal monatlich seinen Körper durch das Fegefeuer der Revolution, sein Verstand klärte sich, sein Geist hob sich und er kehrte befriedigt zu den Aufgaben des grauen sozialistischen Alltags zurück (112-113).

Der Abschnitt ist repräsentativ für die an unzähligen Stellen im Roman präsente Sprache des Erotisch-Sexuellen als:

- eine ungeschminkte Auseinandersetzung mit der menschlichen Existenz, wo eindeutig der männliche Blick vorherrscht,
- Identitätssuche, denn die Identifikation mit dem Körperlichen ist die stärkste Identifikation mit dem Ich,
- vorurteils- und klischeefreie Thematisierung von Körperlichkeit und Sexualität, als Befreiung von den Erwartungen einer patriarchalischen Gesellschaft, denn die Sexualität wird durch die rigi-

den Regeln einer homogenen Kultur wie der totalitären unterdrückt.

Die Sprache Dinevs ist gegen das dogmatische Normbewusstsein gerichtet, erreicht allerdings nicht die Radikalität des Obszönen, sie bewegt sich im erotischen und im politischen Diskurs zugleich und stellt unmissverständlich den Zusammenhang zwischen ihnen her als Topos der interkulturellen Vermittlung in zwei Richtungen: das Lesepublikum wird mit dem fremden Phänomen (Illegalität der Prostitution) konfrontiert, zugleich wird aber allegorisch durch die Einbeziehung der Attribute der Revolution in die intime Sphäre die Infragestellung der Scheinmoral im sozialistischen Staat als Sprachbild vermittelt.

7.2 Die Aufarbeitung der Vergangenheit Bulgariens

7.2.1 Ideologeme

Die Andersheit der Sprache bei Dinev hat ihren objektiven Grund – die Aufarbeitung der jüngeren Vergangenheit Bulgariens. Sie ist überall dort präsent, wo Vertreter öffentlicher Institutionen im Verhältnis zu den Menschen sich einer prekären und stark ideologisierten Ausdrucksweise bedienen. Die Untersuchung konzentriert sich auf Textabschnitte, die sprachlich, strukturell und emotional eine Übernahme aus dem Bulgarischen bezeugen und die den deutschsprachigen Lesern eher seltsam erscheinen. Im Konkreten wird das Vokabular des Deutschen im Text auch von Bezeichnungen von Realien erweitert, die das sozialistische Gesellschaftsbild Bulgariens prägten: *Volksrepublik, Volksmiliz, Volksschloss der Kultur, Parteikomitee, Kreisstaatskomitee, Kommissariat, Vaterlandsfront, Dissident, Agitator, Held, Genossen, Selbskritik, Feind des Volkes, klassenlose Gesellschaft, klassenbewußte Gesellschaft, progressive sozialistische Gesellschaft, die helle Zukunft des Kommunismus*. Stilistisch und inhaltlich wird weiterhin die Rückbesinnung auf eine ruhmreiche Vergangenheit (*Partisanen*) und die Vorteile, die sie mitbrachte (z. B. der Sohn eines Partisanen zu sein). Der Bezug auf die Vergangenheit im Rahmen der Nation, aber auch im privaten Rahmen dominiert als ein Zug der

kollektivistisch geprägten Kultur. Gleichzeitig wird diese Vergangenheit ironisch despektiert: „Eine Nacht hat er im Mais geschlafen, und schon war er ein Partisan“ (39). Das Totalitäre im Sozialen, das Totalitäre zwischen Institutionen und einfachen Leuten, spiegelt sich im privaten Bereich zwischen Mann und Frau in der Ehe wider. Es folgen ideologische Klischees, angefangen mit Lenin-Zitaten („Die Kontrolle ist die höchste Form des Vertrauens“, 55), über die Kampfexik, die sehr stark vertreten ist, z. B. „der Kampf gegen die ideologische Diversion“, „der Kampf für eine bessere Gesellschaft“, „die Gesellschaft festigen und von der Sünde befreien“ (65), bis zu im Sinne des sozialistischen Pathos heldenhaften Bekenntnissen von der Art „Ich bin Arzt geworden, um die Verantwortung für jeden Tod zu übernehmen, nur nicht für meinen eigenen.“ (70) Oder: „Wir brauchen Leute mit heißen Herzen und sauberen Händen.“ „Unser Offizier ist ein Mensch.“ (87), „Dimitrovgrad ist nicht auf Geld gebaut, sondern auf einem Glauben.“ (91) Anschließend findet Dinev allerdings immer einen Weg, die pathetischen Phrasen durch feine Ironie in Frage zu stellen und abzubauen wie im folgenden Falle:

Er (der Milizionär) wollte diese bessere Gesellschaft festigen und von der Sünde befreien. Dafür brauchte er genaue Kenntnisse von der Sünde. Ihn interessierte, wann, wo und wie sie sich zum ersten Mal in den Menschen eingeschlichen hatte. Die Leute, die er verhörte, gaben ihm leider immer unterschiedliche Auskünfte, die ihn auf Dauer nicht befriedigten. ... Entschlossen, die Ursache aller Sünden zu finden, besuchte er eines Tages sogar seinen Großvater, den Popen Seraphim. „Ihr“, sagte er, „ihr Kommunisten seid die Sünde dieser Erde“ (60).

7.2.2 Politische Rede

Besonders aufschlussreich für die Übernahme von Ideologemen in den Text von Dinev ist die Aufnahme einer politischen Begrüßungsrede des Genossen Shivkov. Dinev kann nicht umhin, die eigenartigen lexikalischen, syntaktischen, metaphorischen Besonderheiten dieser Textsorte auf eine äußerst direkte Art und Weise in die deutsche Sprache zu übertragen, um die Absurdität des Ausgesagten auch noch sprachlich zu demonstrieren. Selbst

die Anrede entspricht nicht der im Deutschen aktuellen Anredeform:

Teurer Genosse Breschnew! Teure Mitglieder der Partei und Regierungsdelegation der Sowjetunion! In diesem Augenblick begrüßt unsere Heimat und ihre Hauptstadt Sofia bewegt und glücklich Sie, die Sendboten der großen Sowjetunion, wie ihre Brüder, wie treue Verbündete im Kampf für den Wohlstand des Volkes... Unsere Gefühle sind tief und stark, sie strömen unaufhaltsam hervor wie die Säfte des ausbrechenden Frühlings, sie kommen aus dem neuen Leben, das wir schaffen, aus unserem gemeinsamen Kampf um das Glück des Volkes. Die bulgarisch-sowjetische Freundschaft ist unerschütterlich und ewig... Es gibt keine Kraft auf Erden, die auch nur den schwächsten Schatten auf unsere lebensspendende Freundschaft werfen könnte, wie es auch keine Kraft gibt, die die Lebenswärme der klaren Maisonnette zum Verlöschen bringen könnte... (57-58).

Es erübrigt sich zu sagen, dass sich eine politische Rede im Deutschen nicht so anhören könnte. Inhaltlich und stilistisch würde sie weder dem offiziellen Anlass, noch dem pragmatisch-nüchternen Charakter solcher Begebenheiten entsprechen. Auch wenn wir gewisse ideologische Klischees weglassen wie *Kampf für den Wohlstand und das Glück des Volkes, die unerschütterliche und ewige Freundschaft, der ewige Glaube an den Kommunismus, die Sowjets als unsere Brüder*, die durchaus als Klischees wiederzuerkennen sind, besonders bei ostdeutschen Rezipienten, so bleibt eine Verblüffung über die „gefühlsvolle“ Atmosphäre, in der die Rede angesiedelt ist, die Verwunderung über die poetischen Epitheta und Vergleiche wie „Gefühle strömen hervor wie die Säfte des ausbrechenden Frühlings“. Auch die Zuordnung von Prädikat und inpersonalem Subjekt (die Riesenmetonymie „unsere Heimat und ihre Hauptstadt Sofia begrüßen bewegt und glücklich Sie“) und die Syntax der ganzen Phrase sind für das Deutsche nicht akzeptabel. Die Übernahme dieser Strukturen aus dem Bulgarischen ins Deutsche spricht drei Zielgruppen von Lesern an:

- das breite (aktuelle, junge) deutschsprachige Publikum, das in der Verfremdung durch die Übernahme der bulgarischen Wort-

wahl und der bulgarischen Strukturen mit einem Phänomen der Fremdheit (politischer Diskurs im Sozialismus) konfrontiert wird, gerade weil extreme Differenzen zwischen der Standardsprache der politischen Rede und der im Text angebotenen Übersetzung einer politischen Rede bestehen;

- deutschsprachige Leser der entsprechenden Altersgruppe, die die Ideologeme kennen und die ausschweifende Ausdrucksweise schon einmal wahrgenommen haben, sie können den Textabschnitt als ein Stück sozialistische Wirklichkeit in der Sprache identifizieren, auch wenn Vergleiche wie „die Säfte des ausbrechenden Frühlings“ emotional verfremdend wirken;
- deutsch lesende Bulgaren entsprechender Altersgruppe, die sowohl die Klischees als auch die „Emotionen“ problemlos wiedererkennen. Der Abstand, den man dabei durch die fremde Sprache zu der eigenen Wirklichkeit gewinnt, und die Distanz der Zeit verhelfen zu einem Effekt der Selbstreflexion über die eigentlichen Ausmaße von Pseudoinhalten und Manipulation und über die unbegreifliche Naivität, mit der man ihnen unterlag. Wobei diese Gruppe von Lesern das Privileg besitzt, die unterhaltsame Seite einer solchen Übersetzung zu genießen, da die Basis für einen zwischensprachlichen Vergleich vorliegt.

7.2.3 Der Aufstieg in der Hierarchie

Die Thematisierung von politischen Inhalten aus der totalitären Zeit setzt fort mit dem Phänomen des Aufstiegs in der politischen Hierarchie unter den Bedingungen des realen Sozialismus und seiner Übersetzung in die deutsche Sprache. Hier bewahrt zwar Dinevs Sprache ihre Standardstrukturen, sie verfremdet aber durch die Ironie und durch die angeblich logische Abfolge der Aussagen. Der Karriereleiter bei Dinev wartet nämlich so lange, bis derjenige an der Spitze des Staates steht, der am längsten dort bleiben würde:

1962 kam Todor Shivkov an die Macht. Er vereinigte die zwei höchsten Stellen des Staates in sich. Er war kein Held, also stand ihm kein trauriges Schicksal bevor. Er kam nicht aus der Stadt, sondern vom Dorf. ... Wie jeder Bauer war er auch Hirte gewesen. ... Und wenn ein Hirte an die Macht kommt, dann bleibt er lange (104).

Hier wird nicht nur der Bezug zu dem totalitären Phänomen der lebenslangen und uneingeschränkten Machtausübung der Staatsoberhäupter in den sozialistischen Ländern hergestellt, sondern für die Kenner der bulgarischen Geschichte ist das auch ein Verweis in die Zeit des bulgarischen Mittelalters, wo laut neuester Forschungen Ivajlo, der Hirte, über einen langen Zeitraum regiert haben soll. Dabei dringt Dinev auf eine durch seine Sprache mystische Art und Weise noch viel tiefer in das Funktionieren des Aufstiegsmechanismus ein:

So begann sein Aufstieg. Er hätte in Sofia bleiben können, aber er kannte die Gesetze der Macht, und er bewegte sich lieber weit weg von ihrem Zentrum. Nicht zu weit, aber auch nicht zu nahe, denn das Zentrum kannte er nicht, das Zentrum kannte keiner. Dort gab es keine Gesetze, dort gab es nur Kräfte...(105).

Die Textstelle mutet kafkaesk an und schafft eine Atmosphäre von Verschleierung und gefährdender Mystik um das Zentrum, um das Schloss, wo keine Regeln herrschen, nur dunkle Kräfte walten, und dem man sich nicht nähern will, auch nicht nähern kann. Die Unerreichbarkeit, die Unberechenbarkeit, die Undurchdringlichkeit bilden die Attribute der Macht. Der Leser rezipiert auch unmissverständlich den Zusammenhang zwischen dem möglichen politischen Aufstieg und der gemäßigten Distanz zur Macht als etwas Abstraktem, dazu noch Unheimlichem.

7.2.4 Die sozialistische Erziehung

Eine weitere Leseprobe für die Verfremdung in der Sprache ist die Textstelle über die sozialistischen Erziehung:

Er wollte aus seinem Sohn eine vielseitig entwickelte Person machen. Das gleiche machte auch die Partei mit dem Proletariat. Was die Partei konnte, konnte auch Jordan. Nicht umsonst war er das Stahlschwert der proletarischen Diktatur. Er wollte Kinder aus Stahl erziehen. Kinder mit gesunden Körpern, heißen Herzen, scharfem Verstand und starken Nerven. Er war überzeugt, dass die Nerven den wichtigsten Teil des Geistes ausmachen (277).

In Anbetracht des allgemein anerkannten Trends zu einer Fachausbildung im westeuropäischen Raum wird hier eine *vielseitig* (*allseitig*) entwickelte Persönlichkeit gefordert. Die Textstelle handelt aber gar nicht von verschiedenen Ausbildungsmöglichkeiten. Es geht hier um die Ausbildung von stahlharten Charakteren durch die sozialistische Erziehung. Der Stahl oder das Eisen wurden zu beliebten Metaphern in der Sprache des sozialistischen Alltags, wenn es darum ging, seinen Mann zu stehen, und darüber hinaus. Diese Metaphern gewinnen übermenschliche, ja unmenschliche Dimensionen, wenn es von Kommunisten heißt, „er sei kein Mensch, sondern Eisen“. Die Metapher „Stahl“ wird konkret in Verbindung gebracht mit „Faust“ („die stählerne Faust der Revolution“), mit „Charakter“, „Wille“, „Nerven“, und findet deshalb nicht selten in der Sprache der sozialistischen Literatur Verwendung. Denken wir an N. Ostrowskis Roman *Wie der Stahl gehärtet wurde*, wo es um die erste Generation von Komsomolzen geht, um ihr über alles Menschliche hinausgehende Durchsetzungsvermögen. All dies rezipieren wir als Teilhaber an dieser Entwicklung und als Rezipienten einer solchen Ausdrucksweise. Wenn aber ein moderner deutschsprachiger Rezipient das Wort „Stahl“ liest, dann dürfte er wahrscheinlich an die Kruppwerke denken oder an zwei Geschichtsabschnitte, das Wilhelminische Deutschland und die Nazizeit.

7.3 Das Sprachspiel als ein Mittel der Verfremdung

Das Sprachspiel ist ein weiteres Mittel zur Verfremdung im Roman Dinevs. Das Besondere in diesem Fall ist, dass das Sprachspiel in der Adressatenkultur und in der Herkunftskultur verschiedene Konnotationen aufweist, also wird es in der Begegnung zwischen ihnen abgewandelt:

Oberst Zarev hatte seine rechte Hand im Kampf gegen den Kapitalismus verloren. Nun tat er alles mit links. Er schoß mit links, aß mit links, trank mit links und er baute auch den Sozialismus mit links (64).

Vor dem Hintergrund eines grausamen menschlichen Verlustes (der rechten Hand) wird der Ausdruck „etwas mit links tun“ eingesetzt, der in der bulgarischen Ausgabe mit „Er tat alles mit der linken Hand“ übersetzt wurde. Im Deutschen bedeutet allerdings der Ausdruck „etwas mit links tun“ ‚etwas mit Leichtigkeit‘ tun. Im sozialkritischen Kontext des Textabschnittes wird diese Bedeutungskomponente eher verschoben und abgewandelt in Richtung ‚etwas leichtfertig tun‘, also ohne viel darüber nachzudenken, was eine ganz andere, ironisch anmutende Konnotation zur Folge hat. Diese Konnotation bekommt man besonders deutlich am Anfang („schoß mit links“) und am Ende des Zitats („er baute auch den Sozialismus mit links“) zu spüren. Die bulgarische Variante („tat alles mit der linken Hand“) erfasst ebenfalls Assoziationen, die mit der Unbeholfenheit einer Handlung zusammenhängen, da man mit der linken Hand, wenn man nicht gerade Linkshänder ist, nicht besonders geschickt operieren kann. Aber das ist keine idiomatisierte Wortverbindung im Bulgarischen, sehr oft kann sie durchaus wörtlich gemeint sein. In beiden Fällen, in der deutschen und in der bulgarischen Variante, funktioniert das Sprachspiel somit auf verschiedenen Umwegen in der Bedeutung ‚Infragestellung und Abbau von Idealen‘. Dies geschieht in einem intermediären Umfeld, im Text Dinevs, wo Realien aus der Herkunftskultur des Erzählers in die fremde Sprache übertragen werden. So führt die interkulturelle Überschneidung zu Bedeutungsverschiebungen auf beiden Seiten.

Zusammenfassend kann man Folgendes festhalten: Indem der Text Fremdes in die deutsche Sprache überträgt, entwickelt er andere Sprachbilder, verändert er die Logik des Literaturdiskurses und greift in die Normen der Standardsprache ein. So können unkonventionelle Bedeutungen aktualisiert oder neugeschaffen werden. Definitive Bedeutungen werden problematisch, nicht zuletzt wird inhaltliche Eindeutigkeit in Frage gestellt. Die Verfremdung in der Sprache der Adressatenkultur dient zur Aufdeckung von Sprach-, aber auch von Denk- und Verhaltensmustern, die der Erzähler nicht teilt. Der Text hält dadurch dem Leser einen Zerrspiegel vor. Denn es geht keinesfalls darum, dass sich die deutschen Leser in die Gefühlswelt und die Mentalität des Fremden einfühlen sollen, es geht vielmehr darum, dass Sprache explizit und lustvoll die Andersheit der Fremde artikulieren kann.

8 Texte im Fremdsprachenunterricht – alte Probleme und neue Herangehensweisen

UTA SÄNDIG

Dass Texte im Fremdsprachenunterricht eine zentrale Funktion erfüllen, gilt heute schon als Binsenweisheit und wird allgemein akzeptiert. Die Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache kann nur mithilfe von Texten gefördert werden. Textorientierung steht im Dienste der Förderung der kommunikativen Kompetenz und bedeutet einen Unterricht, der vom Text zum Text geht (vgl. Krause 2003). Texte erscheinen im Unterricht dementsprechend als Input oder als Output. Als sprachlicher Input können Texte der verschiedensten Textsorten fungieren, angestrebt wird der Umgang mit authentischen oder zumindest quasi-authentischen Texten. Im Rahmen unseres Themas interessieren insbesondere solche Texte, die mehrdeutig, stark leerstellenhaltig und konnotativ aufgeladen sind, weil sie ganz besondere Rezeptionsleistungen erfordern, die nicht zuletzt mit „dem Fremden“ im Text zu tun haben. Als Beispiel für die Komplexität der zu bewältigenden rezeptiven Operationen soll ein Hölderlin-Gedicht analysiert und didaktisch durchdrungen werden, und zwar fokussiert auf den Aspekt seiner lexikosemantischen Verstehenshürden.

Zu den sprachlichen Outputs zählen die Lernertexte, die unter einer bestimmten Aufgabenstellung entstehen, wie Vorträge, Aufsätze, kleine Essays. Sie sind in der Regel durch Abweichungen von der sprachlich-kommunikativen Normativität gekennzeichnet. Texten als Output wird aber in der Fachliteratur und auch in der Praxis weniger Aufmerksamkeit geschenkt. Für diese fremdsprachigen Texte ist – jedenfalls auf dem Niveau einer noch nicht sehr weit fortgeschrittenen Sprachbeherrschung – eine typische Fehlerhaftigkeit im orthografischen und sprachsystematischen Bereich augenfällig; daneben sind bestimmte Fehler in der Wortwahl nicht zu übersehen. Traditionell werden diese Fehler von den Lehrenden markiert und die Texte werden dem-

entsprechend bewertet bzw. benotet. Eine differenzierte Beurteilung fremdsprachiger Texte aus der Perspektive ihrer Pragmatik bzw. Textualität findet bestenfalls in Ansätzen statt. Im zweiten Teil dieses Kapitels soll es darum gehen, fremdsprachige Lernertexte unter dem Blickwinkel ihrer adäquaten Entfaltung als Text zu untersuchen, diesbezügliche Defizite aufzuzeigen, Vorschläge zu einer angemessenen Beurteilung der Textqualität zu unterbreiten und Wege zur Erhöhung der fremdsprachigen Textkompetenz aufzuzeigen.

8.1 Literarische Texte als lexikosemantische Herausforderungen - Hölderlins Gedicht „Hälfte des Lebens“

8.1.1 Zu Problemen des fremdsprachigen Textverstehens bei literarischen Texten

8.1.1.1 Der Kampf mit dem sprachlichen Material

Wenn im Fremdsprachenunterricht literarische Texte behandelt werden, so kommen zu den vielen Operationen der Textrezeption, die schon bei „normalen“ Texten beherrscht werden müssen, noch einschlägige literaturspezifische Anforderungen hinzu. Das führt Fremdsprachenlehrer gelegentlich zu dem Schluss, dass ihr Augenmerk im Falle literarischer Texte vorrangig den literaturwissenschaftlichen Parametern der Texterschließung gelten sollte, wobei sie aus dem Blickfeld verlieren, dass ihre Lerner zunächst einmal – wie bei jedem anderen Text – mit dem sprachlichen Material ringen. Oftmals werden dann aus dieser verkürzten Sicht als größte Verstehenshürden die folgenden angenommen:

- Unkenntnis über den „Infrakontext“ (der Begriff findet sich zuerst bei Lerchner 1982 und meint Wissen zur literarischen Schule, zur Biografie des Autors, zur Geschichte des Stoffes usw., die in den Textsinn einfließen),
- fehlendes landes- bzw. kulturkundliches Hintergrundwissen,
- mangelnde Beherrschung von Interpretationstechniken,
- unzureichende Erfahrungen in der Entfaltung von Lesarten.

Selbstverständlich ist die Existenz solcher Hürden nicht zu leugnen, aber häufig ist der Zugang zum Text zunächst einmal auf einer viel elementareren Ebene gestört, nämlich durch ganz „handfeste“ sprachliche Stolpersteine. Wenn man die beseitigt hat, stellt sich das literarische Textverstehen, stellen sich individuelle Prozesse der Textsinnggebung nicht selten „fast von selbst“ ein.

Am Beispiel eines Hölderlin-Gedichtes soll hier gezeigt werden, welche Verstehensschwierigkeiten der Rezipient auf linguistischer Ebene, insbesondere im Bereich der Lexik und Semantik, zu überwinden hat und wie die Reflexion dieser Schwierigkeiten – im Idealfall ihre Beseitigung – den literarischen Interpretationsakt befördern kann.

8.1.1.2 Literarizität als (text-)linguistisches Phänomen

Eingangs ist aus textlinguistischer Sicht die simple Feststellung zu treffen, dass auch literarische Texte über alle „gewöhnlichen“ Textualitätskriterien (verwiesen sei dazu auf Krause/Sändig 2002, 43ff.) verfügen. Diese Kriterien erfahren allerdings - je nach Genre, Textsorte, literarischer Epoche, Autor usw. - eine besondere Ausprägung, die sich extratextuell vorzugsweise als Fiktionalität und intratextuell in komplizierten Kohärenzverhältnissen äußern kann. Hinzu kommt ein spezifisches Kriterium: die Literarizität bzw. Poetizität. Damit soll hier ein komplexes Vertextungsprinzip gemeint sein, das alle Ebenen der Textentfaltung betrifft. Linguistisch manifestiert sich Literarizität insbesondere in folgenden Merkmalen:

- in einer konnotativen, also subjektiv-wertenden, assoziativ aufgeladenen, ggf. stilistisch markierten, mit Nebenbedeutungen angereicherten Textdimension, die sich oft als intendierter Widerspruch zwischen „Gesagtem“ und „Gemeintem“ (z. B. in Form von Ironie oder „Untertext“) äußert (zum Begriff 'Konnotation' s. weiter unten),
- in einer besonderen Beschaffenheit der so genannten „Leerstellen“; damit sind Deutungsspielräume angesprochen, die sprachlich bzw. sprachbegleitend (durch Reim, Rhythmus, Klang usw.) markiert, wirkungsästhetisch optimiert und oft durch eine Tendenz zu semantischer Vagheit bzw. Ambiguität gekennzeichnet sind; diese Leerstellen sollen beim Leser Prozesse der individuel-

len Sinngebung/Sinnvergewisserung auslösen, die ihrem Wesen nach ambivalent sind, weil sie den Interpretationsprozess einerseits lenken, andererseits entgrenzen (der hier verwendete Leerstellenbegriff geht zurück auf Überlegungen von Lerchner 1984, 53 ff., s. auch Sändig 1995),

- in der Bevorzugung bestimmter Stilmerkmale: Gehobenheit, Wohlgeformtheit (Klang, Satzmelodie, Rhythmus, Reim...), Bildhaftigkeit (Phraseologismen, Metaphern u.ä.), Spiel mit Sprachmerkmalen (z. B. Umspielen der Norm), wirkungsästhetisch motivierte Registerbrüche, eigenwillig gebrauchtes Vokabular (bis hin zu Wortneuschöpfungen),
- in individualstilistischen Eigentümlichkeiten bei der Ausgestaltung von Satz- und Textzusammenhängen.

Die in der Fachliteratur häufig vorgenommene Unterscheidung zwischen Literarizität und Poetizität (siehe z. B. „Wörterbuch der Literaturwissenschaft“ 1986) soll darauf hinweisen, dass das beschriebene Vertextungsprinzip in unterschiedlich komplexer Form in Erscheinung tritt. Bei Gedichten wie dem vorliegenden haben wir es mit einem besonders „verdichteten“ und intensiven Netz von Signalen zur Sinngebung zu tun.

8.1.2 Zu Hölderlins Gedicht „Hälfte des Lebens“

8.1.2.1 Sehr kurze literaturwissenschaftliche Anmerkungen

Dieser Beitrag konzentriert sich, wie gesagt, auf die sprachlich bedingten Schwierigkeiten beim Textverstehen und blendet die Einbettung des Textes in einen literaturwissenschaftlichen bzw. literarhistorischen Kontext weitgehend aus. Deshalb sollen hier nur sehr kurze Informationen zur Entstehungs- und Wirkungsgeschichte dieses berühmten Gedichtes gegeben werden – wenn nötig, kann man sich entsprechend der mittlerweile durchaus üppigen Quellenlage weiter informieren. Einen guten Überblick bietet die „Internationale Hölderlin-Bibliographie“ 1985-1992.

Hölderlin (1770-1843) ist 35 Jahre alt, als „Hälfte des Lebens“ 1805 veröffentlicht wird, erste Entwürfe lassen sich bis 1799 zurückverfolgen. In dem Gedicht beschreibt er seine seelische Befindlichkeit nach verschiedenen Schicksalsschlägen, die in den Folgejahren dazu führt, dass er in einen Zustand geistiger Umnachtung fällt. Von 1788-1793 war Hölderlin in Tübingen als Stu-

dent der Theologie eingeschrieben, studierte aber mit Vorliebe die klassischen Werke der griechischen und römischen Antike. Zeitweise waren Hegel und Schelling seine Zimmergenossen. Ab Dezember 1795 ist er Hauslehrer bei der Frankfurter Bankiersfamilie Gontard. 1798 verliert er diese Stelle, nachdem seine innige Beziehung zur Hausherrin offenbar geworden ist. 1802 stirbt Susette Gontard, die in vielen seiner Texte eine Rolle spielt und der er v.a. mit der Figur der „Diotima“ in dem Roman-Fragment „Hyperion“ ein literarisches Denkmal gesetzt hat. Mehrere Versuche, eine „Zeitschrift zur Beförderung der Humanität“ zu gründen, scheitern. 1805 wird sein Freund Isaak von Sinclair, ein begeisterter Anhänger der Jakobiner, verhaftet und des Hochverrats angeklagt. Spätestens 1806 stellen enge Freunde Symptome von geistiger Zerrüttung fest. Die fortschreitende Umnachtung soll Hölderlins zweite „Hälfte des Lebens“ unter den Fittichen der Tübinger Tischlerfamilie Zimmer bis zu seinem Tode im Jahre 1843 bestimmen.

Hölderlins Werk wurde lange Zeit unterschätzt und war im 19. Jahrhundert fast vergessen. Man lese dazu Hermlins 1973 veröffentlichten Aufsatz „Dichter über Hölderlin“. Erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts gab es in Deutschland eine „Hölderlin-Renaissance“, die auch einige bemerkenswerte literarische bzw. künstlerische Wortmeldungen hervorbrachte. Genannt sei das Hörspiel „Scardanelli“ von Stephan Hermlin (1969), das Schauspiel „Hölderlin“ von Peter Weiss (1971), die dokumentarische Skizze „Der arme Hölderlin“ von Gerhard Wolf (1976), der Roman „Hölderlin“ von Peter Härtling (1976) und der DEFA-Spielfilm „Hälfte des Lebens“ von Hermann Zschoche (Regie) und Christa Kozik (Szenarium) (1985).

Das Gedicht, das berühmt genug war, einem Spielfilm den Titel zu leihen, orientiert sich an klassischen Versmaßen und ist in freien Rhythmen geschrieben; seine Reimlosigkeit war für damalige Rezeptionsgewohnheiten durchaus auffällig.

Friedrich Hölderlin

Hälfte des Lebens

Mit gelben Birnen hänget
Und voll mit wilden Rosen
Das Land in den See,
Ihr holden Schwäne,
Und trunken von Küssen
Tunkt ihr das Haupt
Ins heilignüchterne Wasser.

Weh mir, wo nehm ich, wenn
Es Winter ist, die Blumen, und wo
Den Sonnenschein
Und Schatten der Erde?
Die Mauern stehn
Sprachlos und kalt, im Winde
Klirren die Fahnen.

8.1.2.2 Zur Semantik einzelner Wörter

Sieht man sich aus der Perspektive eines Fremdsprachlers die verwendeten Vokabeln an, so lässt sich zunächst eine tröstliche Feststellung treffen: Die meisten Wörter können dem Grundwortschatz bzw. einem mittleren fremdsprachigen Niveau (etwa Level B2/C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens) zugeordnet werden und sind somit ohne Weiteres verständlich. Komplizierte Wendungen fehlen. Auf den ersten Blick fallen nur wenige Wörter wegen ihrer konnotativen Aufladung (mehr dazu unter 8.1.2.3) oder eigenwilligen individualstilistischen Verwendungsweise oder mittlerweile Veraltetheit heraus und sollen nachfolgend genauer in Augenschein genommen werden.

Um einen möglichst vollständigen Überblick über die Semantik dieser Wörter zu erlangen, wurden verschiedene einsprachige Bedeutungswörterbücher konsultiert (Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm 1854-1960, Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache 1973, Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache 1993, Duden Deutsches Universalwörterbuch 2001, Wahrig Deutsches Wörterbuch 2002, Kompaktwörterbuch Deutsch als Fremdsprache 2005). Das ebenfalls herangezogene

Wörterbuch zu Friedrich Hölderlin (Erster Teil: Die Gedichte) (1983), das die Besonderheiten von Hölderlins Sprachgebrauch kommentiert, brachte für die hier zu berücksichtigenden Begriffe keine zusätzlichen Informationen. Alle in Frage kommenden Einträge werden nachfolgend sinngemäß, zusammenfassend (und unter Vernachlässigung der grammatischen Informationen) wiedergegeben.

Als auffällig wurden die folgenden Wörter identifiziert; ihre Bedeutungen sind mit Blick auf den damals bzw. bis heute üblichen Sprachgebrauch wie folgt zu beschreiben:

- **hold:** 1. *gehoben bzw. schriftsprachlich* lieblich, anmutig, zierlich/zart und hübsch, 2. *übertragen* jemandem günstig gesonnen, zugetan
- **trunken:** 1. *gehoben* berauscht; 2. alkoholisiert, 3. *übertragen, schriftsprachlich* von einem starken, positiven Gefühl – Freude, Glück u. Ä. – erfüllt, auch von Müdigkeit, Musik, ... erfüllt
- **tunken:** (kurz) eintauchen (in Flüssigkeiten, v.a. Speisen, bestimmte Gegenstände), (*zu Hölderlins Zeiten allgemein, heute vorwiegend regional – norddeutscher Raum – gebraucht*)
- **heilignüchtern:**
- **heilig:** 1. *religiös* 1.1 fromm, von Gottes Geist erfüllt, 1.2 würdig, geweiht; göttliches Heil spendend, zum/zur Heiligen erklärt; 1.3 rein, unverletzlich, unantastbar, 1.4 sehr ernst, 2. *gehoben* von großem moralischen Wert, 3. *umgangssprachlich* sehr groß, maßlos
- **nüchtern:** 1. mit leerem Magen, ohne gefrühstückt zu haben, 2. nicht alkoholisiert, 3. *übertragen* realistisch, sachlich, auf das Wesentliche konzentriert, 3.1 nicht vom Gefühl beeinflusst, besonnen, 3.2 zu sachlich, phantasielos, einförmig, alltäglich, 3.3 schmucklos, zweckmäßig, funktional, etwas ungemütlich/kalt (Räume, Gebäude), 4. nach nichts schmeckend, un-/zu wenig gewürzt, fade (Speisen)
- **Weh mir!:** *veraltet, Ausruf* (Klage, Schmerz) Wie schrecklich für mich!
- **klirren:** 1. ein helles, hartes, vibrierendes Geräusch machen (Metall, Glas, Porzellan), 2. *übertragen (meist als Partizip I: klirrend)* sehr kalt (Eis, Frost, Kälte)

Es zeigt sich, dass fast alle aufgeführten Wörter über mehrere Bedeutungsvarianten und eine schwer eingrenzbare semantische

Aura verfügen. Entsprechend schwer ist ihre aktuelle Bedeutung im Text auszumachen. Auf die Schwierigkeiten der Bedeutungsrekonstruktion, die sich aus weniger ausführlichen Wörterbüchern und aus den zusätzlichen Problemen ergeben, die zweisprachige Wörterbücher aufwerfen würden, sei hingewiesen, ohne die Problematik hier näher ausführen zu können.

8.1.2.3 Konnotationen und Assoziationen

In der linguistischen Fachliteratur werden die Begriffe 'Konnotation' und 'Assoziation' nicht einheitlich definiert, teilweise auch synonym gebraucht. Mit Verweis auf Lerchner (1984, 257) wird hier ein weiter Konnotationen-Begriff bevorzugt, der verschiedene Phänomene umfasst, und zwar:

- Bedeutungselemente, die neben dem Bedeutungskern eines Wortes wirksam werden können, z. B. als Nebenbedeutungen oder Bedeutungsnuancen oder durch Einbettung in bestimmte Kontexte,
- stilistische Informationen, die einem Wort eingeschrieben sind (Stilschicht, Stilfärbung, Zugehörigkeit zu einer bestimmten Varietät),
- Informationen zu den Gebrauchsbedingungen/-beschränkungen eines Wortes in bestimmten Kontexten (z. B. in Kollokationen, festen Wendungen),
- überindividuelle Wertungen, die dem Wort anhaften,
- überindividuelle Assoziationen, die relativ fest mit dem Wort verbunden sind.

Es wird davon ausgegangen, dass sich zusammen mit der Verankerung eines Wortes im individuellen mentalen Lexikon und mit seiner Modifizierung/Anreicherung durch subjektive Wertungen und Assoziationen eine Bedeutungsaura ergibt, die wirksam wird, sobald das Wort in einem aktuellen Kontext funktioniert.

Unter den in 8.1.2.2 herausgehobenen Wörtern des Gedichts fallen einige wegen ihrer schwer herstellbaren Passfähigkeit im Textzusammenhang besonders auf. Wie soll etwa das Kompositum „heilgnüchtern“ als solches und als Attribut zu „Wasser“ sowie in seiner Korrespondenz zu „trunken“ interpretiert werden? Dass das Wasser als „nüchtern“, also ungewürzt, alkoholfrei und alltäglich beschrieben wird, mag auf der Hand liegen – aber warum wird es im selben Atemzug „heilig“ genannt? Ist da ganz

schlicht ein Gewässer von auffälliger Reinheit und Klarheit gemeint? Soll das Naturschauspiel als besonders vollkommen und anbetungswürdig apostrophiert werden? Soll angedeutet werden, dass die Natur, dass speziell auch eines ihrer elementarsten Phänomene von Gottes Allgegenwart durchdrungen ist, kommt hier also Hölderlins Pantheismus zum Ausdruck? Soll die religiöse Symbolkraft des Ortes bzw. der heraufbeschworenen Szene charakterisiert werden? Soll die Szene als Schlüsselszene von tiefem Ernst dargestellt werden? Und wie ist die Tatsache zu deuten, dass die quasi Gegenwörter „heilig“ und „nüchtern“ in ein ungewöhnliches Kompositum gezwungen sind, das den Widerspruch zwischen emotionaler Wärme und sachlicher Kühle, zwischen Gläubigkeit und Desillusionierung, Großartigkeit und Alltäglichkeit thematisiert? Ein weiteres Antonym von „nüchtern“ entfaltet im Text seine Wirkung, nämlich „trunken“. Sind da einfach nur gegensätzliche körperliche oder seelische Zustände gemeint? Geht es um den Symbolwert eines Bildes: Die Schwäne bringen ihre Hochstimmung im klaren, kühlen Wasser unter Kontrolle? Oder steigert die Tatsache, dass sie wortwörtlich „ganz in ihrem Element“ sind, diese Hochstimmung noch? Der Versuch, die aufgeworfenen Fragen einer mehr oder weniger eindeutigen Beantwortung zuzuführen, soll hier gar nicht erst unternommen werden. Diese und die folgenden Fragen dürften als solche ausreichen, um Interpretationsräume anzudeuten.

Was die Passfähigkeit von „klirren“ im Kontext betrifft, so drängt sich zunächst die simple Frage auf: Inwiefern können Fahnen klirren? Verursachen die Metallteile ihrer Befestigung dieses harte Geräusch? (Wurden Fahnen zu Hölderlins Zeiten überhaupt mit Metallteilen versehen?) Ist der Fahnenstoff nass geworden und gefroren, so dass der Wind die Eisschicht klirren macht? Soll eher die Vorstellung eines eisig kalten Winters vertieft werden, der sogar Fahnen zum Klirren bringt? Aber warum gerade Fahnen? Weil sie ein Symbol für alles Militärische sind, für kriegerische Aufmärsche, für mehr oder weniger geistlose Anhängerschaften – für Erscheinungen also, die Hölderlin gehasst und gefürchtet hat?

Der Assoziationsraum von einem eisigen, lebensfeindlichen Winter wird durch den ersten Teil des Satzes „Die Mauern stehn / Sprachlos und kalt ...“ erweitert. Das einfache Wort „Mauer“

erweist sich nun als doch nicht ganz so einfach, denn Hölderlin spielt mit den semantischen Möglichkeiten, die sich im Dunstkreis von wörtlicher und übertragener Bedeutung ergeben. Sind die steinernen Begrenzungen gemeint, die Menschen den Zugang zu bestimmten Orten verwehren oder sie von der Außenwelt isolieren? Sind gleichzeitig die negativen bzw. feindlichen Gefühle, auch die Vorurteile gemeint, die ein menschliches Miteinander erschweren? Geht es um die mentalen, emotionalen Mauern in den zwischenmenschlichen Beziehungen, die Kommunikation verhindern und zu Einsamkeit führen? Und um an dieser Stelle den biografischen Zugang zum Gedicht doch einmal zu bemühen: Thematisiert Hölderlin da seine übermächtigen Vorahnungen, die zweite „Hälfte des Lebens“ in einer Art Turmzimmer verbringen zu müssen, zurückgeworfen auf die eigene verwirrte Gedankenwelt, die niemand zu entschlüsseln vermag?

Kommen wir nun noch einmal auf die erste Strophe zurück, um weitere scheinbar ganz einfache Wörter auf ihre Assoziationskraft hin zu untersuchen. Da sind zunächst die „gelben Birnen“, reife, saftige, schwere Früchte im Spätsommer, die Vollenendung assoziieren und vielleicht auch an einen wohlgerundeten Frauenkörper erinnern. Da sind des Weiteren die „wilden Rosen“, also jene symbolträchtigen Blühpflanzen, die man im europäischen Kulturraum oft als Königinnen der Blumen bezeichnet und die vorzugsweise mit den Attributen ‚schön‘, ‚stolz‘, ‚unnahbar‘, auch ‚wehrhaft‘ bedacht werden. Das Land ist „voll mit“ diesen Rosen – eine Wendung, die man vorzugsweise der gesprochenen Sprache zuordnen mag (geschrieben erwartet man eher „voller“, wie auch die Belegbeispiele in den verwendeten Wörterbüchern zeigen). Welche Gründe könnten den Dichter bewogen haben, hier fast einen Registerwechsel zu riskieren? Möglicherweise fand er die Assoziationskette „reif – saftig – schwer“ (zu „gelbe Birnen“) durch das klare, unflektierte Adjektiv „voll“ besonders überzeugend fortgeführt. Eine andere, das Bild komplettierende Assoziationskette wird mit dem Adjektiv „wild“ provoziert: in der freien Natur wachsend, vital, ungebändigt, ursprünglich. Dass die Rose oft als Symbol für eine schöne Frau stand und steht, bedarf wohl kaum noch der Erwähnung. Daneben dürften auch die „holden Schwäne“ in ihrer klassischen Symbolfunktion hinlänglich bekannt sein: Ihr Stolz, ihre majestätische Schönheit,

ihre Reinheit und Treue (der vielzitierte „Schwanengesang“, wenn ein Partner stirbt) wurden in vielen Kunstwerken heraufbeschworen, meist als Metapher auf schöne menschliche Beziehungen. Die Erhabenheit des Bildes wird durch drei Begriffe stilistisch betont: „hold“, „trunken“ und „Haupt“ sind hier der gehobenen Stilschicht zuzuordnen, wobei „Haupt“ als normalerweise auf Menschen bezogener Begriff eine Personifizierung nahe legt, die auch schon durch die „Küsse“ evoziert wird.

Gewisse semantische Irritationen könnte auch der Ausdruck hervorrufen „das Land häng(e)t in den See“. Wie kann denn „Land“, also ein nicht mit Wasser bedeckter Teil der Erdoberfläche, „in den See“ hängen? Handelt es sich um einen unterspülten Uferbereich? Stehen Birnbäume und Rosensträucher so dicht am Wasser, dass ihre schweren Zweige und ungebändigten Ranken über dem Wasser oder gar bis ins Wasser hinein hängen? Soll der Wunsch nach einem ganzheitlichen Naturbild mit Elementen, die ineinander übergehen, thematisiert werden?

Fest steht jedenfalls, dass in der ersten Strophe das überhöhte Bild eines wunderbaren, emotional gesättigten Spätsommertages heraufbeschworen wird, der von liebenden Wesen bevölkert ist. Durch die Erwähnung einer einzigen Farbe - gelb - wird das Bild in eine klare, elementare Farbigkeit getaucht: Man glaubt auch das Rosenrot, das Grün der Büsche und Bäume, das Blau des Wassers und des Himmels, das strahlende Weiß der Schwäne zu sehen. Die zweite Strophe hingegen assoziiert eine öde Skizze Grau in Grau und drückt somit auch auf der Ebene der Farbvorstellungen die Furcht des Dichters vor einer zweiten Lebenshälfte aus, die einsam, karg und kalt ist.

8.1.2.4 Syntaktische Besonderheiten aus lexikosemantischer Sicht

Im Folgenden sollen einige Beobachtungen zur Syntax des Gedichts in ihren Auswirkungen auf die lexikalischen und semantischen Gegebenheiten thematisiert werden. Zunächst einmal fällt auf, dass fast alle Sätze von der syntaktischen Ruhestellung abweichen. Transformiert man sie in diese Ruhestellung zurück, so ergibt sich folgender Wortlaut:

1. Strophe:

(1) Das Land hänget mit gelben Birnen und voll mit wilden Rosen in den See, (2) und ihr, ihr holden Schwäne, tunkt das Haupt(,) trunken von Küssen(,) ins heilignüchterne Wasser.

2. Strophe:

(3) Weh mir, wo(her) nehm ich die Blumen und wo(her) den Sonnenschein und Schatten der Erde, wenn es Winter ist? (4) Die Mauern stehn sprachlos und kalt, (5) die Fahnen klirren im Winde.

Im Kontrast zwischen poetischer und transformierter Fassung wird deutlich, dass Hölderlin nicht nur eine bemerkenswerte Rhythmisierung und Melodisierung des Textes bewirkt hat (auf deren detaillierte Analyse hier verzichtet werden muss), sondern auch und vor allem eine semantische Pointierung. Diese kommt im Einzelnen durch folgende Eingriffe in die „normale“ Satzgliedfolge zustande: In Satz (1) wird das mehrteilige Präpositionalobjekt zur Hälfte ins Vorfeld (in die Ausdrucksstellung) gezogen und nach der finiten Verbform zuende geführt. Dadurch rutscht das Subjekt („das Land“) an die hier irreguläre vierte Stelle, unmittelbar gefolgt von einer Lokalbestimmung. Dies hat zum einen eine affektive Hervorhebung der „gelben Birnen“ zur Folge, zum anderen wird die weiter oben kommentierte Konstruktion „voll mit“ relativ auffällig platziert. In Satz (2) werden unvermittelt die vorher nicht erwähnten Schwäne angeredet. Der eigentliche Satz beginnt dann mit einer Konjunktion, die in ihrer Funktion nicht eindeutig bestimmbar ist: Soll dieses „Und“ an die eingangs skizzierte Szene anknüpfen? Oder markiert es eine Leerstelle, haben also die Schwäne vorher schon etwas getan oder hat das lyrische Ich etwas beobachtet, das nicht mit berichtet wird, das der Rezipient aber ergänzen soll? Diesmal wird die Modalbestimmung (die wie ein erweitertes Partizip funktioniert: „trunken von Küssen“) ins Vorfeld gestellt und das direkte Objekt an die vierte Position. Denkbar, weil in poetischen Texten gelegentlich praktiziert, wäre auch die auffälligere dritte Stelle gewesen: „...tunkt das Haupt ihr...“, die aber einen zusätzlichen Rhythmuswechsel bedeutet hätte.

Auch die Sätze (3) bis (5), welche die zweite Strophe bilden, erscheinen aus wirkungsästhetischen Gründen dynamisiert. Satz (3) beginnt mit einem satzwertigen Ausruf. Der dann folgende

Fragesatz wird durch ein Interrogativadverb eröffnet und eigenwilligerweise vor dem direkten Objekt („den Sonnenschein und Schatten der Erde“) von einem Temporalsatz unterbrochen. Statt „wo“ erwartet man eigentlich ein anderes Frageadverb, nämlich „woher“. Die unterschiedliche Semantik von „wo“ (an welchem Ort, an welcher Stelle?) und „woher“ (von welchem Ort, aus welcher Quelle?) war auch schon zu Hölderlins Zeiten wirksam, wie die entsprechenden Angaben im Deutschen Wörterbuch der Gebrüder Grimm belegen, so dass von einer bewusst kalkulierten Abweichung ausgegangen werden muss. Soll der Rezipient andere Verben ergänzen, die eher mit „wo“ erfragt würden: „Wo ist...?“ „Wo finde ich...?“ „Wo sehe ich...?“ „Wo erlebe ich...?“ Oder soll die Möglichkeit offengehalten werden, in Gedanken verschiedene Komposita mit „wo-“ als Bestimmungswort auszuprobieren: „Wofür/wozu nehme ich...?“ „Wofür/wozu brauche ich... noch?“. Satz (4) ist der einzige Satz des Gedichtes in „Normal“stellung: „Die Mauern (Subjekt) stehn (einteiliges Prädikat mit einwertiger Verbvalenz) sprachlos und kalt (Modalbestimmung).“ Satz (5) repräsentiert den gleichen einfachen Satztyp und wäre quasi eine Parallelkonstruktion, wenn nicht Subjekt und Modalbestimmung vertauscht und damit auffälliger - das heißt auch: semantisch wirkungsvoller - positioniert worden wären.

8.1.2.5 Zur Herstellung des Textzusammenhangs aus lexikosemantischer Sicht

Unter dem Begriff 'Textzusammenhang' sollen hier textlinguistische Phänomene der Kohäsion, Kohärenz und Strukturiertheit zusammengefasst und aus der Perspektive von Lexik und Semantik beleuchtet werden. Auffällig ist der sparsame und einförmige Einsatz kohäsiver Sprachmittel: Lediglich die koordinierende Konjunktion „und“ kommt vor, und zwar gleich fünfmal, davon einmal in recht diffuser Funktion, wie weiter oben erläutert. Ansonsten wird der Zusammenhang und -halt des Textes über komplexe topikale Beziehungen hergestellt, deren Verknüpfungspotential im Bereich konnotativer bzw. assoziativer Bedeutungselemente verortet ist.

Auf der Denotatsebene finden hingegen keine Topikalisierungen statt. Zumindest werden sie nur andeutungsweise „zur Sprache gebracht“ und müssen per Inferenz oder Imagination

ergänzt werden: 'Reife - Vitalität - Liebe - Wärme - Sommer' könnte man den einen Strang nennen, 'Bangigkeit - Winter - Einsamkeit - Kälte - Stagnation' den anderen. Auf der konnotativen Ebene lassen sich verwandte Bedeutungselemente ausmachen, die jeweils in der Bedeutungsaura mehrerer Wörter präsent sind: In der ersten Strophe dominiert der positiv wertende Bedeutungskomplex 'üppig/ursprünglich/erotisch/vollendet/(deshalb) schön', in der zweiten Strophe der pejorative Komplex 'bedrohlich/kalt/einsam/armselig'. Bestärkt werden diese Wertungen von Assoziationen einer „ungebrochenen“ Vielfarbigkeit in der ersten und einer öden Farblosigkeit in der zweiten Strophe. Auf diese Weise werden zwei in sich abgeschlossene und dennoch miteinander korrespondierende „Texte“ präsentiert, deren semantischer Kontrast die beiden Lebenshälften charakterisiert.

8.1.3 Didaktische Überlegungen

Literarisches Textverstehen ist ein sehr komplexer Vorgang, der gerade deshalb aus zunehmend spezialisierten philologischen Blickwinkeln untersucht wird. Die Gefahr der Einseitigkeit solcher Untersuchungen liegt auf der Hand: Während sich die verschiedenen Teildisziplinen der Linguistik vor allem auf das sprachliche Material stürzen, aber die ideengeschichtliche und wirkungsästhetische „Wolke“ unterschätzen, die über dem Material schwebt, üben sich die Teildisziplinen der Literaturwissenschaft in einer (quasi-literarischen) Interpretation eben dieser „Wolke“, ohne das sprachliche Material, aus dem sie aufgestiegen ist, angemessen analytisch zu durchdringen. Den Preis für diese Arbeitsteilung zahlen nicht zuletzt die Fremdsprachenlerner, die in jedem konkreten Rezeptionsakt wieder zusammen-denken müssen, was die disziplinäre Spezialisierung getrennt hat. Diesen Preis möglichst niedrig zu halten, fällt als Aufgabe der Fachdidaktik zu, die somit eine wichtige Vermittlungs- und Transferfunktion zwischen den philologischen Teildisziplinen hat. Das dargelegte Beispiel lässt diesbezüglich verschiedene Schlussfolgerungen zu:

- Offensichtlich ist es sinnvoll, ausgewählte Wörter eines Textes sorgfältig auf ihre Bedeutungsvarianten und Konnotationen hin

abzuklopfen und so Informationen darüber zu gewinnen, welche Wirkungen diese Wörter im Text entfalten, welche „Strahlung“ sie aussenden könnten. Aus der Sicht eines Literaturübersetzers beschreibt Kirsch (1976) in „Das Wort und seine Strahlung“ entsprechende Vorgehensweisen sehr sensibel und überzeugend (siehe auch die Überlegungen von Ana Dimova im Kap. 5 dieses Bandes). Mit Blick auf fremdsprachliche Leseprozesse ist allerdings einzuwenden, dass eine derart minutiöse Wortschatzarbeit das Prinzip der unmittelbaren Interpretation bzw. Techniken des hypothetischen Lesens, des Einsatzes von „top down“- und Ratestrategien also, konterkarieren kann (zu diesen Prinzipien bzw. Strategien vgl. Just/Carpenter 1980 und Sichelschmidt 1995 bzw. Westhoff 1987 und 1997). Da hypothetisches Lesen aber enorm wichtig für die Entwicklung einer versierten, das Arbeitsgedächtnis nicht überlastenden Lesefertigkeit ist, muss sehr gut geplant werden, in welcher Vermittlungsphase und in welchem Umfang die beschriebene lexikologische Feinarbeit stattfinden soll.

- Offensichtlich ist es ebenso sinnvoll, syntaktische Betrachtungen anzustellen und damit Wirkungsmechanismen zu erhellen, die sich insbesondere aus der Gestaltung der funktionalen Satzperspektive ergeben und oft weitreichende semantische Folgen haben. Beobachtungen aus der Praxis schulischer wie auch universitärer Lehre belegen, dass sowohl Muttersprachler als auch sehr fortgeschrittene Fremdsprachler – zumal, wenn ihr Leseverhalten eher literaturwissenschaftlich geprägt ist – die semantischen Konsequenzen syntaktischer Gestaltungsentscheidungen nicht bewusst reflektieren. Weniger fortgeschrittenen Fremdsprachlern hingegen fallen Abweichungen von der syntaktischen „Normalform“ sofort auf, wirken oft irritierend und verlangsamen das Lesetempo. Eine ausführliche, tiefgründige und materialreiche Darstellung dieser und weiterer linguistisch bedingter Barrieren für das fremdsprachliche literarische Leseverstehen gibt Ehlers 1992 und 1998.
- Die Gestaltung von Satz-/Textzusammenhängen weist bei literarischen Texten nicht selten Eigentümlichkeiten auf, z. B. wenn - wie in unserem Fall - lexikalische Verknüpfungsmittel sparsam eingesetzt und/oder vitale Markierungen von Kohärenzrelationen rar sind (zu den linguistischen Möglichkeiten, Textko-

härenz herzustellen vgl. Brinker 1997, bes. 27-80). Umso dringender müssen diese Relationen durchleuchtet und in ihren semantischen Konsequenzen beschrieben werden.

- Eine sorgfältige linguistisch-sprachpraktische Textarbeit an literarischen Texten hat sowohl für den fremdsprachigen Lerner als auch für die effektive Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen viele Vorteile. Wie deutlich wurde, kann eine solide Arbeit am Sprachmaterial so manche Kenntnislücke im Bereich des Infrakontextes und der Landes-/Kulturkunde überbrücken und so manche gefühlige Ahnung über den Textinhalt auf ihre wissenschaftlich beschreibbare sprachliche Basis zurückführen. Um das Problem zuzuspitzen: Ein ergiebiger fremdsprachlicher Verstehensakt kann gelegentlich durchaus ohne infrakontextuelles und kulturkundliches Wissen zustande kommen, aber nicht ohne linguistisches Wissen und sprachpraktisches Können. Die daraus resultierende Schlussfolgerung für die Behandlung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht klingt banal, wird aber in der Praxis nach wie vor häufig missachtet: Die Bewältigung der sprachlichen Herausforderungen des Textes hat Vorrang. Erst dann haben literaturwissenschaftliche Methoden eine echte Chance, das Rezeptionsergebnis anzureichern, zu präzisieren, einzuordnen, vielleicht auch zu korrigieren. Schüttet man den Fremdsprachler hingegen mit literaturwissenschaftlichem Faktenwissen zu, ohne den sprachpraktischen Textzugang gesichert zu haben, so leistet man der Entwicklung seiner Lesekompetenz einen Bärendienst.

8.1.4 Vorschläge zur didaktischen Umsetzung in einem Lehrmaterial

Wenn man die Behandlung des hier analysierten Gedichts unter Berücksichtigung der fremdsprachlichen Kompetenzen der Lerner didaktisch begleiten will, müssen verschiedene Operationen der didaktischen Reduktion vorgenommen werden. Für Lerner mit B2/C1-Niveau wurde in diesem Sinne das folgende Lehrmaterial konzipiert:

„Hälfte des Lebens“ oder: Von den Schwierigkeiten, ein Gedicht zu verstehen

1. Der Text

(Der Kürze halber wird hier der Hölderlin-Originaltext nicht nochmals präsentiert.)

2. Vorsichtige Annäherung

2.1 Die „Mitspieler“ im Text

gelbe Birnen, wilde Rosen
 das Land, der See, das heilignüchterne Wasser, die holden
 Schwäne
 der Winter; die Blumen, der Sonnenschein, der Schatten
 die sprachlosen und kalten Mauern, die Fahnen im Winde

2.2 Das Gedicht in syntaktischer Ruhestellung

Das Gedicht ist in freien Rhythmen geschrieben und reimt sich nicht. Die Stellung der Satzglieder weicht stark vom „Normalfall“ ab. In syntaktischer Ruhestellung und bei vorsichtiger Anpassung an den heutigen Sprachgebrauch würde das Gedicht wie folgt lauten:

1. Strophe:

Das Land hängt in den See. Es ist voll mit gelben Birnen und wilden Rosen. Ihr holden Schwäne (seid) trunken von Küssen und tunkt das Haupt ins heilignüchterne Wasser.

2. Strophe:

Weh mir! Wo(her) nehme ich die Blumen und den Sonnenschein und Schatten der Erde, wenn es Winter ist? Die Mauern stehen sprachlos und kalt. Die Fahnen klirren im Wind.

2.3 Die unbekanntenen Wörter

(Hier würden die Erklärungen wie unter 3.2.2 erscheinen.)
 Aber es gibt Fragen, die nach dem Blick in die Wörterbücher nicht beantwortet sind!

2.4 Fragen zur ersten Strophe

1. Warum ist das Wasser „heilignüchtern“ und warum sind die Schwäne „trunken“ (von Küssen)?

Logisch: Das Wasser ist „nüchtern“, also ungewürzt, alkoholfrei und alltäglich. Aber warum wird das Wasser auch „heilig“ genannt? Weil der See klar und rein ist? Weil das Naturschauspiel besonders perfekt ist? Weil dieser Anblick himmlisch ist? Weil das Bild einen tiefen Ernst hat? Aber warum werden dann die quasi Gegenwörter „heilig“ und „nüchtern“ in ein Kompositum gezwungen? Wärme und Kühle in einem Wort, Religion und Desillusionierung, Vision und Alltag! Außerdem spielt ein weiteres Antonym von „nüchtern“ im Text mit, nämlich „trunken“. Sind da einfach nur gegensätzliche Zustände des Körpers oder der Seele gemeint? Geht es um den Symbolwert eines Bildes: Die Schwäne bringen ihre Hochstimmung im klaren, kühlen Wasser unter Kontrolle? Oder sind die Schwäne wortwörtlich „ganz in ihrem Element“?

2. Wie passen die „gelben Birnen“ und die „wilden Rosen“ ins Bild?

Gelb sind die Birnen im Spätsommer; man stellt sich reife, saftige, schwere Früchte vor. Vielleicht denkt man gar an einen Frauenkörper. Die Rose gilt im europäischen Kulturraum als Königin der Blumen; man gibt ihr Attribute wie schön, stolz, manchmal auch gefährlich. In der Dichtung gilt die Rose als Symbol für eine schöne Frau. Hölderlin nennt das Land „voll mit“ Birnen und Rosen – eine Wendung, die eher in die gesprochene Sprache gehört, aber das einfache Adjektiv „voll“ wirkt stärker als das öfter schriftsprachlich verwendete „voller“ und passt besser in die Assoziationskette: reif – saftig – schwer – voll. Ergänzt wird die Kette um das Adjektiv „wild“, also: in der freien Natur wachsend, vital, ungebändigt, ursprünglich.

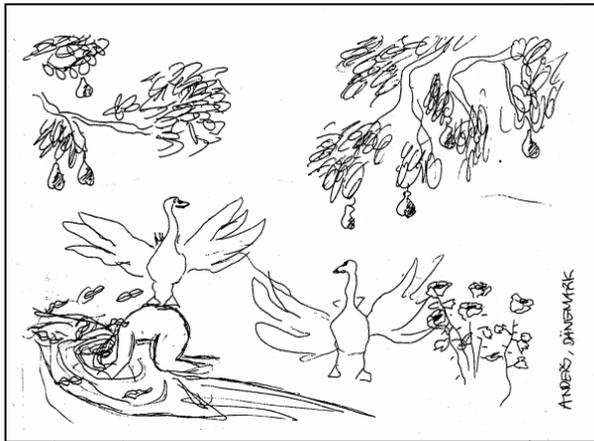
3. Wie kann das Land „in den See hängen“?

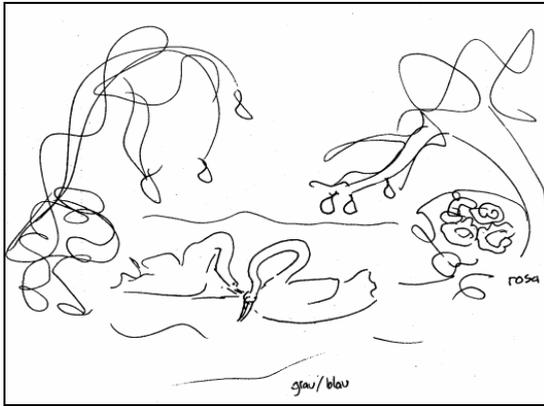
Wie kann ein nicht mit Wasser bedeckter Teil der Erdoberfläche gleichzeitig bis ins Wasser hinein reichen? Handelt es sich um einen unterspülten Uferbereich? Stehen Birnbäume und Rosensträucher so dicht am Wasser, dass ihre schweren Zweige und wilden Ranken über dem Wasser oder gar im Wasser hängen? Oder will der Dichter einfach nur ein Naturbild vermitteln, in dem die Elemente ineinander übergehen? Hölderlin war Pantheist, er glaubte an einen ganzheitlichen Zusammenhalt der Welt: Gott ist die Natur und die Natur ist Gott.

4. Warum schwimmen gerade Schwäne auf dem See (es könnten ja auch andere Wasservögel sein, z. B. Enten)?

Schwäne werden in vielen Kulturkreisen seit Jahrhunderten als Symbol für Stolz, majestätische Schönheit, Reinheit und Treue angesehen. Der „Schwanengesang“, den diese monogam lebenden Vögel anstimmen, wenn sie ihren Partner verlieren, ist sprichwörtlich. Schwäne kommen in vielen Mythen vor, wurden bedichtet, gemalt, besungen, getanzt, oft als Metapher auf schöne menschliche Beziehungen. Die Erhabenheit des Bildes wird auch stilistisch betont: „hold“, „trunken“ und „Haupt“ sind gehobene, ja poetische Ausdrücke. Normalerweise wird das Wort „Haupt“ auf Menschen bezogen. Ebenso wie „Küsse“ – Schwäne küssen sich ja eigentlich nicht. Wird das Bild also absichtlich vermenschlicht, personifiziert?

So stellen sich Anders (Dänemark) und Ewa (Polen) die erste Strophe vor:





Wenn wir die sprachlichen und außersprachlichen Überlegungen zur ersten Strophe zusammenfassen, so ergibt sich das überhöhte Bild eines wunderbaren, emotional gesättigten Spätsommertages, der von liebenden Wesen bevölkert ist. Durch die Erwähnung einer einzigen Farbe – gelb – wird das Bild in eine klare, elementare Farbigkeit getaucht: Man glaubt auch das Rosenrot, das Grün der Büsche und Bäume, das Blau des Wassers und des Himmels, das strahlende Weiß der Schwäne zu sehen.

Das Gedicht heißt „Hälfte des Lebens“, und wir können jetzt vermuten, dass in der ersten Strophe die erste Hälfte eines Lebens – vielleicht des Lebens des Dichters? – beschrieben wird. Der Kontrast zur zweiten Lebenshälfte könnte schlimmer kaum sein.

2.5 Fragen zur zweiten Strophe

1. Warum werden die Mauern „sprachlos und kalt“ genannt?

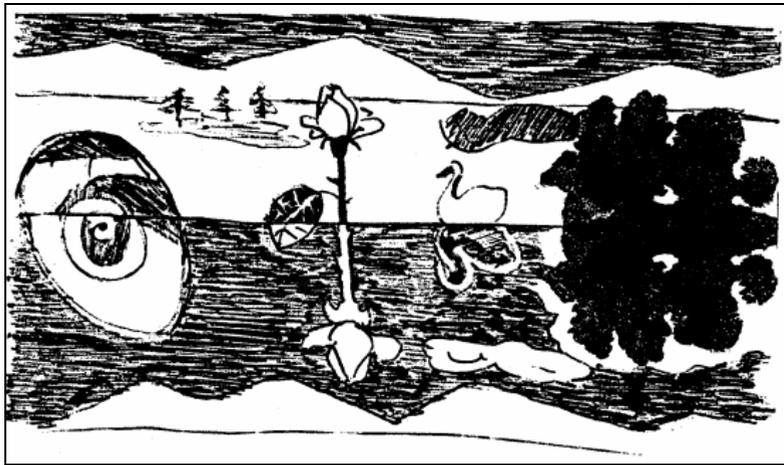
Kalt – das kann man sich erklären: In einem Winter mit klirrender Kälte sind auch die Mauern kalt. Aber sprachlos, also: ohne Sprache? Mauern können doch sowieso nicht sprechen. Aber vielleicht ist das einfache Wort „Mauer“ hier gar nicht so einfach gemeint. Hat es nicht neben der wörtlichen auch übertragene Bedeutungen? Mauern sind die steinernen Begrenzungen, die Menschen von bestimmten Orten fernhalten oder an bestimmten Orten festhalten sollen. Aber es gibt auch mentale, emotionale Mauern: Vorurteile, Feindseligkeit, Unfähigkeit, miteinander zu kommunizieren, Einsamkeit.

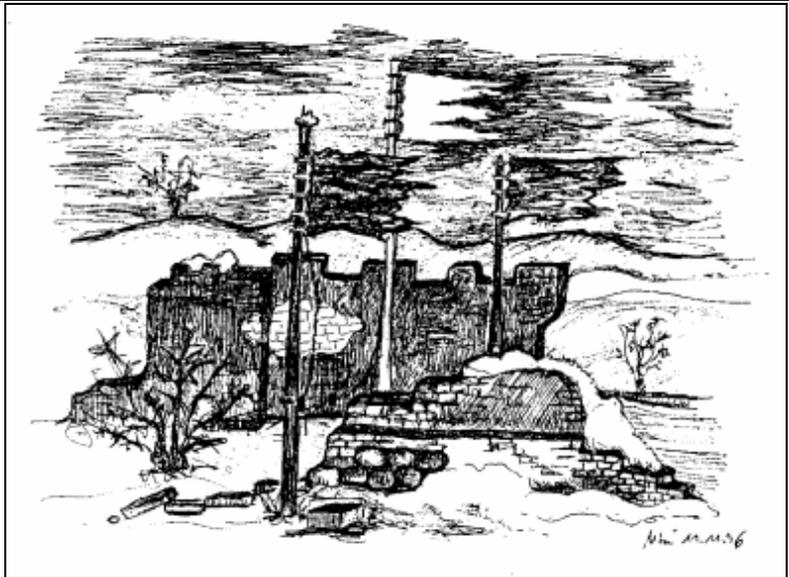
2. Wie passt das Wort „klirren“ in den Text?

Können Fahnen klirren? Sind sie vielleicht mit Metallteilen am Mast befestigt? Oder ist der Fahnenstoff nass geworden und gefroren, so dass der Wind die Eisschicht klirren macht? Oder soll man sich einfach nur einen eisig kalten Winter vorstellen, der sogar Fahnen zum Klirren bringt? Aber warum gerade Fahnen? Als ein Symbol für alles Militärische, für Aufmärsche und Kriegshandlungen? Als Zeichen der Herrschaft oder Anhängerschaft? Wie man weiß, hasste und fürchtete der Dichter Hölderlin solche Symbolik.

2.6 Ein Bild von der zweiten Strophe

Die zweite Strophe macht Angst, denn der Dichter hat offenbar Angst vor der zweiten Hälfte seines Lebens, die er als Winter ohne Blumen, Sonnenschein und Kommunikation empfindet. Man stellt sich eine öde Landschaft vor, Grau in Grau, die bedrohlich, einsam, karg und bitter kalt ist. In den Bildern von Steven (USA) und Uta (Deutschland) sieht das z. B. so aus:





3. Biographischer Zugang

(Hier können die kurzen biografischen Anmerkungen von 8.1.2.1 eingefügt werden.)

4. Einen fremden Text verstehen und interpretieren

Wir sind dem Text jetzt näher gekommen und können Aussagen über seinen Sinn machen; wir können ihn interpretieren: Der Dichter erinnert sich in der ersten Strophe in sehr deutschen und gleichzeitig sehr klassischen Bildern an den wunderbaren Spätsommer seines Lebens, wo er alles hatte, was das Leben schön macht: Liebe und Leidenschaft, menschliche Wärme und Kommunikation, Genuss und eine Fülle von Sinneseindrücken. Er befürchtet, dass ihm die zweite Lebenshälfte nichts Gutes mehr bringen wird. Seine Geliebte ist tot, er erwartet eine Zeit der Einsamkeit und Sprachlosigkeit, die politischen Verhältnisse in Deutschland jagen ihm, einem überzeugten Anhänger der Französischen Revolution von 1789, Angst ein: „Der Missbrauch fürstlicher Gewalt (in Deutschland und Österreich) wird schrecklich werden“, schreibt er 1792 an seine Schwester. Tatsächlich verbringt Hölderlin die zweite „Hälfte des Lebens“ in einem Turmzimmer oder als Spaziergänger am Neckar, zurückgeworfen auf

die eigene verwirrte Gedankenwelt. Er schreibt weiter Briefe und Gedichte, die bis heute niemand entschlüsseln kann.

Ein trauriger Schluss – aber wir müssen das Gedicht ja nicht so lesen, als würde es eine Wahrheit über alle zweiten Lebenshälften aller Menschen vermitteln. „Auch der Herbst hat schöne Tage“, heißt ein Sprichwort. Ein anderes heißt sogar: „Das Beste kommt zum Schluss“.

8.2 Analyse fremdsprachiger Texte im Dienste einer veränderten Lehr- und Lernkultur im DaF-Unterricht

ILONA FELD-KNAPP

8.2.1 Zur Notwendigkeit des Wandels der Lehr- und Lernkultur beim Umgang mit Texten im Unterricht

Dass Texte im Fremdsprachenunterricht eine zentrale Funktion erfüllen, gilt heute schon als eine Binsenweisheit und wird allgemein akzeptiert. Die Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache kann nur mithilfe von Texten gefördert werden. Textorientierung steht deshalb im Dienste der Förderung der kommunikativen Kompetenz und bedeutet einen Unterricht, der vom Text zum Text geht (vgl. Krause 2003). Texte erscheinen im Unterricht dementsprechend als Input oder als Output. Zum sprachlichen Output zählen die Lernertexte, die als Konsequenz einer bestimmten Aufgabenstellung im Unterricht entstehen, wie Vorträge, Aufsätze usw. (vgl. auch Kap. 4.1). Sie zeichnen sich in aller Regel durch Abweichungen von der grammatischen, stilistischen und sprachlich-kommunikativen Norm der Zielsprache aus. Zur Auswahl von geeigneten Texten für die Inputfunktion sowie für den Umgang mit Texten gibt es viele methodische Vorschläge, und zahlreiche gute Lehrwerke stehen für die Praxis zur Verfügung. Texten als Output wird aber in der Fachliteratur und auch in der Praxis weniger Aufmerksamkeit geschenkt. Für diese fremdsprachigen Texte ist im Allgemeinen eine große Fehlerdichte im orthographischen oder sprachsystematischen Bereich charakteristisch. Traditionell werden diese Fehler von den Lehrenden markiert und die Texte dementsprechend bewertet bzw. benotet. Eine differenzierte Beurteilung der von Fremdsprachenlernenden produzierten Texte über die Analyse der Fehlerdichte hinaus findet zumeist nicht statt.

Der folgende Beitrag will versuchen, dieses Defizit aufzuarbeiten, und aufzuzeigen, welche Ziele über die Analyse von Schüler-

texten im Unterricht verwirklicht und wie die Ergebnisse und Erkenntnisse solcher Analysen zur Effektivierung des Unterrichts beitragen können.

Dieser Beitrag ist auf der Grundlage der Erfahrungen während eines Fortbildungsseminars für Deutschlehrkräfte an einem Nationalitätenschulzentrum in Ungarn entstanden. Das Seminar hatte das Ziel, die Aufmerksamkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf die Notwendigkeit einer veränderten Lehr- und Lernkultur und auf einige wichtige neue Aspekte der Planung, Durchführung und Bewertung des textorientierten Unterrichts zu lenken. Das Seminar bestand aus vier Einheiten. Die erste Einheit diente der Einführung in die Thematik. Im Mittelpunkt standen dabei zwei eng miteinander verbundene Begriffe: Lernen und Lehren. Ausgehend von einer Definition und Erläuterung dieser Begriffe unter Berücksichtigung neuer Forschungsergebnisse aus den wichtigsten Referenzwissenschaften der Fremdsprachendidaktik wurden die Möglichkeiten und Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer im Hinblick auf ihre Unterrichtspraxis diskutiert und bewusst gemacht. Die weiteren Sitzungen waren der textorientierten Arbeit gewidmet, zunächst stand die Rezeption von Texten im Vordergrund, dann die Textgrammatik und schließlich die Textproduktion. Einen wichtigen Bestandteil des Seminars bildeten Gespräche mit den Lehrkräften über Abiturtexte ihrer Schülerinnen und Schüler.

Ziel der Gespräche war nicht primär eine Beurteilung der Texte nach den Kriterien, die in den Prüfungsanforderungen vorgegeben werden, denn die Ergebnisse waren in diesem Zusammenhang bereits bekannt und die Bewertung und Benotung der Texte lagen vor. Hier ging es um eine Diagnose des Textproduktionsprozesses der Schülerinnen und Schüler, um die Beurteilung ihrer Textkompetenz anhand der produzierten Texte. Im Mittelpunkt standen im Wesentlichen zwei Fragen: Welche Qualität zeigen die Texte? Wo gibt es Probleme, und welche positiven Merkmale der Texte kann man hervorheben, um Lernende zu ermutigen und zu motivieren? Lob und Rückkopplung über gute Ergebnisse wirken sich bekanntlich auf den gesamten Lernprozess sehr förderlich aus. Ein nächster Schritt war die genauere Analyse des Produktionsprozesses, der zum Text führte. Dabei waren folgende Fragen wichtig: Welche Strategien hat die Schü-

lerin bzw. der Schüler für ihr/sein Ziel angewendet? Wie kann ihnen bewusst gemacht werden, auf welche Strategien sie in vergleichbarer Situation zurückgreifen können? Schließlich wurden die Schülertexte im Vergleich zu den Texten, die von denselben Verfassern in ihrer Muttersprache produziert wurden, untersucht. Dabei konnten Rückschlüsse auf ihre Textkompetenz in der Fremdsprache im Vergleich zu ihrer muttersprachlichen Textkompetenz gezogen werden. Anschließend wurde der Versuch gemacht, die charakteristischen Merkmale fremdsprachiger Texte im Vergleich zu muttersprachlichen Texten zu erfassen.

Bei den Gesprächen mit den Lehrkräften wurde klar, dass eine Diskussionskultur im Umgang mit Texten weitgehend fehlt, weil die Lehrenden keine Erfahrungen in diesem Bereich haben, denn Auseinandersetzungen mit Schülertexten sind nicht üblich. Dieser Umgang mit Texten verlangt eine andere Denkweise und eine andere Einstellung seitens der Lehrenden. Die Gespräche über die Texte ihrer Schülerinnen und Schüler zeigten dann auch eine einseitige Gewichtung der Inhaltsseite (Was wird im Text gesagt?) oder der Fehlerdichte vor allem im sprachsystematischen Bereich (Was ist im Text falsch?) gegenüber der Qualität von Texten (Wie wird etwas ausgedrückt? Wie ist der Text komponiert?). Typischerweise wurden Texte als Endprodukte behandelt und die Prozesse, die zu ihrer Produktion führten, nicht thematisiert.

Dieses Seminar zeigte, welche Schwierigkeiten Lehrende beim Umgang mit Schülertexten haben und dass ihre Praxis durch den traditionell fehlerorientierten Umgang geprägt ist. Es fehlt an der für den differenzierten Umgang mit Texten erforderlichen Kompetenz, Texte auf mehreren Ebenen zu analysieren und zu erfassen.

Aufgrund dieser Erfahrungen wurden Texte von Abiturienten nicht nur aus dieser Schule, sondern auch aus weiteren Schulen in eine systematische Analyse einbezogen. Die Analyse der Textqualität wurde anhand eines Rasters durchgeführt, das Texte in ihrer Vielschichtigkeit zu erfassen sucht. Anhand der Ergebnisse der Analyse lassen sich wichtige Konsequenzen für den Umgang mit Texten im fremdsprachigen Unterricht ziehen.

8.2.2 Verfahren der Textanalyse

Die Struktur eines Textes kann auf mikro- und makrostruktureller Ebene untersucht werden. Auf der Mikroebene spielt die Verweisung, die auf einem Zusammenspiel syntaktischer und semantischer Kriterien basiert, eine wichtige Rolle. Hier dominieren Konzepte wie Stellvertretung, Wiederaufnahme oder Weiterführung (anaphorische Pro-Formen, Textdeiktika), dazu gehören auch die wichtigen textinternen und textexternen Konnektoren. Weiterhin sind die funktionale Satzperspektive, die Thema-Rhema-Gliederung und die thematische Progression ein geeigneter Ansatzpunkt für gezielte Text(sorten)analysen. Auch die Tempusformen, deren Aufgabe es u. a. ist, zwischen Ereignissen oder Handlungen einen zeitlichen Bezug herzustellen, werden als kohäsive Mittel der Zeitreferenz angesehen. Auf der Makroebene sind die Bestimmung der Makrostrukturen und die Schemabildung wichtig. Makrostrukturen repräsentieren vor allem die semantische Texttiefenstruktur, d.h. die globale Bedeutung des Textes. Das Schemawissen gilt als Voraussetzung für alle konstruktiven Prozesse der Kohärenzbildung bei der Textproduktion und -rezeption. Dem wird im Fremdsprachenunterricht durch Aktivierung des Vorwissens anhand von Aufgaben im Rahmen der Textarbeit Rechnung getragen.

Textanalytische Verfahren sind natürlich zunächst Ergebnisse einzelwissenschaftlicher, d.h. textlinguistischer Erkenntnisprozesse, die durch unterschiedliche Erkenntnisinteressen gesteuert werden (vgl. u.a. Daneš 1960, Weinrich 1969, Brinker 1997). Solche Verfahren eröffnen aber auch neue Perspektiven für praxisorientierte Untersuchungen.

Ein interessantes und für die vorliegende Analyse lehrreiches Beispiel stellt das Züricher „Sprachfähigkeiten“-Projekt (vgl. Nussbaumer/Sieber 1995) dar. Das Projekt wurde in der Schweiz durchgeführt und setzte sich zum Ziel, die „Sprachfähigkeiten“ von Jugendlichen zu überprüfen. Dabei wurde der Frage nachgegangen, ob die Klage über den angeblichen Rückgang der Sprachfähigkeiten der Jugendlichen berechtigt ist. Für diese Zwecke wurde ein Textanalyseraster entwickelt. Das Raster sollte einen angemessenen komplexen Zugang ermöglichen, der es erlaubt, einen Text in seiner Vielschichtigkeit anzugehen. Es soll von

seiner Anlage her den Blick nicht nur auf das lenken, was an einem Text mangelhaft ist, sondern vor allem auch auf das, was sich in ihm an Qualitäten zeigt, so dass Texte als Spiegel der sprachlichen Fähigkeiten ihrer Produzenten lesbar werden (vgl. Nussbaumer/Sieber 1995). Das Z.R. versucht, die ganze Breite möglicher Aspekte von Textqualitäten zu erfassen, dabei werden grundlegende Dimensionen von Textqualität unterschieden. Sie werden in folgende drei große Bereiche unterteilt: Wie zeigt sich der Text in seinen Grundgrößen? Wie zeigt sich der Text in Hinblick auf seine Korrektheit? Wie zeigt sich der Text in Bezug auf seine funktionale und ästhetische Angemessenheit?

Bei der Erstellung des Rasters für die vorliegende Analyse von Abituriententexten wurde einerseits auf für den schulischen Zweck relevante Ansätze der Textlinguistik zur Textbeschreibung und Textanalyse zurückgegriffen, andererseits auch auf die Ergebnisse des Züricher „Sprachfähigkeiten“-Projekts.

8.2.3 Analyse der Textqualität

Im vorliegenden Beitrag wird über die Ergebnisse der durchgeführten Analyse berichtet und eine Zwischenbilanz gezogen. Das diesem Beitrag zugrunde liegende Korpus umfasst ca. 200 Arbeiten von Abiturienten. Die Arbeiten repräsentieren eine typisch schulische Textsorte: den Aufsatz. Bei der Analyse wurde auf folgende Aspekte eingegangen: a) allgemeine Charakterisierung, b) sprachsystematische und orthographische Korrektheit, c) funktionale und ästhetische Angemessenheit der Texte.

Bei der allgemeinen Charakterisierung werden - vor aller Beurteilung auf Normativität - solche Eigenschaften eines Textes wie Textlänge (Zahl der Wörter, Zahl der Sätze), Syntax (einfach, komplex), Kohäsionsleistung (viel, wenig; einfach, schwierig) eingeschätzt.

Durch die Analyse der sprachsystematischen und orthographischen Richtigkeit wird die sprachformale Korrektheit von Texten in Bezug auf die Normbereiche der Rechtschreibung, der Morphologie, der Syntax und der Semantik erfasst. Bei der Analyse der Angemessenheit wird der mehr oder weniger adäquate Gebrauch von sprachlichen Mitteln in Hinblick auf die Wirkungen im Text bezüglich Verständlichkeit, Kohärenz und Kohäsion

sowie zu Wortwahl und Stil erfasst. Außerdem spielt bei der differenzierten Beurteilung der Texte auch ihre inhaltliche Relevanz eine Rolle, sie steht aber nicht im Vordergrund.

Für die Beurteilung der Qualität eines Textes ist es wichtig zu überprüfen, wie die sprachlichen Mittel auf der Mikroebene (metakommunikative Elemente, Wiederaufnahme, Artikelgebrauch, Deixis, Konnexion, Tempusgebrauch, Klammern im Text) zur Entfaltung des Textes auf der Makroebene beitragen, d.h. was sie für die Gesamtidee, das Thema, die Intention des Textes, seinen Aufbau, seine innere Gliederung, die thematische Entfaltung und nicht zuletzt für die Textmusternormen leisten.

8.2.4 Auswertung der Analyseergebnisse

Bei der *allgemeinen Charakterisierung* zeigen die Analyseergebnisse zur Textlänge und zur Zahl der Wörter, dass die Texte in gleicher Prüfungssituation entstanden sind, d.h. die Prüfungsanforderungen wurden von den Schülern meist akzeptiert und eingehalten. Dieser Aspekt hat große Relevanz für die quantitative Beurteilung der Texte, für die Textqualität ist er nicht von Bedeutung. Die Ergebnisse im Bereich der Syntax (einfach/komplex) oder bei der Kohäsionsleistung (viel/wenig, einfach/schwierig) sind bei den Arbeiten schon sehr unterschiedlich. Die Kohäsionsleistung ist ein wichtiges Zeichen für die Textqualität, auch in dieser Hinsicht weisen die Texte große Differenzen auf.

Die Analyse der *sprachsystematischen und orthographischen Korrektheit* zeigt, dass die meisten Schülerinnen und Schüler im Bereich der Grammatik große Schwierigkeiten haben. Von den Fehlern fallen im Durchschnitt 10 % in den Bereich der Orthographie, 25 % in den Bereich der Semantik und 65 % in den Bereich der Grammatik. Die grammatischen Fehler sind teils auf mangelhafte Kenntnisse der grammatischen Kategorien, aber auch auf den Einfluss der Muttersprache zurückzuführen. Infolge dieser Fehler wirken die Texte fremd, d.h. Fremdsprachigkeit ist ihr typisches Merkmal.

Zur Veranschaulichung sollen einige Beispiele angeführt werden, die den Einfluss der Muttersprache zeigen, d.h. grammati-

sche Fehler, die durch Spiegelübersetzungen aus dem Ungarischen entstanden sind:

- Falscher Gebrauch des Relativpronomens: [*Bahnwärter Thiel, **der seine** Frau gestorben hat.*]
- Falscher Gebrauch der Rektion des Verbs: [*So kann man nicht voll **an** die Studie konzentrieren.*]
- Falsche Wortfolge: [*In Deutschland einige Bundesländer **wollen** die Studiengebühren erhöhen. ... Deshalb die Armen **haben** nicht so gute Chancen. So sie **konnten** ... Einerseits das **ist** gut..... Andererseits Arbeit **kann** schädlich sein, weil Geld **bedeutet** alles. Als Mina starb, Thiel **wollte** eine neue Frau suchen.*]
- Doppelter Gebrauch der Konjunktionen: [*Dieses Werk zeigt uns, **dass** wie ein Menschenleben zerbrochen kann und warum die Verantwortung so wichtig ist.*]
- Falsche Negation: [*Er konnte **nicht** ohne sie leben.*]
- Falsche grammatische Kongruenz: [*Eine teure Universität **haben** gute Geräte ... Viele Studenten **muss** ... Viele Uni **muss** ... Seine Heirat und das Kind bedeutet für ihm das ganze Leben.*]

Folgende semantische Fehler sind ebenfalls auf die Muttersprache zurückzuführen:

[*Diese Unis bekommen nicht genug Geld, deshalb haben sie **viele Mangel***]

[***Das Leb**n mit seinem Frau Mina hat alles gut geschehen.*]

[*Als die Tragödie eintrat, Thiel hat **das Verstand** seines Leben verloren.*]

[*Er konnte diese **Situation abtragen.***]

Die Ergebnisse der Analyse im Bereich der *funktionalen Angemessenheit* der Sprachmittel geben die meisten Anhaltspunkte zur Beurteilung der Textqualität. Bei diesem Aspekt wird nicht die bloße Korrektheit der Sprachmittel untersucht, sondern sie werden hinsichtlich ihrer textuellen Funktion überprüft, d.h. ob sie an der gegebenen Stelle im Text das leisten, was sie leisten sollen. Sprachlichen Mitteln kommt in den Texten eine besondere Leistung zu. Sie führen den Rezipienten gewissermaßen durch den Text. Der Text ist nicht an sich kohärent, sondern er wird dann als kohärent angesehen, wenn der Textrezipient die Textwelt und sein eigenes Weltwissen sinnvoll miteinander verknüpfen kann. Diesen Aspekt müssen auch die Schülerinnen und Schüler bei der Textproduktion mit berücksichtigen, d.h. es ge-

hört zu ihren Leistungen, sich auf die Rezipienten einzustellen. Am Geleiten des Rezipienten durch einen Text sind vielfältige sprachliche Mittel beteiligt, wie z. B. die Absatzgliederung, meta-kommunikative Elemente oder die Kohäsionsmittel (vgl. Nussbaumer/Sieber 1995).

Die Analyse der Texte auf der *Makroebene* zeigt, dass die meisten Verfasser in der Lage sind, in den Texten das Thema zu explizieren und ein kommunikatives Ziel zu formulieren. Die Gliederung der Texte ist dagegen schon problematisch. Nur ca. 60% der Texte ist in Abschnitte gegliedert, und in noch weniger Texten kann zwischen den Abschnitten ein logischer Zusammenhang (thematisches Netz) festgestellt werden. Es gibt dabei Texte mit einer deutlich sichtbaren Gesamtidee und einsichtiger, klarer innerer Gliederung, es gibt aber auch solche, die sehr ungeplant wirken.

Die Analyse der Texte auf der *Mikroebene* macht deutlich, dass metakommunikative Elemente in den Texten ganz selten vorkommen, wie etwa „Als Beispiel nehme ich erst mal die..., Als nächstes nehme ich das...“ Metakommunikative Elemente sind aber explizite Textverknüpfungselemente, die für die Rezipientenführung enorm wichtig sind. Der bewusste Umgang mit metakommunikativen Elementen ist eine entscheidende Voraussetzung für die Textqualität.

Andere wichtige Kohäsionsmittel sind die textgrammatischen Mittel. Für die meisten Texte war es typisch, dass in ihnen nur einzelne Sätze miteinander verknüpft waren und kein grammatisches Netz gebildet wurde, das mit den semantischen Beziehungen komplexe Einheiten bildet. In den meisten Texten entstehen so keine Mikrostrukturen, aus denen Makrostrukturen oder globale Textstrukturen gebildet werden könnten. Die Fähigkeit zur Umsetzung dieser Doppelfunktion der textgrammatischen Mittel ist eine Voraussetzung für die Produktion von guten Texten. Das Zusammenspiel zwischen der Textoberfläche (Kohäsion) und der Texttiefenstruktur (Kohärenz) ist ein entscheidender Faktor für die Textqualität. Die Kohäsion betrifft die Wörter und die Art und Weise, wie diese miteinander verbunden sind, wie Texte also grammatisch aufgebaut sind. Im Wesentlichen handelt es sich dabei um bestimmte Abhängigkeiten von Wörtern untereinander, von Satzgliedern und von Teilsätzen.

Kohärenz betrifft den Sinn zwischen den Sätzen, den der Rezipient mit und ohne grammatische Textverknüpfung selbst erschließen muss. Der Sinnzusammenhang des Textes, seine inhaltlich-semantische Strukturiertheit und die Relation zwischen den abstrakten Konzepten müssen vom Leser selbst erkannt werden. Kohärenz kommt erst durch die Verknüpfung des Textwissens mit dem allgemeinen Weltwissen zustande. Damit sind der Zusammenhang auf der inhaltlichen, gedanklichen Ebene sowie die Verbindungen zwischen dieser inhaltlichen Ebene und der sprachlichen Ebene der Oberflächenstruktur gemeint (vgl. Heinemann/Viehweger 1991, 126).

Die Ergebnisse der Analyse der *ästhetischen Qualität* der Texte in Bezug auf Wortwahl und Stil zeigen, dass die Fremdsprachenkenntnisse der Textproduzenten nur teilweise einen differenzierten Sprachgebrauch ermöglichen. In den meisten Fällen fehlt noch ein bewusster Umgang mit dem Wortschatz. In dieser Hinsicht gibt es deutliche Unterschiede zwischen den muttersprachlichen und den fremdsprachlichen Texten. Mangelnde Wortschatzkenntnisse beeinträchtigen deutlich die Produktion von fremdsprachigen Texten.

Die Analyse im Bereich der *inhaltlichen Relevanz* zeigt, dass Sprachkenntnisse im fremdsprachlichen Fachunterricht die Grundlage für die Aneignung von Fachkenntnissen bilden. Wenn die Schüler nicht über die nötigen Sprachkenntnisse verfügen, sind sie nicht in der Lage, einen eigenen Text zu einem bestimmten Thema mit fachlichem Inhalt zu produzieren oder ihren eigenen Standpunkt zu formulieren. In diesem Fall bleiben die Abituriententexte bloße Reproduktionen von Lehrbuchtexten. In dieser Hinsicht zeigen die Ergebnisse, dass die meisten Schüler zudem sehr zurückhaltend sind und nicht den Mut haben, ihre eigenen Gedanken einzubringen, was logischerweise die Textqualität beeinflusst.

Zur Veranschaulichung sollen im Vergleich zwei Schülertexte (Text A, Text B) präsentiert werden, die in der gleichen Prüfungssituation verfasst wurden:

Aufgabe:

„Die Kunst ist ein Stück Natur, gesehen durch ein Temperament“, sagt Zola, um die Subjektivität des Autors und dessen soziales Mitgefühl anzudeuten. Stellen Sie auf Grund der Novelle *Bahnwärter Thiel* die naturalistischen Züge in Gerhart Hauptmanns Sozialkritik dar. Erläutern Sie, wie die wachsende Not von Thiel geschildert wird. Gehen Sie dabei auf das Verhältnis zu den beiden Ehefrauen und zum Sohn Tobias ein.

Aufsatz A (Unkorrigiert)**Die Epoche Naturalismus anhand *Bahnwärter Thiel***

Nach dem Realismus kommt eine neue literarische Epoche, der Naturalismus. Der Naturalismus war für das Ende des 19. Jahrhunderts charakteristisch.

Alles wird möglichst genau dargestellt. Man kann sagen, dass diese Epoche die Wirklichkeit ohne Verschönerung ist. In dieser Zeit entstanden Romane, Kurzromane und Novellen. Die berühmte Vertreter des Naturalismus sind Ibsen, Zola und im Deutschland: Gerhart Hauptmann. Er hat das Werk „*Bahnwärter Thiel*“ geschrieben.

Diese Novelle ist ein typisch naturalistisches Werk. Der Leser bekommt präzise Beschreibungen über alles. Wir können alles sich vorstellen.

Der Hauptfigur ist *Bahnwärter Thiel*, wie der Titel bezeichnet. Er ist ein alltägliche Person, der ein harmonisches Leben lebt, aber sein Frau ist schon gestorben, wenn sein Sohn auf der Welt kommt. Es ist eine sehr große Tragödie für ihm. Mina, die Frau von Thiel war ein sehr hübsche, warmherzige Frau. Thiel arbeitete sehr viel und er dachte, dass er allein Tobias nicht aufziehen kann. Sein zweites Ehe war eine „Katastrophe“. Lene war eine böse Frau, die Tobias nicht liebt (sie hat ihn mehrmals geschlagen). Man kann ruhig sagen, dass Thiel und Lene wegen Tobias waren zusammen. Thiel liebt sein Frau Mina noch. Er hat ein Häuschen, (eine Kapelle), wo Thiel in der Mitternacht geht. Dort gibt es eine Photographie (vor sich)

auf dem Tisch, ein Gesangbuch und eine Bibel. Das ist der Ort, wo Thiel allein kann sein.

Die Familie lebte ihr Leben. Die graue Wochentagen gehen in rascher Folge. Auf einem Tag kommt ein Unglück. Der kleine Tobias wurde durch ein Zug überfahren, weil Lene nicht ihn aufpasst. Er ist gestorben. Für Thiel war es eine Katastrophe. Hauptmann schreibt alles genau, wie es geschehen schrecklich. Dann hatte er seine Frau ermordet mit einem Schwefelholz.

Thiel wurde nach dem Berliner Untersuchungsgefängnisse transportiert. Seine Irren gehen kaputt.

Die Leser können mit Thiels Verhalten einverstanden. Tobias war der einzige, der auf sich Mina erinnerte Thiel. Wegen die Frau, die er nicht liebt hatte, verlor er Tobias. Dieser Verlust hat ihm sehr zugesetzt.

Die Religion spielt eine sehr wichtige Rolle hier. Bahnwärter war ein sehr religiöser Mann, der glaubte an Gott. Viele Mittel weist darauf hin. Zum Beispiel: die Bibel, „die Kapelle“, die Kirche und so weiter.

Zola sagte: „Die Kunst ist ein Stück Natur, gesehen durch ein Temperament.“

Ich denke, dass diese Aussage richtig ist. Beim Naturalisten ist die natur eine wichtige Mittel. Das bedeutet, sie beschreiben alles naturalistisch. Sie schreiben das, was sie sehen. Temperament muss man auch haben. Ohne Temperament geht das Leben nicht. Man muss eigennützig sein, dass wir etwas im Leben leisten.

Der Bahnwärter Thiel ist ein gutes Beispiel dafür. Die Not erhöht im Thiel. Im Irrenhaus sicher tauchte die Frage in seinem Gehirn auf: Warum hast du, Gott dieses Schicksal für mich gegeben.

Ich meine, diese Frage rechtmäßig ist. Thiel war ein guter Mann. Er liebte sein Sohn, aber das war nicht genug. Dieses Werk lässt einen tiefen Eindruck im Mensch. Das ist

die Aufgabe der Schriftstellers im Naturalismus. Wenn es klappt, dann haben sie ein Erfolg.

Aufsatz B (Unkorrigiert)

Gerhart Hauptmann: Bahnwärter Thiel

Der Naturalismus ist ein Stil der Kunst und der Literatur, besonders am Ende des 19. Jahrhunderts. Hier wird alles möglichst genau dargestellt, sogar das Hässliche wird beschrieben. Ein berühmter Vertreter dieser Zeit war Gerhart Hauptmann.

Der Naturalist Gerhart Hauptmann beschreibt in Bahnwärter Thiel die wachsende Not der Hauptfigur. Thiel führte mit seiner Frau ein ruhiges, schönes Leben, doch sie starb. Thiel hatte ihr versprochen für ihren gemeinsamen Sohn Tobias zu sorgen. Da Thiel als Bahnwärter oft im Dienst war, musste er eine alte Frau bitten, solange auf den Sohn aufzupassen. Leider verlief es nicht so, wie er sich es vorgestellt hatte. Diese Frau passte nicht genug auf den Jungen auf. Einmal hatte sie den Kleinen beinahe verbrennen lassen, ein anderes mal kugelte er vom Schoß auf die Erde. Gott sei Dank, bekam der Junge nur ein Beull auf den Kopf und es geschah nichts schlimmeres.

So kam es, dass sich die Thiel entschloss wieder zu heiraten. Er wollte, dass immer jemand neben Tobias ist und er ruhig zur Arbeit gehen kann. Er heiratete Lene, eine Kuhmagd. Lene war eine solche Frau, die gar nicht zu Bahnwärter Thiel passte. Sie führte das Regiment in dem Haus. Andere Ehemänner meinten, dass Thiel eine sehr große Geduld habe. Thiel interessierte es nicht, was andere Leute sagten und glaubten. Er ließ auch die endlosen Predigten seiner Frau gewöhnlich wortlos über sich ergehen. Manchmal hatte er Augenblicke, in denen er nicht mit sich spaßen ließ. Diese waren, wenn es um seinen Sohn geht. Lene schlug den Jungen auch öfters.

Thiel hatte sich während des ersten Jahres sehr verändert. Die Gedanken an seine verstorbene Frau wurden von denen an die Lebende durchkreuzt. Es waren keine stillen, hingebenden Gedanken mehr. Er trat den Heimweg auch

schon mit leidenschaftlicher Hast an und nicht widerwillig. Er war mit seiner ersten Frau, Minna, durch eine vergeistigte Liebe verbunden. Doch er geriet in die Gewalt der Neuen. So geschah es, dass er Lene davon abhielt, ihn in den Dienst zu begleiten, denn er hatte aus dem Bahnwärterhäuschen eine Kapelle gemacht. Dort verbrachte er die meiste Zeit. Alles erinnerte ihn an die verstorbene Frau. Auf dem Tisch stand ein Foto von Minna, Gesangbuch und Bibel waren vor ihm aufgeschlagen und so vegingen seine Nächte mit dem Lesen und Singen.

An einem Tag geschah es, dass der ankommende Zug laut bremste. Thiel konnte sich nicht vorstellen, was auf den Schienen lag. Dann doch. Sein Sohn war es, Tobias. Er wurde vom Zug überfahren und war tot. Thiel konnte es nicht glauben, dass Lene nicht auf ihn aufpasste und so tötet er seine zweite Frau. Ihr Verhältniss war nicht und nie das, was er sein sollte.

Bahnwärter Thiel wurde ins Irrenhaus geliefert. Nach dem Tod von Minna konnte er niemanden mehr zu sich nahe lassen. Sein Leben war völlig ruiniert. Seine Heirat mit Lene lohnte sich nicht. Er hing zu sehr von Minna ab, konnte und wollte die Erinnerungen nicht vergessen.

Gerhart Hauptmann schreibt über das Geschehene sehr ausführlich. Vor allem beschreibt er Tobias Tod genau. Was Thiel sah, hörte. In diesem Werk ist Lene das Hässliche und Hauptmann berichtet über sie auch genau. Lene wird charakterisiert, wie sie in wirklichkeit ist. Es ist gut erkennbar, dass Thiel für Tobias nur gutes will, doch leider gelingt ihm das nicht.

Dei wachsende Not ist meiner Meinung nach gut zu erkennen. Am Anfang ist noch alles gut zwischen Thiel und Lene und dann geht es Berg ab. Dann wird auch schon die Kapelle erwähnt, man kann sehen, wozu seine Bezeihung, Ehe mit Lene führt.

Meiner Meinung nach hat Hauptmann diese Novelle sehr gut geschrieben. Es ist typisch Naturalismus. Er beschreibt die Geschehnisse sehr spannend und lockt den Leser zum

weiterlesen des Werkes. Man kann davon auch sehen, wozu der Mangel einer Geliebten Person führen kann.

Hinsichtlich der allgemeinen Beurteilung machen beide Texte einen guten Gesamteindruck, ihre Länge entspricht den gestellten Anforderungen. Auffällig ist aber der Niveauunterschied bezüglich der Beherrschung der deutschen Grammatik. Der verwendete Wortschatz dagegen ist in beiden Texten relativ groß. In beiden Bereichen beruhen die meisten Fehler auf Interferenz, viele Fehler deuten auf die Prüfungssituation oder Unkonzentriertheit hin. Typische Fehler sind falsche Präpositionen, permanenter Zeitenwechsel, falscher Artikelgebrauch und abweichende Wortstellung im Satz. Da gerade diese Kategorien in der Muttersprache fehlen bzw. anders sind, sehen sich die Schüler beim Textschreiben vor besonders große Herausforderungen gestellt.

In beiden Texten lässt sich der Grundgedanke erkennen, den Aufbau der Texte kann man durchaus nachvollziehen. Jedoch werden nur wenige Konnektoren verwendet, um die Sätze miteinander zu verbinden. Besonders im Text A stören unzusammenhängende Sätze oder Gedanken beim Lesen. Im Text B finden sich etwas häufiger hypotaktische Strukturen. Besonders beliebt sind Verbindungen durch kausale Nebensätze oder Konnektoren wie „doch“, „leider“, „solange“ oder „dass“. In beiden Texten wird darüber hinaus Kohärenz durch die Verwendung des direkten Artikels (Wiederaufnahme eines Rhemas als Thema des Folgesatzes) oder durch Demonstrativpronomen (z. B. „Diese Frau passte nicht gut genug auf den Jungen auf“ oder „Diese Novelle ist ein...“) gestiftet, wobei die Artikelwahl, wie erwähnt häufig fehlerhaft ist. So wird z. B. im Text B ein herannahender Zug mit dem bestimmten Artikel eingeführt („geschah es, dass der ankommende Zug laut bremste...“), wo der unbestimmte angebracht wäre, da diese Information für die Rezipienten neu ist und der Artikel hier keine anaphorische Funktion hat.

Text A ist zwar gut gegliedert, trotzdem bleibt er inhaltlich teilweise unverständlich. Vor allem am Ende des Textes wird deutlich, dass der Schüler das einleitende Zitat offenbar nicht ganz verstanden hat, wodurch die persönliche Stellungnahme unschlüssig wirkt. Es ist allerdings positiv anzumerken, dass eine persönliche Stellungnahme abgegeben wird. Text B vermittelt

hingegen das Gefühl, dass das Zitat verstanden und gut verarbeitet wurde.

Text B kann man leicht nachvollziehen, denn er ist in Abschnitte gegliedert, zwischen den Abschnitten gibt es einen logischen Zusammenhang (thematisches Netz). Der Text ist so gestaltet, dass man ihm Schritt für Schritt folgen kann, d.h. die thematische Entfaltung folgt einer gewissen Logik. Der Text ist durch eine deskriptive Themenentfaltung bestimmt, was der Textsorte „Aufsatz“ entspricht. Zur Entfaltung des Themas leistet z. B. die Wiederaufnahmestruktur des Textes einen wichtigen Beitrag. In den beiden letzten Textpassagen dominiert eine argumentative Themenentfaltung, die dann zur Explikation der eigenen sehr distanzierten Stellungnahme führt.

Inhaltlich sind beide Texte angemessen gestaltet, sie enthalten eigene Gedanken, dennoch wird in beiden Texten zumeist das Gelernte reproduziert, bei der Argumentation fehlen die Begründungen. Das Schlussfolgerung liegt auf der Hand: Die Lerner brauchen in dieser Hinsicht ein ganz gezieltes Schreibtraining.

Dass das Gelernte direkt reproduziert wird, zeigt sich im Aufsatz A auch daran, dass der Naturalismus zuallererst mit der Epoche des Realismus in Verbindung gebracht wird. Dabei wird letzterer zuerst genannt, obwohl dies eigentlich im Rahmen der Einführung nicht erwartet wird.

Dass der Schüler mit „Nach dem Realismus kommt eine neue literarische Epoche“ beginnt und hierbei den bestimmten Artikel verwendet, deutet darauf hin, dass er diesen Epochenbegriff bei den Rezipienten als bereits bekannt voraussetzt. Darüber hinaus ist diese Information für die Fragestellung wenig relevant, ebenso wie die Verweise auf typische Vertreter des Naturalismus, die – wenn überhaupt – an anderer Stelle genannt werden könnten, in einer Einleitung und im Hinblick auf die thematische Entfaltung aber wenig relevant sind.

Aufsatz B steigt in dieser Hinsicht schneller in das relevante Thema ein. Der Großteil des Aufsatzes besteht aber aus einer Inhaltsangabe, und nur wenige Passagen befassen sich mit der Beantwortung der eigentlichen Prüfungsfrage. Der größte Teil von Aufsatz B besteht aus der – teilweise mit eigenen Interpretationen versehenen – Inhaltsangabe, die aber nicht auf die Prüfungsfrage eingeht. Aufsatz B wirkt dadurch besser, dass auf der

rein sprachlichen Ebene mehr Kohärenz geschaffen wird. Aufsatz A hingegen fehlt es in dieser Hinsicht an Konnexionen und sprachlichen Verknüpfungen, jedoch ist der Text inhaltlich besser organisiert.

Durch den Vergleich der Analyse beider Texte kann man darauf schließen, dass Texte, die in einer Prüfungssituation für eine bestimmte Aufgabe verfasst wurden, nur teilweise qualitativ beurteilt werden können. Im Vordergrund steht dabei das Ziel, die Prüfung zu bestehen, was sich als Schreibanlass auf die Struktur des Textes auswirkt. Fachwissen tritt oft auf Kosten der Textqualität und -struktur in den Hintergrund.

Die *Textsorte* Aufsatz bedeutet für die Lerner offenbar das Reproduzieren von Gelerntem, was auch ein Indiz für ein diesbezüglich fest verankertes Textsortenwissen ist. Deshalb wird der eigenen Meinung nur wenig Raum gegeben. Besonders gegen Ende des Textes, in seinen letzten Absätzen, und dann eher knapp finden sich daher die Kernaussagen der Aufsätze (und damit die eigentliche Beantwortung der Prüfungsfrage). Das kann verschiedene Gründe haben: Zum einen können sich durch die Prüfungssituation hervorgerufene Überlegungen (möglichst viel Wissen abzuliefern und Gehörtes zu reproduzieren) auf die Textstruktur auswirken. Zum anderen kann dies natürlich als eine Strategie gelesen werden, mögliche Probleme bei der Beantwortung der Prüfungsfrage zu umgehen und den Text zu verlängern.

Hier wäre es notwendig, geeignete Strategien zu vermitteln, wie persönliche Meinungen auch in den Hauptteil des Textes eingeflochten werden können oder wie man anhand eines Beispiels allgemeine Aussagen treffen kann. Auch Gliederungselemente („Zuerst“, „abschließend“, „Nun zu...“) fehlen weitgehend in beiden Aufsätzen, d.h. die Metaebene der Kommunikation wird ausgeschlossen.

Die Wiedergabe des Inhalts eines Werkes mit eigenen Worten ist zwar prinzipiell nicht schlecht, doch sollte dieser Inhalt auch im Hinblick auf seine Relevanz für die Fragestellung wiedergegeben werden (obwohl es sich dabei nicht unbedingt um ein spezifisches Problem beim Formulieren fremdsprachlicher Texte handeln muss). Die Fremdsprachigkeit ist an beiden Texten trotz relativ guter Textqualität auffallend. Sie ergibt sich vor allem

durch die wortwörtlichen Übersetzungen aus der Muttersprache, durch die Wortwahl besonders bei den Kollokationen, natürlich auch durch die grammatischen und lexikalischen Fehler.

Aus Sicht der Textqualität bedeutet Fremdsprachigkeit der Texte nicht unbedingt etwas Negatives, und sie ist nicht gleichzusetzen mit Fehlern. Fremdsprachigkeit ist eine natürliche Begleiterscheinung der Schülertexte. Ihre Qualität hängt einerseits von den textbezogenen grammatischen und lexikalischen Kenntnissen der Lerner, also von ihrer Sprachkompetenz, ab, andererseits aber auch von ihrer Textkompetenz. Die Kompetenz ist eine kognitive Größe. Textkompetenz ist die Fähigkeit, textuell gefasste Informationen zu verstehen und selbst mit Hilfe von Texten zu kommunizieren. Textkompetenz ist somit etwas anderes als Sprachkompetenz (vgl. Portmann 2002). Die Sprachkenntnisse bilden die Grundlage für die Textkompetenz, die im Unterricht gleichfalls erworben werden soll. Abweichungen von der Norm, die auf Fremdsprachigkeit hindeuten, können vom Leser in der Regel leicht überwunden werden.

8.2.5 Fazit

Die Analyse der Abituriententexte zeigt, dass der bilinguale Unterricht Lehrende und Lernende vor besonders große Anforderungen stellt. Er beinhaltet gleichzeitig Sprach- und Sachunterricht auf einem hohen Niveau. Er vermittelt deklaratives Wissen in einer Sprache, die für die meisten Lernenden eine Fremdsprache ist. Die sprachlichen Mittel für kommunikative Handlungen in dieser Fremdsprache müssen aber erst erlernt werden.

Beim Aufsatzschreiben ergeben sich spezifische Probleme durch die Kluft zwischen Ausdruckswillen und Ausdrucksfähigkeit der Lernenden, durch die Diskrepanz zwischen Mitteilungsbedürfnissen und der fremdsprachlichen Realisierung, durch die Spannung zwischen differenziertem Gedanken und mangelnder Ausdruckskraft (vgl. Hornung 1997 und die Ausführungen zur Disproportionalitätshypothese in Kap. 4.2.1). Beim Aufsatzschreiben muss der Lernende einen Text „aus dem Kopf“ neu erschaffen, der Lernende steht vor dem Problem der Formulierung und des Ausdrucks. Um einen Erfolg zu erzielen, muss dem Lernenden viel Arbeit abgenommen werden. Die Lernenden müssen auf

der Ebene der Sprachverarbeitung, d. h. auf der Ebene des Wortschatzes, der Orthographie, der Grammatik und der textkonstituierenden Elemente gewisse Routinen und Automatisierungen aufbauen. Hier haben Lehrende eine große Chance zur Sensibilisierung der Lernenden. Anhand eines Textanalyserasters kann eine Menge von Kategorien an einen Text herangetragen werden, die die komplexen Vorgänge im Schreibprozess thematisieren und damit auch besser verständlich und handhabbar machen (vgl. Nussbaumer/Sieber 1995).

Unterricht ist Beeinflussung: Für Fragen der Unterrichtsgestaltung sind deshalb die von außen direkt beeinflussbaren Momente von erster Priorität. Dies sind die Elemente der Wahrnehmung und der Aufmerksamkeit. Lernen ist ein Prozess, der in vielen konkreten Einzelschritten abläuft und der sich an diesen konkreten Einzelschritten entscheidet (vgl. Portmann 2001, 17). Aufmerksamkeit ist individuell und an konkrete Kontexte gebunden. Die klassische Grammatik mit ihren Kategorien hilft wenig bei der Textproduktion. Sie konzentriert sich auf die Ebene des Satzes und bietet auch für Sätze keine funktionalen Kategorien an. Eine typische Folge ist, dass zwar den Lernenden klar ist, dass es bestimmte grammatische Kategorien gibt, aber es fällt ihnen schwer zu erkennen, unter welchen Bedingungen und für welche Funktionen dieses formale Instrument eingesetzt werden kann. Für eine bessere Textproduktionsfähigkeit ist Wissen über den Text erforderlich, auf das Lernende zurückgreifen können. Dabei kommt der Fähigkeit, eigene Texte einschätzen und optimieren zu können, eine große Bedeutung zu (vgl. Ehlich 2003, Hornung 1997 und 2003, Portmann 2001 und 2002, Krumm 1998, Feld-Knapp 2005).

Anhand der Ergebnisse der Analyse lässt sich feststellen, dass das Analyseraster als diagnostisches Instrument Texte in ihrer Vielschichtigkeit erfasst. Durch die Arbeit mit diesem Werkzeug wird der Blick der Lehrenden geschult, so dass sie sich von ihrer traditionell fehlerorientierten Sicht lösen und für sich selbst neue Kategorien zur Textanalyse erarbeiten können. Anhand ihrer eigenen Textanalyseraster kommen sie zu differenzierteren Einsichten über die Texte ihrer Schülerinnen und Schüler. Dieses helfen bei der Einschätzung und Veranschaulichung der Textqualität. Das Raster kann in verschiedenen Situationen (z.B. bei Ge-

sprächen mit anderen Lehrern oder mit Schülern über ihre eigenen Texte) genutzt werden.

Über Texte zu reden macht das implizit vorhandene Sprachwissen über Texte für Lehrende und Lernende transparent. Metakognitives Wissen, d.h. deklaratives Wissen um das eigene Wissen, also Selbsteinschätzung der eigenen mentalen Schwächen und Stärken und die prozedurale Fähigkeit der Kontrolle und Steuerung kognitiver Aktivitäten, muss im schulischen Rahmen zum Thema oder in der Gruppe bewusst gemacht werden. Daraus ergeben sich zwangsläufig positive Konsequenzen für die künftige didaktisch-methodische Planung und Gestaltung des eigenen Unterrichts.

8.3 Der literaturwissenschaftliche Kurze- essay im Deutschen – Textsortenmerkmale und ihre Umsetzung durch fremdsprachige Lerner

UTA SÄNDIG

Im Folgenden soll am Beispiel eines Essays zu einem literarischen Text, also am Beispiel einer Spielart der Textsorte 'literaturwissenschaftlicher Kurzeessay', die gewissermaßen als Weiterführung der Textsorte 'Schüleraufsatz' gelten kann, gezeigt werden, mit welchen Defiziten bzw. Realisierungsvarianten bei fortgeschrittenen Fremdsprachlern, Studierenden des Deutschen als Fremdsprache, zu rechnen ist. Außerdem sollen Überlegungen angestellt werden, wie man zu einer Verbesserung der diesbezüglichen Textkompetenz kommen kann. Eine Skizze zum Thema wurde erstmals 2004 auf einer Konferenz an der Universität Potsdam vorgestellt und 2005 in dem Band „Text-Arbeiten“ (Adamzik/Krause 2005/2009) weiter ausgeführt.

8.3.1 Zur (V)ermittlung typischer Merkmale der Textsorte Essay

8.3.1.1 Quellen- und Forschungslage

Es ist ein Allgemeinplatz, dass die Fachdidaktiken gut daran tun, ihre Referenzwissenschaften regelmäßig und intensiv nach neuen Erkenntnissen zu befragen, die für die fachdidaktische Durchdringung von Themen/Inhalten bedeutsam sein könnten. Eine konkrete Anforderung, diesbezüglich zu handeln, ergab sich für die Verbesserung der Textkompetenz in den sogenannten „Brückenkursen“, die der Bereich Deutsch als Fremdsprache der Universität Potsdam für ausländische Studierende des germanistischen Teil- oder Vollstudiums anbietet. Gemeint sind spezielle Lehrveranstaltungen, die dazu dienen sollen, die Teilnehmer in einer relativ geschützten Atmosphäre schrittweise zu einer

kommunikativen Kompetenz zu führen, die der Kompetenz der muttersprachigen Germanistikstudenten nahe kommt. Der Brückenkurs „Literarische Texte verstehen und interpretieren“ schließt mit einem Kurzessay ab, in dem die Studierenden ihre Fähigkeit unter Beweis stellen sollen, einen fremdsprachigen literaturwissenschaftlichen Fachtext zu verfassen. Die Notwendigkeit, im Laufe des Seminars mit angemessenen Hilfestellungen aufzuwarten, dürfte auf der Hand liegen - allein, bei der Suche nach geeigneten Quellen für solche Hilfestellungen ist guter Rat teuer.

Gibt man das Stichwort „Ratschläge für das Schreiben von Essays“ in diverse Suchmaschinen ein, so ist man zunächst von der Fülle an Tipps, Leitfäden und Regeln beeindruckt, die insbesondere von Universitäten, anderen Bildungseinrichtungen und Schreibwerkstätten angeboten werden. Google beispielsweise präsentiert 48.200 Einträge zum Thema. Mindestens 100 davon enthalten Hinweise zum Aufbau, zur Struktur und zum Stil von Essays oder gar rezeptähnliche Formulierungshilfen. Gleichzeitig drängt sich der Eindruck auf, die Materialien seien ziemlich „allgemeinkonkret“ und basierten eher auf Erfahrungswissen denn auf exakten Analysen. Die Perspektive eines fremdsprachigen Verfassers nehmen sie allesamt nicht ein.

Ein Blick in die zuständigen Wissenschaftsdisziplinen, insbesondere in die Textlinguistik, tut also Not. Aber bei der Suche nach den typischen Merkmalen der Textsorte Essay bietet sich einem eine eher verwirrende als erhellende Forschungslage. Dies hängt offenbar vor allem damit zusammen, dass der Essay meist als ein „Mischgenre“ (Potgieter 1987) wahrgenommen wird, das in verschiedenen „Unterarten“ vorkommt und komplizierte Regeln der Themenentfaltung aufweist, die den Eindruck einer gewissen Regellosigkeit erwecken. Der Essay gilt als eine Textsorte im Grenzbereich von Belletristik und Sachprosa; er wurzelt sowohl in der Kunstprosa als auch in der Publizistik und existiert in verschiedenen Textsortenvarianten. Gläser (1990, 73ff.) unterscheidet drei Arten von Essays: den Essay als Gattung der Kunstprosa, den Essay als Gattung der Publizistik und den Essay als Textsorte der fachbezogenen Kommunikation, mithin als eine Form des wissenschaftlichen Aufsatzes. In unserem Zusammenhang interessiert nur die letztgenannte Textsortenvariante, der

fachbezogene – genauer: der literaturwissenschaftliche – Essay. Er hat mit dem wissenschaftlichen Fachaufsatz einen gediegenen Fachlichkeitsgrad gemeinsam, ermöglicht dem Autor aber zugleich ein hohes Maß an individueller Betrachtung des gewählten fachlichen Gegenstandes und gestattet eine eigenwillige Darstellungsweise und kompositorische Freiheiten.

In der textlinguistischen Fachliteratur wird der Essay mehrheitlich zu den Gebrauchstexten im weiteren Sinne gerechnet (vgl. z. B. Schwitalla 1976 und Rolf 1993), für den Kunstprosa-Essay fällt gelegentlich der Begriff "Gebrauchsprosa". Folgt man dagegen einer engen Auffassung der Kategorie 'Gebrauchstextsorten', wie sie z. B. Grigorjeva (1997) vertritt, so gehören Essays nicht dazu, denn Essays haben nicht die Funktion, einem Verbraucher ein - wie auch immer geartetes - Produkt vorzustellen, zu beschreiben, anzubieten oder schmackhaft zu machen.

8.3.1.2 Beschreibung einzelner Textualitätskriterien

Auf eine bündige Beschreibung der typischen Merkmale eines Essays kann man also nicht ohne Weiteres zurückgreifen, aber als gangbarer Weg, solche Merkmale zusammenzutragen und lehr- bzw. lernbar zu machen, dürfte sich anbieten, die relevanten Textualitätskriterien, wie sie z. B. bei Krause (2000) und Krause/Sändig (2002) beschrieben sind, aufzurufen und ihre essayspezifische Ausprägung zu beleuchten.

- Funktionalität und Intentionalität

Was die Kernkriterien 'Funktionalität' und 'Intentionalität' betrifft, so kann man sicher Rolf (1993, 172ff.) folgen, der den Essay zu den assertiven, darstellenden, disputierenden Gebrauchstextsorten rechnet, wobei er die Begriffe in ein subordinatives Verhältnis zueinander gesetzt wissen will. Assertiv sind Essays deshalb, weil sie der gezielten Informationsvermittlung dienen: Der Adressat soll etwas Bestimmtes zur Kenntnis nehmen, wissen, glauben und/oder zum Gegenstand seiner eigenen Einstellung machen. Zu den darstellenden Textsorten gehören Essays, weil sie eine Vielzahl miteinander verbundener oder zueinander in Beziehung gesetzter Sachverhalte auf einprägsame Weise thematisieren. Als disputierende Textsorte schließlich kann der Essay bezeichnet werden, weil „ein bestimmtes theoretisches

Problem in einem mehr oder weniger großen Umfang und unter Einbeziehung eines mehr oder weniger umgreifenden Zusammenhangs zu erörtern“ ist (Rolf 1993, 194). Nicht im Widerspruch zu diesen dominierenden Textfunktionen steht Gläasers Bestimmung der dominierenden sprachlich-kommunikativen Handlungstypen (SHT) des Essays, nämlich ARGUMENTIEREN und ERÖRTERN. Neben diesen komplexen Handlungstypen können eine Vielzahl zugeordneter Handlungstypen vorkommen; Gläser nennt die folgenden: BESCHREIBEN, VERGLEICHEN, CHARAKTERISIEREN, DEFINIEREN, EXPLIZIEREN, ZUSAMMENFASSEN, MUTMAßEN. Von Fall zu Fall können weitere SHT eingesetzt werden (Gläser 1990, 89ff.).

- Informativität (Thematizität)

Das Textualitätskriterium ‘Informativität (Thematizität)’ lässt sich für fachbezogene Essays folgendermaßen beschreiben: Thematisiert werden Gegenstände der fachinternen Kommunikation. Dabei können, ja sollen die Fachgebietsgrenzen möglichst elegant, anregend und nach mancherlei Richtung überschritten werden. Der Ausflug in Nachbardisziplinen – etwa indem Analogien oder fachfremde Erklärungsmuster zur Sprache gebracht werden – ist ebenso erwünscht wie der Rückgriff auf Bildungsgut und Weltwissen. Auf persönliche Alltagserfahrungen darf Bezug genommen werden, die persönliche Welt-Anschauung darf durchscheinen. Welche Überlegungen rund um den fachlichen Gegenstand man anbringen sollte bzw. darf, ist weniger von deren strengem Bezug zum Hauptthema und mehr von der Geschicklichkeit des Autors, assoziative Anknüpfungspunkte zu finden, abhängig. Eine besondere Art der Anreicherung des Essayinhalts stellen metakommunikative Äußerungen dar, d. h. die Kommunikation über einzelne Ausdrücke oder Aussagen oder über die Kommunikation selbst.

- Darstellungshaltung

In der textlinguistischen Fachliteratur wird von einer spezifischen Darstellungshaltung des Autors gesprochen: Einerseits bringt der Textproduzent seine persönlichen Ansichten und wissenschaftlichen Überzeugungen zum Ausdruck, andererseits stellt er seine Fachkompetenz unter Beweis. Das Besondere am deutschen (literaturwissenschaftlichen) Fachessay – das dem

Fremdsprachler, wie noch zu zeigen sein wird, besonders zu schaffen macht – besteht darin, dass die Subjektivität des Autors im Gewand einer vorwiegend unpersönlichen Ausdrucksweise daherkommt. Man könnte angesichts der vielen entpersonalisierten oder passivischen Konstruktionen, die den Textproduzenten scheinbar außerhalb des Textes stellen und dennoch von seiner Individualität durchdrungen sind, geradezu von einem Etikettenschwindel sprechen. Typisch für die Darstellungshaltung sind auch Ausdrücke, die den Autor vor Angriffen schützen sollen, indem sie z. B. den Versuch der Ausgewogenheit oder die Vorläufigkeit bzw. Relativität seines Urteils betonen und gleichzeitig gegenüber dem Leser bzw. erwähnten Fachkollegen ein höfliches und bescheidenes Auftreten demonstrieren. Solche sprachlichen Hervorbringungen werden „Heckenausdrücke“ (engl.: hedges) genannt. Laut Trumpp (1998, 107) kommen in deutschen Essays vor allem folgende Heckenausdrücke vor:

- alle Ableitungen von (*er*)*scheinen*;
- die Verben *tendieren zu*, (*hin*)*deuten auf*;
- die Modalwörter/-ausdrücke *möglicherweise*, *wohl*, *vielleicht*, *eher*, *vermutlich*, *in der Regel*, *im Allgemeinen*, *etwa*, *gewissermaßen*, *weitgehend*; daneben auch: *relativ*, *halbwegs*, *ziemlich*, *offenbar*.

Der sprachliche Gestus des Versuchs oder der Vermutung kann ferner durch den Gebrauch von Modalverben, ggf. im Konjunktiv, zum Ausdruck kommen.

- **Strukturiertheit und Kohäsion/Kohärenz**

Was die Textualitätskriterien ‘Strukturiertheit’ und ‘Kohäsion/Kohärenz’ betrifft, so wird dem fachbezogenen Essay eine digressive, d. h. durch Exkurse und Abschweifungen gekennzeichnete Themenbehandlung bescheinigt, wobei die einzelnen Textteile in Umfang und Relevanz durchaus asymmetrisch sein können. Neben dem digressiven Prinzip der Textstrukturierung kommen Prinzipien der Gestaltung von Argumentationsstrukturen zur Geltung, wie sie etwa in den Stichworten „antithetischer Aufbau“, „Analogieprinzip“, „deduktive Theoriebildung auf der Basis von Logik“, „Subordination der Textteile“ aufscheinen (vgl. Gläser 1990, Galtung 1985 und Clyne 1987).

Zur Gliederung eines Essays kann man nur wenige allgemein gültige Aussagen treffen, wie etwa die, dass solche Texte nach dem groben Muster „Einleitung - Hauptteil - Schluss“ aufgebaut

sind. Entsprechende Angaben finden sich auch in den vorhin erwähnten Leitfäden. Für die Feingliederung der Textteile indes, speziell für die Binnengliederung des Hauptteils, lassen sich offenbar kaum bindende Regeln aufstellen. Gläser (1990, 89) konstatiert für das von ihr untersuchte Korpus englischsprachiger fachbezogener Essays, dass eine bestimmte „Abfolge invarianter Inhaltselemente bei der Themenentfaltung nicht feststellbar“ ist. Vergleichbares dürfte auch für deutsche Essays zutreffen. Einige Autoren erwähnen, dass für die Einleitung in deutschen Essays häufig ein „Aufhänger“ - z. B. in Form einer Sentenz oder eines Zitates - gewählt wird und dass der Schluss in der Regel resümierenden Charakter hat. Aus didaktischer Sicht darf man diese Vorschriften-Abstinenz natürlich einschränken, indem man z. B. die Gliederungsmöglichkeiten und die geforderten Inhaltspunkte per Aufgabenstellung mehr oder weniger vorgibt. Dies ist in unserem Beispiel auch geschehen, wie noch zu zeigen sein wird.

Eine Studie, die speziell die Herstellung von Kohäsion und Kohärenz an essayistischen deutschen Texten untersucht, liegt unseres Wissens bislang nicht vor. Als Arbeitshypothese kann aber wohl davon ausgegangen werden, dass der Essay auf Grund seiner komplexen Strukturen und seines subjektiv geprägten Stils vielfältigste sprachliche Mittel des Vor- und Rückverweises nutzt, der Über-, Unter- und Nebenordnung von Satz- und Textteilen, darunter auch fachsprachlich bedingte Floskeln. Daneben will Clyne (1987) im deutschen Essay eine spezielle Neigung zu verbindenden Überleitungen zwischen den Absätzen ausgemacht haben. Über die Herstellung von Textkohärenz, also des allgemeinen Sinnzusammenhangs im Text, ist anzunehmen, dass die digressive und argumentative Themenbehandlung hier ihre weiter oben beschriebenen Spuren hinterlässt.

- Intertextualität

Auf das Kriterium 'Intertextualität' soll nur kurz eingegangen werden (vgl. dazu Krause 2000, 58ff.). Natürlich wird ein konkreter Essay - intuitiv oder regelbewusst - auch als Textsortenexemplar verfasst bzw. wahrgenommen und natürlich ist ein explizites Textsortenwissen insbesondere auch im Rahmen fremdsprachiger Vertextungsprozesse nützlich und notwendig. Nun gehört der Essay offenbar zu jenen Textsorten, die sich relativ schnell erneuern und verändern. Diese Tatsache liefert aber

keine Argumente dafür, auf die Vermittlung von essayspezifischem Textsortenwissen zu verzichten. Vielmehr gilt auch hier die schlichte Feststellung, dass man Normen - nicht zuletzt solche der Textentfaltung - nur dann souverän umspielen und variieren kann, wenn man sie erst einmal beherrscht.

Die andere Dimension von 'Intertextualität', nämlich die Bezugnahme auf andere Texte, kommt in unserem Zusammenhang ganz essenziell durch den Textimpuls zum Tragen, den das interpretierte literarische Werk ausgelöst hat; daneben wird vorzugsweise auf andere Fachessays oder verwandte Textsorten rekurriert, kontrastierend aber auch schon mal auf „artfremde“ Texte.

- Ästhetizität und Stilmerkmale

Wenn man sich Untersuchungen zu den Besonderheiten des essayistischen Stils anschaut, so wird von den wenigen Autoren, die sich dazu äußern (vgl. z. B. Klauser 1992 und Gläser 1990, 74ff.) zum einen ein spezifisches Verhältnis von Fachsprache und Individualstil konstatiert, zum anderen auf stilistische Anleihen bei der Belletristik und Publizistik hingewiesen. Die Fachlichkeit der Darlegungen kommt demnach in fundiert verwendeten Fachbegriffen, auch in fachtypischen Ausdrücken und Konstruktionen zum Ausdruck und wird der Aufmerksamkeit des Lesers durch einen wirkungsvollen, wohlgeformten Individualstil anempfohlen. Die Anleihen bei Belletristik und Publizistik zeigen sich in bildhaften Vergleichen, Metaphern, Phraseologismen und anderen Wendungen mit übertragener Bedeutung, gelegentlich auch in wirkungsästhetisch motivierten Registerbrüchen bei einem insgesamt zur Gehobenheit tendierenden Stil. Die Affinität zur Belletristik aber allein am Vorhandensein bestimmter Stilmerkmale festmachen zu wollen, würde - zumindest für den literaturwissenschaftlichen Essay - zu kurz greifen. Dieser Essay weist in Ansätzen auch das Textmerkmal 'Literarizität' bzw. 'Poetizität' auf, das ja als ein komplexes Vertextungsprinzip wirkt, sich also nicht in der Realisierung einzelner Stilzüge erschöpft. Literarizität entfaltet sich nicht zuletzt über planvoll herbeigeführte Diskrepanzen zwischen denotativer und referentieller Textbedeutung, über die Konstituierung einer konnotativen Textdimension und über Leerstellen verschiedenster Art (vgl. dazu auch die Ausführungen unter 8.1.1.2). Diese Leerstellen reichen

von dem Phänomen der „Textverdichtung durch Nullmarkierung“ (Lerchner 1984, 54) über pragmatisch bedingte Leerstellen bis hin zur Etablierung weiter assoziativer Spielräume, die der Leser in einem kreativen Akt von Textsinnggebung individuell zu besetzen hat. Die Grenze der Literarizität von Essays dürfte sich dadurch ergeben, dass die Ambiguität dieser Texte, ihre Mehrdeutigkeit und Auslegbarkeit also, von einer exakten, erklärermaßen rationalen Fachlichkeit gezügelt wird.

- **Situativität**

Um das Kriterium ‘Situativität’ bestimmen zu können, ist es hilfreich, die Beschreibung unterschiedlicher Bedingungen und Anlässe für das Verfassen von disputierenden Texten zur Kenntnis zu nehmen, wie Rolf (1993, 194f.) sie vornimmt. Er unterscheidet die „reine Expositionssituation“, die normalerweise für den Essay gegeben ist, vom aktuellen Anlass und von der Qualifikationssituation. Im Falle unserer studentischen Kurzesays ist davon auszugehen, dass eine reine Expositionssituation nicht vorliegt, denn die Texte werden zu Übungszwecken, im Rahmen einer Qualifikationsphase, meist mit dem Ziel, eine Evaluationssituation zu meistern, produziert; als exklusiver Adressat fungiert – ausgerechnet, möchte man sagen – die evaluierende Lehrperson.

8.3.1.3 Fachbezogene Essays aus kontrastiver Sicht

Die durchaus lückenhafte Forschungslage zur Textsorte Essay betrifft auch und nicht zuletzt Aussagen aus der Perspektive einer kontrastiven Textbetrachtung. Solche Aussagen sind aber nötig, wenn man die Gründe für Abweichungen, Defizite und/oder Fehler reflektieren will, die bei fremdsprachigen Essays auftreten. Immerhin kann man sich auf eine Reihe von kontrastiven Untersuchungen zu Fachtextsorten beziehen, wenn auch nicht speziell auf solche zum Fachessay. Allerdings gewinnt man dabei den Eindruck, dass sich besagte Untersuchungen z.T. auf eine relativ schwache empirische Basis stützen und somit in ihrem Verallgemeinerungsanspruch zu hinterfragen sind, zumal sie teilweise klischee- und vorurteilsbehaftet vorgetragen werden.

Häufig zitiert wird der geistreiche Beitrag von Galtung (1985) “Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Es-

say über sachsonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft". Der Autor, ein norwegischer Mathematiker, Soziologe, Politologe und Konfliktforscher mit ausgesprochen transdisziplinärer Ausrichtung, ist eigentlich kein ausgewiesener Textlinguist. Dass er dennoch beim Thema Essay in kaum einem textlinguistischen Beitrag unerwähnt bleibt, mag auch ein Schlaglicht auf die Desiderata textlinguistischer Forschung zu diesem Thema werfen. Galtung macht für den „sachsonischen Stil“ Kompromissfreudigkeit der Debatte und eine überwiegend induktive Methode geltend, während er dem „teutonischen Stil“ Konfrontation in der Debatte, ein überwiegend deduktives Vorgehen und eine gewisse Drögeheit bescheinigt. Dem „gallischen Stil“ sagt er eine besondere Überzeugungskraft durch Sprachspiele und Eleganz des Ausdrucks nach, dem „nipponischen Stil“ wenig Debattierfreude und viel Respekt vor den geistigen Lehrmeistern.

Clyne (1987 und 1993) vergleicht englische und deutsche akademische Texte und kommt zu dem Schluss, dass englische Arbeiten linearer aufgebaut sind, in ihrer Kapitelgliederung gleichgewichtiger und insgesamt weniger abschweifend. Schröder (1988 und 1989) äußert sich u.a. über die Funktion von Zitaten in englischen und deutschen wissenschaftlichen Texten. Er konstatiert, dass in englischen Texten Zitate überwiegend gebraucht werden, um sie zu widerlegen, in deutschen Texten hingegen, um die eigenen Thesen zu stützen. Hier lässt sich aus der praktischen Erfahrung und mit Bezug auf andere Sprachen und Kulturkreise einiges ergänzen: Offenbar ist der Umgang mit Zitaten für deutsche wissenschaftliche Texte besonders streng geregelt. Um es überspitzt zu formulieren: Die akademische Seriosität, ja Professionalität eines Autors wird nicht zuletzt an der Perfektion und Opulenz seiner Zitierleistung gemessen. Am anderen Ende der Skala stehen die Zitiertraditionen einiger asiatischer und afrikanischer Länder, die nach der ungeschriebenen Regel funktionieren: Je verehrungswürdiger die zitierte Autorität, desto unangemessener erscheint es, das Zitat zu markieren. Hinzu kommt, dass Kulturen, in denen das Auswendiglernen von berühmten Texten zu den gängigen Lerntechniken gehört, mit dem so interiorisierten geistigen Eigentum sehr freizügig umzugehen pflegen.

Bemerkenswerte Unterschiede gibt es auch bei der Realisierung der Darstellungshaltung des Essays. Während, wie Gläser (1990, 75f.) darlegt, die Ich-Form im englischen Essay selbstverständlich ist, gilt sie im deutschen, neben der Wir-Form, zwar nicht gerade als verboten, aber doch als einigermaßen heikel. Nicht geschätzt wird im deutschen Essay eine allzu emotionale Polemik, dagegen gehört solche Polemik etwa in russischen oder z. B. in italienischen oder spanischen Texten zum guten Ton.

Wichtig für die Darstellungshaltung studentischer Autoren sind nicht zuletzt die Ausbildungs- und Lerntraditionen, aus denen sie kommen. Deutsche Studierende sind es gewohnt, argumentative Selbstbehauptung zu demonstrieren. Auf diesen Gestus wird in vielen anderen Ländern weit weniger Wert gelegt.

8.3.1.4 Versuch einer Hilfestellung

Unter Berücksichtigung der dargelegten Rechercheergebnisse und Beobachtungen ist das folgende Handout entstanden, das eine erste – nicht nur für Fremdsprachler geeignete – Hilfestellung beim Abfassen eines literaturwissenschaftlichen Kurzeinsatz geben möchte:

Wie verfasse ich einen deutschen literaturwissenschaftlichen Kurzeinsatz?

1. Allgemeine Beschreibung der Textsorte

Die Textsorte Essay ist ein Mischgenre aus Belletristik, Sach-/Fachprosa und Publizistik. Der literaturwissenschaftliche Essay als eine Textsortenvariante ist folglich eine Mischung aus literaturwissenschaftlichem Fachtext und Kunstprosa.

Im Essay wird aus subjektiver Sicht ein Thema der fachinternen Kommunikation behandelt. Die Darstellungsweise ist überwiegend argumentativ und erörternd, der Ton individualstilistisch gepflegt und fachsprachlich anspruchsvoll. Dabei ist es erlaubt, ja erwünscht, „Ausflüge“ über die Fachgebietsgrenzen hinaus zu unternehmen, also Erkenntnisse der Nachbardisziplinen (z. B. der Linguistik, Geschichte, Philosophie, Psychologie, Soziologie), Inhalte der Allgemeinbildung, persönliche Erfahrungen und Anschauungen einzubringen. Typisch für den Essay ist es auch, die laufende Kommunikation als solche zu kommentieren (metakommunikative Äußerungen).

2. Aufbau und Zusammenhalt des Textes

Für den Aufbau bzw. die Gliederung eines Essays gibt es kaum bindende Regeln.

Folgende Hinweise sind aber nützlich:

Einleitung: Wird häufig mit einem „Aufhänger“ (These, Sentenz, Zitat, ...) begonnen.

Hauptteil: Es gibt keine bestimmte Abfolge von Gliederungspunkten, aber als grobe Orientierung für essayistische Textinterpretationen kann gelten: Im Zentrum steht die Darstellung einer eigenen Lesart. Im Dienste dieser Darstellung stehen: eine kurze Inhaltsangabe, die Einbettung in den literaturwissenschaftlichen Gesamtzusammenhang (Gattung, Genre, literarische Strömung, Erzähltechnik, ...), ein zweckdienlicher Bezug auf die Dichterbiografie und Aussagen zur Sprachform des interpretierten Textes (Aufbau, Ton, Stil, Stilfiguren, ...).

Argumente sind wichtig: Pro und Kontra, These – Antithese, Vergleich, Beispiel, Zitat. Argumente, die man in der Fachliteratur gefunden hat, dürfen nicht einfach „nachgeplappert“, sondern sollen gewertet werden.

Abschweifungen, auch längere, sind willkommen. Hauptsache, sie fügen sich „elegant“ in den Kontext ein.

Schluss: Wird meist als Resümee, Ausblick oder Formulierung offener Fragen gestaltet.

Im deutschen Essay werden die Zusammenhänge zwischen Sätzen und Textteilen durch Mittel der Satz- und Textverknüpfung, des Vor- und Rückverweises deutlich markiert. Die üblichen schriftsprachlichen Konnektoren können genutzt werden, daneben bestimmte fachsprachliche Floskeln (z. B. *wie bereits erwähnt, wie noch zu zeigen sein wird, im Folgenden*). Achtung!, sprachliche Mittel, die zu „technisch“ wirken (z. B. *s.o., s.u., vgl.*), gehören eher in einen wissenschaftlichen Fachartikel.

3. Darstellungshaltung und Stil

Gefragt ist die subjektive Sicht und gleichzeitig eine hohe Fachlichkeit. Dafür verwendet der Essayschreiber einen Individualstil mit einem gewissen literarischen Anspruch (Sprachbilder, Konnotationen, „Untertext“, Formvollendung), bringt aber auch fachsprachliche Begriffe, Wendungen und Konstruktionen zur Geltung.

Typisch für den deutschen Essay ist – scheinbar im Widerspruch zur Subjektivität der Darstellung – eine vorwiegend unpersönliche, oft sachlich-distanzierte Ausdrucksweise. Zum Einsatz

kommen also: viele unpersönlich gebrauchte Verben (z. B. *diesem Argument ist zuzustimmen, im Folgenden soll bewiesen werden*), Konstruktionen mit *es* und *man* (z. B. *es erhebt sich die Frage, ob ...*, *man kann wohl davon ausgehen, dass...*), passivische Konstruktionen und Passiv-Paraphrasen (z. B. *der Leser wird aufgefordert, vieles bleibt ungesagt, man bekommt einen Eindruck von...*). Die Ich-Form ist zwar nicht direkt verboten, gilt aber als heikel.

Wichtig sind auch "Heckenausdrücke", die dazu dienen, Höflichkeit und Respekt gegenüber den Lesern/Fachkollegen zu zeigen und eine gewisse Relativität der Urteile zu demonstrieren. Dazu gehören: alle Ableitungen von (*er*)scheinen und die Verben *tendieren zu*, *hindeuten auf*; die Modalwörter/-ausdrücke *möglicherweise*, *wohl*, *vielleicht*, *eher*, *in der Regel*, *vermutlich*, *im Allgemeinen*, *etwa*, *gewissermaßen*, *weitgehend*; daneben auch: *relativ*, *halbwegs*, *ziemlich*, *offenbar*.

Der sprachliche Gestus des Versuchs oder der Vermutung kann ferner durch den Gebrauch von Modalverben, ggf. im Konjunktiv, zum Ausdruck kommen (z. B. *man mag einwenden, es dürfte schwierig sein, man sollte meinen*).

4. Zitierweise, Literaturangaben

Wenn man in deutschen Fachtexten Fakten/ Gedanken/Meinungen übernimmt, die man bei anderen Autoren gelesen hat, so muss dies kenntlich gemacht werden! Auch wenn es sich nur um eine sinngemäße Übernahme von Gedanken handelt, müssen entsprechende Floskeln auf solche Quasi-Zitate hinweisen. Zum Beispiel: *XY hat die These aufgestellt, dass...*, *von YZ stammt die Aussage...*, *einem Gedanken von AB folgend...*, *hier seien die Überlegungen von BC aufgegriffen...* Der Vorwurf, man habe "bei anderen geklaut", gilt als ehrenrührig und ist unbedingt zu vermeiden.

Für wortwörtliche Zitate und die Art und Weise der Quellenangabe gibt es Regeln, die allerdings von Zeitschrift zu Zeitschrift, von Verlag zu Verlag etwas variieren können. Auch für Fußnoten (sind nicht obligatorisch) und die Literaturangaben am Ende eines Essays gelten festgelegte, je nach Publikationsorgan etwas variierende Regeln. Hinweis: Es empfiehlt sich die Orientierung an einem exemplarischen Publikationsorgan.

8.3.2 Schwierigkeiten fremdsprachiger Lerner beim Verfassen eines deutschen literaturwissenschaftlichen Kurzesays

8.3.2.1 Profil der Lerner

An dem oben erwähnten Seminar nehmen ausländische Germanistikstudierende aus mehreren europäischen und einigen asiatischen sowie amerikanischen Ländern teil. Das fremdsprachige Niveau der Lerner, die in der Regel im Grundstudium stehen, ist relativ fortgeschritten (Niveaustufe B2 bis C1 nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen 2001). Das im Folgenden zu kommentierende Beispiel stammt von einer polnischen Studentin. Als Ziel des Seminars wird im "Kommentierten Lehrveranstaltungsverzeichnis des Instituts für Germanistik" formuliert:

In diesem Seminar soll die Befähigung ausländischer Germanistikstudenten vervollkommen werden, kurze literarische Texte bzw. Textausschnitte verschiedener Epochen, Autoren und Genres in der deutschsprachigen Originalfassung zu erschließen. Flankierend werden auch einige literaturwissenschaftliche Fachtexte bzw. Ausschnitte daraus gelesen und analysiert. Das Seminar will so an die komplexen Anforderungen literaturwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen der Germanistik heranführen. Fragestellungen der Didaktik des Leseverstehens, der angewandten Linguistik und der (literarischen) Sprachwirkungsforschung dominieren den Zugriff auf die behandelten Texte. Am Ende des Kurses sollen die Studierenden in der Lage sein, einen Kurzesay (ca. 7 Seiten) nach vorgegebener Aufgabenstellung zu verfassen. Von deutschen Seminarteilnehmern (die Deutsch als Fremdsprache belegt haben müssen) wird erwartet, dass sie Teilaufgaben zur didaktisch-methodischen Vorbereitung bzw. Begleitung des Seminars übernehmen und den Ausländern bei der Überarbeitung ihres Essayversuchs zur Seite stehen.

Die Studierenden dürfen selbst einen Text vorschlagen, den sie interpretieren wollen, sind aber an einen vorgegebenen Rahmen gebunden, der durch folgende - in der Reihenfolge variable -

Gliederungspunkte markiert ist und auch Angaben zur Länge der Abschnitte enthält: Begründung der Textauswahl, kurze Inhaltsangabe (maximal eine halbe Seite), kurze, zweckdienliche Einbettung in den literaturwissenschaftlichen Gesamtzusammenhang (vgl. Handout, maximal eine Seite), Hauptpunkt: Formulierung einer eigenen Lesart unter besonderer Berücksichtigung der Sprachform des Textes (ca. 5 Seiten), persönlich gehaltenes Resümee.

In unserem Beispiel hat sich die Studentin für die Interpretation eines Ausschnitts aus „Medea“ von Christa Wolf entschieden. Um die vorzustellende Essaypassage möglichst kurz, aber dennoch in sich relativ abgeschlossen und aussagekräftig halten zu können, wird hier ein Textstück präsentiert, das vor dem Hauptpunkt liegt.

8.3.2.2 Begleitung der Überarbeitungsphase durch Muttersprachler

Für die Realisierung des Kurzeassays wurde folgende Vorgehensweise vereinbart: Die erste Fassung sollten die Ausländer ohne Hilfestellung durch Muttersprachler erstellen. Die anschließende Überarbeitung sollte in mehreren Phasen erfolgen. Die Muttersprachler wurden angewiesen, in einem ersten Schritt nur eine Minimalkorrektur vorzunehmen, d. h. nur grammatische, orthografische und Wortwahlfehler zu korrigieren. Bei letztgenannten Fehlern sollten sie sich darauf beschränken, Bedeutungen zu monieren, deren unzureichende Passfähigkeit im Kontext als einschlägig eingestuft werden kann. In einem weiteren Schritt war der Text daraufhin zu beurteilen, ob er die Textualitätskriterien eines literaturwissenschaftlichen Kurzeassays erfüllt. Die Überarbeitung sollte nun auf den stilistischen Bereich und die Textkohärenz/-kohäsion ausgedehnt werden. Abschließend sollte die Entfaltung aller Textsortenmerkmale einer Revision unterzogen werden. Als übergreifendes Prinzip war den Muttersprachlern aufgetragen worden, keine rigorosen Gegenvorschläge nach dem Muster: „Das klingt noch nicht, das kann man alles besser sagen“ zu machen, sondern möglichst viel von dem ursprünglichen Entwurf stehen zu lassen. Das Vorgehen der deutschen Studenten wurde nach jeder Überarbeitungsphase diskutiert. Dies erwies sich als unbedingt notwendig, denn nicht alle waren

in der Lage, eine wirklich sachdienliche Begleitung der Textrevision zu gewährleisten (einige „verschlimmbesserten“ mit ihren Änderungsvorschlägen eher den fremdsprachigen Entwurf).

8.3.2.3 Das Beispiel: Textausschnitt aus einem fremdsprachigen Essay, Ursprungsversion und zwei Revisionsstufen

Das folgende Beispiel zeigt typische Probleme bei der Realisierung eines (literaturwissenschaftlichen) Kurzeassays auf einem relativ fortgeschrittenen Niveau der fremdsprachlichen Kompetenz.

- Ursprungsversion einer ausländischen Germanistikstudentin:

3. Die neue zeitgenössische Medea

3.1. Die Angaben zur Entstehungsgeschichte und zum Inhalt

„Wie man es erzählen kann, so ist es nicht gewesen“. So sagt C. W. in „Nachdenken über Christa T.“(1968) In ihrem letzten Roman, bearbeitet C. W. des Mythos Medea. 1983 hatte sie mit „Kassandra“ angefangen. Sie war die Tochter des Königs Priamos von Troia und Priesterin. Apollon liebt sie, aber sie erwiderte diese Liebe nicht. So straft er sie: er spukte ihr in den Mund, und das hieß dass sie die Zukunft voraussagen konnte aber niemand glaubte an ihr. In der Bearbeitung dieser mythologischen Heldin hat vielleicht C. W. sich gefragt warum ein Gott das gemacht hat, wenn es in der Vergangenheit nur Göttinnen und Priesterinnen gab. Und noch eine Frage ... Warum hatten die Männer die Frauen im Verlauf der Jahrhunderte versucht zu vergewaltigen? Vielleicht hatten sie Angst vor der Weiblichkeit, wie wir durch Euripides verstehen können. „Gäb es andre Geburt, ganz ohne Frau, wie glücklich wäre das Leben!“ (143)

Deswegen werden Kassandra und Medea - Gestalten der Gegenwart - Frauen der Gegenwart. Christa Wolf erzählt ihre Geschichte neu, sie will etwas Neues, in der Mythologie entdecken und da sie eine Schriftstellerin und keine Forscherin ist, benützt sie ihre Phantasie, ihre Fähigkeit zu erzählen. Dieser Mythos wurde hunderte Jahre lang

überliefert, wurde verändert und wir haben die Mythen durch männliche Überlieferung erfahren. Das ist das Problem und der Schwerpunkt, was C. W. versucht zu vermeiden. Sie will eine neue Sprache und ein neues Schreiben finden, nicht sehr formal. Ihre Medea, die Barbarin aus dem Osten ist instinktiv, nicht "zivilisiert". Sie hat schwarze Haare und schwarze Augen und ihr Lachen ist immer zu laut für die Korinther. Auch ihre Sprache ist eine andere.

- Version desselben Textausschnittes nach Minimal Korrektur:

3. Die neue, zeitgenössische Medea

3.1. Angaben zur Entstehungsgeschichte und zum Inhalt

„Wie man es erzählen kann, so ist es nicht gewesen“, sagt C. W. in „Nachdenken über Christa T.“ (1968). In ihrem jüngsten Roman bearbeitet C. W. den Mythos Medea. 1983 hatte sie mit „Kassandra“ angefangen. Kassandra war die Tochter des Königs Priamos von Troja und Priesterin. Er liebt sie, aber sie erwiderte diese Liebe nicht. So straft er sie: Er spuckte ihr in den Mund und das hieß, dass sie die Zukunft voraussagen konnte. Aber niemand glaubte ihr. Bei der Bearbeitung dieser mythologischen Heldin hat sich C. W. vielleicht gefragt, warum ein Gott das getan hat, wo es doch in der Vergangenheit nur Göttinnen und Priesterinnen gab. Und noch eine Frage: Warum hatten die Männer die Frauen im Verlauf der Jahrhunderte zu vergewaltigen versucht? Vielleicht hatten sie Angst vor der Weiblichkeit, wie wir durch Euripides verstehen können: „Gäb es eine andere Geburt, ganz ohne Frau, wie glücklich wäre das Leben!“ (143)

Deswegen werden Kassandra und Medea als Gestalten der Gegenwart, als Frauen der Gegenwart dargestellt. Christa Wolf erzählt ihre Geschichte neu, sie will etwas Neues in der Mythologie entdecken, und da sie eine Schriftstellerin und keine Forscherin ist, benützt sie ihre Phantasie, ihre Fähigkeit zu erzählen. Dieser Mythos wurde über Hunderte von Jahren überliefert, wurde verändert, und wir haben die Mythen durch männliche Überlieferung erfahren. Das

ist das Problem und der Schwerpunkt, was C. W. zu vermeiden sucht. Sie will eine neue Sprache und ein neues Schreiben finden, nicht sehr formal. Ihre Medea, die Barbarin aus dem Osten, ist instinktiv, nicht „zivilisiert“. Sie hat schwarze Haare und schwarze Augen und ihr Lachen ist immer zu laut für die Korinther. Auch ihre Sprache ist eine andere.

- Umfassend überarbeitete Version:

In der folgenden Version wurde die stilistische Qualität des Textes revidiert, wurden Kohärenz/Kohäsion erhöht und sprachlich-strukturelle Maßnahmen zur besseren Entfaltung von Textsortenmerkmalen ergriffen.

3. Die neue, zeitgenössische Medea

3.1 Zur Entstehungsgeschichte und zum Inhalt

„Wie man es erzählen kann, so ist es nicht gewesen“, sagt Christa Wolf 1968 in „Nachdenken über Christa T.“ (12). Dieser Satz könnte auch als Motto über ihrem jüngsten Roman stehen, der dem Mythos Medea gewidmet ist. 1983 legte Christa Wolf mit „Kassandra“ erstmals ein Werk vor, das sich mit dem Schicksal einer Frauengestalt aus der antiken Mythologie befasste. Kassandra war die Tochter des Königs Priamos von Troja und eine Priesterin. Sie wurde von einem Gott, Apollon, geliebt, aber sie erwiderte dessen Liebe nicht. Apollon war deswegen tief gekränkt und ersann eine seltsame Strafe: Er spuckte ihr in den Mund, was zur Folge hatte, dass sie die Zukunft voraussagen konnte. Aber niemand schenkte ihren Prophezeiungen Glauben.

Christa Wolf hat sich vielleicht gefragt, warum in der Überlieferung des Mythos durch Euripides gerade ein männlicher Gott gerade diese Art von Rache üben musste, wo es doch in früheren Versionen der Geschichte nur Göttinnen und Priesterinnen gab. Eine weitere Frage, die dem Leser in „Kassandra“ und auch in „Medea“ nahe gelegt wird, lautet: Warum haben Männer in den vergangenen Jahrhunderten immer wieder versucht, Frauen Gewalt anzutun? Vielleicht hatten sie Angst vor der Weiblichkeit.

Euripides lässt in seiner „Medea“ einen Mann sagen: „Gäb es eine andere Geburt, ganz ohne Frau, wie glücklich wäre das Leben!“ (143)

Christa Wolf unternimmt den Versuch, Cassandra und Medea aus der Perspektive gegenwärtiger weiblicher Erfahrungen heraus zu erklären, ohne sie deshalb aber ahistorisch darzustellen. Sie erzählt die Geschichte dieser Frauengestalten neu, in neuer Deutung des mythologischen Stoffes. Dabei erhebt sie nicht den Anspruch einer Forscherin, neue Fakten vorzulegen, sondern benutzt ihre Phantasie, ihre Fähigkeit zu fabulieren. Hier geht es ja um Mythen, die von Jahrhundert zu Jahrhundert überliefert wurden, und zwar von Männern, aus männlicher Sicht. Dieser Sicht will Christa Wolf nun eine weibliche Sicht entgegen setzen. Sie will eine neue Sprache und eine neue Art zu schreiben finden, fernab des traditionellen (männlichen) Formenkanons. Ihre Medea, die Barbarin aus dem Osten, lässt sich von ihrem Instinkt leiten. Sie ist „unzivilisiert“, d. h. sie missachtet die Sitten der Korinther, zu denen sie mit ihrem Vater aus ihrer Heimat Kolchis geflohen ist. Sie hat schwarze Haare und schwarze Augen und ihr Lachen ist immer zu laut für die Korinther. Auch ihre Sprache ist eine andere.

8.3.2.4 Zu einigen typischen Fehlern, Defiziten und Besonderheiten bei der fremdsprachigen Realisierung von literaturwissenschaftlichen (Kurz-)Essays

Das gewählte Revisionsverfahren macht - unter impliziter Berücksichtigung einer konfrontativen Komponente - bestimmte sprachlich-kommunikative und pragmatische Defizitbereiche deutlich, die sich teilweise auch für die Produktion anderer Textsorten durch fortgeschrittene Fremdsprachler behaupten lassen, teilweise aber auch mit den spezifischen Essaymerkmalen zusammenhängen. Auf die offensichtlichen, vergleichsweise leicht zu klassifizierenden Fehler im Bereich der Grammatik, erst recht der Orthografie, soll hier nur ganz am Rande eingegangen werden, zumal solche Fehler ebenso gut bei anderen Textsorten konstatiert werden könnten. Bei Verstößen im Bereich der Se-

mantik, Stilistik und Varietätenlinguistik kommt die Spezifik der Textsorte Essay schon eher ins Spiel. Allerdings liefert der kurze Textausschnitt zu wenige Beispiele, um damit verallgemeinerbare Beobachtungen hinreichend belegen zu können. Dennoch sollen solche Beobachtungen hier unter Verweis auf weitere untersuchte Texte nicht ungenannt bleiben. Wirklich einschlägig – und durchaus mit Hilfe eines einzigen Textausschnitts zu demonstrieren – sind aber solche Defizite, die sich auf die Entfaltung essaytypischer Textmerkmale beziehen.

- Grammatische Fehler

Grammatische Fehler bzw. ein funktional unangemessener Umgang mit grammatischen Regularitäten, wie sie auch bei fortgeschrittenen Fremdsprachlern noch anzutreffen sind, beziehen sich insbesondere auf

- den Kasusgebrauch in schwierigen syntaktischen Konstruktionen,
- den differenzierten Artikelgebrauch (bestimmter, unbestimmter und insbesondere Nullartikel),
- die Gestaltung der Satzgliedfolge in längeren, komplizierteren Sätzen, besonders die Ausschöpfung der Möglichkeiten einer markierten, d. h. von der syntaktischen Ruhestellung abweichenden Satzgliedfolge (letzteres sind keine rein grammatischen Regelverletzungen; sie haben ebenso eine semantische und eine pragmatische Dimension).

Für die genannten Defizit-/Fehlerbereiche gibt es auch in unserem Textstück leicht identifizierbare Beispiele, wie der Vergleich zwischen Ursprungsversion und minimalkorrigierter Fassung zeigt.

- Fehler/Verstöße im Bereich der Semantik, Stilistik und Varietätenlinguistik

Auf der Ebene der Semantik fallen Fehler bzw. Verstöße auf, die einer unzureichenden Passfähigkeit einzelner Wörter/Wendungen im Kontext geschuldet sind: Deren denotative und/oder konnotative Bedeutungselemente fügen sich nur zum Teil oder nur widerstrebend in den semantischen Gesamtzusammenhang ein und provozieren den typischen Kommentar: „Ich versteh, was du meinst, aber richtig deutsch klingt das nicht...“. Als Gründe für dieses Urteil können häufig „Übersetzungstechni-

sche" Mängel identifiziert werden: Letzten Endes vermögen selbst die ausführlichsten Wörterbücher nur holzschnittartig über die Bedeutungsaura bzw. die Nutzungsbedingungen von Wörtern/Wendungen in verschiedenen Kontexten Auskunft zu geben. Und selbst die umfangreichsten zweisprachigen Wörterbücher legen manchmal eine Übersetzung nahe, die den gemeinten Sinn einer Vokabel in einem konkreten Text nicht ganz trifft. Auch Verstöße gegen die Gebrauchsregeln „zusammenspielender Wörter“, wie Häussermann/Piepho (1996, 123ff.) relativ feste Wortgruppen, Kollokationen, Phraseologismen u.ä. zusammenfassend nennen, kommen häufiger vor. In unserem Textausschnitt ist solche unzureichende semantische Passfähigkeit beispielsweise bei den Formulierungen „den Mythos *bearbeiten*“, „wie wir durch Euripides *verstehen können*“, „die Mythen durch männliche Überlieferung *erfahren*“ und „nicht sehr *formal*“ gegeben.

Auf der stilistischen Ebene treten des öfteren, aber nicht in unserem Textstück, Verstöße auf, die durch eine falsche Wahl oder einen unmotivierten Wechsel der Stilschicht bzw. des Registers bedingt sind, z. B. Formulierungen, die dem mündlichen Sprachgebrauch vorbehalten bleiben sollten. Daneben trifft man auf mehr oder weniger misslungene Versuche bei der Realisierung eines essayistischen Stils. Im vorliegenden Beispiel lassen sich etwa die Formulierungen „*Und noch eine Frage ...*“, „und wir haben die Mythen ... erfahren“, „*Das ist das Problem und der Schwerpunkt ...*“ in diesem Sinne bewerten.

Generell ist zu beobachten, dass es den Fremdsprachlern schwer fällt, die Mittel der „persönlich-unpersönlichen“ Ausdrucksweise angemessen einzusetzen bzw. das Reservoir solcher Mittel auszuschöpfen. Die Autorin unseres Beispiels kaschiert ihre diesbezügliche Unsicherheit, indem sie sich sprachlich unauffällig verhält und auf Vermeidungsstrategien setzt. Dies tut sie auch in Bezug auf fachsprachliche Floskeln und individualstilistische Kreationen.

- Defizite bei der Realisierung von essayspezifischen Textmerkmalen

Wenn man die ursprüngliche Version unseres Textausschnitts mit der Endfassung vergleicht, so fällt Folgendes auf: Die Autorin hat, unterstützt durch begleitende Hilfestellungen, schon in der

ersten Version keine gravierenden Verstöße gegen essayspezifische Textgestaltungsprinzipien begangen, allerdings ist die Ausprägung einiger Textmerkmale auffallend defizitär. Die Defizite beziehen sich vorwiegend auf die Textualitätskriterien 'Informativität (Thematizität)', 'Strukturiertheit' und 'Kohäsion/Kohärenz', außerdem auf die Darstellungshaltung.

In der Ursprungsversion erscheinen viele Informationen nur grob umrissen, der Inhalt nur ansatzweise entfaltet und die thematische Progression holperig, der Mut zur Abschweifung fehlt. Das mangelnde sprachliche Vermögen, bestimmte Überlegungen aspektreich zu verbalisieren, zeigt sich beispielsweise im Setzen von Pünktchen und Gedankenstrichen: „Und noch eine Frage ...“, „Deswegen werden Cassandra und Medea – Gestalten der Gegenwart – Frauen der Gegenwart.“ Beim zweiten Satz kommt möglicherweise die Orientierung an der polnischen Syntax mit ins Spiel, die eine solche elliptische Konstruktion zulassen würde. Manche Formulierungen sind in der Ursprungsversion derart kryptisch, dass das Verständnis des Gesamtzusammenhangs nicht mehr gesichert ist. Das könnte auch damit zusammenhängen, dass der Adressatenbezug von Texten im Fremdsprachenunterricht häufig zu wenig reflektiert und zugunsten eines auf sprachliche Regeln und Strukturen reduzierten, quasi inhaltsentleerten Übungseffektes vernachlässigt wird.

Insgesamt weist die Ursprungsversion eine mangelnde Kohärenz auf. Pronomen werden des Öfteren ohne eindeutige Referenz auf das Wort/Satzglied, für das sie stehen sollen, verwendet. (Beispiel: „1983 hatte sie mit „Kassandra“ angefangen. *Sie* war die Tochter des Königs Priamos...“) Sprachliche Mittel des Vor- und Rückverweises fehlen fast gänzlich. Auch Überleitungen zwischen den einzelnen Textpassagen sind kaum vorhanden.

Die wenig ausgeprägte Darstellungshaltung der Autorin korrespondiert mit den angemerkten stilistischen Verstößen bzw. Ungeschicklichkeiten. Als Heckenausdruck kommt lediglich das Wort „vielleicht“ vor (zweimal), die Relativierung eines Urteils lässt sich eventuell in der Formulierung „...was C.W. *versucht* zu vermeiden“ entdecken. Auf metakommunikative Äußerungen verzichtet die Autorin komplett.

Die revidierte Fassung zeigt, dass bei entsprechender - allerdings sehr intensiver - Hilfestellung eine Verringerung der Defi-

zite möglich ist. Wenn diese Hilfestellung nicht gegeben werden kann, kann eigentlich nur ein intensives sprachpraktisches Selbststudium - besser gesagt: Selbsttraining - Abhilfe schaffen. Die Entwicklung geeigneter Lehrmaterialien, auch elektronischer, die über das vorgestellte Handout hinaus gehen, ist mit Sicherheit lohnenswert.

Übrigens haben die beschriebenen Hilfestellungen auch dafür gesorgt, dass am Ende ein „typisch deutscher“ Essay entstanden ist, dem selbst leise und möglicherweise reizvolle Spuren von Fremdartigkeit fehlen. Diese „Überkorrektur“ zu vermeiden ist allerdings ein schwieriges didaktisches Unterfangen.

8.4 Wie gehen gute und schlechte L2-Schreiber mit unterschiedlich schweren Schreibaufgaben um?

MARIANNE LEHKER

8.4.1 Untersuchungsgegenstand

Auf den Schwierigkeitsgrad von L2-Schreibaufgaben wirken unterschiedliche Faktoren. Um nur einige zu nennen³¹: Ist die zu behandelnde Thematik (kulturell) relevant und bekannt? Wie kognitiv anspruchsvoll ist das Thema? Wie spezifisch ist die Aufgabe formuliert? Welche Textsorte wird verlangt? Wie ist die Schreibaufgabe sprachlich formuliert? Welche Zeitvorgabe gibt es? Wird eine Mindest- und/oder Höchsttextlänge erwartet?

In der hier vorgestellten Studie wird erstens untersucht, inwiefern der Schwierigkeitsgrad einer Schreibaufgabe zusätzlich durch Faktoren auf der textlinguistischen Ebene bedingt sein kann und zwar durch

- die „thematische Komplexität“, das heißt die Anzahl thematischer Schritte der Aufgabenstellung und deren Hierarchie („thematische Tiefe und Breite“),
- die „thematische Eindeutigkeit“ wie die Anzahl uneindeutiger Themen und/oder die Angabe uneindeutiger Schreibhandlungen in der Aufgabe oder die Häufigkeit der Erwähnung des Hauptthemas im Aufgabentext.

Zweitens geht es darum herauszufinden, wie gute und schlechte L2-Schreiber mit unterschiedlichen Aspekten einer Schreibaufgabe - auch dessen Schwierigkeitsgrad - umgehen. Dazu werden die Ergebnisse einer Studie vorgestellt, die untersucht, wie gute und schlechte L2-Schreiber auf vier zentral erstellte TestDaF-Schreibaufgaben aus den Jahren 2001 und 2002 reagieren, wobei

31 Zu Arbeiten, die sich mit dem Schwierigkeitsgrad von L2-Aufgaben befassen, vgl. Lehker (2009).

sich diese vier Prüfungsaufgaben neben dem Schreibthema auch durch die thematische Komplexität sowie die thematische Eindeutigkeit der Aufgabenformulierung unterscheiden, Testentwicklung, -durchführung und -bewertung aber im Wesentlichen gleichen Bedingungen unterliegen.

Das Untersuchungskorpus besteht erstens aus Prüfungsaufgaben des Tests Deutsch als Fremdsprache (TestDaF, Subtest „Schreiben“) für ausländische Studierende zum Nachweis der deutschen Sprachkenntnisse. Analysiert werden die Aufgaben der Testläufe T001 – T004³². Zweitens beinhaltet das Untersuchungskorpus 170 Texte von ausländischen Studienbewerbern unterschiedlicher Herkunftsländer zu diesen Prüfungsaufgaben.

Die jeweilige vom TestDaF-Institut zentral erstellte und zuvor erprobte Prüfungsaufgabe enthält ein Item, das aus der Bearbeitung von zwei Schreibhandlungen, einer Grafikbeschreibung und einer Argumentation mit – ab T004 – vorausgehender Paraphrasierung eines Statements, besteht. Die Aufgabenthemen beziehen sich auf den allgemeinen Hochschulbereich und sollen kein kulturspezifisches Wissen voraussetzen.

Die Testaufgaben (vgl. Modelltest 1, abgedruckt in Lehker (2009, 187ff.³³) bestehen aus einer eine A4-Seite langen, sprachlich anspruchsvollen und inhaltsdichten Aufgabeninstruktion³⁴, deren Lektüre vor der 60-minütigen Schreibzeit erfolgt. Danach folgen zwei A4-Seiten mit der eigentlichen Aufgabenstellung. Hierbei wird auf der ersten Seite zunächst nach der Nennung des Schreibthemas ein mehrzeiliger Hinführungstext, oft mit landeskundlichen Informationen beziehungsweise mit thematischen Bezügen zu der später zu bearbeitenden deskriptiven und/oder

32 Zur Analyse der Aufgaben der Testläufe T001 – T007 sowie zum Modellsatz 1 vgl. Lehker (2009), im Vergleich zu DSH-Aufgaben s. Lehker (2004, 2005b). Aus Gründen der Geheimhaltung können die Testaufgaben nicht publiziert werden.

33 Unter www.testdaf.de können spätere, geänderte Modelltests eingesehen werden.

34 Gegenüber dem Modelltest 1 wurde dieser Einführungstext ab T001 erweitert.

argumentativen Schreibhandlung, gegeben. Die nächste Seite beginnt immer mit der Aufforderung, einen Text zu dem dann folgenden Thema zu verfassen.

Als erster Stimulus werden danach ein bis zwei Grafiken präsentiert, denen zwei Leitpunkte zur Realisierung der deskriptiven Schreibhandlung folgen. Hier wird der Schreiber aufgefordert, die Grafik(en) zu beschreiben und gegebenenfalls zu vergleichen.

Als Vorgabe zur Realisierung der argumentativen Schreibhandlung folgt entweder die Formulierung eines strittigen Problems oder, wie im Modelltest und ab Test T004 üblich, die Formulierung von zwei Thesen nebst Begründung(en), die vom Prüfling entsprechend dem folgenden Leitpunkt zu paraphrasieren sind. Weitere Leitpunkte verlangen eine Argumentation mit persönlicher Stellungnahme zum strittigen Problem sowie die Berücksichtigung der Situation im Heimatland oder der eigenen Situation.

Die Testbewertung erfolgt zentral durch jeweils zwei, bei abweichender Beurteilung drei geschulte Korrektoren³⁵ nach den Stufen „unter TDN 3“ (uTDN3) bis TDN 5. Die drei Hauptkriterien sind „Gesamteindruck“, „Behandlung der Aufgabe“, „Sprachliche Realisierung“ mit jeweils drei Unterbewertungspunkten auf einer jeweils vierstufigen Bewertungsskala³⁶.

Zu dieser TestDaF-Aufgabe verfassen L2-Schreiber die hier analysierten Prüfungstexte. Aus den L2-Texten der Testläufe T001 bis T004 wurden per Zufallsstichprobe geschichtet nach Testlauf und Bewertungsstufe 170 Probandentexte ausgewählt (vgl. Tab. 1). Eine gezielte Auswahl nach Herkunftsländern wurde nicht vorgenommen³⁷.

35 Das Korrekturprozedere wurde ab 2003 verändert (vgl. z. B. Eckes 2005).

36 Die Gewichtung einzelner Unterbewertungskriterien wurde Anfang 2002, also ab Testlauf T003, leicht verändert (vgl. Arras/Grotjahn 2002, Lehker 2004). Es liegen keine Untersuchungen darüber vor, inwieweit die Änderungen zum Korrekturverfahren und der Gewichtung der Bewertungskriterien die endgültige Bewertung von Texten beeinflussen.

37 Eine Auswertung der Texte in Bezug auf ihre Herkunftsabhängigkeit (vgl. Lehker 2005, 133ff.) konnte wegen der geringen Fallzahlen pro Land nicht erfolgen.

Tabelle 1: Anzahl analysierter Texte nach Testläufen und Bewertungsstufen

Testlauf	Bewertungsstufe				gesamt
	uTDN3	TDN3	TDN4	TDN5	
T001	10	10	10	10	40
T002	10	11	11	10	42
T003	10	10	10	10	40
T004	10	10	15	13	48
gesamt	40	41	46	45	170

8.4.2 Modell zur Aufgaben- und Textanalyse

Die Analyse der Themenentfaltung der Aufgaben sowie der dazu verfassten Texte erfolgt in Anlehnung an Lötschers (1987) Modell zur Abfolge und Verknüpfung von Teilthemen, die nicht quantitativ bestimmt werden können, sondern qualitativ³⁸. Ein Text weist nicht nur ein Thema auf, sondern kann mehrere Teilthemen enthalten, die miteinander verknüpft sind und dadurch eine thematische Struktur bilden. Diese Themenentfaltung muss nicht mit der logischen Struktur eines Themas übereinstimmen, gibt auch nicht den kognitiven Prozess der Textverarbeitung wieder, wird aber von kommunikativen und situativen Faktoren gesteuert (Brinker 1997, 60ff.), im Falle von Prüfungstexten u.a. von der Prüfungsaufgabe mit ihren detaillierten Anweisungen.

Nach Lötscher (1987) werden verschiedene Themenverknüpfungsverfahren unterschieden. Im Hinblick auf die Analyse der TestDaF-Aufgaben und den dazu verfassten Prüfungstexten sind zu nennen:

- Die „Problematisierung“, die logisch gesehen zwischen Behauptung und deren Begründung geschaltet wird. Sie ist das typische Themenverknüpfungsverfahren argumentativer (Teil-) Texte.
- Die „Inhaltsergänzung“, die zum vollen Verständnis einer Äußerung gemacht wird und bei deskriptiven (Teil-)Texten auftritt.

³⁸ Vgl. ausführlicher Lehker (2009, 177ff.).

- Die „metapraktisch motivierte Themenverknüpfung“, die der Absicherung der kommunikativen Rahmenbedingungen einer inhaltlichen Kommunikation dient.
- In Texten kann es zur Zerlegung in funktional voneinander abhängige Teilthemen, also zur „Themenspaltung“, kommen. Analog wird hier auch von „Themenzusammenführung“ gesprochen.

Zur Analyse der Testaufgaben und der Prüfungstexte werden diese zunächst nach Wörtern/sprachlichen Zeichen und nicht nach Teilsätzen oder Propositionen segmentiert³⁹. Dabei wird bei den Probandentexten von den dort realisierten Wortgrenzen ausgegangen, unabhängig davon, ob diese grammatikalisch/orthographisch richtig sind. Abkürzungen, Ziffern und Zeichen werden entsprechend der möglichen Versprachlichung als Wort gezählt.

Bei der Aufgabenanalyse werden die Teilthemen ermittelt, den genannten vier Kategorien zugeordnet und in hierarchisierter Form dargestellt. In Lehker (2005, 117ff.) findet sich als Beispiel die thematische Struktur des TestDaF-Modelltests 1. Nach dieser Analyse sind Aussagen zur thematischen Komplexität der jeweiligen Aufgabe möglich. Das heißt, es kann die Anzahl der thematischen Schritte, deren Hierarchie von Unterthemen und die Zahl der zusammengeführten Themen benannt und verglichen werden.

Die Probandentexte, die wie oben erwähnt durch die Testaufgabe initiiert sind, werden ausgehend von den Aufgabenstrukturskizzen zur Themenentfaltung analysiert. Dabei werden analog die obigen vier Kategorien verwendet. Zusätzlich wird wegen der in den Aufgaben verlangten Reformulierungen die Kategorie „Paraphrasierung“ benutzt, egal, ob sie im Gesamttext eine deskriptive oder argumentative Funktion hat. In Lehker (2005, 119) ist beispielhaft die thematische Struktur eines Probandentextes zur Testaufgabe T004 auf der Bewertungsstufe TDN 3 abgedruckt.⁴⁰

39 Zur Diskussion verschiedener Ansätze vgl. Lehker (1997, 34ff.).

40 Die statistische Auswertung erfolgte per SPSS, Version 11.5 durch die Psychologin Dr. Dorette Wesemann, Universität Leipzig.

8.4.3 Analyse der Schreibaufgaben

Tabelle 2 fasst die Ergebnisse der Analyse zur thematischen Struktur der hier herangezogenen vier TestDaF-Aufgaben zusammen⁴¹:

Tabelle 2: Thematische Struktur der Test-DaF-Aufgabenstellungen T001 bis T004

	T001	T002	T003	T004
Thematische Komplexität I (Anzahl thematischer Schritte)	18	17	22	36
Thematische Komplexität II (Anzahl zusammengeführter Themen)	2	2	4	16
Thematische Breite (Anzahl der Unterthemen 1. und 2. Grades)	3	3	2	5
Thematische Tiefe (Anzahl der Unterthemen 3. und 4. Grades)	4	5	4	8
Thematische Eindeutigkeit I (Anzahl nicht eindeutiger Themen und Schreibhandlungen)	1	2	3	3
Thematische Eindeutigkeit II (Häufigkeit der Erwähnung des Hauptthemas)	2	1	4	1
Zusätzliche thematische Probleme	X	X	X	X

Wie ersichtlich ist T004 die komplexeste, T002 die thematisch einfachste Aufgabe, denn T004 weist mit 36 mehr als doppelt so viele thematische Schritte auf wie T002. Die Zahl der zusammengeführten Themen ist sogar acht Mal so hoch. Auch die

⁴¹ Vgl. ausführlich Lehker (2009, 181ff.).

thematische Breite und Tiefe, also die Anzahl hierarchischer Unterthemen, ist höher als bei jeder anderen TestDaF-Aufgabe. Da die Schreibzeit von 60 Minuten bei allen Testläufen gleich ist, ist T004 in Bezug auf die thematische Komplexität als die schwierigste, T002 als die einfachste der vier Schreibaufgaben anzusehen (Lehker 2009, 179ff.). Unten wird dargestellt, wie gute und schlechte L2-Schreiber mit diesen unterschiedlich komplexen Aufgaben umgehen, das heißt, welche verschiedenen Schreibstrategien sie angesichts knapper Zeit anwenden.

Bezogen auf die thematische Eindeutigkeit fällt T004 auf, denn das Hauptthema des zu verfassenden Textes wird nur ein Mal erwähnt, gegenüber vier Mal bei Testaufgabe T003, gleichzeitig sind drei uneindeutige Teilthemenformulierungen bzw. geforderte Schreihandlungen festzustellen. T002 dagegen weist hier nur zwei Uneindeutigkeiten auf. Ob solche Uneindeutigkeiten oder die häufigere Erwähnung des Hauptthemas einen Einfluss auf das Erfassen des Textthemas – sichtbar an einer Einleitung zum Hauptthema anstatt zu einem Unterthema – haben, wird unten auf der Basis der ermittelten Daten diskutiert.

8.4.4 Analyse der Studententexte

Wie Texte gestaltet sind, die zu den vier oben beschriebenen, unterschiedlich schwierigen Aufgaben verfasst werden (Aufgabenabhängigkeit), und wie gute und schlechtere L2-Schreiber mit diesen Aufgaben umgehen (Bewertungsabhängigkeit), wird im Folgenden dargestellt.

8.4.4.1 Gesamtextlänge und thematische Schritte

Aufgabenabhängigkeit

Wie in Lehker 2005a gezeigt, besteht ein positiver signifikanter Haupteffekt ($p \leq .01$) zwischen der Aufgabenkomplexität und der Gesamtextlänge der dazu verfassten Studententexte. Das heißt, „zu den am wenigsten komplexen Aufgabenstellungen wurden bei gleich bleibender Prüfungszeit signifikant kürzere Texte verfasst als zu komplexeren Aufgaben“ (Lehker 2005a, 125ff.). Der Mittelwert aller 170 Texte beträgt 336,61 Wörter (Standardabweichung 118.21). Auffällig ist die durchschnittliche Textlänge von

nur 291,74 Wörtern (Standardabweichung 11.55) bei der am wenigsten komplexen Aufgabestellung T002 mit nur 17 thematischen Schritten gegenüber der mit 36 thematischen Schritten komplexesten Aufgabe und einer durchschnittlichen Textlänge von 348,94 Wörtern (Standardabweichung 91.73).

Ebenso verhält es sich bei der Anzahl thematischer Schritt. Je komplexer die Aufgabenstellung ist, desto höher ist die Anzahl der thematischen Schritte in den Texten bei gleichzeitiger Verringerung der Streuwerte. Dieser Zusammenhang ist statistisch signifikant (zweifaktorielle Varianzanalyse: $F = 11.265$; $p \leq .001$). Auffällig sind hier wieder die L2-Texte zur am wenigsten komplexen Aufgabe T002 mit durchschnittlich nur 11,40 thematischen Schritten (Standardabweichung 5.97) bzw. der komplexesten Aufgabe T004 mit dem Mittelwert von 16,29 thematischen Schritten (Standardabweichung 4.76). Interessant ebenfalls, zwei Drittel der 170 Studentendarbeiten mit weniger als fünf realisierten thematischen Schritten können T002, gleichzeitig 47,6 % der Texte mit 21-25 thematischen Schritten T004 zugeschrieben werden.

Allerdings verändert sich das Verhältnis der in der Aufgabenstellung geforderten thematischen Schritte zu den thematischen Schritten in von den Studenten realisierten Texten ab einem bestimmten Komplexitätsgrad der Aufgabe in umgekehrter Richtung, wie Tabelle 3 zeigt: Von T001 bis T003 liegen die von der Aufgabe geforderten thematischen Schritte nahe beieinander, ebenso die Mittelwerte des Verhältnisses geforderte/realisierte thematische Schritte. Das heißt, im Durchschnitt kann zu einem ähnlich großen Anteil der aufgabenseits geforderten Schritte von den Studenten in ihren Texten eingegangen werden. Werden aber in T004 sehr viel mehr abzuarbeitende Teilthemen vorgegeben, kann hierauf prozentual nur noch auf einen kleineren Teil (45,25%) eingegangen werden. Zu fragen bleibt, welcher Prozentsatz zu behandelnder Teilthemen von den Aufgabenstellern jeweils erwartet und ab welcher Schwelle das Verhältnis geforderte/realisierte thematische Schritte bei vorgegebener Zeit kleiner wird. Statistisch gesehen besteht ein signifikanter Effekt zwischen Aufgabenkomplexität und geforderten/realisierten thematischen Schritten (lineare Regressionsanalyse: $T = -4.550$; $p \leq .001$).

Das heißt, je komplexer eine Aufgabe, desto kleiner fällt das Verhältnis geforderte/realisierte thematische Schritte aus.

Tabelle 3: Verhältnis geforderter/realisierter thematischer Schritte je Testlauf

Testlauf	geforderte Schritte pro Aufgabe	Mittelwert in %	N	Standardabweichung
T001	18	66.11	40	26.143
T002	17	67.09	42	35.104
T003	22	69.32	40	29.091
T004	36	45.25	48	13.230
gesamt	23.25	61.94	170	25.892

Die Wortanzahl der einzelnen thematischen Schritte verringert sich signifikant ($F = 9.122$; $p \leq .001$) mit steigender Komplexität der Aufgabe. Setzt man die Wortanzahl pro thematischem Schritt ins Verhältnis zur Anzahl der thematischen Schritte, ergibt sich bei L2-Texten zur wenig komplexen Aufgabe T002 eine durchschnittliche Wortanzahl pro thematischem Schritt von 30,78 (Standardabweichung 14.27) gegenüber 22,28 bei der komplexen Aufgabe T004 (Standardabweichung 4.99). Das bedeutet, weniger komplexe Aufgabenstellungen eröffnen Schreibern – bei gleicher Zeitvorgabe – die Möglichkeit, zu den einzelnen Teilthemen ausführlicher zu schreiben, während Schreiber bei komplexeren Aufgaben gezwungen sind, sich pro Teilthema kürzer zu fassen, bzw. sich auf wesentlichere Aussagen zu beschränken, um die geforderten Teilthemen zu berücksichtigen, was – wie unten gezeigt wird – sprachlich versierteren L2-Schreiber unter Umständen besser gelingen kann. Die zweifaktorielle Varianzanalyse ergibt hier einen annähernd signifikanten Interaktionseffekt von Testlauf und Bewertung auf die Wortanzahl (s. Tabelle 5 und Text unten).

Es ist auch möglich, dass Schreiber eine Anforderung der Testaufgabe falsch verstehen und dann ein Teilthema inhaltlich falsch behandeln. Insgesamt gesehen weisen ca. 75% der Studententexte keinerlei inhaltlich falsche Schritte auf. Bei komplexeren Aufgabenstellungen aber erhöht sich der Anteil inhaltlich falscher thematischer Schritte signifikant ($\text{Chi}^2 = 16.044$; $p = .001$)

und zwar von 1,98 (Mittelwert, Standardabweichung 6.258) bei T002 auf 5,31 (Mittelwert, Standardabweichung 8.798) bei T004. Zusätzlich wurde vermutet (Lehker ²2009, 180), dass neben der Komplexität einer Aufgabe eine Erhöhung thematischer Uneindeutigkeiten wie Unklarheit über ein (Teil-)thema oder die geforderte Schreibhandlung zu einer Vergrößerung von inhaltlich falschen thematischen Schritten führt. Diese Annahme kann nicht verifiziert werden, da das Datenmaterial hierzu keine eindeutige Auskunft zulässt. Hierzu müssen zusätzlich Texte zu Aufgabenstellungen mit identischer Komplexität, aber Unterschieden bei den thematischen Eindeutigkeiten verglichen werden.

Bewertungsabhängigkeit

Dass besser bewertete L2-Texte signifikant länger sind als schlechter bewertete ($p \leq .001$), wurde in Lehker (2005a, 128ff.) nachgewiesen. Die am schlechtesten bewerteten Texte mit der Bewertungsstufe uTDN3 haben eine mittlere Textlänge von 223,98 Wörtern (Standardabweichung 63.920). Ihnen stehen die am besten bewerteten Texte der Bewertung TDN5 mit durchschnittlich 426,44 Wörtern (Standardabweichung 110.955) gegenüber.

Auch hier ist eine Parallele zu den in den L2-Texten realisierten thematischen Schritten feststellbar (vgl. Tabelle 4). Das heißt, besser bewertete Texte weisen signifikant mehr thematische Schritte auf als schlechter bewertete ($p \leq .001$), auch wenn die Gesamtextlänge als konstant angenommen wird, wie Tabelle 4 zeigt. Die Haupteffekte „Aufgabe“ und „Bewertung“ wirken unabhängig voneinander, zeigen also keine Wechselwirkung ($p = .128$).

Tabelle 4: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse zur Aufgaben- und Bewertungsabhängigkeit der Anzahl thematischer Schritte mit der Kovariablen ‚Wortanzahl‘

Faktor	df	F	p
Kovariablen: Wortanzahl	1	54.735**	≤ .001
Testlauf 1-4	3	4.919**	.003
Bewertung	3	11.265**	≤ .001
Testlauf * Bewertung	9	1.572	.128

df = degree of freedom (Freiheitsgrad); F = Kennwert der Varianzanalyse; p = Wahrscheinlichkeit der Annahme der Nullhypothese

** Ergebnis ist auf dem 1%-Niveau signifikant

Auch das Verhältnis der durch die Aufgabenstellung geforderten zu den im L2-Text realisierten thematischen Schritten zeigt, dass je positiver ein Student bewertet wird, desto signifikant mehr thematische Schritte realisiert dieser im Zusammenhang mit den thematischen Schritten der Aufgabe (zu den Ergebnissen der linearen Regressionsanalyse s. o.).

Weisen schlechter bewertete Texte einen höheren Anteil an inhaltlich falschen thematischen Schritten auf als gut bewertete? Zwar legen die von uTDN 3 zu TDN 5 sinkenden Mittelwerte bei fallender Standardabweichung einen solchen Zusammenhang nahe, statistisch gesehen kann aber kein signifikanter Effekt festgestellt werden ($\chi^2 = 4,102$; $p = .251$). Das heißt, besser bewertete Texte weisen keine signifikant geringere Zahl falscher thematischer Schritte auf als schlechter bewertete, obwohl hierzu eine Tendenz erkennbar ist. Es scheint so zu sein, dass bei schlechteren L2-Schreibern die Textbewertung von anderen Faktoren abhängt, nicht nur von der Fehlerhaftigkeit der thematischen Schritte.

Die Wortanzahl pro thematischem Schritt in den realisierten L2-Texten verändert sich annähernd signifikant bei gut bzw. schlecht bewerteten Studententexten (s. Tabelle 5). Und zwar schreiben gut bewertete Studenten (TDN 5) weniger Wörter pro thematischem Schritt (Mittelwert 24,81, Standardabweichung 7.89) als weniger gut bewertete (TDN 4, Mittelwert 26,60, Stan-

dardabweichung 7.98; TDN 3 Mittelwert 30,4, Standardabweichung 12.46). Das kann bedeuten, dass gute L2-Schreiber sich auf Grund besserer lexikalischer und grammatikalischer Kenntnisse sprachlich-ökonomisch besser ausdrücken können, um Sachverhalte unter Zeitnot knapp darzustellen, während noch nicht kompetente L2-Schreiber wegen ihres unzureichenden sprachlichen Ausdrucksvermögens mehr Worte brauchen, um einen Sachverhalt darzustellen. Allerdings zeigen auch ganz schlecht bewertete Texte (uTDN3) mit einem Mittelwert von 28,50 (Standardabweichung 12.70) eine geringe Wortzahl pro thematischem Schritt. Vermutlich lässt das sprachliche Ausdrucksvermögen nicht zu, sich ausführlicher zu einem Teilthema zu äußern.

Tabelle 5: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse zur Aufgaben- und Bewertungsabhängigkeit der Wortanzahl pro thematischem Schritt

Faktor	df	F	p
Bewertung	3	1.549	.204
Testlauf 1-4	3	9.122**	≤.001
Testlauf * Bewertung	9	1.800	.072

df = degree of freedom (Freiheitsgrad); F = Kennwert der Varianzanalyse; p = Wahrscheinlichkeit der Annahme der Nullhypothese

** Ergebnis ist auf dem 1%-Niveau signifikant

Zusammenfassung

Wird bei gleich bleibender Schreibzeit eine Schreibaufgabe mit einer hohen Anzahl abzuarbeitender Teilthemen gestellt, werden hierzu längere L2-Texte verfasst, als zu einer Aufgabe mit weniger Teilthemen. Das heißt, die Annahme, die vorgegebene Schreibzeit begrenze die Textlänge bei den vier unterschiedlich komplexen TestDaF-Aufgaben an sich, kann nicht bestätigt werden. Weitere Forschungen müssen zeigen, wo bei einer vorgegebenen Zeit bzw. bei der Komplexität einer Aufgabe die „Grenze“ besteht, ab der Schreibtexte durchschnittlich nicht länger werden, bzw. ab denen, wie Kroll/Reid (1994) anmerken, nicht mehr unterschieden werden kann, ob ein Prüfling ein schlechter Schreiber ist oder seine Schreibleistung auf sein besseres oder schlechteres Zeitmanagement zurückgeführt werden muss. Prak-

tisch bedeutet dieses Ergebnis, wenn – wie es bei manchen Tests vorkommt – eine Mindestwortanzahl beim L2-Text erreicht werden muss, diese Zahl von der Komplexität der Aufgabe abhängig ist und zuvor empirisch ermittelt werden sollte.

Die längeren L2-Texte zu komplexeren Aufgabenstellungen weisen absolut zwar eine höhere Anzahl thematischer Schritte mit einer jeweils geringeren Wortzahl auf als die kürzeren Texte zu weniger komplexen Aufgaben, aber zu komplexeren Aufgaben können in L2-Texten im Verhältnis zu den von der Aufgabe vorgegebenen thematischen Schritten nur verhältnismäßig weniger Teilthemen behandelt werden als zu weniger komplexen Aufgaben. Auch der Anteil inhaltlich falscher thematischer Schritte nimmt mit der Komplexität der Aufgabe zu. Das heißt, die Annahme, je komplexer eine in knapper Zeit zu bearbeitende Schreibaufgabe ist, desto schwieriger ist ihre kognitive Verarbeitung (Lehker 2009, 180), trifft zu. Für das Aufgabendesign und die Bewertungspraxis von L2-Tests bedeutet dies: Unterschiedlich komplexe Aufgaben sind als unterschiedlich schwer anzusehen, da die kognitive Verarbeitung anspruchsvoller ist. Es kann außerdem nicht erwartet werden, dass alle geforderten Teilthemen in einer begrenzten Prüfungszeit abgearbeitet werden können. Bei sehr komplexen Aufgaben kann dieser Anteil sogar nur relativ niedrig sein.

Allein die Anzahl inhaltlich falscher thematischer Schritte führt nicht zur schlechteren Bewertung von L2-Texten, bei einer schlechten Textbewertung wirkt offenbar stattdessen eine Reihe anderer Faktoren.

Es gibt einen Unterschied zwischen den Texten kompetenter L2-Schreiber und weniger gut bewerteten Texten. Erstere verfassen längere Texte zu einer vorgegebenen Aufgabe als schlechter bewertete Schreiber, wobei diese Texte sowohl absolut als auch im Verhältnis zur Komplexität der Aufgabe mehr thematische Schritte mit einer aber geringeren Wortanzahl enthalten. Damit hat sich die These, „dass gute Schreiber aus der Vielzahl der aufgeführten Unterthemen [...] nur einige auswählen und hierzu einen umfangreichen (Teil-)text entfalten, während schlechte Schreiber eher auf alle aufgeführten Unterthemen in sehr kurzer Form eingehen wollen“ (Lehker 2009, 182), nicht bestätigt. Die Schreibstrategie guter L2-Schreiber zielt dagegen darauf ab, mög-

lichst viele Teilthemen, diese aber kürzer, zu entfalten. Dies gelingt ihnen vermutlich deshalb, weil sie sich sprachlich ökonomischer ausdrücken können.

Auch ganz schlecht bewertete Texte haben nur eine eher geringe Wortanzahl pro thematischem Schritt. Hier beschränken vermutlich die eingeschränkte sprachliche Ausdrucksfähigkeit und die durch den (Zeit-)druck verringerte Möglichkeit, viele Teilthemen zu behandeln, den Umfang der jeweiligen Themenentfaltung.

8.4.4.2 Einleitung

Um einen Text zu einer Schreibaufgabe inhaltlich angemessen verfassen zu können, muss dem Schreiber das gestellte Thema überhaupt klar sein. Besteht die Aufgabe aus einem Hauptthema und mehreren Teilthemen, wie bei den hier untersuchten Testaufgaben mit unterschiedlicher thematischer Tiefe und Breite, muss der Schreiber zwischen dem Hauptthema des Textes und seinen hierarchisch gegliederten Unterthemen unterscheiden können, um einen der Aufgabe angemessenen Text zu verfassen. Hier wird davon ausgegangen, dass eine Texteinleitung zum Hauptthema vorhanden ist bzw. diese Einleitung zum Hauptthema hinführt und nicht stattdessen ausschließlich die hierarchisch niedrigeren Unterthemen behandelt. Zusätzlich sollte nach Möglichkeit eine Überschrift zum Hauptthema formuliert werden.

Bisher wurde angenommen, dass nicht nur die Anzahl der thematischen Schritte pro Aufgabenstellung, also die Aufgabenkomplexität, einen Einfluss auf L2-Texte hat, sondern auch die thematische Eindeutigkeit, also die Anzahl nicht eindeutiger Themen und Schreibhandlungen (thematische Eindeutigkeit I) sowie die Häufigkeit der Erwähnung des Hauptthemas (thematische Eindeutigkeit II) Einfluss auf das Erkennen des Textthemas und damit die Themenentfaltung, sichtbar an dem Vorhandensein einer thematisch passenden Einleitung, hat (Lehker 2009, 180-182).

Aufgabenabhängigkeit

Die Länge des Einleitungsteils im Verhältnis zum Gesamttext weist einen Mittelwert von 9,7% (Standardabweichung 9.29) auf. T004 und T001 zeigen allerdings einen sehr viel geringeren durchschnittlichen Wortanteil (T001: 6,7%, Standardabweichung 4.62; T004: 7,9%, Standardabweichung 5.86) als T002 und T003 mit einem Mittelwert von jeweils 12,2% und einer hohen Streuung (11.66 bzw. 12.19). Kurze Einleitungen, also niedrige Wortanteile, finden sich vorzugsweise bei T002 und T004 (Abbildung 1). Es kann ein statistisch signifikanter Einfluss des Testlaufs auf die Länge der Einleitung festgestellt werden ($\text{Chi}^2 = 9.738$; $p = .021$).

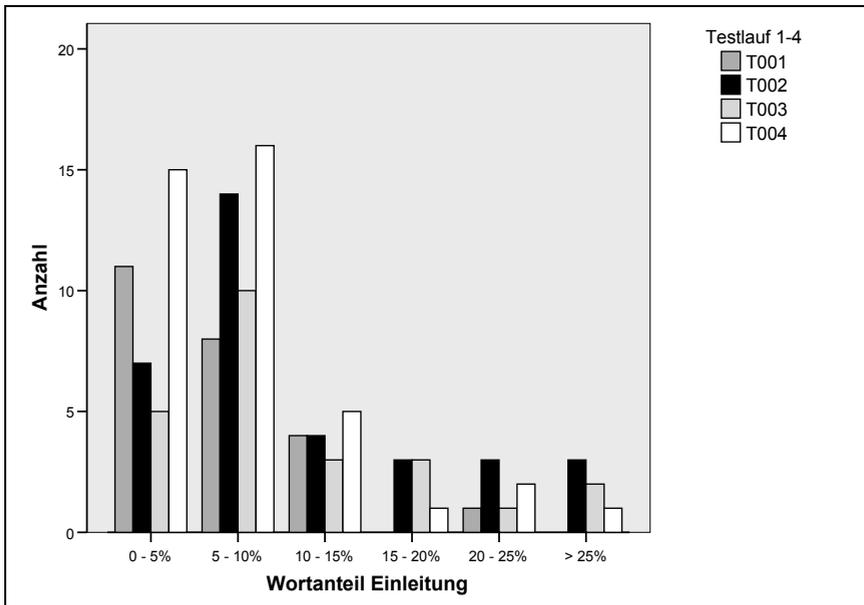


Abbildung 1: Häufigkeit der Wortanteile der Einleitungen / Testläufe 1-4

Wie Tabelle 6 zeigt, haben 71,76% aller 170 Texte eine Einleitung, davon 55 eine zum Hauptthema bzw. zu einem Teilthema und 12 verfassen eine inhaltlich völlig unpassende Einleitung. Das heißt, nur 32,35% der L2-Schreiber gelingt es, das Hauptthema als Ausgangspunkt für die thematische Entfaltung zu nehmen. Die rest-

lichen knapp zwei Drittel arbeiten lediglich die Teilthemen ab, ohne sie in den gesamtthematischen Rahmen zu stellen.

Betrachtet man die einzelnen Testläufe, stellt man fest, dass es signifikante Unterschiede in der Ausprägung verschiedener Charakteristika der Einleitung bei unterschiedlichen Testläufen gibt (s. Tabelle 7). Relativ selten fehlen Einleitungen in den Testläufen T002 (19%) und T004 (16,7%) (T003/T004 je 40%). Gleichzeitig weisen diese beiden Testläufe auch relativ niedrige Werte zur Kategorie „falsche Einleitung“ auf und die höchsten bei „Einleitung zum Hauptthema“, wobei ein statistisch signifikanter Zusammenhang lediglich zwischen Testlauf und falscher Einleitung besteht.

T002 und T004 sind erstaunlicherweise die beiden Testläufe, bei denen in der Aufgabenstellung das Hauptthema nur ein Mal erwähnt wird (vgl. Tabelle 2, thematische Eindeutigkeit II). Vermutet worden war dagegen (Lehker 2009, 182) ein entgegengesetztes Schreibverhalten: Seltene Erwähnung des Hauptthemas bedingt ein selteneres Verfassen einer Einleitung zum Hauptthema. Offenbar ist dies nicht der Fall, sondern das nur einmalige Nennen des Hauptthemas in der Aufgabe führt offenbar dazu, dass sich die Schreiber häufiger und kognitiv stärker mit der Frage nach dem gestellten Thema auseinandersetzen. Dies kann als eine Art Selbstvergewisserung verstanden werden, die bei beiden Testläufen häufig in kurzen Einleitungen mündet (s.o.). Allerdings führt die Auseinandersetzung mit dem Schreibthema nicht automatisch zum Erkennen des Hauptthemas, denn es wird kein signifikanter Unterschied beim Verfassen einer Einleitung zum Haupt- oder Nebenthema festgestellt.

Tabelle 6: Einleitungsart nach Testläufen

Testlauf	Einleitung Haupt- thema		Einleitung Teilthema		Einleitung falsch		keine Einleitung	
	N	%	N	%	N	%	N	%
T001 (n = 40)	11	27.5	13	32.5	0	0.0	16	40.0
T002 (n = 42)	15	35.7	18	42.9	1	2.4	8	19.0
T003 (n = 40)	9	22.5	8	20.0	7	17.5	16	40.0
T004 (n = 48)	20	41.7	16	33.3	4	8.3	8	16.7
gesamt (n = 170)	55	32.35	55	32.35	12	7.06	48	28.24

Tabelle 7: Signifikanzprüfung zum Zusammenhang von Einleitungsart/Testlauf

Fragestellung: Zusammenhang Test- lauf mit...	Kenngröße (Chi ² Pearson)	Signifikanz (p)
Einleitung Hauptthema	4.324	.229
Einleitung Teilthema	4.928	.177
Einleitung falsch	11.205	.011*
keine Einleitung	10.384	.016*

* signifikant auf 5 %-Niveau

Von den 170 Texten weisen nur 20,6% sowohl eine Einleitung als auch eine Überschrift auf, wobei hiervon nur ein Drittel, also 6,8% von 170 Texten, beides zum von der Aufgabe geforderten Hauptthema formuliert. Es wird keine Signifikanz bei der Verwendung von Überschriften pro Testlauf festgestellt (Chi² = 1.478; p = .478).

Bewertungsabhängigkeit

Schreiben gut bewertete L2-Prüflinge einen längeren oder kürzeren Einleitungsteil als ihre schlechter bewerteten Kommilitonen? Zwar kann keine statistische Signifikanz festgestellt werden (Chi² = 4.845; p = .184), aber es besteht die Tendenz zu einem

negativen Zusammenhang: Je höher die Bewertungsstufe ist, desto geringer ist der Wortanteil der Einleitung (vgl. Tabelle 8). Werden die Nullfälle herausgenommen, werden bei der höchsten Bewertungsstufe TDN 5 durchschnittlich 8,9% des Gesamttextes auf die Einleitung verwandt (Standardabweichung 6.91), bei der schlechtesten Bewertung uTDN3 sind es dagegen 16,4% (Standardabweichung 17.97). Die Werte für TDN3 und TDN4 liegen bei 9,7% bzw. 7,2% (Standardabweichung 6.44 bzw. 4.12). Das bedeutet, bessere und gute Schreiber, die insgesamt gesehen längere Texte verfassen als schlechte Schreiber (s.o.), leiten diese von der Tendenz her kürzer ein und konzentrieren sich stärker auf den Hauptteil des Textes. Eine weitere Erklärung für die unterschiedliche prozentuale Länge der Einleitungen kann analog zu der geringeren Wortanzahl pro thematischem Schritt (s.o.) Folgendes sein: Ein guter Schreiber kann seinen Text mit wenigen Worten sprachlich prägnanter formulieren, ein schlechterer Schreiber braucht hierfür eventuell wegen eingeschränkter Grammatikkenntnisse mehr sprachliche Mittel.

Tabelle 8: Wortanteile der Einleitungen/Bewertungsstufe ohne Nullfälle

Bewertungsstufe	Mittelwert	N	Standardabweichung
uTDN3	16.4	19	17.97
TDN3	9.7	28	6.44
TDN4	7.2	36	4.12
TDN5	8.9	39	6.91
gesamt	9.7	122	9.29

Wie Tabelle 9 zeigt, verfasst gut die Hälfte der besten Schreiber (TDN5) eine Einleitung zum Hauptthema; bei den am schlechtesten bewerteten Schreibern (uTDN3) sind es nur 22,5%. Also tritt eine solche passende Einleitung mit steigender Bewertung signifikant häufiger auf (s. Tabelle 10). Ebenso liegt ein signifikanter Zusammenhang zwischen Bewertungsstufe und dem Fehlen der Einleitung vor. Anders ausgedrückt: Mit steigender Bewertungsstufe fehlt eine Einleitung immer seltener. Kein statistisch bedeutsamer Zusammenhang lässt sich allerdings zwischen Bewertungsstufe und Einleitung zu einem hierarchisch niedrigeren

Teilthema feststellen. Hier sind die Werte über die Bewertungsstufen relativ gleichmäßig verteilt.

Tabelle 9: Einleitungsart nach Bewertungsstufen

Bewertungsstufe	Einleitung Hauptthema		Einleitung Teilthema		Einleitung falsch		keine Einleitung	
	N	%	N	%	N	%	N	%
uTDN3	9	22.5	9	22.5	1	2.5	21	52.5
TDN3	7	17.1	14	34.1	7	17.1	13	31.7
TDN4	17	37.0	18	39.1	1	2.2	10	21.7
TDN5	22	51.2	14	32,5	3	7.0	4	9.3
gesamt (n = 170)	55	32.35	55	32.35	12	7.06	48	28.24

Tabelle 10: Signifikanzprüfung zum Zusammenhang von Einleitungsart/Bewertungsstufe

Fragestellung: Zusammenhang Bewertungsstufe mit...	Kenngroße (Chi ² Pearson)	Signifikanz (p)
Einleitung Hauptthema	13.545	.004**
Einleitung Teilthema	2.801	.423
Einleitung falsch	entfällt wg. zu geringer Stichprobengröße	
keine Einleitung	20.431	≤ .001**

** signifikant auf 1 %-Niveau

Zusammenfassung

Nur knapp einem Drittel (32,35%) von 170 L2-Schreibern, also 55 Personen, gelingt es, das Hauptthema als Ausgangspunkt für die thematische Entfaltung ihres Textes zu erkennen und in der Einleitung zu formulieren. Erstaunlicherweise vor allem bei den Prüfungsaufgaben, die das Hauptthema des zu schreibenden Textes nur ein Mal erwähnen (T002 und T004). Zwar liegt keine Signifikanz zwischen Testlauf/Einleitung zum Hauptthema vor, da bei diesen beiden Testläufen aber gleichzeitig signifikant weniger falsche Einleitungen und fehlende Einleitungen auftreten, kann geschlossen werden, dass eine solche „Aufgabenschwierigkeit“ die Aufgabenleser offenbar zwingt, sich des zu behandelnden Schreibthemas kognitiv explizit zu vergewissern. Um die

These der Selbstvergewisserung letztlich zu verifizieren, sollten Laut-Denk-Protokolle herangezogen werden. Bei T002 und T004 überwiegen kürzere Einleitungen.

In Bezug auf die Bewertung ist allgemein zu sagen, gute Schreiber können sich in der Einleitung sprachlich knapper ausdrücken, so dass ihre Teiltexthe „Einleitung“ ungefähr um die Hälfte kürzer ausfallen als die der schlechtesten L2-Schreiber.

Sehr guten L2-Schreibern gelingt es nachweislich besser als schlechteren, das Hauptthema in der Einleitung als Rahmen für den weiteren Text zu erkennen und dann zu formulieren. Auch fehlen bei guten L2-Schreibern seltener die Texteinleitungen. Wieso ist dies der Fall? Das Erkennen des Hauptthemas ist eine kognitive Leistung, die mit dem Leseverstehen korreliert und nicht mit der Schreibfähigkeit. Hier wäre zu untersuchen, ob die guten Schreiber auch eine höhere Lesekompetenz haben. Testtheoretisch ist aber nach der Validität der Schreibaufgabe zu fragen, ob nämlich durch einen so komplexen Leseinput bei einer Schreibaufgabe tatsächlich die Schreibleistung geprüft wird oder die - an dieser Stelle nicht zu prüfende - Leseleistung auf das Ergebnis des Schreibtests wirkt. Eventuell haben die (guten) Schreiber, die eine richtige Einleitung verfassen, auch ein besseres Textmusterwissen als andere, das heißt, sie wissen eher, wie ein deutscher Text aufgebaut sein soll, oder können wegen guter sprachlicher Fertigkeiten souveräner mit einem Test umgehen und darum neben dem Inhalt und der sprachlichen Realisierung ein stärkeres Augenmerk auf den Textaufbau legen.

8.4.4.3 Schluss und Teiltexthe „Heimatland/eigene Erfahrungen“

In allen vier der hier analysierten Testläufe endet die Gesamtaufgabe mit der Aufforderung, zu dem gestellten Thema auch auf die Situation im Heimatland bzw. die persönliche Situation (T002) einzugehen. Dies kann als Aufforderung zur einer Beschreibung oder – so war es laut TestDaF-Institut auch gemeint – zu einer weiteren Argumentation verstanden werden, denn diese Teilaufgabe wird stets optisch zusammen mit den anderen argumentativen Teilaufgaben präsentiert. In T004 wird die Aufga-

be, auf das Heimatland einzugehen, zusätzlich vor der Aufforderung, zwei Statements zu einem Teilthema zu paraphrasieren, gestellt⁴².

Beim ersten Sichten der L2-Texte wurde bereits festgestellt, dass die Teilaufgabe „Heimatland/eigene Erfahrungen“ von den Schreibern sehr unterschiedlich realisiert wurde, und zwar wurde dieses Teilthema entweder argumentativ oder deskriptiv umgesetzt oder beide Schreibhandlungen wechselten sich ab. Zweitens wurde das Teilthema „Heimatland/eigene Erfahrungen“ entweder als Schlussteil des gesamten Textes oder als separater Abschnitt des Hauptteils entfaltet. In letzterem Fall wurde manchmal noch ein Schlussteil verfasst und zwar entweder zum Hauptthema oder zu einem Teilthema. Der Schlussteil eines Sachtextes sollte auf das Hauptthema zurückkommen, was auf unterschiedliche Weise geschehen kann (Zusammenfassung, kritische Bewertung, Ausblick). Als Schluss des Gesamttextes ein weiteres Unterthema zu behandeln ist als nicht adäquat anzusehen.

Es gilt zu untersuchen, inwiefern diese unterschiedlichen Realisierungen des Teilthemas statistisch signifikant sind und welche Aussagen sich hieraus für die Verarbeitung der verschiedenen Testaufgaben seitens guter und schlechterer Schreiber ableiten lassen.

Teiltext „Heimatland/eigene Erfahrungen“ - Aufgabenabhängigkeit

82,9% der 170 Probanden behandeln das Teilthema „Heimatland/eigene Erfahrungen“ in ihrem Text, wie Tabelle 11 zeigt 27,1% im Schlussteil ihrer Arbeit und 84,1% im Hauptteil (28,2% von 170 sowohl im Schluss, als auch im Hauptteil). Bei Testlauf T004 sind die meisten Schreiber überhaupt auf ihr Heimatland eingegangen, obwohl die Aufgabe die komplexeste, die Zeitnot also sehr groß ist. Unter Umständen hat dies seinen Grund in der zweimaligen Aufforderung, auf das Teilthema „Heimatland“ einzugehen (s.o.). Die wenigsten Personen thematisieren bei T002 ihre – wie gefordert – persönliche Situation. Da T002 die einzige Aufgabe

42 Diese doppelte Aufforderung wurde als zusätzliches thematisches Problem gewertet (s. Tabelle 2).

ist, bei der die Schreiber explizit auf sich selbst eingehen sollen, liegt die Schlussfolgerung nahe, dass weniger Prüflinge über ihre persönlichen Erfahrungen schreiben möchten. Die Situation im Heimatland kann dagegen weniger persönlich zur Sprache gebracht werden werden.

Tabelle 11: Behandlung von „Heimatland/eigene Erfahrungen“ im Schluss oder im Hauptteil

Testlauf	% von 170 im Schluss	% von 170 im Haupttext
T001	1,8	18,8
T002	1,2	15,9
T003	5,9	21,8
T004	18,2	27,6
gesamt	27,1	84,1

Die Unterschiede zwischen den Testläufen zur Behandlung des Teilthemas „Heimatland/eigene Erfahrungen“ sind hochsignifikant (Mann & Whitney: $U = 1162.5$; $p = .001$), das heißt, die Aufgabenstellungen in den einzelnen Testläufen regt die Beschäftigung mit dem eigenen Heimatland/der eigenen Situation unterschiedlich stark an. Neben dem oben erwähnten Grund kann dies auch am zu behandelnden Rahmenthema liegen oder nationale Gruppenunterschiede können für das Ergebnis verantwortlich sein, z. B. ein Überwiegen von Schreibern aus einem Kulturkreis, in dem über das eigene Heimatland/die eigene Situation weniger geschrieben wird oder werden kann. Eine diesbezügliche Auswertung fand auf Grund zu geringer Fälle pro Herkunftsland nicht statt.

Die Unterschiede zwischen den Testläufen bei der Behandlung von „Heimatland/eigene Erfahrungen“ im Schluss- bzw. im Hauptteil sind ebenfalls hochsignifikant (Mann & Whitney: $U = 1034.0$; $p \leq .001$).

Unabhängig davon, ob das Teilthema „Heimatland/eigene Erfahrungen“ von den L2-Schreibern im Hauptteil oder im Schluss behandelt wird, lassen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede bei der Teiltextrlänge im Vergleich zur Gesamtextlänge feststellen ($p = .058$). Allerdings besteht die Tendenz, dass bei der am wenigsten komplexen Aufgabe T002 kürzere Teiltex-te ver-

fasst werden (Mittelwerte 11,1), bei der komplexesten T004 längere (Mittelwert 16,0). Diese Tendenz ist gegenläufig zu der der übrigen thematischen Schritte im Gesamttext (s. 8.4.4.1). Hier wurde festgestellt, dass die Wortanzahl der einzelnen thematischen Schritte sich mit steigender Komplexität der Aufgabe signifikant verringert. Auch hier kann es sein, dass die irreführende Aufgabenformulierung in T004 zu einer längeren Behandlung des Teilthemas führt.

Analysiert man den Teiltext „Heimatland/eigenen Erfahrungen“ - egal, wo im Text er auftaucht - auf die behandelte Schreibintention hin, sieht man, dass durchschnittlich die Hälfte des Geschriebenen (50,92%, Standardabweichung 47,44) argumentativ ist, während 34,38% (Standardabweichung 44,78) deskriptiver Natur bei jeweils hoher Standardabweichung sind. Die restlichen Teile sind metakognitiver Art. Dabei nimmt der argumentative Anteil zugunsten des deskriptiven von T001 bis T004 kontinuierlich ab (s. Tabelle 12). Dies ist deshalb verwunderlich, weil das Teilthema „Heimatland/eigene Erfahrungen“ aufgabenseits der argumentativen Teilaufgabe zugeordnet wird. Die beschriebenen Zusammenhänge sind hochsignifikant (für den argumentativen Teil: $\chi^2 = 61,92$; $p \leq .001$; für den deskriptiven Teil: $\chi^2 = 61,92$; $p \leq .001$).

Tabelle 12: Mittelwerte der Anteile argumentativer und deskriptiver Textteile „Heimatland“ / Testlauf

Mittelwerte der anteiligen Textteile „Heimatland“	T001	T002	T003	T004
anteilige argumentative Textteile	72,4	59,5	43,5	31,7
anteilige deskriptive Textteile	12,6	4,8	49,0	6,2

Teilttext „Schluss“ - Aufgabenabhängigkeit

Kommen wir zum Schlussteil des Gesamttextes, egal, welches Thema dieser behandelt: 40 % von 170 Probanden verfassen gar keinen Schluss und zwar am häufigsten bei den Testläufen T001 (40%) und T002 (50%). Von den 60%, die einen Schluss schreiben, behandeln 74 Personen, das heißt 61,7%, dort nicht das Teilthema „Heimatland/eigene Erfahrungen“. Insgesamt schreiben also

43,5% der 170 Probanden einen erwartungsgemäßen Schluss, in dem das Hauptthema zusammengefasst oder abschließend diskutiert wird. Von diesen sind es jedoch nur 11 Probanden, die zusätzlich eine Einleitung verfassen, die zum Hauptthema hin­führt. Diese 11 verteilen sich fast gleichmäßig auf alle Testläufe und Bewertungsstufen. Aufgrund der geringen Stichprobengrößen können keine weiteren statistischen Aussagen getroffen werden.

In den L2-Texten nimmt der Schlussteil durchschnittlich eine Länge von 7,1% (Standardabweichung 7.0) des Gesamttextes bei sehr hoher Streuung ein. Bleiben die Nullfälle unberücksichtigt, ergibt sich eine Länge von 10,4%. Zur Aufgabe T004, der thematisch komplexesten, zu der die längsten Texte verfasst werden (vgl. 8.4.4.1), werden auch die verhältnismäßig längsten Schlussteile geschrieben (Mittelwert 12,7, Standardabweichung 7.2). Zur am wenigsten komplexen Aufgabe T002 werden sowohl die kürzesten Gesamttexte als auch die verhältnismäßig kürzesten Schlussteile (Mittelwert 4,5, Standardabweichung 5.7) verfasst. Diese Unterschiede sind statistisch signifikant ($\text{Chi}^2 = 41.142$; $p \leq .001$).

Interessant ist die Frage, ob im Schlussteil eher eine argumentative oder eine deskriptive Schreibintention gewählt wird. Lässt man die Nullfälle, also die Personen, die gar keinen Schluss schreiben, außer Acht, enthalten 7,7% der Texte sowohl argumentierende als auch deskriptive Teile, 41,2% keine argumentierenden und 81,2% keine deskriptiven. Es wird im Schluss also häufiger argumentiert als beschrieben. Auch sind die argumentierenden Teiltex­te mit durchschnittlich 54,1% länger als die beschreibenden mit 15,2%. Allerdings kann, was den Anteil der argumentativen Textanteile betrifft, kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Testläufen festgestellt werden ($\text{Chi}^2 = .846$; $p = .839$).

Anders ist es beim Anteil der deskriptiven Textteile im Schluss: Während die Testläufe T001 und T002 keinerlei beschreibenden Anteile im Schluss aufweisen, betragen sie bei T004 42,8% (T003 13,2%). Damit zeigt sich ein hochsignifikanter Effekt der Testläufe auf den deskriptiven Wortanteil im Schluss ($\text{Chi}^2 = 56.58$; $p \leq .001$). Bezieht man die Ergebnisse aus Kapitel 8.4.4.3 ein, lässt

sich folgern, dass bei T004 besonders häufig ein Schlussteil zum Teilthema „Heimatland“ mit der Schreibintention Deskription behandelt wird. Der Grund kann in der Aufgabenformulierung liegen. Und zwar wird hier ein Mal vor und ein Mal nach der Darbietung der argumentativen Teilaufgaben gefordert, auf das eigene Heimatland einzugehen.

Teilttext „Heimatland/eigene Erfahrungen“ - Bewertungsabhängigkeit

Besser bewertete L2-Texte enthalten signifikant häufiger einen Teilttext zu „Heimatland/eigene Erfahrung“ als schlechter bewertete ($U = 1211.0$; $p = .002$), egal, ob das Teilthema im Schluss oder im Hauptteil abgehandelt wird (vgl. Tabelle 13).

Tabelle 13: Behandlung von „Heimatland/eigene Erfahrungen“ im Schluss oder im Hauptteil

Testlauf	% von 170 im Schluss	% von 170 im Haupttext
uTDN 3	2,9	18,2
TDN 3	5,9	16,5
TDN 4	8,8	25,3
TDN 5	9,4	24,1

Allerdings finden sich bei den besser bewerteten L2-Texten eher kürzere Teilttexte zu „Heimatland/eigene Erfahrungen“ als bei schlechter bewerteten. Über die einzelnen Bewertungsstufen lässt sich feststellen, dass die mittleren Wortanteile im Verhältnis zum Gesamttext mit steigender Bewertungsstufe von 16,8% (Standardabweichung 13.5) bei uTDN3 zu 13,6% (Standardabweichung 5.5) bei TDN5 bei gleichzeitiger Verringerung der Streuung abnehmen. Es kann ein systematischer Einfluss der Teilttextlänge „Heimatland/eigene Erfahrungen“ auf die Bewertung nachgewiesen werden ($p = .054$).

Noch eindeutiger signifikant fällt das Ergebnis für den Interaktionseffekt „Testlauf – Bewertung“ aus ($F = 2.066$; $p = .036$). Dar- aus lässt sich schlussfolgern, dass es von den unterschiedlichen Aufgabenstellungen der Testläufe abhängig ist, wie stark die Länge des Teilttextes „Heimatland/eigene Erfahrungen“ bei der Bewertung berücksichtigt wird.

Spielt bei der Bewertung des Gesamttextes auch die realisierte Schreibintention - argumentativ oder deskriptiv - des Teilttextes

„Heimatland/eigene Erfahrungen“ eine Rolle? Dies muss verneint werden. Weder der Anteil argumentativer noch deskriptiver Passagen hat einen Einfluss auf die erreichte Bewertungsstufe (für den argumentativen Teil: $\text{Chi}^2 = 3.944$; $p = .268$; für den deskriptiven Teil: $\text{Chi}^2 = 2.677$; $p = .444$).

Teilttext „Schluss“ - Bewertungsabhängigkeit

Die Länge des Schlussteils spielt bei der Bewertung der Texte eine Rolle: Solche mit einem längeren Schlussteil werden signifikant besser bewertet als solche mit einem kürzeren Schluss ($\text{Chi}^2 = 17.406$; $p \leq .001$). Während L2-Texte mit der Bewertung TDN5 durchschnittlich 9,2% (Standardabweichung 6.3) des Textes auf den Schluss verwenden, sind es bei uTDN3 nur 4,9% (Standardabweichung 8.0). Demnach stellt der Umfang des Schlussteils ein Kriterium bei der Bewertung dar. Ganz ohne Schluss werden vor allem schlechter bewertete Texte verfasst (Nullfälle uTDN3: 57.5 %; TDN3: 39 %; TDN4: 10.9 %; TDN5: 14 %).

Welchen Einfluss haben nun argumentative bzw. deskriptive Teilttexte auf die jeweilige Gesamtbewertung des Textes? Die argumentativen Elemente divergieren in den einzelnen Bewertungsstufen. Zunächst kommt es bei steigendem Anteil dieser Elemente zu einer Erhöhung der Bewertung von 37.5 % bei uTDN3 über 47.7 % bei TDN3 auf 68.9 % bei TDN4. Bei der Bewertungsstufe TDN5 werden etwas geringere Anteile argumentativer Elemente im Schlussteil (59.9 %) festgestellt.

Der Kruskal-Wallis-Test zur statistischen Prüfung der Unterschiede der Anteile argumentativer Elemente im Schlussteil ergibt Signifikanz ($\text{Chi}^2 = 9.865$; $p = .008$). Das bedeutet, Unterschiede in den Anteilen argumentativer Elemente führen zu Bewertungsunterschieden.

Anders verhält es sich beim Anteil deskriptiver Sequenzen im Schlussteil: Zwar steigt deren Anteil von uTDN3 mit 5% auf TDN 5 mit 24,0 %, eine statistische Signifikanz kann allerdings nicht festgestellt werden ($\text{Chi}^2 = 3.579$; $p = .167$).

Zusammenfassend lässt sich sagen, Unterschiede in den Aufgabenstellungen der Testläufe wirken sich vor allem auf die Quantität von Beschreibungen, nicht von Argumentationen in den Schlussteilen aus. Genau diese argumentativen Teilttexte des

Schlusssteils beeinflussen die Bewertung, während beschreibende Elemente keinen Einfluss auf die Bewertung der Arbeiten haben.

Zusammenfassung

Ob sich Schreiber in einem Prüfungstext zur Situation im Heimatland äußern oder nicht, scheint stark vom gestellten Rahmenthema im jeweiligen Testlauf abzuhängen. Wird die Prüfungsfrage privater, das heißt, wird nach persönlichen Erfahrungen gefragt, äußern sich signifikant weniger Probanden als zu einer neutraleren Frage nach dem Heimatland.

Gute L2-Schreiber behandeln häufiger das gestellte Teilthema „Heimatland/eigene Erfahrungen“ als schlechter bewertete. Dabei schreiben sie vermutlich wegen ihrer höheren sprachlichen Kompetenz kürzere Teiltexthe. Auf „Heimatland/eigene Erfahrungen“ wird hauptsächlich im Texthauptteil und nicht im Schluss eingegangen, dabei häufiger und dann auch in längeren Textsequenzen argumentierend als beschreibend. Für die Bewertung des Gesamttextes ist es allerdings egal, ob das Teilthema „Heimatland/eigene Erfahrungen“ argumentativ oder deskriptiv behandelt wird.

Zu fragen ist, ob angesichts dieser Ergebnisse die Teilaufgabe zum Teilthema „Heimatland/eigene Erfahrungen“ in den TestDaF-Aufgaben - zumal unter der herrschenden Zeitnot - zur adäquaten Beurteilung der Schreibfähigkeit der ausländischen Studienbewerber notwendig ist. Allein das Vorhandensein des Teiltexthes scheint die Bewertung zu beeinflussen, also die inhaltliche Abhandlung einer Teilaufgabe, aber ohne Berücksichtigung, welche Schreibintention dieser Teil hat oder ob er für die Themenentfaltung adäquat ist. Damit stellt sich die Frage nach der Validität dieser Teilaufgabe, also, was hier überhaupt gemessen werden soll. Oder wollen die Testdesigner den Prüflingen nur die Argumentation erleichtern? Dann wäre es besser, die Teilaufgabe hieße „Für die Argumentation können Sie auch Beispiele aus Ihrem Heimatland heranziehen“. Dann wäre die Schreibintention eindeutig, auch dass der inhaltliche Aspekt „Heimatland“ nicht als Schluss fungieren kann, sondern in den Hauptteil gehört.

Offenbar führt eine doppelte Anweisung zur Berücksichtigung des Heimatlandes in T004 dazu, dass das Teilthema auffallend länger als bei den anderen Testläufen, und zwar deskriptiv, behandelt wird, obwohl diese Schreibaufgabe sowieso die kom-

plexeste und in der zur Verfügung stehenden Zeit schwerer abzuarbeiten ist. Für die T004-Probanden ergibt sich aber durch die längere Behandlung kein positiver Bewertungsnutzen. Dies lässt Rückschlüsse auf den Umgang mit doppelten bzw. uneindeutigen Aufgabenanweisungen zu, auf die unter 8.4.4.4. eingegangen wird.

Das Teilthema „Heimatland/eigene Erfahrungen“ wird weniger häufig im Schluss als im Hauptteil behandelt. Zwar verfassen 43,5% der 170 Probanden einen adäquaten Schlussteil zu ihrem Text, aber nur 6,5% (11 Personen) versehen ihre Ausführungen mit einer Einleitung zum Hauptthema plus einem angemessenen Schluss. Der Schluss umfasst durchschnittlich 10% des Gesamttextes, bei komplexen Aufgaben wird er länger. Gut bewertete Schreiber verfassen häufiger einen Schlussteil, verfügen also eher über ein adäquates Textmusterwissen. Sie schreiben dann längere Schlussteile als weniger gute Schreiber. Dabei wird ebenso wie im Teilttext „Heimatland/eigene Erfahrungen“ häufiger und dann auch in längeren Textsequenzen argumentiert als beschrieben. Wird im Schluss argumentiert, hat dies eine positive Auswirkung auf die Bewertung.

8.4.4.4 Argumentative, deskriptive und paraphrasierende Teilttexte

Die TestDaF-Aufgaben verlangen von den Prüflingen, bei der Behandlung der Schreibaufgabe einen deskriptiven und einen argumentativen Teilttext zu verfassen sowie in den Aufgaben der Testläufe T001 und T004 einen paraphrasierenden. Von den 60 Minuten Prüfungszeit sollen die Schreiber laut Anleitung circa 20 Minuten für die Grafikbeschreibung und 40 für die Argumentation verwenden. Dies ist offensichtlich lediglich als Hinweis zur Gewichtung der Textteile zu verstehen, denn es gibt keine Aussage darüber, wie viel Zeit für Paraphrasierung, Einleitung und Schluss verwendet werden sollen. Wahrscheinlich gehen die Testentwickler davon aus, dass die Paraphrasierung zeitlich zum argumentativen Teil zu zählen ist, weil damit die argumentativen Teilaufgaben inhaltlich eingeleitet werden. Bei der Gesamttextbewertung fließt die inhaltliche Qualität der Paraphrasierung

allerdings nicht ein, sondern unter dem Punkt „Behandlung der Aufgabe“ nur, ob eine solche vorhanden ist.

In diesem Kapitel wird analysiert, welche Teilttexte die Probanden tatsächlich zum argumentativen, deskriptiven und paraphrasierenden Aufgabenteil im Hauptteil verfassen (ohne Teilttext „Heimatland/eigene Erfahrungen“). Auch wird geprüft, ob zusätzliche thematische Probleme (vgl. Tabelle 2) Auswirkungen auf die Teilttexte haben, denn die argumentativen Teilaufgaben der Testläufe T002, T003 und T004 sind nicht immer eindeutig formuliert:

„ [...] im Hinführungstext zu T002 [werden] zwei Thesen zur temporalen Dimension eines Problems aufgestellt. Im argumentativen Aufgabenteil wird das strittige Problem aber im Hinblick auf eine kausale Dimension formuliert. In T003 sind die zwei abzuarbeitenden Aufträge zur Diskussion des Themas identisch („Vor- und Nachteile diskutieren“ und „Stellung zu ‚ja oder nein?‘ beziehen und begründen“), so dass nicht klar ist, ob hier zwei Argumentationen zu einem strittigen Problem erfolgen sollen. Bei T004 beziehen sich die beiden Statements, zu denen Stellung zu nehmen ist, auf verschiedene Teilthemen. Es kann also nicht einfach pro und contra zu einem Thema argumentiert werden“ (Lehker 2009, 180).

Aufgabenabhängigkeit

Zu den Teilttextlängen „Argumentieren“, „Beschreiben“, „Paraphrasieren“ werden folgende deskriptive Daten ermittelt (vgl. Tabelle 14): Obwohl für den argumentativen Teilttext die doppelte Zeit wie für den deskriptiven verwendet werden sollen, ist das Verhältnis der Teilttextlängen fast umgekehrt. Das heißt, es werden sehr viel längere Beschreibungen als Argumentationen geschrieben. Die durchschnittliche Teilttextlänge Deskription beträgt 37,9% (Standardabweichung 16.11), die der Argumentation nur 22,90% des Gesamttextes (Standardabweichung 17.46)⁴³. In

43 Es gibt sechs Texte, in denen 60% bis 75% der Gesamttextlänge argumentiert wird. Hier werden die Informationen aus den Grafiken der Hauptschreibintention „argumentieren“ untergeordnet, das heißt, diese Informationen werden zum Teil als Belege für eigene Thesen genutzt. Wegen der geringen Fallzahl pro Herkunftsland konnte die These, dass

21,8% der Prüfungstexte fehlt die Argumentation völlig. Ohne Nullfälle beträgt der Mittelwert für die Argumentation 29,28% vom Gesamttext (Standardabweichung 14.23). Beim deskriptiven Teil kommen keine Nullfälle vor.

Lediglich in den Testläufen T001 und T004 wird eine Paraphrasierung verlangt, wobei der mit eigenen Worten wiederzugebende Text bei T004 doppelt so lang ist wie bei T001. Entsprechend unterschiedlich lang sind die Teiltexträngen in den Probandentexten (s.u.). Für diese 114 Fälle beträgt die durchschnittliche Teiltextränge 8,21%, unter Berücksichtigung der 38 Nullfällen 14,5% vom Gesamttext (Standardabweichung 8.55). Wird der paraphrasierende Teil dem der Argumentation zugerechnet, ergibt sich statt des Verhältnisses von 1 : 2 (Deskription zu Argumentation) immer noch eines von 0,8 : 1.

Verändert sich dieses Verhältnis grundlegend, wenn die Gesamtextlänge sich verändert? Nein, nur schwach. Zwar ist ein positiver Zusammenhang zwischen Gesamtextlänge und argumentativem Teiltextr (Spearman: $r = .377$; $p < .001$) sowie ein geringer negativer zwischen Gesamtextlänge und deskriptivem Teiltextr ($r = - .283$; $p < .01$) feststellbar, argumentative Teiltextr werden bei längeren Gesamtexten prozentual also länger, beschreibende kürzer, aber diese Zusammenhänge sind nur schwach ausgeprägt. Bei den Testläufen, in denen eine Paraphrasierung gefordert ist, wird dieser Teiltextr zwar ebenfalls mit zunehmender Gesamtextlänge umfangreicher ($r = .336$; $p = .001$), aber auch dieser Zusammenhang ist nur schwach ausgeprägt.

Betrachtet man die Teiltexträngen pro Testlauf, ergibt sich das folgende Bild zu Mittelwerten (MW), Standardabweichungen (SD) und Nullfällen:

es sich hierbei um Texte von Probanden aus Herkunftsländern mit einer Textkultur, die bei einer ähnlichen Aufgabenstellung ausschließlich argumentieren würden, handelt, nicht verifiziert werden. An einer größeren Probandengruppe wäre zu prüfen, ob Texte chinesischer oder französischer Prüflinge hier überwiegen.

Tabelle 14: Daten zu den Teiltexträngen Argumentieren, Beschreiben, Paraphrasieren pro Testlauf

Testlauf (N)	MW Argumentieren	SD	% Nullfälle	MW Beschreiben	SD	MW Paraphrasieren	SD	% Nullfälle
T001 (40)	21,3	18,67	27,5	41,9	17,57	3,5	5,4	55,0
T002 (42)	19,1	16,81	31,0	42,4	14,93	-	-	-
T003 (40)	35,8	16,79	10,0	34,8	18,31	-	-	-
T004 (48)	16,9	11,53	18,8	33,5	12,07	12,2	10,63	33,3
gesamt (170)	22,9	17,7	21,8	37,9	16,1	8,2	9,65	44,2

In Bezug auf die argumentativen Teiltexthe sind die Unterschiede zwischen den Testläufen, egal ob unter Berücksichtigung der Nullfälle oder ohne, hochsignifikant ($F = 14.329$; $p \leq .001$ bzw. $F = 14.476$; $p \leq .001$). Auch auf die Länge der deskriptiven wie der paraphrasierenden Texte liegt ein hochsignifikanter Einfluss der Testläufe vor (Deskription: $\chi^2 = 11.984$; $p = .007$ Paraphrasierung: $U = 537.00$; $p \leq .001$). Die jeweilige Aufgabenstellung und -gestaltung trägt also erheblich zur Länge der jeweiligen argumentativen Teiltexthe im Hauptteil der L2-Texte bei. Dies kann an den unterschiedlichen Thematiken liegen oder aber an aufgabenstrukturellen Problemen.

Betrachten wir dazu einzelne Testläufe: In T003 ist der argumentative Teil mit 35,8% des Gesamttextes ausgesprochen groß (ohne Nullfälle 39,8%, Standardabweichung 12,3). Dies kann daran liegen, dass – wie oben erwähnt – zwei zwar identische, aber unterschiedlich formulierte abzuarbeitende Argumentationsaufgaben gestellt werden und es den Prüflingen nicht klar sein kann, ob auch zwei Argumentationen verfasst werden sollen. Ebenso wie bei der doppelten Anweisung bei T004 zum Teilthema „Heimatland“ (s.o.) scheinen Schreiber in solchen Fällen nicht

einfach auf eine redundante Aufgabenformulierung zu schließen, sondern auf die uneindeutige Schreibanweisung mit einem „Doppelt“, bzw. „Mehr“ an Text - und weniger Nullfällen - zu reagieren. Dann bleibt jedoch ggf. für andere Teilaufgaben wegen des Zeitlimits nur ein „Weniger“ übrig. Bei T003 ist dies der beschreibende Teil, der nur in diesem Testlauf durchschnittlich kürzer ist als der argumentative Teil.

Am zweitkürzesten und am wenigsten argumentiert (31% Nullfälle) wird bei Testlauf T002. Gleichzeitig finden sich hier die längsten Beschreibungen, die mehr als doppelt so lang sind wie die Argumentation. Auch hierfür kann die uneindeutige Teilaufgabe verantwortlich sein. In T002 wird die Aufgabe nämlich nicht doppelt, sondern logisch widersprüchlich formuliert (s.o.: temporale versus kausale Dimension des Themas). Offenbar reagieren Schreiber auf eine solche Konstellation so, dass sie diesen unklaren Teil meiden und sich verstärkt mit anderen Teilaufgaben befassen.

Der niedrigste Wert für den argumentativen Teiltex t liegt bei T004. Die beiden zu paraphrasierenden Statements beziehen sich auf zwei verschiedene Teilthemen. Die eigentliche Argumentation kann deswegen nicht einfach pro und contra zum Thema erfolgen, sondern erfordert eine höhere kognitive Leistung und dies bei der mit 36 thematischen Schritten sowieso äußerst komplexen Aufgabe. Ob die Prüflinge aus reiner Zeitnot oder aus kognitiven Gründen nur kurz argumentieren, statt der abstrakten Argumentation einen gegenüber den anderen Testläufen doppelt so langen Teiltex t „Heimatland“ - mehrheitlich im Schlussteil mit deskriptiver Schreibintention - verfassen (s.o.) oder sich zwei Drittel der Schreiber in eine relativ lange Paraphrasierung (12,2% vom Gesamttext) „retten“, kann auf Grund der reinen Datenlage nicht eindeutig gesagt werden. Hier könnten Laut-Denk-Protokolle Aufschluss geben. Auffällig ist jedenfalls eine gewisse „Vermeidungshaltung“, ein uneindeutiges Thema ausführlich zu behandeln.

Ob bei T001 der argumentierende Teil so knapp und der deskriptive so ausführlich ausfällt, weil es für den ersten Durchlauf der weltweiten Prüflinge noch keine spezielle Vorbereitung mit

Mustertexten und speziellen Übungsmöglichkeiten wie bei späteren Testdurchläufen gab, ist im Nachhinein nicht zu klären⁴⁴.

Auffällig ist die hohe Zahl der Nullfälle bei der Paraphrasierung. Zeitnot oder sprachliche Ungeübtheit mit der Wiedergabe von prägnant formulierten Statements wären Erklärungen. Es wäre aber auch möglich, dass manche Schreiber vor allem inhaltliche Schwierigkeiten haben, Thesen und mehrere stichhaltig dargebotene Begründungen wiederzugeben und zusätzlich die eigene Meinung zu dem strittigen Problem zu äußern, weil die eigene Position mit einer der aufgeführten übereinstimmt. Vielleicht fällt manchem Schreiber dann gar kein eigenes Argument mehr ein und er verzichtet auf die Paraphrasierung, um sich bei der geforderten eigenen Argumentation nicht zu wiederholen. Diese Hypothese gilt es mittels Laut-Denk-Protokollen zu prüfen.

Bewertungsabhängigkeit

Betrachtet man die argumentativen Teiltextlängen differenziert nach Bewertungsstufen, sind bereits in der deskriptiven Übersicht eindeutige Trends erkennbar. Mit höherer Bewertungsstufe steigt der durchschnittliche Anteil argumentativer Teiltexthe von 16,0% bei uTDN3 auf 29,6% bei TDN5. In Bewertungsstufe TDN5 existieren im Unterschied zu den anderen Bewertungsstufen keine Nullfälle; die Anzahl der Nullfälle nimmt mit sinkender Bewertungsstufe zu (s. Tabelle 15). Dieses Bild relativiert sich, wenn man die Nullfälle in den Berechnungen nicht berücksichtigt. Die Schwankungen in den Mittelwerten sind in diesem Fall nicht mehr so extrem; sie betragen zwischen 31,9% (uTDN3) und 29,3% (TDN5).

44 Eine geplante Analyse von Texten, die mit und ohne gezielte Vorbereitung verfasst wurden, war aus statistischen Gründen nicht möglich (vgl. Lehker 2005a).

Tabelle. 15: Daten zu den Teiltexträngen Argumentieren, Beschreiben, Paraphrasieren pro Testlauf

Testlauf (N)	MW Argumentieren	SD	% Nullfälle	MW Beschreiben	SD	MW Paraphrasieren	SD	% Nullfälle
uTDN3 (40)	16,0	19,46	50,0	39,9	18,25	1,7	4,88	42,5
TDN3 (41)	18,1	19,16	34,2	42,7	20,16	8,3	10,18	
TDN4 (46)	27,0	14,52	6,5	37,5	11,86	8,7	10,7	
TDN5 (43)	29,6	12,97	0	32,1	11,68	13,4	8,1	

Wie Tabelle 16 zeigt, sind die Unterschiede zwischen den Testläufen und zwischen den Bewertungsstufen für den argumentativen Textteil statistisch hochsignifikant. Ein Interaktionseffekt zwischen den Testläufen und den Bewertungsstufen kann hingegen nicht festgestellt werden.

Tabelle 16: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse zur Aufgaben- und Bewertungsabhängigkeit der argumentativen Textteile

Faktor	df	F	p
Testlauf (T001-004)	3	14,329**	≤ .001
Bewertung (uTDN3-TDN5)	3	9,492**	≤ .001
Aufgabenkomplexität * Bewertung	9	1,229	.281

df = degree of freedom (Freiheitsgrad); F = Kennwert der Varianzanalyse; p = Wahrscheinlichkeit der Annahme der Nullhypothese

** Ergebnis ist auf dem 1%-Niveau signifikant

Werden die Nullfälle aber herausgenommen, zeigt sich, dass kein signifikanter Zusammenhang zwischen Bewertungsstufe und Länge des argumentativen Teiltexes besteht ($F = 0.496$; $p = .686$). Eine Wechselwirkung zwischen Testlauf und Bewertung kann auch hier nicht festgestellt werden. Das bedeutet, die Größe der Anteile argumentativer Textteile erweist sich als nicht entscheidend für die Bewertung der Arbeiten, lediglich der Anteil der Arbeiten, die überhaupt keine argumentativen Teiltexen verfassen, werden mit zunehmender Bewertungsstufe signifikant geringer. Das bedeutet also, sehr gut bewertete L2-Texte (TDN5) enthalten immer einen argumentativen Teiltex, dessen Länge auch im Verhältnis zu anderen Teiltexen aber für die Bewertung nicht entscheidend ist. Vermutlich verfügen diese Schreiber über die sprachlichen Mittel, Thesen und Argumente prägnanter und kürzer auszudrücken als Schreiber auf niedrigeren Bewertungsstufen.

Ebenso verhält es sich mit den paraphrasierenden Teiltexen: Tabelle 14 zeigt, dass höhere Bewertungsstufen einen signifikant höheren Anteil an Paraphrasierungen aufweisen ($\chi^2 = 22,008$; $p \leq .001$). Bleiben allerdings die Nullfälle unberücksichtigt, liegt keine Signifikanz mehr vor ($\chi^2 = 0,228$; $p = .829$). Das bedeutet, auch hier ist die Länge der paraphrasierenden Teiltexen nicht entscheidend für die Gesamtbewertung. Bei höheren Bewertungsstufen wird der paraphrasierende Teiltex aber signifikant seltener ausgelassen als bei niedrigeren Bewertungsstufen.

Bei den beschreibenden Teiltexen zeigen sich (Tabelle 14) in den höheren Bewertungsstufen signifikant geringere mittlere Längen bei den unterschiedlichen Bewertungsstufen ($\chi^2 = 8,175$; $p = .043$). Die Deskription ist also bei besseren L2-Schreibern kürzer als bei schlechteren, was vermutlich auf eine bessere sprachliche Kompetenz zurückführbar ist.

Das Textlängenverhältnis der Teiltexen „Beschreiben“ zu „Argumentieren/Paraphrasieren“ verändert sich mit höherer Bewertungsstufe. Schlechte Schreiber (uTDN3) beschreiben mehr als doppelt so lang wie sie argumentieren (2,25 : 1). Auf der Bewertungsstufe TDN3 ist das Verhältnis schon 1,3 : 1, der deskriptive Teil also immer noch länger als der argumentative/paraphrasierende. Bei einer Bewertung von TDN4 verkehrt sich das Verhältnis radikal zu 1 : 3, das heißt, hier sind die Teil-

texte „Argumentieren/Paraphrasieren“ sogar dreimal so lang wie der deskriptive Teil, obwohl ein Verhältnis von 1 : 2 empfohlen wird. Hier fällt der beschreibende Teil also zu kurz aus. Bei den besten Schreibern zeigt sich ein Verhältnis von 1 : 1,3. Das heißt, diese Probanden argumentieren/paraphrasieren wieder gegenüber der Empfehlung von 1 : 2 zu kurz.

Zu fragen ist natürlich zunächst, ob dieses Ergebnis eher die Fähigkeit von Schreibern zum Zeitmanagement als die tatsächliche Schreibfähigkeit widerspiegelt (vgl. Kroll/Reid 1994). Möglich ist, dass sich manche Schreiber - gerade unter Zeitdruck - im Timing verschätzen und die erste, das heißt die deskriptive Teilaufgabe zu ausführlich behandeln. Da diese Teiltexträngenunterschiede aber - außer auf der Bewertungsstufe TDN 4 - systematisch auftreten, scheint eher der Aufgabenumfang der ersten Teilaufgaben nicht den Gewichtungsvorstellungen der Testentwickler zu entsprechen. Oder anders ausgedrückt: der beschreibende Aufgabenteil ist gemessen an den Vorstellungen der Testdesigner im Vergleich zum argumentativen zu komplex.

Zusammenfassung

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass entgegen der Intention und Schreibanweisung der Testdesigner die argumentativen Teiltexthe im Hauptteil - außer bei der Gruppe der mit TDN4 bewerteten Probandentexte - kürzer sind als die deskriptiven, selbst dann noch, wenn die Paraphrasierung dem argumentativen Teil zugerechnet wird. Statt eines empfohlenen (Schreibzeit-)Verhältnisses von 2:1 zeigt sich ein reales (Textlängen-)Verhältnis von 1: <1. Die Ursachen hierfür können in Einzelfällen ein schlechtes Zeitmanagement von Schreibern sein, grundsätzlich aber vor allem ein zu umfangreicher deskriptiver Aufgabenteil gegenüber den argumentativen und/oder thematischen Problemen aufgabenseits. Auch schlagen sich redundante oder logisch widersprüchliche Aufgabenanweisungen direkt in den jeweiligen Teiltexträngen nieder, das heißt, Redundanzen initiieren ein „Mehr“ an Text, Widersprüche führen zu einer tendenziellen Vermeidung der Bearbeitung der Teilaufgabe.

Wegen ihrer sprachlich höheren Kompetenz verfassen gute Schreiber signifikant kürzere Deskriptionen als schlechtere. Die

Länge der Argumentation und der Paraphrasierung verändert sich mit der Bewertungsstufe jedoch nicht in statistisch bedeutsamer Weise. Allerdings verringert sich die Anzahl derer, die gar nicht argumentieren von 50% auf der niedrigsten Bewertungsstufe bis auf Null bei der höchsten. Gut bewertete Texte enthalten ebenfalls häufiger den Teiltex „Paraphrasierung“ als schlechter benotete.

8.4.4.5 Zusätzliche argumentative Teiltex

Neben der Einleitung, dem Schluss, dem Teiltex „Heimatland/eigene Erfahrungen“ kann im aufgabenseits geforderten deskriptiven Teiltex eine zusätzliche Argumentation auftreten, wie die erste Sichtung der Probandentexte ergab.⁴⁵ Zwar werden von der Aufgabenstellung her keine Diskussion und/oder kein Kommentar zu den dargebotenen Schaubildern und Grafiken gefordert, 40% der Schreiber fügen jedoch solche Teiltex hinzu. Dabei macht dieser zusätzliche argumentative Teil bei immerhin 8 Probanden (das sind 13,6% von 170) ungefähr ein Drittel oder mehr des Gesamttextes aus. Berücksichtigt man nur die 68 Text, in denen eine solche zusätzliche Argumentation auftritt, beträgt die durchschnittliche Teiltexlänge 16,1% vom Gesamttext (Standardabweichung 13.00).

Es stellt sich die Frage, warum gut ein Drittel der Probanden im Prüfungstext die Deskription mit einer Argumentation mischt und ob dies als „regelwidrig“ anzusehen ist. Heinemann/Viehweger (1991, 237ff.) charakterisieren die deskriptive

45 Zusätzliche deskriptive Teiltex im Hauptteil finden sich nur bei sechs Probanden mit einer durchschnittlichen Länge von 2,48% vom Gesamttext. Wegen der Seltenheit des Auftretens wird hierauf nicht weiter eingegangen. Unter zusätzlichen paraphrasierende Teiltexen wird hier verstanden, dass erstens Formulierungen des Hinführungstextes leicht paraphrasiert oder sogar wörtlich übernommen werden und zweitens die argumentativen Statements nicht paraphrasiert, sondern wörtlich wiedergegeben werden. In den meisten Probandentexten, nämlich in 140 (82,4% von 170) gibt es keine zusätzlichen paraphrasierenden Teiltex. In den verbleibenden 30 (18,6%) beträgt der durchschnittliche Anteil am Gesamttext 11,05% (Standardabweichung 9,10). Auf zusätzliche Paraphrasierungen wird nicht weiter eingegangen.

Themenentfaltung eindeutig durch eine -EVALUATION, beobachten aber in authentischen Texten durchaus ein wertendes Beschreiben. Brinker (1997, 63ff.) unterscheidet eine sach- und meinungsbetonte Realisierung der deskriptiven Themenentfaltung. Festgestellt werden müsse aber, ob ein Text noch eine primäre Informationsfunktion habe oder schon eine Argumentationsfunktion vorliege. Letztere kann im vorliegenden Fall sicher für solche Texte angenommen werden, in denen der zusätzliche argumentative Teiltext im deskriptiven Teil sehr groß ist. Deshalb wird ermittelt, wie hoch der Anteil der zusätzlichen Argumentation an der jeweiligen Gesamtdeskription ist. Bei den 68 Probanden, die überhaupt argumentative Teiltex-te zum deskriptiven Teiltext hinzufügen, beträgt der durchschnittliche Anteil dieses zusätzlichen argumentativen Teils 60,3% vom deskriptiven Teiltext (Standardabweichung 72.11).

Zwar kann die dominante Funktion eines Teiltex-tes nicht primär aus seiner Länge geschlossen werden, sondern ist aus dem Textganzen zu schließen. Auch sind laut Brinker (1997) Übergangsformen von der meinungsbetonten Beschreibung zur Argumentation möglich. Doch wird letzterer Fall hier angenommen, wenn eine zusätzliche Argumentation zur Deskription länger als die Deskription selbst ist. Bezogen auf die Gesamtgruppe von 170 Probanden sind dies 8% der Texte, wie Tabelle 17 zeigt. 31% von 170 Prüflingen schreiben zur deskriptiven Teilaufgabe eine meinungsbetonte Grafikbeschreibung, das heißt, die zusätzliche Argumentation ist kürzer als die Deskription selbst.

Tabelle 17: Länge des Teiltextes „zusätzliche Argumentation zur Deskription“ im Verhältnis zum deskriptiven Teiltext (170 Probanden)

deskriptiver Teiltext	meinungsbetonte Deskription		Übergangsform von deskriptiver zu argumentativer Teiltextfunktion
= zusätzliche Argumentation zur Deskription mit einer Länge von	= zusätzliche Argumentation zur Deskription mit einer Länge von		= zusätzliche Argumentation zur Deskription mit einer Länge von
0% der Deskription	1 – 32,9% der Deskription	33 – 100% der Deskription	über 100% der Deskription
60%	19%	12%	8%

Aufgabenabhängigkeit

Die 68 Texte mit einer zusätzlichen Argumentation zur Deskription verteilen sich zwar unterschiedlich auf die vier Testläufe, ein signifikanter Zusammenhang zwischen Testlauf und diesen Fällen kann aber nicht festgestellt werden ($\chi^2 = 6,200$; $p = .102$). Wie Tabelle 18 zeigt, findet sich eine zusätzliche Argumentation zur Deskription am seltensten bei T003 und T004. Bei T004 ist das Verhältnis der Teiltextlänge zusätzliche Argumentation zum deskriptiven Teiltext außerdem am kleinsten, das heißt, hier finden sich die wenigsten und gleichzeitig kürzesten zusätzlichen Argumentationen. Demgegenüber enthält bei T002 fast jeder zweite Text eine zusätzliche Argumentation, die im Durchschnitt fast zwei Drittel des deskriptiven Teiltextes ausmacht.

Tabelle 18: Häufigkeitsverteilung und Mittelwert der Teiltexthe „zusätzliche Argumentation zur Deskription“ im Verhältnis zur Deskription pro Testlauf

Testlauf	N	Anteil von N	Mittelwert Verhältnis der zusätzlichen Argumentation im Verhältnis zur Deskription in %	Standardabweichung
T001	40	42,50%	91,0	114,10
T002	42	45,24%	64,7	52,23
T003	40	35,00%	56,1	59,18
T004	48	37,50%	30,1	27,04

Bewertungsabhängigkeit

Auch bezüglich des Zusammenhangs zwischen Bewertungsstufe und dem Vorkommen zusätzlicher Argumentationen zur Deskription liegt keine statistische Signifikanz vor ($\chi^2 = 4,521$; $p = .104$), das heißt, die 68 Fälle verteilen sich relativ gleichmäßig über die vier Bewertungsstufen, wobei die Teiltextränge der zusätzlichen Argumentation im Verhältnis zu Deskription zwischen 48,1% (Standardabweichung 41.30) bei TDN 3 und 69% (Standardabweichung 51.88) bei TDN4 liegt (uTDN3 63,4%, Standardabweichung 104.63; TDN 5 60,6%, Standardabweichung 58.47).

Zusammenfassung

Auffällig ist also, dass bei 40% der L2-Texte dem deskriptiven Teiltexthe eine zusätzliche Argumentation hinzugefügt wird, die den Teiltexthe entweder als meinungsbetonte Deskription oder sogar als Übergang von der Beschreibung zur Argumentation bezeichnen lässt. Ein statistischer Zusammenhang zwischen dem Auftreten dieser 68 Fälle und den Testläufen oder der Bewertung ist nicht erkennbar. Das Phänomen tritt also unabhängig von der Testaufgabe und der Schreibkompetenz der L2-Probanden auf.

Eine Erklärung dafür könnte sein, dass in wissenschaftlichen Abhandlungen – TestDaF will wissenschaftspropädeutische Fertigkeiten abfragen – in der Regel keine reine Beschreibung von

Sachverhalten gefragt ist, sondern stets eine Diskussion dieser Daten und Zusammenhänge. Diesem Textmuster folgen 40% der Schreiber offenbar tendenziell. Gegebenenfalls könnte dies für die Testdesigner eine Anregung sein, den deskriptiven und den argumentativen Prüfungsteil stärker zu verschränken. Zweitens ist es möglich, dass in einigen Herkunftskulturen eine reine Deskription nicht die Norm ist, sondern diese eher einem argumentativen Ziel dient, wie das „shuomingwen“ in der VR China (vgl. Lehker 1997, 2001), und das Textmusterwissen der Herkunftskultur den L2-Text prägt. Wegen der geringen Anzahl der Fälle konnte eine Herkunftsabhängigkeit der zusätzlichen Argumentation zur Deskription allerdings nicht ermittelt werden.

8.4.4.6 Reihenfolge der thematischen Schritte

Um einen spezielleren Einblick in den Umgang mit den thematischen Vorgaben beim Schreiben zu erhalten, wird für Testlauf T004 untersucht, auf welche der aufgabenseits vorgegebenen thematischen Schritte in welcher Reihenfolge gute und schlechtere L2-Schreiber eingehen. Dabei beschränkt sich die Analyse auf den Hauptteil mit seinen deskriptiven und argumentativen/paraphrasierenden Teiltexen.

Wie bereits unter 8.4.4.1 beschrieben, beträgt in T004 (N = 48) der durchschnittliche Anteil geforderter zu realisierten thematischen Schritten 45,25 % (Standardabweichung 13,23). Dieser Anteil ist bei Schreibern mit höheren Bewertungsstufen höher als bei niedrigen (uTDN3 = 34,16 %, TDN3 43,33 %, TDN4 45,56 %, TDN5 54,92 %).

Diese Anteile lassen sich noch genauer für den deskriptiven und argumentativen/paraphrasierenden Teil aufschlüsseln: Der durchschnittliche Anteil argumentativer thematischer Schritte in den L2-Texten, in denen zu den argumentativen thematischen Schritten der Aufgabe geschrieben wird, beträgt für den Testlauf T004 38,9 % (Standardabweichung 32,2) der Vorgabe. Der durchschnittliche Anteil argumentativer thematischer Schritte, in denen nicht zu den geforderten argumentativen thematischen Schritten geschrieben wird, sondern eine aufgabenunabhängige Argumentation vorkommt, beträgt 17,7 % (Standardabweichung 29,1). Damit enthalten die argumentativen Teiltexen des Laufs

T004 nur zu gut einem Drittel Teile, die sich direkt auf die Aufgabenvorgabe beziehen.

Betrachtet man Tabelle 19 Zeile 1, wird deutlich, dass sich bessere L2-Schreiber stärker an die thematischen Vorgaben der Aufgabe halten (TDN 4 und TDN5 = 47,8% bzw. 46,1% der thematischen Schritte) als ganz schlechte Schreiber (uTDN3 = 16,7%) und weniger eigene argumentative Schritte in ihren Text einfügen (Zeile 2). Sie bleiben also stärker bei der Aufgabenvorgabe, können so ggf. auch die knappe Schreibzeit besser nutzen. Es ist auch möglich, dass ganz schlechte L2-Schreiber in ihrer Sprachkompetenz so eingeschränkt sind, dass sie einen Teil der argumentativen Vorgaben in der Aufgabe nicht erlesen und darum nicht darauf eingehen können und so auf eine freie Argumentationen zum Thema angewiesen sind.

Arbeiten Schreiber die thematischen Schritte einer Aufgabe bei ihrer eigenen Textproduktion sukzessive ab oder stellen sie während des Schreibprozesses die Reihenfolge thematischer Schritte um? Die Ergebnisse zu dieser Frage sind in Tabelle 19, Zeile 3 und 4 sichtbar: Der Anteil von argumentierenden und paraphrasierenden thematischen Schritten, die nicht analog zur Reihenfolge der thematischen Schritte der Aufgabe angeordnet sind, beträgt im Durchschnitt 11,6 % (Standardabweichung 16.7). Der durchschnittliche Anteil beschreibender thematischer Schritte, die nicht analog zur Reihenfolge der thematischen Schritte der Aufgabe geschrieben werden, ist mit 17,2 % etwas höher (Standardabweichung 16.0). Schlecht bewertete Texte (uTDN3) weisen mit 1,7% einen geringen Anteil argumentierender und paraphrasierender Schritte auf, die nicht zur Reihenfolge der thematischen Schritte der Aufgabenstellung passen. Das heißt, bei den wenigen thematischen Schritten, die sie überhaupt zur argumentativen Vorgabe verfassen, folgen sie dieser Vorgabe aber fast vollständig, während alle anderen Schreiber im argumentativen Teil freier mit der vorgegebenen Reihenfolge umgehen, was vermutlich auf eine größere sprachliche Flexibilität auf Grund besserer sprachlicher Kompetenzen zurückzuführen ist.

Beim deskriptiven Teiltex ist es eher umgekehrt. Alle Bewertungsgruppen außer TDN 5 ändern die Abfolge der thematischen Schritte in ihren Texten zu knapp einem Fünftel. Nur die besten

Schreiber bleiben starrer der Aufgabenvorgabe verhaftet. Es kann sein, dass sie dies aus zeitökonomischen Gründen tun. Auch hier können nur Laut-Denk-Protokolle weiteren Aufschluss geben.

Diese Zahlen sind lediglich als Tendenz zu betrachten, Signifikanztests können aufgrund der geringen Stichprobengröße nicht durchgeführt werden.

Tabelle 19: Anteile thematischer Schritte in den L2-Texten zu vorgegebenen thematischen Schritte/der Reihenfolge thematischer Schritte

	Durchschnittswerte (%)			
	uTDN3	TDN3	TDN4	TDN5
Anteil argumentativer Schritte in den L2-Texten zu den argumentativen Schritten der Aufgabe	16,7	38,3	47,8	46,1
Anteil argumentativer Schritte in den L2-Texten <u>nicht</u> zu den argumentativen Schritten der Aufgabe	18,3	20,0	18,9	14,1
Anteil argumentativer und paraphrasierender Schritte in den L2-Texten <u>nicht</u> zur Reihenfolge der Aufgabenschritte	1,7	14,2	13,9	14,7
Anteil beschreibender Schritte in den L2-Texten <u>nicht</u> zur Reihenfolge der Aufgabenschritte	17,5	18,8	21,7	10,6
N	10	10	15	13

8.4.5 Schlussfolgerungen

Für Schreibaufgaben

Die hier vorgestellte Untersuchung bezieht sich auf TestDaF, also eine zentral erstellte, mehrfach im Jahr mit neuen (Schreib-)Aufgaben durchgeführte Prüfung für ausländische Studienbewerber. Diese (Schreib-)Aufgaben müssen für jeden Testlauf ähnlich schwierig sein, um die Vergleichbarkeit der Testläufe sicherzustellen und allen Prüflingen gleiche Chancen zu eröffnen. Welche Schlussfolgerungen können nach der vorliegenden Studie für die Konstruktion solcher notwendigerweise vergleichbarer L2-Testaufgaben gezogen werden?

- Vergleichbare Schreibaufgaben sollten thematisch ähnlich komplex sein, also ähnlich viele thematische Schritte enthalten. Dies kann eher eine vergleichbare kognitive Verarbeitung in einer vorgegebenen Schreibzeit sichern.
- Die Prüfungszeit ist der thematischen Komplexität anzupassen.
- Die erwartete Textlänge und die erwartbaren abgehandelten thematischen Teilaufgaben hängen von der thematischen Komplexität und dem Zeitlimit ab.
- Die erwartete Wichtung einzelner Teilthemen – hier Deskription zu Argumentation/Paraphrasierung – sollten sich in der realen Komplexität der jeweiligen Teilaufgabe widerspiegeln.
- Persönliche Prüfungsfragen, wie die nach eigenen Erfahrungen, sollten vermieden werden, da kulturell bedingt hierzu Antworten unter Umständen unüblich sind.
- Es ist strikt zu prüfen, was eine gestellte Teilaufgabe – hier die nach „Heimatland/eigene Erfahrungen“ – tatsächlich über die Schreibfähigkeit aussagen kann (Validität).
- (Zu paraphrasierende) argumentative Inputs sollten inhaltlich nicht zu perfekt sein, das heißt, nicht bereits alle Hauptargumente zu einem strittigen Problem abdecken, da ansonsten das zusätzliche Finden eigener Argumente zu schwierig ist.
- Bei beschreibenden Teilaufgaben kann durchaus mit meinungsbetonten Teiltextrn oder sogar Übergängen zu argumentativen gerechnet werden. Es ist zu prüfen, ob eine solche zusätzliche Argumentation zur Deskription den Anforderungen an wissen-

schaftliches Schreiben nicht eher entspricht und ggf. eine stärkere Verbindung der deskriptiven mit der argumentativen Teilaufgabe anzustreben wäre.

- Die Behandlung einer Schreibaufgabe sollte nicht von der guten oder weniger guten Lesekompetenz der Prüflinge abhängen (Validität).
- (Schreib-)aufgaben sollten inhaltlich eindeutig sein, da Uneindeutigkeiten den Schreibprozess stören können. Hier führten redundante Anweisungen zur längeren/doppelten Behandlung einer Schreibaufgabe und logische Uneindeutigkeiten zur Vermeidung, das Teilthema zu behandeln. Die lediglich einmalige Erwähnung des zu behandelnden Hauptthemas führte dagegen zu einer Selbstvergewisserung über das Textthema.

Für die Textproduktion guter L2-Schreiber

Gute und weniger kompetente L2-Schreiber produzieren systematisch unterschiedliche Texte und gehen mit verschiedenen Aspekten einer Schreibaufgabe anders um, wie die Studie gezeigt hat. Gründe hierfür sind u.a.⁴⁶ vermutlich die besseren sprachlichen Fähigkeiten guter L2-Schreiber, aber auch eine (zeit-)ökonomischere Behandlung der Testaufgabe. Auch spielt vermutlich die Kompetenz, die Schreibaufgabe richtig lesen zu können (Lesekompetenz), eine Rolle. Wie schreiben gute L2-Schreiber gegenüber weniger kompetenten, wenn sie die gleiche Schreibaufgabe mit identischer Zeitvorgabe gestellt bekommen?

- Ihre Texte sind länger.
- Sie realisieren mehr der aufgabenseits geforderten thematischen Schritte.
- Der einzelne thematische Schritt ist dabei kürzer.
- Sie verfassen eher eine Einleitung.
- Diese bezieht sich eher auf das Hauptthema als auf hierarchische Unterthemen.
- Die Texteinleitung ist kürzer.
- Sie behandeln bei den TestDaF-Aufgaben eher das Teilthema „Heimatland/eigene Erfahrungen“, aber kürzer.

46 Darauf, ob ein Proband auch ein guter oder schlechter Schreiber in der Muttersprache ist, wird hier nicht eingegangen.

- Sie verfassen eher einen Schlussteil, verfügen also eher über ein adäquates Textmusterwissen.
- Dieser Schluss ist eher länger und eher argumentierend.
- Sie schreiben immer zur argumentativen Teilaufgabe und häufiger zur paraphrasierenden.
- Der deskriptive Teiltex ist eher kürzer.
- Im argumentativen Teil arbeiten sie mehr der aufgabenseits vorgegebenen thematischen Schritte ab.
- Sie folgen dabei weniger stark der vorgegebenen Reihenfolge, sondern sind in der thematischen Anordnung flexibler.
- Sie fügen weniger eigene argumentative Schritte ein.
- Im deskriptiven Teil folgen sie eher der aufgabenseits vorgegebenen Reihenfolge der thematischen Schritte, sind also weniger flexibel.

Literaturverzeichnis

- Adamzik, Kirsten (1995): Textsorten - Texttypologie. Eine kommentierte Bibliographie. Münster: Nodus.
- Adamzik, Kirsten (Hrsg.) (2000): Textsorten. Reflexionen und Analysen. Tübingen: Stauffenburg.
- Adamzik, Kirsten/Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.) (2005): Textarbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. Tübingen: Narr.
- Adamzik, Kirsten/Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.) (2009): Textarbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr.
- Albrecht, Corinna (2003): Fremdheit. In: Alois Wierlacher/Andrea Bogner (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart/Weimar: Metzler, 232-238.
- Albrecht, Jörn (1998): Literarische Übersetzung. Geschichte, Theorie, kulturelle Wirkung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Alvarez-Cáccamo, Celso (1998): From 'Switching Code' to 'Code Switching': Towards a Reconceptualisation of Communicative Codes. In: Peter Auer (1998), 29-48.
- Arras, Ulrike/Grotjahn, Rüdiger (2002): TestDaF: Aktuelle Entwicklungen. In: Fremdsprachen und Hochschule 66, 65-88.
- Attardo, Salvatore (1994): Linguistic Theories of Humour. Berlin/New York: de Gruyter.
- Auer, Peter (1986): Kontextualisierung. In: Studium Linguistik 19, 22-47.
- Auer, Peter (ed.) (1998): Code Switching in Conversation. Language, Interaction and Identity. London, New York: Routledge.
- Auer, Peter/Rönfeldt, Barbara (2002): Erinnern und Vergessen. Erschwerte Wortfindung als interaktives und soziales Problem. In: Michael Schecker (Hrsg.): Wortfindung und Wortfindungsstörungen. Tübingen: Narr, 77-108.

- Banc, C./Dundes, Alan (1986): *First Prize: Fifteen Years. An Annotated Collection of Romanian Political Jokes*. Rutherford: Fairleigh Dickinson University Press.
- Barloewen von, Constantin (1993): *Fremdheit und kulturelle Identität. Überlegungen aus der Sicht der vergleichenden Kulturforschung*. In: Alois Wierlacher (Hrsg.), 297-318.
- Bärmann, Tobias (2009): *Zu den Unterschieden bei der Realisierung von Sprachhandlungen des Bittens in deutschsprachigen E-Mails durch Muttersprachler und Nichtmuttersprachler*. In: *Лексика и лексикография. Сборник научных трудов*. Вып. 20. Москва 2009. Российская академия наук. Отделение историко-филологических наук, 141-148.
- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen/Basel: Francke.
- Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007): *Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2001): *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer.
- Benjamin, Walter (1977): *Die Aufgabe des Übersetzers*. In: Walter Benjamin: *Illuminationen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 50-62.
- Bhabha, Homi (2000): *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.
- Bickes, Christina (1993): *Wie schreiben Griechen und Deutsche? Eine kontrastive textlinguistische Analyse*. München: iudicium.
- Blum-Kulka, Shoshana (1987): *Indirectness and Politeness in Requests. Same or Different?* In: *Journal of Pragmatics* 11, 131-146.
- Blum-Kulka, Shoshana (1989): *Playing it Safe. The Role of Conventionality in Indirectness*. In: Shoshana Blum-Kulka/Juliane House/Gabriele Kasper (eds.): *Cross-Cultural*

- Pragmatics. Requests and Apologies. Norwood/New Jersey: Ablex, 37-70.
- Blum-Kulka, Shoshana/Levenston Eddie A. (1983): Universals of Lexical Simplification. In: Claus Faerch/Gabriele Kasper (eds.), 119-139.
- Blum-Kulka, Shoshana/Olshtain, Elite (1984): Requests and Apologies. A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP). In: Applied Linguistics (5) 3, 196-213.
- Boeschoten, Hendrik (1998): Codeswitching, Codemixing, and Code Alternation. In: Rodolfo Jacobson (ed.), 15-24.
- Böhme, Günter (1988): Zur Rolle des Textes im Fremdsprachenunterricht – historische und aktuelle Aspekte. In: Textlinguistik 14, 63-67.
- Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hrsg.) (1998): Kontrast und Äquivalenz. Beiträge zum Sprachvergleich und Übersetzung. Tübingen: Narr.
- Boss, Bettina (2004): Wann ich habe Freizeit, ich koche gern. Zum Erwerb der deutschen Inversion und Nebensatzwortstellung durch australische Studierende. In: Deutsch als Fremdsprache 41, 28-32.
- Braun, Peter/Sapovalov, Anatolij (2006): Selbstkorrekturen – an Beispielen einer russischen Deutschstudentin. In: Deutsch als Fremdsprache 43, 172-176.
- Breindl, Eva/Thurmair, Maria (2003): Wie viele Grammatiken verträgt der Lerner? Zum Stellenwert einer „Grammatik der gesprochenen Sprache“ (nicht nur) für Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache 40, 87-93.
- Bremer, Jan / Roodenburg, Herman (1999): Kulturgeschichte des Humors. Darmstadt: Primus.
- Brinker, Klaus (1997): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 4. Auflage. Berlin: Schmidt.
- Brinkmann, Henning (1971): Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. Düsseldorf: Schwann.
- Bronfen, Elisabeth/Benjamin, Marcus (1997): Hybride Kulturen. Einleitung zur angloamerikanischen Multikulturalismusdebatte. In: Elisabeth Bronfen/Benjamin Marcus/Therese Stef-

- fen (Hrsg.): *Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte*. Tübingen: Stauffenburg, 1-29.
- Brouwer, Catherine E./Rasmussen, Gitte/Wagner, Johannes (2004): *Embedded Corrections in Second Language Talk*. In: Rod Gardner/Johannes Wagner (eds.), 75-92.
- Brown, Penelope/Levinson, Stephen C. (1987): *Politeness. Some Universals in Language Usage*, Cambridge: University Press.
- Bußmann, Hadumod (Hrsg.) (2002): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kroener.
- Butzkamm, Wolfgang (1989): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen/Basel: Francke.
- Butzkamm, Wolfgang/John A.W. Caldwell (2009): *The Bilingual Reform. A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr.
- Caroll, Raymonde (1987): *Evidences invisibles. Américains et Français au quotidien*. Paris: Seuil.
- Clyne, Michael (1987): *Cultural Differences in the Organization of Academic Texts. English and German*. In: *Journal of Pragmatics* 11, 211-247.
- Clyne, Michael (1993): *Pragmatik, Textstruktur und kulturelle Werte. Eine interkulturelle Perspektive*. In: Hartmut Schröder (Hrsg.): *Fachtextpragmatik*. Tübingen: Narr, 3-18.
- Corder, S. Pit (1967): *The Significance of Learner's Errors*. In: *IRAL V / 2-3*, 161-170.
- Corder, S. Pit (1983): *Strategies of Communication*. In: Claus Faerch/Gabriele Kasper (eds.), 15-19.
- Costa, Marcella (2007): *Reparaturen in Interaktionen zwischen Nichtmuttersprachlern und Muttersprachlern am Beispiel von Stadtführungen Italienisch-Deutsch*. In: Eva-Maria Thüne/Franca Ortu (Hrsg.): *Gesprochene Sprache – Partikeln*. Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang, 33-43.
- Daneš, František (1970): *Zur linguistischen Analyse der Textstruktur*. In: *Folia Linguistica IV, 1970*, 73-78.

- Dannhauser, Martin/Horch, Hans Otto/Schuffels, Klaus (1983): Wörterbuch zu Friedrich Hölderlin. Erster Teil: Die Gedichte. Tübingen: Niemeyer.
- Derrida, Jacques (1972): Die Sprache und die Differenz. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- van Dijk, Teun A. (1980) Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung. Tübingen: Niemeyer.
- Dimova, Ana (2003): Das Wort ‚Übersetzung‘. In: Germanistische Linguistik 171-172. Hildesheim/Zürich/New York: Olms, 307-315.
- Dimova, Ana (2006): Димова, Ана: Вицът като езиков и културен феномен. Немско-български паралели и контрасти. Преводимост [Der Witz als sprachliches und kulturelles Phänomen. Deutsch-bulgarische Parallelen und Kontraste. Übersetzbarkeit]. Велико Търново: Фабер.
- Dimova, Ana (2008): Überlegungen zur Übersetzbarkeit von Humor und Witz. In: Studia Hungaro-Bulgarica. T.2. Šumen-Szeged: Universitetsko izdatelstvo, 107-120.
- Dimova, Ana (2009): Schleiermacher und die Folgen. In: Nikolina Burneva u.a. (Hrsg.): Translation. Bulgarisch-deutscher Kulturtransfer. Dresden: Thelem, 29-44.
- Drewnowska Vargáné, Ewa (1997): Ein neues textlinguistisches Instrumentarium. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 58. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Driessen, Henk (1999): Lachen und Feldforschung aus dem Blickwinkel der Ethnologie. In: Jan Bremer/Herman Roodenburg (Hrsg.), 167-185.
- Dudenredaktion (2003): Deutsches Universalwörterbuch. 5., neu bearb. und erw. Aufl. Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Dürscheid, Christa (2006): Einführung in die Schriftlinguistik, 3., überarb. u. erg. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Eckes, Thomas (2005): Analyse und Evaluation sprachproduktiver Prüfungen beim TestDaF. In: Ingrid Kühn/ Marianne Lehker/ Waltraud Timmermann (Hrsg.): Sprachtests in der Diskussion. Frankfurt/M. Berlin u.a.: Peter Lang, 60-93.

- Edmonson, Willis (2004): Code-Switching and World-Switching in Foreign Language Classroom Discourse. In: Juliane House/Jochen Rehbein (eds.): Multilingual Communication. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 155-178.
- Edmonson, Willis/House, Juliane (1993): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen/Basel: Francke.
- Eelen, Gino (2001): A Critique of Politeness Theories. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Egbert, Maria (1998): Miscommunication in Language Proficiency Interviews of First-Year German Students: A Comparison with Natural Conversation. In: Richard Young/Agnes Weiyun He (eds.): Talking and Testing. Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency. Amsterdam: J. Benjamins, 147-169.
- Egbert, Maria (2002): Der Reparatur-Mechanismus in deutschen und interkulturellen Gesprächen. Habilitationsschrift. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Egbert, Maria (2009): Der Reparatur-Mechanismus in deutschen Gesprächen. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Ehlers, Swantje (1992): Lesen als Verstehen. Fernstudienreihe des Goethe-Instituts. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Ehlers, Swantje (1998): Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepaxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad (2003): Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen. In: Konrad Ehlich/Angelika Steets (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen. Berlin: de Gruyter, 13-29.
- Ellis, Rod (1994): The Study of Second Language Acquisition. Oxford: University Press.
- Faerch, Claus/Kasper, Gabriele (eds.) (1983): Strategies in Interlanguage Communication. New York: Longman.
- Faerch, Claus/Kasper, Gabriele (1983): Plans and Strategies in Foreign Language Communication. In: Claus Faerch/Gabriele Kasper (eds.), 21-60.

- Feilke, Helmuth (2003): Textroutine, Textsemantik und sprachliches Wissen. In: Angelika Linke et al. (Hrsg.): Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis. Tübingen: Niemeyer, 209-227.
- Feld-Knapp, Ilona (2005): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht. Hamburg: Dr. Kovač.
- Fischer, Rotraut (1992): Disfluenz als Kontextualisierungshinweis in telefonischen Beratungsgesprächen im Rundfunk (Arbeitspapier No. 23): Fachgruppe Sprachwissenschaft, Universität Konstanz.
- Fraser, Bruce (1990): Perspectives on Politeness. In: Journal of Pragmatics 14, 219-236.
- Frohne, Günter (1977): Zum Problem und zu den Methoden der Eruiierung sprachlicher Spezifika in fremdsprachigen Texten. In: Potsdamer Forschungen, Reihe A 29, 79-93.
- Frohne, Günter (1988): Kommunikationslinguistische Charakterisierung der Kommunikationsbereiche und Kommunikationsaufgaben des Russischlehrers. In: Ludwig Wilske (Hrsg.), 14-38.
- Frohne, Günter/Thürmer, Uta/Wilske, Ludwig (1977): Sprachtheoretische Grundlagen einer funktionalen, operativen und konfrontativen Beschreibung von Fremdsprachen. In: Potsdamer Forschungen, Reihe A 25, 17-26.
- Gadamer, Hans-Georg (1965): Wahrheit und Methode. Tübingen: Mohr.
- Galtung, Johan (1985): Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsenische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft. In: Alois Wierlacher (Hrsg.): Das Fremde und das Eigene. München: UTB, 448-459.
- Galtung, Johan (2003): Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsenische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft. In: Jürgen Bolten/Claus Ehrhardt (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation. Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis, 167-207.

- Gamm, Jochen (1993): *Der Flüsterwitz im Dritten Reich*. München: Piper.
- Gardner, Rod/Wagner, Johannes (eds.) (2004): *Second Language Conversations*. London, New York: Continuum.
- Gardner, Rod/Wagner, Johannes (2004): Introduction. In: Rod Gardner/Johannes Wagner, 1-17.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (2001): Herausgegeben vom Goethe-Institut Inter Nationes. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Gläser, Rosemarie (1990): *Fachtextsorten im Englischen*. Tübingen: Narr.
- Goffman, Erving (1967): *On Face-Work. An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction*. In: Erving Goffman (ed.): *Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behavior*. Chicago: Aldine, 5-45.
- Grassegger, Hans (1985): *Sprachspiel und Übersetzung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Greimas, Algirdas Julien (1966): *Semantique structurale*. Paris: Larousse.
- Grigorjeva, Ljubov N. (1997): Zur Typologie der deutschen und russischen Textsorten. In: Franz Simmler (Hrsg.): *Textsorten und Textsortentraditionen*. Bern et al.: Peter Lang, 1-22.
- Grimm, Jacob/Grimm, Wilhelm (1854-1960): *Deutsches Wörterbuch*. 32 Bände. Leipzig: Hirzel.
- Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* (1993). Berlin und München: Langenscheidt.
- Gülich, Elisabeth (2005): Unbeschreibbarkeit: Rhetorischer Topos – Gattungsmerkmal – Formulierungsressource. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur Verbalen Interaktion*, Ausgabe 6, 222-244 (www.gespraechsforschung-ozs.de).
- Gülich, Elisabeth/Raible, Wolfgang (Hrsg.) (1975): *Textsorten-Probleme*. In: *Linguistische Probleme der Textanalyse. Jahrbuch 1975. Sprache der Gegenwart, Band 35. Schriften des Instituts für deutsche Sprache in Mannheim*. Düsseldorf: Schwann, 144-197.

- Gumperz, John J. (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge et al.: University Press.
- Gumperz, John J. (1992): *Contextualization revisited*. In: Peter Auer/Aldo di Luzio (eds.): *Contextualization of Language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 39-54.
- Günthner, Susanne (2000): *Grammatik der Gesprochenen Sprache – eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache?* In: *Info DaF* 27, 4, 352-366.
- Günthner, Susanne/Luckmann, Thomas (2001): *Asymmetries of Knowledge in Intercultural Communication: The Relevance of Cultural Repertoires of Communicative Genres*. In: Aldo di Luzio/Susanne Günthner/Franca Orletti (eds.): *Culture in Communication. Analyses of Intercultural Situations*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 55-85.
- Gutjahr, Ortrud (2002): *Alterität und Interkulturalität. Neuere deutsche Literatur*. In: Claudia Benthien/Hans Rudolf Velthen (Hrsg.): *Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 345-369.
- Halliday, Michael A. K. (1979): *Language as a Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Arnold.
- Harnisch, Hanna (1988): *Situativität und Textsorte*. In: *Potsdamer Forschungen A* 89, 44-54.
- Härtling, Peter (1976): *Hölderlin. Roman*. Darmstadt/Neuwied: Kiepenheuer & Witsch.
- Hartung, Wolfdietrich (1983): *Strukturebenen und ihre Einheiten in Diskussionstexten*. In: *Linguistische Studien des Zentralinstituts für Sprachwissenschaft, Reihe A/112*, 193-228.
- Häussermann, Ulrich/Piepho, Hans-Eberhardt (1996): *Aufgabenhandbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: iudicium.
- Havranek, Gertrud (2002): *Die Rolle der Korrektur beim Fremdsprachenlernen*. Frankfurt/M. et al.: Peter Lang.
- Hawkins, John (1986): *A Comparative Typology of English and German: Unifying the Contrasts*. London, Sydney: Croom Helm.

- Heibert, Frank (1993): Das Wortspiel als Stilmittel und seine Übersetzung. Tübingen: Narr.
- Heinemann, Margot/Heinemann, Wolfgang (2002): Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion. Text. Diskurs. Tübingen: Niemeyer.
- Heinemann, Wolfgang (2000): Textsorte - Textmuster - Texttyp. In: Klaus Brinker/Gerd Antos/Wolfgang Heinemann/Sven F. Sager (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik, HSK-Band 16.1. Berlin/New York: de Gruyter, 507-523.
- Heinemann, Wolfgang/Viehweger, Dieter (1991): Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Niemeyer.
- Heringer, Hans-Jürgen (2001): Fehlerlexikon Deutsch als Fremdsprache. Aus Fehlern lernen. Beispiele und Diagnosen. Berlin: Cornelsen.
- Heringer, Hans-Jürgen (2004): Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte. Tübingen/Basel: Francke.
- Hermanns, Fritz (1996): „Fremdheit“. Zur Semantik eines vielfach polysemen Wortes. In: Ernest W.B. Hess-Lüttich/Christoph Siegrist/Stefan Bodo Wüfel (Hrsg.), 37-56.
- Hermlin, Stephan (1973): Dichter über Hölderlin. In: Lektüre. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag, 112-117.
- Hess-Lüttich, Ernest W.B./Siegrist, Christoph/Wüfel, Stefan Bodo (Hrsg.) (1996): Fremdverstehen in Sprache, Literatur und Medien. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Hinderer, Walter (1993): Das Phantom des Herrn Kannitverstan. Methodische Überlegungen zu einer interkulturellen Literaturwissenschaft als Fremdheitswissenschaft. In: Alois Wierlacher (Hrsg.): Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdheitsforschung. München: indiciu, 199-217.
- Hofmann, Michael (2007): Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung. Paderborn: Fink.
- Hornung, Antonie (1997): Führen alle Wege nach Rom? Über kulturspezifische Zugangsweisen zu Schreibprozessen. In: Kirsten Adamzik/Gerd Antos/Eva-Maria Jakobs (Hrsg.): Domänen- und kulturspezifisches Schreiben. Frankfurt/M.: Peter Lang, 71-99.

- Hornung, Antonie (2003): Die Tesina - unterwegs zum wissenschaftlichen Schreiben mit italienischen Deutschstudierenden. In: Konrad Ehlich/Angelika Steets (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen. Berlin: de Gruyter, 347-368.
- House, Juliane (1998): Kontrastive Pragmatik und interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. In: Wolfgang Börner/Klaus Vogel (Hrsg.), 62-88.
- House, Juliane/Kasper, Gabriele (1987): Interlanguage Pragmatics. Requesting in a Foreign Language. In: Wolfgang Lörcher/Rainer Schulze (eds.): Perspectives on Language in Performance. Studies in Linguistics, Literary Criticism, and Language Teaching and Learning. Tübingen: Narr, 1250-1288.
- House, Juliane/Rehbein, Jochen (2004): What is ‚multilingual communication‘? In: Juliane House/Jochen Rehbein (eds.): Multilingual Communication. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1-17.
- Hufeisen, Britta (2000): Fachtextpragmatik Kanadisch – Deutsch. Studentische Texte an der Universität. In: Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Innsbruck: Studienverlag, 17-55.
- Hüllen, Werner (1992): Identifikationssprachen und Kommunikationssprachen. Über Probleme der Mehrsprachigkeit. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 20, H. 3, 298-317.
- Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang (1997): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Schmidt.
- Huth, Thorsten/Taleghani-Nikazm, Carmen (2006): How Can Insights from Conversation Analysis Be Directly Applied to Teaching L2 Pragmatics? In: Language Teaching Research 10 (1), 53-79.
- Imo, Wolfgang (2009): Welchen Stellenwert sollen und können Ergebnisse der Gesprochene-Sprache-Forschung für den DaF-Unterricht haben? In: Andrea Bachmann-Stein/Stephan Stein (Hrsg.): Mediale Varietäten: Gesprochene und geschriebene Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung. Sonderheft 15. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 39-61.

- Iványi, Zsuzsanna (1998): Wortsuchprozesse. Eine gesprächsanalytische Untersuchung und ihre wissenschaftsmethodologischen Konsequenzen. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Iványi, Zsuzsanna (2002): Gesprächsanalytische Untersuchung von Wortfindungsstörungen. In: Michael Schecker (Hrsg.): Wortfindung und Wortfindungsstörungen. Tübingen: Narr, 63-76.
- Jacobson, Rodolfo (ed.) (1998): Codeswitching Worldwide. Berlin, New York: de Gruyter.
- Jenkins, Jennifer (2007): English as a Lingua Franca: Attitude and Identity. Oxford: University Press
- Jostes, Brigitte (1997): Was heißt hier fremd? Eine kleine semantische Studie. In: Dirk Naguschewski/Jürgen Trabant (Hrsg.): Was heißt hier „fremd“? Berlin: Akademie-Verlag, 11-76.
- Just, Marcel A./Carpenter, Patricia A. (1980): A Theory of Reading: From Eye Fixations to Comprehension. In: Psychological Review 87, 329-354.
- Kasper, Gabriele (1990): Linguistic Politeness. In: Journal of Pragmatics 14, 193-218.
- Kielhöfer, Bernd (1995): Die Rolle der Kontrastivität beim Fremdsprachenerwerb. In: Norbert Dittmar/ Martina Rost-Roth (Hrsg.): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin. Frankfurt/Main et al.: Peter Lang, 35-51.
- Kileva-Stamenova, Reneta (2005): Interlingualer Vergleich bulgarischer und deutscher Scheidungsurteile und Konsequenzen für die Übersetzung. In: Сборник от колоквиум по повод 70-годишината на професор Хилмар Валтер. Велико Търново: Университетско издателство, 105-114.
- Kileva-Stamenova, Reneta (2009): Die Übersetzung von Personenstandsunterlagen zwischen Verfremdung und Angleichung. In: Nikolina Burneva u.a. (Hrsg.): Translation. Bulgarisch-deutscher Kulturtransfer. Dresden: Thelem, 225-244.

- Kirsch, Rainer (1976): *Das Wort und seine Strahlung. Über Poesie und ihre Übersetzung*. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag.
- Klann-Delius, Gisela (1999): *Spracherwerb*. Stuttgart/Weimar: Metzler
- Klappenbach, Ruth/Steinitz, Wolfgang (1973): *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*. 6 Bände. Berlin: Akademie-verlag.
- Klauser, Ria (1992): *Die Fachsprache der Literaturkritik. Dargestellt an den Textsorten Essay und Rezension*. Frankfurt/M. et al.: Peter Lang.
- Kleppin, Karin (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt.
- Klöpfer, Rolf (1967): *Die Theorie der literarischen Übersetzung. Romanisch-deutscher Sprachvergleich*. München: Fink.
- Knapp, Karlfried et al. (Hrsg.) (2004): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Tübingen/Basel: Francke.
- Knapp, Werner (1997): *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Knipf, Elisabeth/Canisius, Peter (1996): *Textgrammatik: Einführung*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kohler, Maria (Bearb.): *Internationale Hölderlin-Bibliografie (1985-1992)*, Bd. 1-3.2. Stuttgart: Frommann.
- Koller, Werner (1983): *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. 2., durchgesehene und ergänzte Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Koller, Werner (2004): *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. 7., aktualisierte Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Kompaktwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* (2005). Stuttgart: Klett.
- Kortmann; Bernd (1998): *Kontrastive Linguistik und Fremdsprachenunterricht*. In: Wolfgang Börner/Klaus Vogel (Hrsg.), 136-167.
- Krashen, Stephen R. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krause, Wolf-Dieter (1996): *Literarische, linguistische und didaktische Aspekte von Intertextualität*. In: Wolfgang Bör-

- ner/ Klaus Vogel (Hrsg.): Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren. Tübingen: Narr, 45-64.
- Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.) (2000): Textsorten. Kommunikationslinguistische und konfrontative Analysen. Frankfurt/M. et al.: Peter Lang.
- Krause, Wolf-Dieter (2002): Text und Textsorte in der fremdsprachigen Kommunikation. In: Kirsten Adamzik (Hrsg.), 191-209.
- Krause, Wolf-Dieter (2003): Vom Text zum Text: Textlinguistische Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts (DaF) In: Deutsche Sprache 31, 334-350.
- Krause, Wolf-Dieter (2006): Der Text in der natürlichen und simulierten fremdsprachigen Kommunikation. In: Maximilian Scherner/Arne Ziegler (Hrsg.): Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, 215-235.
- Krause, Wolf-Dieter/Sändig, Uta (2002): Testen und Bewerten kommunikativer Leistungen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Grundlagen und didaktische Angebote. Frankfurt/M. et al.: Peter Lang.
- Kroll, Barbara/Reid, Joy (1994): Guidelines for Writing Prompts: Clarifications, Caveats and Cautions. In: Journal of Second Language Writing 3, 231-255.
- Krumm, Hans-Jürgen (1993): Die Funktion von Texten beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen. In: Karl-Richard Bausch/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand. Bochum: Brockmeyer, 97-103.
- Krumm, Hans-Jürgen (1998): „Wieso DIE Tür, DAS Fenster – beides ist Loch in Mauer“. Zur Rolle der Kognition beim Fremdsprachenlehren und -lernen. In: Karl-Richard Bausch/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) (1998): Kognition als Schlüsselbegriff bei Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 114-123.

- Krusche, Dietrich (1980): Die Kategorie der Fremde. Eine Problemskizze. In: Alois Wierlacher (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie. Bd. 1, München: Fink, 46-56.
- Krusche, Dietrich (1982): Fremde als Metapher. Beispiele aus der deutschen Lyrik seit der Jahrhundertwende. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 8. Heidelberg: Julius Groos, 86-101.
- Krusche, Dietrich (1993): Erinnern, Verstehen und die Rezeption kulturell distanter Texte. In: Alois Wierlacher (Hrsg.): Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdheitsforschung. München: iudicium, 433-449.
- Krusche, Dietrich (1997): Essay. Erläuterungen zu einer fremden literarischen Gattung. In: Dietrich Krusche (Hrsg.): Haiku. Japanische Gedichte. München: dtv.
- Kurhila, Salla (2006): Second Language Interaction. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Leech, Geoffrey N. (1983): Principles of Pragmatics. London/New York: Longman.
- Legutke, Michael K. (2007): Textproduktion und die Rolle von Lernertexten im Fremdsprachenunterricht. In: Karl-Richard Bausch/Eva Burwitz-Melzer/Frank G. Königs/Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), 131-138.
- Lehker, Marianne (1997), Texte im chinesischen Aufsatzunterricht. Eine kontrastive Analyse chinesischer und deutscher Aufsatzsorten. Heidelberg: Julius Groos.
- Lehker, Marianne (2001): Chinesische und deutsche Aufsatzsorten. In: Ulla Fix/Stephan Habscheid/Josef Klein (Hrsg.): Zur Kulturspezifität von Textsorten. Tübingen: Stauffenburg, 131-146.
- Lehker, Marianne (2004): TestDaF und DSH in Sachsen-Anhalt. Zur Evaluierung der Teilprüfung schriftliche Textproduktion. In: Hiltraud Casper-Hehne/Uwe Koreik (Hrsg.): DSH und TestDaF als hochschulbezogene Prüfungssysteme für Deutsch als Fremdsprache. Standortbestimmungen und Entwicklungslinien. Hohengehren: Schneider, 177-204.

- Lehker, Marianne (2005a): Zur qualitativen Evaluierung des Subtests „Schreiben“ von TestDaF. In: Ingrid Kühn/Marianne Lehker/Waltraud Timmermann (Hrsg.): Sprachtests in der Diskussion. Frankfurt/M. et al.: Peter Lang, 113-144.
- Lehker, Marianne (2005b): Die Themenentfaltung in Testaufgaben zum schriftlichen Ausdruck in einigen DSH-Prüfungen im Vergleich zu TestDaF. In: Doris Gebert (Hrsg.): Innovation aus Tradition. Dokumentation der 23. Arbeitstagung des Arbeitskreises der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute (AKS) 2004. Dokumentation 9. Bochum: AKS-Verlag, 284-302.
- Lehker, Marianne (2009): Die Themenentfaltung in den Testaufgaben zum schriftlichen Ausdruck bei TestDaF. In: Kirsten Adamzik/ Wolf-Dieter Krause (Hrsg.), 173-191.
- Lerchner, Gotthard (1982): Textform und Textsinn. Linguistische Probleme der Sinnerschließung literarischer Texte. In: Linguistische Studien. Reihe A, Heft 90, 1-43.
- Lerchner, Gotthard (1984): Sprachform von Dichtung. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag.
- Lerner, Gene H. (1996): Finding "Face" in the Preference Structures of Talk-in-Interaction. In: Social Psychology Quarterly, 59, 4, 303-321.
- Levinson, Stephen (2000): Pragmatik. Tübingen: Niemeyer.
- Liebscher, Grit/Dailey-O' Cain, Jennifer (2003): Conversational Repair as a Role-Defining Mechanism in Classroom Interaction. In: The Modern Language Journal (87), 3, 375-390.
- Locher, Miriam A. (2004): Power and Politeness in Action. Disagreements in Oral Communication. Berlin/New York: de Gruyter
- Locher, Miriam A. (2006): Polite Behavior within Relational Work. The Discursive Approach to Politeness. In: Multilingua 25, 249-267.
- Locher, Miriam A./Watts, Richard J. (2005): Politeness Theory and Relational Work. In: Journal of Politeness Research 1, 9-33.

- Löffler, Heinrich (1996): Fremdheit – sprachwissenschaftlich gesehen. In: Ernest W.B. Hess-Lüttich/Christoph Siegrist/Stefan Bodo Würfel (Hrsg.), 17-35.
- Lötscher, Andreas (1987): Text und Thema. Studien zur thematischen Konstituierung von Texten. Tübingen: Niemeyer.
- Loveday, Leo (1982): The Sociolinguistics of Learning and Using a Non-Native Language. Oxford: Pergamon Press.
- Marfurt, Bernhard (1977): Textsorte Witz. Tübingen: Niemeyer.
- McClure, Erica (1998): The Relationship between Form und Function in Written National Language – English Code-switching: Evidence from Mexico, Spain and Bulgaria. In: Rodolfo Jacobson (ed.), 125-150.
- Michel, Georg (Hrsg.) (1985): Sprachliche Kommunikation. Einführung und Übung. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Mishima, Kenichi (1993): Fremdheitsphilosophie im Zeitalter der Internationalisierung. In: Alois Wierlacher (Hrsg.), 115-127.
- Morlicchio, Elda/Gagliardi, Nicoletta/Wilke, Beatrice (2007): Kommunikation im universitären DaF-Unterricht. Die mündliche Fehlerkorrektur. In: Eva-Maria Thüne/Franca Ortu (Hrsg.): Gesprochene Sprache – Partikeln. Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang, 69-80.
- Motsch, Wolfgang/Pasch, Renate (1984): Bedeutung und illokutive Funktion sprachlicher Äußerungen. In: Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung 4, 471-489.
- Naguschewski, Dirk/Trabant, Jürgen (Hrsg.) (1997): Was heißt hier „fremd“? Studien zur Sprache und Fremdheit. Berlin: Akademie-Verlag.
- Nida, Eugen (1964): Toward a Science of Translation with Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translation. Leiden: Weltbund der Bibelgesellschaften.
- Nietzsche, Friedrich (1969): Werke. Bd. 2. Hrsg. von Karl Schlechta. München: Hanser.
- Nord, Christiane (1989): Loyalität statt Treue. Vorschläge zu einer funktionalen Übersetzungstypologie. In: Lebende Sprachen 34, 100-105.

- Nord, Christiane (2006): Übersetzungstypen – Übersetzungsverfahren: ein paar neue Gedanken zu einem uralten Thema. In: Gerd Wotjak (Hrsg.): Quo vadis Translatologie. Ein halbes Jahrhundert universitäre Ausbildung von Übersetzern und Dolmetschern in Leipzig. Berlin: Frank & Timme, 293-311.
- Nussbaumer, Markus (1991): Was Texte sind und was sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten. Tübingen: Niemeyer.
- Nussbaumer, Markus/Sieber, Peter (1995): Was sich in Abituriententexten zeigt. In: Albert Bremerich-Vos/Herbert Christ/Karlheinz Fingerhut/Peter Sieber/Jörn Stückrath: Diskussion Deutsch. Zeitschrift für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Ausbildung und Praxis, 15-24
- Ohlinger, Dalia (2003): Argumentation in der Erst- und Fremdsprache. Pragmalinguistische und grammatische Aspekte anhand von Argumentationen deutscher und litauischer Studierender. Frankfurt/M. et al.: Peter Lang.
- Ortega y Gasset, José (1977): Miseria y esplendor de la traducción. Elend und Glanz der Übersetzung. Deutsch von Katharina Reiß. München: dtv.
- Papantoniou, Theodoros (in Vorb.): Sprachproduktionsprobleme im Deutschen. Dissertation, Universität Potsdam.
- Peterson, Bo: The Postcolonial Turn in Literary Translation Studies: Theoretical Frameworks Reviewed.
www.uqtr.ca/AE/vol_4/petter.htm
- Portmann, Paul R./Schmölzer, Sabine (2001): Grammatik und Sprachaufmerksamkeit. Wien: Studienverlag.
- Portmann, Paul R./Schmölzer, Sabine (2002): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Wien: Studienverlag.
- Potgieter, J.D.C. (1987): Essay. Ein "Misch"-Genre?. In: *Wirken des Wort* 37, 193-205.
- Rein, Kurt (1983): Einführung in die kontrastive Linguistik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Reiß, Katharina (1995): Grundfragen der Übersetzungswissenschaft. Wiener Vorlesungen. Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Reiß, Katharina/Vermeer, Hans (1994): Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie. 2. Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- Richter, Regina (2002): Zur Relevanz der Gesprochene-Sprache-Forschung für den DaF-Unterricht. In: Info DaF 29, 4, 306-316.
- Rieger, Caroline L. (2003): Repetitions as Self-Repair Strategies in English and German Conversations. In: Journal of Pragmatics 35, 47-69.
- Riehl, Claudia Maria (2001): Schreiben, Text und Mehrsprachigkeit. Zur Textproduktion in mehrsprachigen Gesellschaften am Beispiel der deutschsprachigen Minderheiten in Südtirol und Ostbelgien. Tübingen: Stauffenburg.
- Riehl, Claudia Maria (2004): Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. Tübingen: Narr.
- Rolf, Eckard (1993): Die Funktionen der Gebrauchstextsorten. Berlin/New York: de Gruyter.
- Rost, Martina (1989): Sprechstrategien in „freien Konversationen“. Eine linguistische Untersuchung zu Interaktionen im zweitsprachlichen Unterricht. Tübingen: Narr.
- Rost-Roth, Martina (1999): Formulierungshilfen und Fehlerkorrekturen als Erwerbspotenziale. Freie Konversationen im Gruppenunterricht und Tandem-Interaktionen. In: Deutsch als Fremdsprache 36, 160-165.
- Rost-Roth, Martina (2009): Korrekturen und Ausdruckshilfen im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht. Fallstudien und Vergleiche mit anderen Kontexten der Sprachförderung. In: Armin Wolff/Agnieszka Hunstiger/Uwe Koreik (Hrsg.): Chance Deutsch: Schule - Studium - Arbeitswelt. Beiträge der 34. Jahrestagung DaF 2006, Regensburg: FaDaF, Materialien Deutsch als Fremdsprache, 447-462.
- Roth, Klaus (2002): Grenzen überschreiten: die Übersetzung und kulturelle Adaptation von Volkserzählungen. In: Helge Gerndt/Kristin Wardetzky (Hrsg.): Die Kunst des Erzählens.

- Festschrift für Walter Scherf. Potsdam: Verlag für Berlin-Brandenburg, 187-203.
- Rusch, Gebhard (2000): Kognitive Autonomie und Lernwirklichkeit: Plädoyer für die Authentifizierung von Schule und Unterricht. In: Michael Wendt (Hrsg.): Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt/M. et al.: Peter Lang, 73-83.
- Sandig, Barbara (1973) Beispiele pragmlinguistischer Textanalyse. In: Der Deutschunterricht 1, 5-23.
- Sändig, Uta (1997): Die Kategorie der Rezeptionsaufgabe - wie praktikabel ist sie eigentlich? In: Beiträge zur Fremdsprachenforschung 4. Bochum: Brockmeyer, 100-108.
- Sändig, Uta (2002): Aufgabentypen und Testverfahren zum Überprüfen der kommunikativen Kompetenz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Brigitte Krück/ Kristiane Loefer (Hrsg.): Innovationen im Fremdsprachenunterricht 2. Frankfurt/M. et al.: Peter Lang, 175-195.
- Sändig, Uta (2005) und (2009): Die Textsortenvariante ‚literaturwissenschaftlicher Kurzessay‘ und ihre Realisierung durch fremdsprachige Lerner. In: Kirsten Adamzik/Wolf-Dieter Krause (Hrsg.), 155-171.
- Schäfer, Susanne (1996): Komik in Kultur und Kontext. München: iudicium.
- Schäffter, Ortfried (1991): Modi des Fremderlebens. In: Ortfried Schäffter (Hrsg.): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen: Westdeutscher Verlag, 11-42.
- Schegloff, Emanuel A. (1979): The Relevance of Repair to Syntax-for-Conversation. In: Givon, T. (eds.): Syntax and Semantics. Vol. 12: Discourse and Syntax. New York et al.: Academic Press, 261-286.
- Schegloff, Emanuel A. (2007): Sequence Organization in Interaction. A Primer in Conversation Analysis. Volume 1. Cambridge et al.: CUP.

- Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail/Sacks, Harvey (1977): The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language* 53.2, 361-382.
- Schleiermacher, Friedrich (1969): Ueber die verschiedenen Methoden des Uebersetzens. In: Hans Joachim Störig (Hrsg.), 38-70.
- Schmale, Günter (2004): Kommunikative Kompetenz durch Fremdsprachenunterricht? Zum fremdsprachendidaktischen Nutzen der Konversationsanalyse. In: Heinz-Helmut Lüger/Rainer Rothenhäusler (Hrsg.): *Linguistik für die Fremdsprache Deutsch. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 7*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 257-281.
- Schmidt, Siegfried (1976): *Texttheorie: Probleme einer Linguistik der sprachlichen Kommunikation*. 2., verbesserte und ergänzte Auflage. München: Fink.
- Schmidt-Hidding, Wolfgang (Hrsg.) (1963): *Humor und Witz (Europäische Schlüsselwörter. Wortvergleichende und wortgeschichtliche Studien. Band 1)*. München: Hueber.
- Schneider, Michael (1985): Zwischen Verfremdung und Einbürgerung. Zu einer Grundfrage der Übersetzungstheorie und ihrer Geschichte. In: *Germanisch-romanische Monatschrift* 66, 1-12.
- Schocker-v. Ditfurth, Marita (2007): Lernertexte: Eine anregende und sprachlernfördernde Ressource – auch im lehrwerkgesteuerten Fremdsprachenunterricht. In: Karl-Richard Bausch/Eva Burwitz-Melzer/Frank G. Königs/Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), 188-194.
- Schöningh, Ingo (2008): Anmerkungen zur Frequenz und Funktion des Verzögerungssignals <äh> beim DaF-Erwerb vietnamesischer Lernerinnen und Lerner. In: *Info DaF* 35 (1), 3-14.
- Schröder, Hartmut (1988): Fachtext, interkulturelle Kommunikation und Aufgaben einer spezialisierten Didaktik/Methodik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts. In: Claus Gnutzmann (Hrsg.): *Fachbezogener Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 107-124.

- Schröder, Hartmut (1989): Gesellschaftswissenschaftliche Fachtexte und interkulturelle Fachkommunikation. Probleme für den Fremdsprachenlerner und Übersetzer. In: *Special Language/Fachsprache* 11 (1), 37-41.
- Schröder, Hartmut (1994): „Lakunen“ und die latenten Probleme des fremdkulturellen Textverstehens – Anwendungsmöglichkeiten eines Modells der Erforschung textueller Aspekte der internationalen Produktvermarktung. In: Theo Bungarten, (Hrsg.): *Sprache und Kultur in der interkulturellen Marketingkommunikation*. Tostedt: Attikon, 180-202.
- Schwarz, Christine (1985): *Bedingungen der sprachlichen Kommunikation (= Linguistische Studien A 131)*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Schwitalla, Johannes (1976): Was sind 'Gebrauchstexte'? In: *Deutsche Sprache* 4, 20-40.
- Schwitalla, Johannes (2006): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt.
- Searle, John R. (1974): *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Selinker Larry (1972): Interlanguage. In: *IRAL* 10, 209-231.
- Selting, Margret (1987a): Verständigungsprobleme. Eine empirische Analyse am Beispiel der Bürger-Verwaltungskommunikation. Tübingen: Niemeyer.
- Selting, Margret (1987b): Fremdkorrekturen als Manifestationsformen von Verständigungsproblemen. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 6, 1, 37-58.
- Selting, Margret (1995): Prosodie im Gespräch. Aspekte einer interaktionalen Phonologie der Konversation. Tübingen: Niemeyer.
- Selting, Margret et al. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: *Linguistische Berichte* 173, 91-122.
- Selting, Margret (2000): The Construction of Units in Conversational Talk. In: *Language in Society* 29, 477-517.
- Selting, Margret/Couper-Kuhlen, Elisabeth (2001): Forschungsprogramm „Interaktionale Linguistik“. In: *Linguistische Berichte* 187, 257-287.

- Sichelschmidt, Lorenz (1995): Der Augenblick des Verstehens. Motorische Indikatoren unmittelbarer semantischer Verarbeitung. In: Mitteilungen 4/1995. Bielefeld: Zentrum für interdisziplinäre Forschung, 37-84.
- Skårup, Terkel (2004): Brokering and Membership in a Multilingual Community of Practice. In: Gardner, Rod/Wagner, Johannes (eds.), 40-57.
- Slavov, Ivan (1991): Славов, Иван: Златната решетка [Das goldene Gitter]. София: Университетско издателство.
- Spiekermann, Helmut (1997): „Syntaxfehler“ von Chinesen in der gesprochenen Fremdsprache Deutsch. In: Peter Schlobinski (Hrsg.): Syntax des gesprochenen Deutsch. Opladen: Westdeutscher Verlag, 263-280.
- Stein, Stephan (2004): Formelhaftigkeit und Routinen in mündlicher Kommunikation. In: Kathrin Steyer (Hrsg.): Wortverbindungen – mehr oder weniger fest. Berlin/New York: de Gruyter, 262-288.
- Steinseifer, Martin (2009): Textroutine im wissenschaftlichen Schreiben. Eine computerbasierte Schreibumgebung als Forschungs- und Lerninstrument. In: Sprachliche Förderung und Weiterbildung – Transdisziplinär. Abstracts. 39. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik. Pädagogische Hochschule Karlsruhe, 16.-18. September 2009, 9.
- Sternemann, Reinhard (Hrsg.) (1981): Einführung in die konfrontative Linguistik. Leipzig. Enzyklopädie.
- Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Fink
- Störig, Hans Joachim (1969): Das Problem des Übersetzens. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Techtmeier, Bärbel (1984): Das Gespräch. Funktionen, Normen und Strukturen. Berlin: Akademie-Verlag.
- Teęcza, Zygmunt (1997): Das Wortspiel in der Übersetzung. Tübingen: Niemeyer.
- Thaler, Engelbert (2004): MMSL statt HSAH – Plädoyer für ein Multimedia-Sprachlabor im Fremdsprachenunterricht. In:

- Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis
57, 2, 92-100.
- The CCSARP Coding Manual (1989). In: Shoshana Blum-
Kulka/Juliane House/Gabriele Kasper (eds.): *Cross-Cultural
Pragmatics. Requests and Apologies*. Norwood/New Jersey:
Ablex, 273-294.
- Thomason, Sarah G. (2001): *Language Contact. An Introduc-
tion*. Edinburgh: University Press.
- Trabant, Jürgen (1997): *Fremdheit der Sprache*. In: Dirk Nagu-
schewski/Jürgen Trabant (Hrsg.), 93-114.
- Träger, Claus (Hrsg.) (1986): *Wörterbuch der Literaturwissen-
schaft*. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Trosborg, Anna (1995): *Interlanguage Pragmatics. Requests,
Complaints and Apologies*. Berlin/New York: de Gryuter.
- Trumpp, Eva Cassandra (1998): *Fachtextsorten kontrastiv.
Englisch-Deutsch-Französisch*. Tübingen: Narr.
- Türk, Horst (1993): *Alienität und Alterität als Schlüsselbegriffe
einer Kultursemantik. Zum Fremdheitsbegriff der Überset-
zungsforschung*. In: Alois Wierlacher (Hrsg.), 173-197.
- Uhmann, Susanne (2001): *Some Arguments for the Relevance
of Syntax to Same-Sentence Self-Repair in Everyday German
Conversation*. In: Margret Selting/ Elisabeth Couper-Kuhlen,
(eds.): *Studies in Interactional Linguistics*. Amster-
dam/Philadelphia: John Benjamins, 373-404.
- Uhmann, Susanne (2006): *Grammatik und Interaktion. Form
Follows Function? Function Follows Form?* In: Arnulf Dep-
permann/Reinhard Fiehler/Thomas Spranz-Fogasy (Hrsg.):
Grammatik und Interaktion. Radolfzell: Verlag für Ge-
sprächsforschung, 179-201.
- Uzuegbu, Ifeyinwa (2003): *Ich kann nicht warten eine ‚gradu-
ate‘ zu werden. Eine fehleranalytische Untersuchung
schriftlicher Texte von Igbo Deutschlernenden mit Englisch
als Zweitsprache*. Frankfurt/M. et al.: Peter Lang.
- Váradi, Tamás (1983): *Strategies of Target Language Learner
Communication: Message Adjustment*. In: Claus
Faerch/Gabriele Kasper (eds.), 79-99.

- Vater, Heinz (1992): Einführung in die Textlinguistik. Struktur, Thema und Referenz in Texten. München: Fink.
- Venutti, Laurence (1995): *The Translator's Invisibility. A History of Translation*. London, New York: Routledge.
- Vermeer, Hans J. (1994): Übersetzen als kultureller Transfer. In: Mary Snell-Hornby (Hrsg.): *Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung*. 2. durchgesehene. Auflage, Tübingen/Basel: Francke, 30-53.
- Wahrig, Gerhard (2002): *Deutsches Wörterbuch*, München: Mosaik.
- Watts, Richard J. (2003): *Politeness*, Cambridge: University Press.
- Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D. (1967): *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes*. New York: Norton.
- Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D. (1969): *Menschliche Kommunikation, Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber.
- Weinrich, Harald (1969): Textlinguistik. Zur Syntax des Artikels in der deutschen Sprache. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik*. München: Hueber, 61-74.
- Weinrich, Harald (1993): Fremdsprachen als fremde Sprachen. In: Alois Wierlacher (Hrsg.), 129-151.
- Weizman, Elda (1989): Requestive Hints. In: Shoshana Blum-Kulka/Juliane House/Gabriele Kasper (eds.): *Cross-Cultural Pragmatics. Requests and Apologies*. New Jersey, 71-95.
- Werkhofer, Konrad T. (1992): Traditional and Modern Views. The Social Constitution and the Power of Politeness. In: Richard J. Watts/Sachiko Ide/Konrad Ehlich (eds.): *Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice*. Berlin/New York, 155-197.
- Westhoff, Gerard J. (1987): *Didaktik des Leseverstehens*. München: Hueber.
- Westhoff, Gerard J. (1997): *Fertigkeit Lesen*. Berlin et al.: Langenscheidt.

- Wierlacher, Alois (Hrsg.) (1985): Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik. München: iudicium.
- Wierlacher, Alois (Hrsg.) (1993): Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeheitsforschung. München: iudicium.
- Wierlacher, Alois (1993): Ausgangslage, Leitbegriffe und Problemfelder. In: Alois Wierlacher (Hrsg.), 19-112.
- Wierlacher, Alois/Corina Albrecht (Hrsg.) (1995): Fremdgänge. Eine anthologische Fremdeheitslehre für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Bonn: Inter Nationes.
- Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea (Hrsg.) (2003): Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Wills, Wolfram (1977): Übersetzungswissenschaft. Probleme und Methoden. Stuttgart: Klett.
- Wilske, Ludwig (Hrsg.) (1983): Sprachkommunikation und Sprachsystem. Linguistische Grundlagen für die Fremdsprachenmethodik. Leipzig: Enzyklopädie.
- Wilske, Ludwig (1984): Denken in der Fremdsprache – ein erreichbares Ziel? In: Deutsch als Fremdsprache 5, 275-281.
- Wilske, Ludwig (1988a): Bemerkungen zum Status von Textsorten. In: Wiss. Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Potsdam 5, 241-246.
- Wilske, Ludwig (Hrsg.) (1988b): Fremdsprachliche Kommunikation. Aufgaben, Handlungstypen, sprachliche Mittel. Leipzig: Enzyklopädie.
- Wittgenstein, Ludwig (1977): Philosophische Untersuchungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wode, Henning (1985): Zweitsprachenerwerbsforschung im Rückblick. In: Ralf Eppeneder (Hrsg.): Lerner Sprache. Thesen zum Erwerb einer Fremdsprache. München: Goethe-Institut, 7-66.
- Wolf, Gerhard (1976): Der arme Hölderlin. Berlin: Union.
- Zimmermann, Rüdiger (2003): Sprachwissenschaft. In: Karl-Richard Bausch/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), 19-25.

Zingerle, Alois (1993): Fremdheit und Verfremdung: Grenzzüge zwischen Philosophie, Geschichte und Sozialwissenschaften. In: Alois Wierlacher (Hrsg.), 411-431.

Lehrwerke

Baier, Gabi/Dittrich, Roland (2008): Prüfungstraining Goethe-Zertifikat C1; Zentrale Mittelstufenprüfung. Berlin: Cornelsen.

Dallapiazza, Rosa-Maria/von Jan, Eduard/Blüggel, Beate/Schümann, Anja (2005): Tangram aktuell 2. München: Hueber.

Fazlic-Walter, Ksenija/Wegner, Wolfgang (2009): Mit Erfolg zum TestDaF. Stuttgart: Klett.

Fischer-Mitziviris, Anni/Janke-Papanikolaou, Sylvia (2004): So geht's zum ZD. Prüfungsvorbereitung Zertifikat Deutsch Testbuch. Stuttgart: Klett.

Frey, Evelyn (2007): Fit fürs Goethe-Zertifikat C1. München: Hueber.

Heine, Carola/Lazarou, Elisabeth (2008): Prüfungstraining TestDaF. Berlin: Cornelsen.

Kniffka, Gabriele/Gutzat, Bärbel (2006): Training TestDaF. Material zur Prüfungsvorbereitung. Berlin et al.: Langenscheidt.

Lemcke, Christiane/Rohrmann, Utz/Scherling, Theo (2009): Berliner Platz neu A1. Deutsch im Alltag für Erwachsene. Teil 2. Berlin: Langenscheidt.

Lodewick, Klaus (2004): DSH & Studienvorbereitung. Göttingen: Fabouda.

Niebisch, Daniela/Penning-Hiemstra, Sylvette/Specht, Franz/Bovermann, Monika (2009): Schritte plus 2. München: Hueber.

Perlmann-Balme, Michaela/Tomaszewski, Andreas/Weers, Dörte (2004): Themen 3 aktuell. München: Hueber.

Perlmann-Balme, Michaela/Schwalb, Susanne (2008): Em neu. München: Hueber.

Quellenverzeichnis

- Dinev, Dimitre (2003): Engelszungen. Wien: Paul Zsolnay.
- Frisch, Max (1976): Gesammelte Werke in zeitlicher Folge Bd. VI.1 (Tagebuch 1966-1971). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Frisch, Max (1979): Фриш, Макс: Дневници. Книга втора. Варна: Книгоиздателство Георги Бакалов. [Übersetzung aus dem Deutschen von Margarita Dilova].
- Goethe, Johann Wolfgang von (1981): Werke in 14 Bänden (Hamburger Ausgabe). Band 1 (Gedichte und Epen). München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- Hermlin, Stephan (1971): Scardanelli. Ein Hörspiel. Berlin: Klaus Wagenbach.
- Hölderlin, Friedrich: Hälfte des Lebens. In: Sämtliche Werke (1965), Leipzig: Insel, 315.
- Lermontov, Mihail (1979) - Лермонтов, Михаил Ю.: Собрание сочинений в четырех томах. Том первый. Стихотворения 1828-1841. Ленинград: Наука 1979.
- Ljubenov, Ljuben (2005) - Любенов, Любен (Съст.): Йохан Волфганг фон Гьоте, Нощна песен на странника. Оригинал и 28 български преводи. София: Авангард Прима.
- Staatliche Universität Orjol. Studienwissenschaftskomplex. Orjol (o.J.)
- Weiss, Peter (1971): Hölderlin. Stück in zwei Akten. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Zu den Autoren

- Bärmann, Tobias, MA, Auguststraße 22, 14943 Luckenwalde,
tobias.baermann@googlemail.com
- Boycheva, Snezhana, Dr., Dozentin, Germanistisches Institut der
Universität Schumen, ul. Universitetska 115, 9712 Schumen, Bul-
garien, boitcheva@yahoo.com
- Dimova, Ana, Prof. Dr., Germanistisches Institut der Universität
Schumen, ul. Universitetska 115, 9712 Schumen, Bulgarien,
ana.dimova@abv.bg
- Feld-Knapp, Ilona, Dr., Universitätsdozentin, Germanistisches
Institut der ELTE Budapest, 1021 Budapest, Hűvösvölgyi út 86,
knappilona@t-online.hu
- Krause, Wolf-Dieter, apl. Prof. Dr. habil., Institut für Germanistik
der Universität Potsdam, Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam,
wkrause@rz.uni-potsdam.de
- Lehker, Marianne, Dr., Am Mühlenkamp 33, 49086 Osnabrück,
marianne.lehker@web.de
- Papantoniou, Theodoros, MA, Doktorand, Institut für Germanis-
tik der Universität Potsdam, Am Neuen Palais 10, 14469 Pots-
dam, papanton@uni-potsdam.de
- Sändig, Uta, Dr., wiss. Mitarbeiterin, Institut für Germanistik der
Universität Potsdam, Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam,
usaendig@rz.uni-potsdam.de

Dass die Textlinguistik nicht umhin kommt, ihre Beschreibungen und ihr Instrumentarium auch im Hinblick auf Texte zu überprüfen, die nicht von Muttersprachlern erzeugt worden sind, ist durch die wachsenden Bedürfnisse nach fremdsprachiger Kommunikation und die rapide steigende Zahl entsprechender kommunikativer Ereignisse bedingt. Der Fokus der vorliegenden Publikation liegt auf dem fremdsprachigen Text (vorzugsweise in seiner schriftlichen, monologischen Ausprägung) als sprachlicher Größe. Bei der Analyse fremdsprachiger Texte werden neben textlinguistischen Fragen aber auch andere Gesichtspunkte berücksichtigt: soziolinguistische Aspekte, z.B. in Bezug auf die Kommunikationspartner, die kommunikativen Domänen, den sozial-historischen Rahmen der Kommunikation usw., psycholinguistische Hintergründe, z.B. im Hinblick auf die kognitive Verarbeitung fremdsprachlich-kommunikativer Anforderungen, literaturwissenschaftliche Bezüge, etwa hinsichtlich fremdsprachiger Einflüsse auf literarische Werke und ihre Rolle im literarischen Diskurs, translationswissenschaftliche Gesichtspunkte im Hinblick auf die Adaptation und Bewahrung des Fremden im übersetzten Text sowie pädagogisch-didaktische Fragen im Rahmen des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs.

ISBN 978-3-86956-033-5



9 783869 560335