

Zenon Weigt (Hg.)

Die deutsche Sprache in vielfältigen Forschungsparadigmen

Beiträge polnischer Doktoranden anlässlich
der 9. Linguistischen Tagung – Łódź, 09.05.2015



**Die deutsche Sprache
in vielfältigen
Forschungsparadigmen**

Beiträge polnischer Doktoranden
anlässlich der 9. Linguistischen
Tagung–Łódź, 09.05.2015



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Zenon Weigt (Hg.)

Die deutsche Sprache in vielfältigen Forschungsparadigmen

Beiträge polnischer Doktoranden
anlässlich der 9. Linguistischen
Tagung–Łódź, 09.05.2015



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

Łódź 2016

Zenon Weigt – Universität Łódź, Philologische Fakultät, Lehrstuhl für Deutsche und Angewandte Sprachwissenschaft, Abteilung Angewandte Sprachwissenschaft, 90-236 Łódź, Pomorska 171/173
E-Mail: fds@uni.lodz.pl; www.fds.uni.lodz.pl

GUTACHTER

Beata Mikołajczyk

Józef Wiktorowicz

INITIIERENDE REDAKTEURIN

Urszula Dzieciatkowska

DTP

AGENT PR

TECHNISCHE REDAKTION

Leonora Wojciechowska

UMSCHLAGGESTALTUNG

Studio 7A

© Depositphotos.com/AntonioGravante

Die Veröffentlichung ohne Verlagsbearbeitung im Verlag der Universität Łódź

Die vorliegende Publikation ist durch die Philologische Fakultät der Universität Łódź und den Verband *Stowarzyszenie Nauczycieli Akademickich na rzecz Krzewienia Kultury Języków Europejskich* finanziell gefördert worden.



www.filolog.uni.lodz.pl



www.ceiglodz.pl



© Copyright by Authors, Łódź 2016

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2016

Herausgegeben von: Verlag der Universität Łódź

1. Ausgabe W.07368.16.0.K

Verlagsbögen 7,0; Druckbögen 8,125

ISBN 978-83-8088-063-4

e-ISBN 978-83-8088-064-1

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

E-Mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

Tel. (42) 665 58 63

<https://doi.org/10.18778/8088-063-4>

The Open Access version of this book has been made available under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 license (CC BY-NC-ND)

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	7
 Kapitel I	
<i>Justyna Ciecharowska</i>	
Ellipsen in der Jugendsprache in deutschen Jugendserien.....	9
 Kapitel II	
<i>Marek Dolatowski</i>	
Alznerisches Verb aus synchroner Sicht.....	27
 Kapitel III	
<i>Barbara Jachym</i>	
Exemplarische Analyse von Texttiteln im archäologisch-ideologischen Diskurs zur Ethnogenese der Slawen.....	43
 Kapitel IV	
<i>Anna Jorroch</i>	
Die Sprachkontaktphänomene im Deutschen der masurischen Altgläubigen.....	59
 Kapitel V	
<i>Agnieszka Mikołajczak</i>	
Text-Bild-Beziehungen am Beispiel des Mediendiskurses über den Ukraine-Konflikt	71
 Kapitel VI	
<i>Monika Olcha</i>	
Konzeptuelle Integration in der deutschen Idiomatik. Kognitiv-semantische Analyse anhand ausgewählter Beispiele.....	83
 Kapitel VII	
<i>Michał Piosik</i>	
dass ((...)) ich des nich WEISS- (.) weißte, Gesprächsorganisierende Funktionen der <i>weißt du</i> -Konstruktion im gesprochenen Deutsch...	97
 Kapitel VIII	
<i>Ewelina Basińska</i>	
Hypermedia als Ansatz zur Realisierung von Lernparadigmen	119

Vorwort

Vor Ihnen liegt der Band *Die deutsche Sprache in vielfältigen Forschungsparadigmen* als das Resultat des neunten Linguistischen Doktorandentreffens, das in Zusammenarbeit mit den germanistischen Einrichtungen der Universitäten Warschau und Poznań am 9. Mai 2015 an der Universität Łódź stattgefunden hat. An der Veranstaltung nahmen Doktorandinnen und Doktoranden und deren Betreuerinnen und Betreuer von den Universitäten in Warschau, Poznań, Rzeszów, Lublin und Łódź teil. Die Aufgabe der Doktoranden bestand darin, das jeweilige Forschungsvorhaben vorzustellen und zu diskutieren.

Die für die Veröffentlichung in der vorliegenden Publikation überarbeiteten Vorträge nehmen Bezug auf relevante Phänomene der deutschen Sprache und geben Aufschluss über die jeweiligen Problem- und Aufgabenstellungen sowie über untersuchungsmethodische Fragen. Die Beiträge behandeln Themen aus solchen Teildisziplinen der linguistischen Germanistik wie Morphologie, Textlinguistik, Gesprächsanalyse, Phraseologie, Hypermedien sowie Diskurs und die Problematik der Mehrsprachigkeit, die in unterschiedlichen Forschungsparadigmen linguistischen Analysen unterzogen wurden.

Ich möchte an dieser Stelle die Gelegenheit nutzen, mich bei Frau Prof. Dr. Beata Mikołajczyk (Poznań) und Herrn Prof. Dr. Józef Wiktorowicz (Warschau) für ihre konstruktive Mitarbeit während der Tagung als Mentoren sowie für die gründliche und kritische Durchsicht der Manuskripte zu bedanken. Der Philologischen Fakultät der Universität Łódź und der Vereinigung *Stowarzyszenie Nauczycieli Akademickich na rzecz Krzewienia Kultury Języków Europejskich* bin ich für die finanzielle Unterstützung zu großem Dank verpflichtet.

Ich bedanke mich bei den Autorinnen und Autoren der Beiträge für ihre Mitwirkung an der Entstehung dieses Bandes.

Zenon Weigt
Łódź, im Mai 2016

Kapitel I

*Justyna Ciecharowska**

Ellipsen in der Jugendsprache in deutschen Jugendserien

Zusammenfassung

Der folgende Artikel hat das Ziel, die ausgewählten Aspekte der deutschen Jugendsprache zu beschreiben, sowie die Rolle der Medien in deren Bildung zu zeigen. Der Schwerpunkt des Artikels liegt bei den Typen von Ellipsen und der Häufigkeit ihres Vorkommens. In der Einleitung werden die Definitionen der Jugendsprache und der TV-Serie kurz beschrieben. Weiter wird die Charakteristik der Ellipsentypen geschildert. Den Gegenstand der Analyse bilden Ellipsen aus zwei deutschen TV-Serien: *Der Lehrer* und *Türkisch für Anfänger*, insgesamt 425 Beispiele. Die Ergebnisse werden in zwei Gruppen präsentiert: die eine Gruppe bilden Ellipsentypen (allgemein gesehen), sowie die syntaktischen und lexikalischen Ellipsen (detailliert gesehen), die andere: Verhältnis der Anzahl der Ellipsen zu der Anzahl der Sätze. Die durchgeführte Analyse hat gezeigt, dass die künstlich geschaffenen Filmdialoge die Eigenschaften der gesprochenen Sprache nachweisen.

Schlüsselwörter: Jugendsprache, Ellipse, Analyse, gesprochene Sprache, TV-Serie.

Abstract

The following article is an attempt to analyse the structure of the language used by teenagers in Germany and the role of the mass media in shaping it. The article focuses on ellipses – their frequency and type. The introduction aims at defining the youth language, spoken language, a film series and a youth film series as well as different categories of ellipses. The article focuses

* Justyna Ciecharowska, M.A., Uniwersytet Warszawski, Wydział Neofilologii, Instytut Germanistyki.

on the ellipses used in two youth film series *Der Lehrer* and *Türkisch für Anfänger* (425 examples). The conclusions are presented by categories: type of ellipses (general characteristics), syntactic and lexical ellipses (detailed characteristics) and the ratio of ellipses to the number of sentences. The analysis has proven that film dialogue scripts (the so called “artificial” language) have the same characteristics as the spoken language.

Keywords: youth language, ellipsis, analysis, spoken language, film series.

1. Jugend und Jugendsprache

Es gäbe keine Jugendsprache ohne Jugend. Doch was ist eigentlich die Jugend?

Soziologisch gesehen ist die Jugend (*adolescence*) die Periode im Leben eines Menschen, in welcher die Gesellschaft, in der er lebt, ihn [...] nicht mehr als Kind ansieht, ihm aber den vollen Status, die Rollen und Funktionen des Erwachsenen noch nicht zuerkennt. [...] Sie ist nicht durch einen besonderen Zeitpunkt bestimmt, etwa durch die körperliche Pubertät, sondern nach Form, Inhalt, Dauer und Abschnitt im Lebensablauf von verschiedenen Kulturen und Gesellschaften eingegrenzt (Allerbeck/Rosenmayr 1976: 19).

Genau genommen ist die Jugend also eine Zeitspanne zwischen Kindheit und Erwachsensein. Ein aus dem Englischen abgeleitetes Wort – *Teenager* – grenzt das Alter weiter ein, dadurch dass es sich auf englische Zahlwörter bezieht, die auf *-teen* enden, also auf die Zeitspanne zwischen 13–19. Aus der Shell-Studie (Albert/Hurrelmann/Quenzel 2015) geht hervor, dass man als Jugend sogar Menschen zwischen 12 und 24 Jahren bezeichnen kann. Manchmal werden Menschen über 20 als jugendliche Erwachsene bezeichnet.

Die Sprache, der sich die Jugendlichen bedienen, nennt man oft Jugendsprache.

Eine traditionelle Definition der Jugendsprache entwarf Helmut Henne, welche wie folgt lautet: „Jugendsprache bezeichnet spezifische Sprech- und Schreibweisen, mit denen Jugendliche u. a. ihre Sprachprofilierung und damit ein Stück Identitätsfindung betreiben.“ (Henne 1981: 373.) Es gibt aber auch andere Definitionen der Jugendsprache. Heinrich Löffler bezeichnet die Jugendsprache als eine transitorische Sondersprache also als eine „Lebensalter-Sprache“ (Löffler 1985: 127–132), womit auf die zeitliche Begrenzung dieser Sprachformen im Leben des Menschen hingewiesen wird. Jugendsprache wird in der germanistischen und westeuropäischen Sprachwissenschaft heute jedoch kaum noch als eine Sondersprache aufgefasst, sondern weitgehend als komplexe Varietät der Standardsprache oder als Sprechstil einer (bestimmten) Gruppe Jugendlicher definiert.

Jannis Androutsopoulos beschreibt in seiner Arbeit *Deutsche Jugendsprache* (1998) die Jugendsprache allgemein als „altersspezifische Teilmenge von Umgangssprache“, wobei er in späteren Forschungen (vgl. etwa Androutsopoulos 2001: 55–78) diese vereinfachte Definition differenziert und Jugendsprache als Oberbegriff für die Gesamtheit der typisch jugendsprachlichen Merkmale verwendet. Er unterteilt damit den Komplex *Jugendsprache* in einen wortschatzbezogenen Teilbereich, eine varietätenbezogene Ebene, die sich auch auf syntaktische und morphologische Elemente konzentriert, sowie eine diskursorientierte Sichtweise, die auch pragmlinguistische Beobachtungen miteinbezieht (Androutsopoulos 1998: 37).

Eva Neuland grenzte die Jugendsprache in einer allgemein anerkannten Definition ab:

Jugendsprache wird heute überwiegend als ein mündlich konstituiertes, von Jugendlichen in bestimmten Situationen verwendetes Medium der Gruppenkommunikation definiert und durch die wesentlichen Merkmale der gesprochenen Sprache, der Gruppensprache und der kommunikativen Interaktion gekennzeichnet (Neuland 2008: 45, 56 ff).

Heute wird die Jugendsprache von Sprachwissenschaftlern als ein komplexes sprachliches Register angesehen (vgl. Schlobinski/Kohl/Ludewig 1993). In diesem Zusammenhang stellte in jüngerer Zeit Hermann Ehmann folgende Thesen auf:

1) Es gibt nicht die eine Jugendsprache, weil es die Jugendsprache, und auch weil es die Jugend als homogene Gruppe nicht gibt. Vielmehr existieren mehrere Jugendsprachenvarietäten nebeneinander, die sich wiederum gegenseitig inspirieren (Szene-Sprache, Musikerjargon, Schüler- bzw. Studentensprache...).

2) Es gibt nicht die Jugendsprache an sich, wohl aber jugendspezifische Besonderheiten, die sich in sprachlicher, grammatischer, lautlicher und wortbildungsspezifischer Hinsicht deutlich von der Standardsprache abheben.

3) Es gibt nicht die Jugendsprache als mehr oder weniger komplettes Sprachsystem, sondern lediglich das schnelllebige, sich nicht zu einer festen Struktur verdichtende Sprechen von Jugendlichen (Ehmann 1996: 23).

Neuland platziert die Jugendsprache zwischen Standardsprache, Umgangssprachen, Regionalsprachen, Soziolekten und sieht sie als nicht genau abgrenzbares Kontinuum an, das über fließende Übergangsbereiche zu anderen Sonder- und Gruppensprachen wie auch zur Standard- und Mediensprache verfügt. Neuland definiert den spezifischen Sprachgebrauch Jugendlicher daher als *die subkulturellen Stile*, die „durch Ausbildung tendenzieller

Gebrauchspräferenzen von sprachlichen Mitteln aus dem Bestand der Standardsprache [...] umgewandelt, also destandardisiert und zu einem Stilmuster zusammengefügt werden“ (Neuland 2003: 140).

Zu den Merkmalen der Jugendsprache gehören: Übertreibungen und Intensivierungen, Humor, Ironie und Spiel, Expressivität und Emotionalität. Dazu sollte man auch alle Merkmale der gesprochenen Sprache zählen, denn die Jugendsprache kommt (abgesehen von der Sprache, die sich Jugendliche im Internet bedienen) in ihrer gesprochenen Variante vor. Es gibt auch andere soziale Faktoren, die Einfluss auf die Jugendsprache haben, wie etwa Bildungsgänge, soziale Zugehörigkeit, Mediennutzung oder Migrationshintergrund.

Außerdem muss man berücksichtigen, dass die Jugendsprache kein rein deutsches Phänomen ist, sondern sie ist – in mehreren regionalen Varianten – international verbreitet. Die Jugendsprache ist so schnelllebig und von äußeren Eindrücken beeinflusst, dass die Andersartigkeit von Jugendsprache sogar von Stadt zu Stadt und Gruppe zu Gruppe variieren kann.

Die Jugendsprache wird heute vorwiegend als „ein mündlich konstituiertes, von Jugendlichen in bestimmten Situationen verwendetes Medium der Gruppenkommunikation definiert und durch die wesentlichen Merkmale der gesprochenen Sprache, der Gruppensprache und der kommunikativen Interaktionen gekennzeichnet“ (Neuland 2003: 56). Es ist eigentlich fast unmöglich eine einzige und feste Definition der Jugendsprache zu finden. Obwohl dieses Phänomen schon seit langem untersucht worden ist, gibt es immer noch Erscheinungen, die noch nicht ausreichend erforscht wurden. Die Sprache der Jugend verändert sich sehr schnell und heutzutage wird dieser Prozess noch deutlicher und akuter, denn die Jugendsprache befindet sich unter einem breiten Einfluss der Medien.

Andererseits wird Jugendsprache als Sprachverfall angesehen (vgl. Spitzmüller 2007, Schneider 2007). Eins der Merkmale der gesprochenen wie auch der Jugendsprache ist die Sprachökonomie. Jugendliche tendieren dazu, ihre Aussagen möglichst kurz und bündig auszudrücken. Sätze, wie etwa „Isch geh' Schule“ liegen weit weg von allen möglichen grammatikalischen Regeln, werden aber immer häufiger im Alltag gehört. „Das Argument, dass Jugendliche keine Grammatik mehr beherrschen und kein Sprachgefühl mehr haben würden, ist zumindest aus der Tradition der Sprachpflege und Sprachkritik der Nachkriegszeit bekannt“ (Neuland 2008: 3). Demzufolge sollen Jugendliche dialogunfähig sein. Obwohl dies aber durch keinerlei wissenschaftliche Belege gestützt wurde, tritt eine solche Meinung – Jugendsprache bedeutet Sprachverfall – in subjektiven Meinungsäußerungen weiterhin auf.

Es gibt verschiedene Faktoren, die Einfluss auf die Jugendsprache haben. Zu diesen gehören etwa Geschlecht, Bildungsgänge, soziale Zugehörigkeit, Mediennutzung oder Migrationshintergrund.

2. Definition von TV-Serien

Nach Reclams Sachlexikon des Films (Koebner 2011) bezieht sich der Begriff *Serie* auf mehrteilige, zumeist fiktionale Produktionen, die vor allem mit dem ungeheuren Programmbedarf des Fernsehens zu einer eigenständigen Form werden. Traditionell wird der amerikanischen Produktion entsprechend zwischen *series*, also Serien mit abgeschlossenen Folgenhandlungen und *serial* – Fortsetzungsserien – unterschieden. Der Sendeplatz bei Serien wird im Hauptabendprogramm herausgestellt (auf Englisch *prime time serial*). Die Serien werden entweder wöchentlich oder werktäglich gesendet. Da die Serien in den USA seit den 30er Jahren (Radioserien) vor allem von Waschmittelfirmen gesponsert wurden, hat sich auch die abschätzige Bezeichnung *soap operas* oder *soaps* eingebürgert, im Deutschen wortwörtlich übersetzt als *Seifenoper*. Serien gelten in der Kulturdebatte häufig als trivial, dabei wird jedoch zugestanden, dass es in der Film- und Fernsehgeschichte immer auch besondere Serien gegeben hat und gibt. Zu den Eigenschaften einer Serie gehören:

- das serielle Erzählen, das aus einer Verknappung (bzw. Fortfall) der Explosion, der starken Handlungsbezogenheit, einer häufigen Reduktion der kinematografischen Differenziertheit, der Vierteiligkeit der Handlungsstränge und der emotionalen Aufladung durch eine Vielzahl von Konflikten und Kontroversen usw. besteht,
- das Stammpersonal, das von Folge zu Folge gleich bleibt und durch wechselnde Figuren ergänzt wird,
- ein Spannungsbruch am Ende der Folge, der ein Interesse für die nächste weckt.

In einer Serie unterscheidet man zwischen drei Gruppen von Charakteren:

- individualisierte Charaktere, deren Merkmale einzig und allein diesen Personen zugeordnet werden können,
- Serientypen, deren Merkmale nur aufgrund ihrer Anwesenheit in der Serie zu verstehen sind und sich auf die Ausprägung der serienimmanenten Handlungsrollen beziehen,
- Inhaber von Statuspositionen sind ausschließlich durch die Rolle gekennzeichnet, die sie in der Serie ausfüllen, abhängig von Alter, Geschlecht, Familienstand, Beruf, sozialem Stand etc.

Jugendserie

Ein Unterbegriff der Serie ist die Jugendserie. Als Jugendserie wird eine vor allem für jugendliches Publikum entwickelte Serie bezeichnet. Das Wort *Jugendserie* kommt aus dem Englischen und wird als Scheinübersetzung des englischen Wortes *Teenie-Serie* betrachtet (vgl. Koebner 2011).

Die Handlung einer Jugendserie bezieht sich meist auf eine Gruppe Jugendlicher und ihr langsames Erwachsenwerden. Im Zentrum jeder Folge stehen hauptsächlich alterstypische Probleme. Die Zielgruppe ist im Alter der Figuren und wird mit ihnen älter.

Jugendserien wurden zuerst in den USA populär. Die erste amerikanische Serie, die Erfolg hatte, war die in den 1960er-Jahren spielende Serie *Happy Days*, die in den Jahren 1974–1984 ausgestrahlt wurde. Die Popularität solcher Serien stieg an, als solche Serien wie *Beverly Hills 90210* (1990–2000) und *Melrose Place* (1992–1999) produziert wurden. Die erfolgreichste deutsche Jugendserie der letzten Zeit war *Berlin, Berlin*. Es lassen sich folgende Merkmale einer Jugendserie unterscheiden:

- Thematik entstammt dem Alltag der Jugendlichen (z. B. erste Liebe, Familienkonflikte, Schule),
- die Protagonisten befinden sich in einem Alter zu Beginn der Pubertät,
- die Handlung spielt an einem den Zielgruppe der Zuschauer bekannten Ort (z. B. Schule),
- die Sprache, der sich die Protagonisten bedienen, bezieht sich auf die Alltagssprache der Jugendlichen,
- die Wirklichkeit entspricht der Realität (also der Wirklichkeit des Alltags der Jugendlichen).

Das Korpus meiner Analyse bilden zwei deutsche Jugendserien: *Türkisch für Anfänger* und *Der Lehrer*.

Türkisch für Anfänger – Serienbeschreibung

Die Serie *Türkisch für Anfänger* wurde im deutschen Fernsehen, in der ARD, das erste Mal 2006 ausgestrahlt. Insgesamt gibt es 52 Episoden in drei Staffeln. Die Serie zeigt das Leben einer Patchwork-Familie. Die Hauptprotagonistin, die 16-jährige Lena Schneider (Josefine Preuß), erzählt über den Alltag in ihrer Familie. Die Geschichte fängt an, wenn Doris, die Mutter von Lena, sich in den türkischen Kriminalkommissar Metin Öztürk verliebt und beschließt, mit ihm zusammenzuziehen. Aus einer früheren Beziehung bringt Metin seine Tochter Yağmur mit in die neue Patchwork-Familie, die sich mit Lena das Zimmer teilen muss, sowie

seinen Sohn Cem (Elyas M'Barek). Wenn sich die beiden, Cem und Lena, gerade mal nicht streiten, stellen sie fest, dass sie sich nicht nur mögen, sondern sogar lieben.

Der Lehrer – Serienbeschreibung

Der Lehrer ist eine deutsche Comedy-Fernsehserie über den Lehrer Stefan Vollmer (Hendrik Dury). Sie wurde auf dem Privatsender RTL Television zum ersten Mal 2009 ausgestrahlt. Regie führte Christoph Schnee. Im Juni 2014 wurde die Serie um eine dritte Staffel verlängert, deren zehn neue Folgen seit dem 8. Januar 2015 ausgestrahlt werden. Im Februar 2015 erfolgte die Verlängerung um eine vierte Staffel.

Diese Serie handelt von einem Lehrer für Deutsch, Naturwissenschaften und Sport. Nach 10 Jahren Abwesenheit kehrt dieser in den Schuldienst zurück. Schon bald entpuppt sich sein neuer Arbeitsplatz, die Gesamtschule Georg Schwerthoff, als Problemzone. In den Fluren herrscht Anarchie und Stefan Vollmer wird bald als Experte für den „G-Kurs“ abgestellt, bei dem es sich um die chaotischste Klasse der ganzen Schule handelt. Mit alternativen, unkonventionellen Methoden und einer anderen Umgangsweise bringt er jedoch schon bald die Schüler hinter sich und schafft es somit, nach und nach deren Einstellung gegenüber der Schule zu verändern.

3. Geschriebene und gesprochene Sprache

In der früheren Sprachwissenschaft (vgl. Ludwig 1980, Feldbusch 1985) wurde die gesprochene und die geschriebene Sprache so betrachtet, als ob die beiden Sprachen keine Gemeinsamkeiten hätten. Nach Raible (1994) unterscheiden sich die beiden Sprachvarianten nicht nur nach der Art ihrer Äußerung, sondern auch nach der Funktion. „Gesprochen und geschrieben sind zwei grundsätzlich verschiedene Vorkommensweisen von Sprache. Sie implizieren unterschiedliche Bedingungen und Folgen in der ausdrucksseitigen Erscheinung.“ (Löffler 2005: 81) Verallgemeinernd lässt sich sagen, dass die gesprochene Sprache alltäglich und unordentlich und die geschriebene Sprache geformt und ordentlich ist.

Zu berücksichtigen ist die Tatsache, dass – laut Löffler (2005) – lange Zeit die geschriebene Sprache als eine einzige Norm galt. Die gesprochene Sprache war als eine vom Alltag depravierte Sprache angesehen und Dialekte galten als einer der vielen ländlichen Varianten der Sprache (vgl. Löffler 2005).

Man sollte verschiedene Aspekte der gesprochenen Sprache ins Auge fassen – die Fernsehsprache, die Mediensprache – vor allem aber die

„Sondervariante“ der gesprochenen Sprache – die Sprache des Internets mit vielen einzelnen Untergruppen, wie etwa Chatsprache, SMS-Sprache u. ä.

Man kann die gesprochene und die geschriebene Sprache auf folgende Art und Weise vergleichen (nach Dürscheid 2002):

Tabelle 1: Gesprochene vs. geschriebene Sprache (Dürscheid 2002)

Gesprochene Sprache	Geschriebene Sprache
momentan/spontan	dauerhaft
erstreckt sich in der Zeit	räumliche Ausdehnung
gemeinsamer Wahrnehmungsraum	Wahrnehmungsraum von Sender/Empfänger nicht identisch
weitere Informationsträger (Mimik/Gestik)	keine weiteren Informationsträger
nicht an Werkzeuge gebunden	an Werkzeuge gebunden
direkt/vermittelt	vermittelt
Fehlerhaftigkeit, Unvollständigkeit	keine vergleichbaren Ausdrucksmittel
Dialogisch	monologisch

Aus einer anderen Perspektive beschreiben die beiden Sprachvarianten Koch/Oesterreicher (Koch/Oesterreicher 1994: 15–43):

Tabelle 2: Konzeption der Äußerung (Koch/Oesterreicher 1994: 15–43):

Konzeption der Äußerung		
	Sprache der Nähe	Sprache der Distanz
	raumzeitliche Nähe	raumzeitliche Distanz
	Vertrautheit	Fremdheit
	Emotionalität	keine Emotionalität
Kommunikationsbedingungen	Situations- und Handlungseinbindung	keine Situations- und Handlungseinbindung
	kommunikative Kooperation	keine kommunikative Kooperation
	Dialog	Monolog
	Spontaneität	keine Spontaneität
	freie Themenentwicklung	Themenfixierung

In diesem Zusammenhang sollte auch die Definition von Löffler berücksichtigt werden.

Gesprochene Sprache stellt von ihren äußeren Bedingungen her die primäre Art der Sprachverwendung dar. Ihr Medium ist die uns umgebende Luft. Zur Hervorbringung bedarf es außer der menschlichen Sprechwerkzeuge keiner weiteren Instrumente. Der nicht instrumental vermittelte *Mediolekt* gesprochene Sprache (GS) lässt sich wie folgt untergliedern (Löffler 1985: 90).

Das Sprechen an sich ist immer mit einer Handlung verbunden und oft verläuft die Sprachproduktion momentan und spontan. Deswegen kann das Gesagte beliebig korrigiert, modifiziert und nachgefragt werden, ist aber nicht zurücknehmbar. Bei der Sprachproduktion können die Prozesse entweder direkt oder vermittelt verlaufen. Bei der direkten Kommunikation hat man mit der face-to-face-Kommunikation zu tun. Vermittelt verläuft die Kommunikation entweder in beiden Richtungen (z. B. Telefon) oder nur in eine Richtung (z. B. Fernsehen). Als Gegenstand der Analyse wurde die gesprochene Sprache genommen, die im Fernsehen benutzt wurde. Charakteristisch für diese Sprache ist die Tatsache, dass sie weder momentan noch spontan ist, könnte aber immer als eine gesprochene Variante verstanden werden (Hickethier 1978).

4. Definition der Ellipse

Ellipsen der gesprochenen Sprache weisen auf die Sprachökonomie hin, weil die Inhalte die schon einmal eingeführt wurden, nicht immerzu wiederholt werden müssen. „Nach Engel (1974, 205) kommen Sätze mit einem Verb 60-mal häufiger in geschriebenen Texten vor als in gesprochenen“ (Schwitalla 2006: 101).

Der Begriff der Ellipse kommt aus der Antike, wo im Altgriechischen *élleipsis* „Fehlen“, „Ausparung“, „Auslassung“ bedeutete. Laut Klein „Regelhafte Ellipsen liegen dann vor, wenn der Sprecher bei seiner Äußerung bestimmte Elemente weglassen kann, die der Hörer, sofern er die betreffende Sprache beherrscht, nach festen Regeln aus dem Kontext ergänzen kann“ (Klein 1973: 765f.). Ein Beispiel:

- **FRAGE: Wer hat wem geholfen?**
- **ANTWORT: Reiner Maria.**

Statt den ganzen Satz zu formulieren, kann der Sprecher nur diese elliptische Aussage machen, weil seinem Hörer alle Verhältnisse bekannt sind, und er kann die Aussage selbst ergänzen. Laut Hoffmann (1997) gelten Ellipsen als unvollständige Sätze. Er glaubt auch, dass sie kontextfrei untersucht werden können.

Ellipsen bauen auf dem kontextuellen Wissen des Menschen auf. Man unterscheidet drei Arten des kontextuellen Wissens: Weltwissen, Situationswissen und Wissen aus dem sprachlichen Kontext:

- Weltwissen – „im Verlaufe des bisherigen Lebens angesammeltes Wissen über soziale, physikalische und sonstige Gegebenheiten“ (Klein 1993: 765).

- Situationswissen – alle Informationen, „die der Sprecher und Hörer (...) entnehmen können“ (Klein 1973: 767).

- Wissen aus dem sprachlichen Kontext – „kann sowohl den vorausgehenden wie – seltener – den folgenden Äußerungen entnommen sein“ (Klein 1973: 767).

Es gibt keine einheitliche Einteilung von Ellipsen, manchmal unterscheidet sich auch die Nomenklatur unter den einzelnen Sprachwissenschaftlern. Selting (1997) z. B. arbeitet mit dem Begriff *der sogenannten Ellipse*. In diesem Artikel stütze ich mich vor allem auf die Einteilung von Klein.

Klein unterscheidet acht Gruppen von Ellipsen: Aufschriften und ähnliches, Textsortenellipsen, feste Ausdrücke, lexikalische Ellipsen, verarbeitungsbedingte Ellipsen, entwicklungsbedingte Ellipsen, Koordinationsellipsen und Adjazenzellipsen.

Tabelle 3: Einteilung der Ellipsen bei Klein (1993)

1.	Aufschriften	Wegweiser, Schilder, Bilder, also alles, was zu einem Bezugsobjekt einer Aussage werden kann
2.	Textsortenellipsen	Telegramme, Wetterberichte, Rezepte und Gebrauchsanweisungen, sowie Schlagzeilen und andere Textsorten
3.	feste Ausdrücke	elliptische Aufforderungen, rituelle Formeln oder expressive Ausrufe. Einige von diesen Konstruktionen sind mehr oder weniger idiomatisiert, d. h. sie haben feste Bedeutungen und unterliegen festen strukturellen Regeln und irgendwelche Veränderungen innerhalb der Aussage können zu einer Änderung der Bedeutung führen
4.	lexikalische Ellipsen	Das wichtigste Merkmal ist die Argumentreduktion, d. h. eine allgemein bekannte Information wird weggelassen. Man unterscheidet zwischen völlig lexikalisierten Argumentreduktionen (Die Hühner legen immer mehr.), lexikalisierten N-Ellipsen (der Angestellte, der Angeklagte) und lexikalisierten Auslassungen (Silke muss ja wieder.)
5.	verarbeitungsbedingte Ellipsen	Sprechfehler oder agrammatische Konstruktionen
6.	entwicklungsbedingte Ellipsen	alle Aussagen, die von Kindern, die erst in der Phase des Spracherwerbs sind, oder von Fremdsprachelernenden produziert werden
7.	Koordinationsellipsen	identische Teile innerhalb von Koordinationen werden weggelassen
8.	Adjazenzellipsen	Frage-Antwort-Folgen, Korrekturen und Behauptungen

Bei den Koordinationsellipsen werden identische Teile innerhalb von Koordinationen weggelassen. Hier unterscheidet man zwei Fälle, je nachdem, ob „die Auslassung im ersten oder im zweiten Konjunkt erfolgt“ (Klein 1993: 768). Diese nennt Klein entsprechend Rückwärts- und Vorwärtsellipse. Nach Klein: ein Beispiel für den ersten Fall ist **Fritz lag auf – und Maria unter dem Bett**¹, ein Beispiel für den zweiten **Fritz lag auf dem Tisch und – schlief**. Beide Arten der Koordinationsellipse können gemeinsam vorkommen. Im Fall der Koordinationsellipsen kommt es zu vielen Beschränkungen und Problemen.

Koordinieren kann man verschiedene Konjunkte, wie ganze Sätze, Nominalphrasen oder Adverbien. Problematisch kann aber die Tatsache sein, dass die phrasalen Koordinationen durch Tilgung nicht eindeutig ableitbar sind, wie etwa **Zwischen Kirche und Rathaus stand die alte Pfarrei**. Der Versuch diesen Satz ohne Tilgung zu formulieren muss leider scheitern. Problematisch ist das sog. *Gapping*. In diesem Fall entsteht in einem Konjunkt ein „Loch“, d. h. ein Ausdruck wird ausgelassen ohne eine Verbindung zweier gleichwertiger Konstituenten: **Peter schenkte Maria eine Blume und Otto Irmi einen Wein** (hier hat man es mit zwei selbständigen Sätzen zu tun, die auch inhaltlich nicht zusammenhängen, jedoch koordiniert wurden). Man kann entweder ein Verb, wie in dem oben genannten Beispiel, oder ein Substantiv weglassen.

Es gibt auch Konstruktionen, die nicht zulässig sind, weil sie den Sinn der Aussage ändern können.

Bei der Vorwärtsellipse ist die ausgelassene Information bei der Lücke bereits kontextuell verfügbar, bei der Rückwärtsellipse aber nicht: im ersten Fall ist sie beibehalten und kann demnach auch durch andere anaphorische Elemente, sofern diese zur Verfügung stehen, ersetzt werden, im letzten Fall ist die in die Lücke einzufüllende Information allenfalls erwartbar (ausgenommen natürlich, sie ist ihrerseits aus einem vorausgehenden Satz beibehalten): *‘Peter liebt IHN und Otto haßt Spinat’ (Klein 1993: 773).

Zusammenfassend: Die Vorwärtsellipse ist anaphorisch und die Rückwärtsellipse nicht.

Auch bei finiten Verben ist die Möglichkeit einer Koordination begrenzt: Die Verben *komme* und *kommst* haben zwar einen gemeinsamen Teil, ist aber die Weglassung eines von ihnen bei einer Vorwärtsellipse unmöglich, wie etwa ***weil ich um elf KOMME (weggelassen) und du um zehn kommst**.

Die zweite Gruppe der Koordinierenden bilden die Adjazenzellipsen oder anders genannt Frage-Antwort-Ellipsen. „In diesem Fall bilden kontrollierter Ausdruck und elliptischer zwei selbständige aber eng zusammengehörige Äußerungen“ (Klein 1993: 768). Unter dem Begriff der Adjazenzellipse fallen

¹ Alle Beispielsätze kommen aus Klein (1985: 768-772).

z. B. Frage-Antwort-Folgen, Korrekturen und Behauptungen (wie etwa **Dieses Buch ist für Peter. Nein, für Maria**) oder bestätigende und ergänzende Fortführung, wie **Peter hat Glück im Spiel. In der Liebe auch**.

Neben der oben beschriebenen Einteilung gibt es auch andere Klassifikationen, wie z. B. die Einteilung von Busler/Schlobinski (1997).

5. Analyse

Für meine Analyse habe ich zwölf Folgen der Serie *Türkisch für Anfänger* und sechs Folgen der Serie *Der Lehrer* untersucht. Insgesamt habe ich den beiden Serien 425 Beispiele entnommen. In der Serie *Türkisch für Anfänger* sind das 239 Beispiele und die restlichen 186 Beispiele habe ich in der Serie *Der Lehrer* gefunden (Abb. 1). Diese Grafik zeigt, wie sich die Ellipsen auf die einzelnen Staffeln verteilen. Die meisten kommen in der ersten Staffel vor, dann wird die Zahl der Ellipsen immer weniger. Das mag daran liegen, dass die Protagonisten immer älter werden und mit ihnen auch das Publikum, weswegen sich die Protagonisten nur gelegentlich der Jugendsprache bedienen. Um das eindeutig festzustellen, sollte aber noch eine weitere Analyse anderer Merkmale der Jugendsprache (z. B. Bedeutungsverschiebungen, -erweiterungen, u. a.) durchgeführt werden.

Bei der Serie *Der Lehrer* (Abb. 2) sieht die Zahl der Ellipsen in beiden Staffeln fast gleich aus. Die Zeitspanne, in der die Ereignisse geschehen, ist nicht so ausgedehnt wie bei der Serie *Türkisch für Anfänger*.

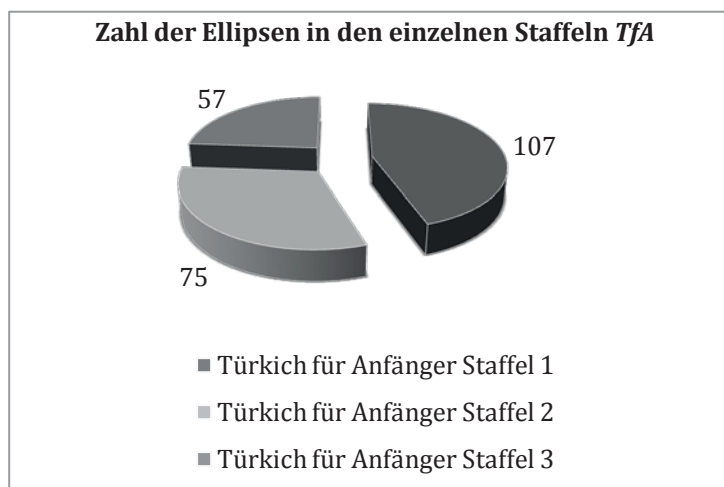


Abbildung 1

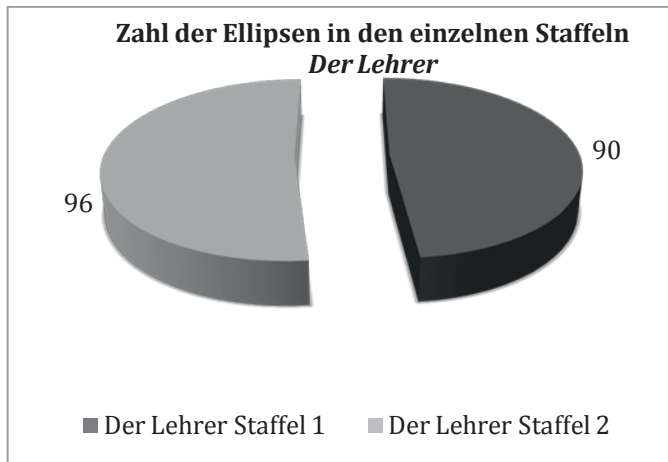


Abbildung 2

Zuerst möchte ich die Ergebnisse betreffend der Analyse der allgemeinen Einteilung der Ellipsen darstellen. Man kann drei Gruppen unterscheiden: Koordinationsellipsen, Adjazenzellipsen und andere Ellipsentypen wie: feste Ausdrücke, lexikalische Ellipsen und verarbeitungsbedingte Ellipsen.

Aus meiner Untersuchung geht hervor, dass die größte Gruppe die Koordinationsellipsen mit 49% aller untersuchten Beispiele bilden. Dann kommen die Adjazenzellipsen mit 22% und gleich danach die lexikalischen Ellipsen, die 18% aller Beispiele ausmachen. Die beiden Gruppen der restlichen Ellipsen – feste Ausdrücke und verarbeitungsbedingte Ellipsen – sind nicht so stark präsent (Abb. 3).

Im Vergleich der beiden Serien sehen die Ergebnisse ziemlich ähnlich aus. Im Fall der Serie *TfA* bilden die Koordinationsellipsen die stärkste Gruppe mit 46%, bei der Serie *Der Lehrer* sieht es genauso aus.

1. Alles klar, du mich auch! [*Der Lehrer*, lex. Ellipse, Argumentreduktion, S. 1, F. 2²]

2. Ist ja gut. Ich probier' mit ihr. [*Der Lehrer*, lex. Auslassung, S. 1, F. 2]

3. Wegen vorhin ja... eeehhh... du weißt, wie ich bin und... [*TfA*, verarbeitungsbedingte Ellipse, S. 2, F. 13]

4. Weil dein Leben scheiße ist, und immer scheiße bleibt. [*TfA*, Koordinationsellipse, Vorwärtsellipse S. 2, F. 13]

² Der Buchstabe *S* steht für Staffel und *F* für Folge, die Abkürzung *TfA* bedeutet Türkisch für Anfänger.

5. Augen, Ohren, Hände,... Beziehung, wichtige Dinge hat man halt doppelt. [*TfA*, Rückwärtsellipse, S. 2, F. 14]

6. D: Bitte? | M: Nichts! [*Der Lehrer*, Adjazenzellipse, S. 3, F. 13]

7. Bitte, mach das... Ich mein, natürlich Allah... [*TfA*, Korrektur, S. 1, F. 2]

8. Auf Diana! Auf ihren neuen Job als Lehrerin! [*TfA*, rituelle Formel, S. 2, F. 15]

9. Kein Problem! [*Der Lehrer*, fester Ausdruck, S. 3, F. 37]

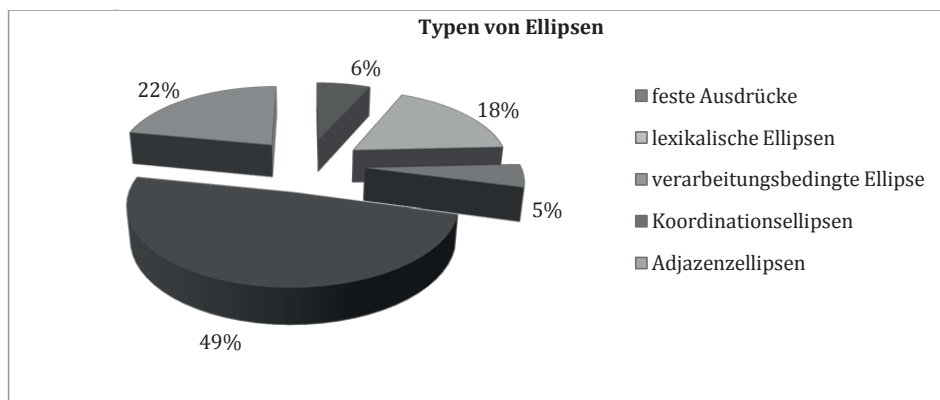


Abbildung 3

Die stärkste Gruppe, die Gruppe der Koordinationsellipsen, lässt sich weiter in Vorwärts- und Rückwärtsellipsen unterteilen. Die präsenteste Gruppe bilden die Vorwärtsellipsen mit 92% aller Koordinationsellipsen. Die Rückwärtsellipsen sind weniger populär und machen 8% aller Koordinationsellipsen aus (Abb. 4). Das mag daran liegen, dass sie für den Empfänger der Mitteilung nicht einfach zu verstehen sind. Er muss zuerst den ganzen Satz gehört haben, bis er die wichtigste Information vermittelt bekommt – meistens ist dies das finite Verb oder das Subjekt.

1. Und ich hab dich angesehen. Und auch angesprochen. [*TfA*, S. 1, F. 2]

2. Hi, du warst doch vorhin auf dem Spielplatz und hast das Porno-Magazin gelesen, oder? [*TfA*, S. 1, F. 2]

3. Schatz, bist du sauer auf mich oder auf dich? [*TfA*, S. 1, F. 2]

4. Wir haben ein Seniorenheim für dich gefunden oder ein schönes Medikament, das dich ruhig stellt. [*TfA*, S. 2, F. 13]

5. Eine Frau, oder ein Mann bist du, Pico? [*Der Lehrer*, S. 1, F. 3]

6. Dass du dich mit den Glatzen, dass du dich gehauen hast. [*Der Lehrer*, S. 1, F. 3]

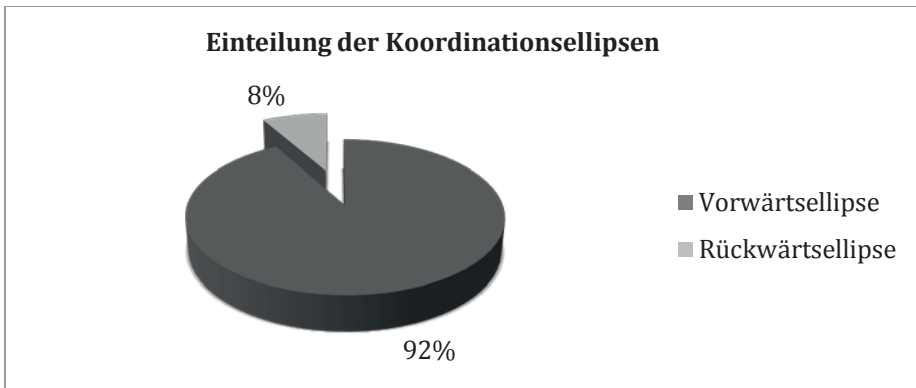


Abbildung 4

Da das Korpus aus „gesprochenen“ Texten besteht, kommen Adjazenzellipsen häufig vor. Die größte Gruppe bilden die Frage-Antwort-Ellipsen mit 83%. Korrekturen kommen auch oft vor, diese Gruppe macht 17% aller von mir untersuchten Ellipsen aus (Abb. 5).

1. M: Sind wir ein bisschen gestresst? | D: Nein, ich bin nicht gestresst. [TfA, S. 2, F. 13]

2. D: Uhrzeit? | L: Zu spät! [TfA, S. 2, F. 14]

3. M: Sag mal, deine Tochter hat was Militantes? | D: Ja. [TfA, S. 1, F. 1]

4. Ich will, ich möchte vorbereitet sein. [Der Lehrer, S. 1, F. 1]

5. Kann man da auch ... ich meine, also kann man da so'n bisschen... etwas... äh ... ändern? [TfA, S. 3, F. 37]

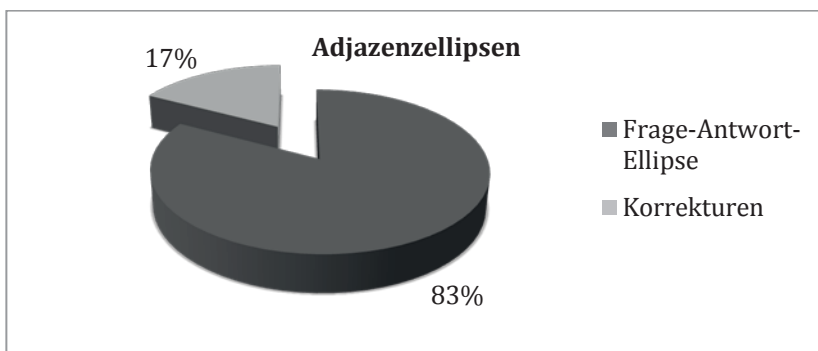


Abbildung 5

Die lexikalischen Ellipsen bilden die drittstärkste Gruppe der von mir untersuchten Ellipsen. Diese lassen sich weiter in eine Gruppe der lexikalischen Argumentreduktion und eine der lexikalischen Auslassung unterteilen. Die erste Gruppe, bei der das Argument völlig reduziert wird, macht 61% aller Beispiele aus. Die lexikalische Auslassung kommt nicht so oft vor und man kann diese Erscheinung in 39 Sätzen der 100 untersuchten finden.

1. Noch eine Nacht länger an der Spree und ich hab' Hepatitis. [*TfA*, lex. Argumentreduktion, S. 3, F. 37]

2. Lena, so nicht! Nicht mit mir! [*TfA*, lex. Argumentreduktion, S. 1, F. 3]

3. Total gestört. [*Der Lehrer*, lex. Argumentreduktion, S. 1, F. 2]

4. Auf keinen. [*TfA*, lex. Auslassung, S. 1, F. 3]

5. Sie können doch nicht einfach ... Was fällt Ihnen ein?! [*TfA*, lex. Auslassung, S. 3, F. 39]

6. Kathi hat auch eins. Für dieselbe Stelle. [*TfA*, lex. Auslassung, S. 3, F. 39]

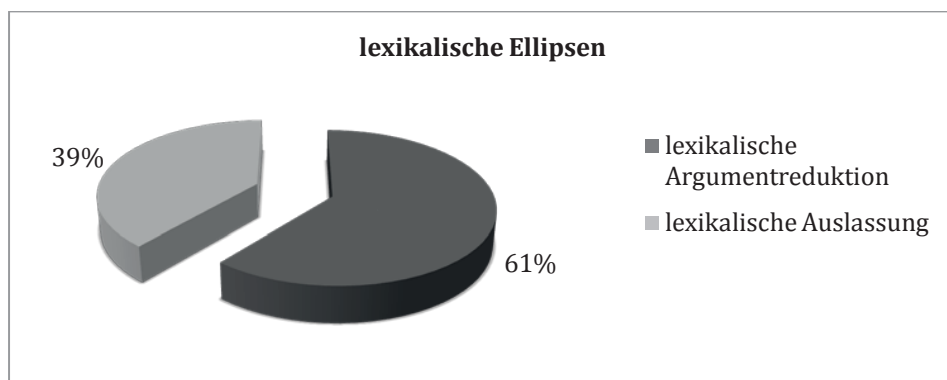


Abbildung 6

6. Zusammenfassung

Aus meiner Analyse geht hervor, dass die künstlich geschriebenen Dialoge eine Tendenz zu elliptischen Konstruktionen aufweisen. Im Vergleich zur Zahl aller Sätze ist die Zahl der Ellipsen aber ziemlich klein. Die elliptischen Sätze machen nur 9% aller Sätze aus (Abb. 7). Zu berücksichtigen ist die Tatsache, dass auch in der geschriebenen Sprache immer häufiger Ellipsen benutzt werden, was die Tendenz der gesprochenen Sprache widerspiegelt (vgl. Schwitala 2003, Matuschek 1994).

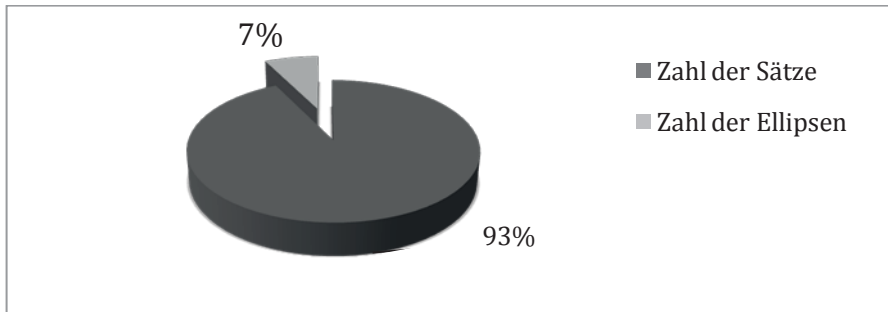


Abbildung 7

Das Ziel bei diesen künstlichen Dialogen wurde erreicht, die geschriebene Sprache, die die gesprochene imitieren sollte, zeichnet sich durch die gleichen Merkmale aus wie die alltäglich gesprochene Sprache.

Weiter sollte man noch Recherchen der tatsächlich gesprochenen Jugendsprache vornehmen, um dann die Ergebnisse miteinander zu vergleichen. Auf diese Art und Weise könnte man feststellen, ob die Nachahmung der gesprochenen Jugendsprache völlig gelungen ist. Man könnte so auch die Authentizität der Dialoge überprüfen.

Literatur

- Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2015): *17. Shell Jugendstudie. Jugend 2015*, Frankfurt/Main.
- Androutsopoulos, Jannis K. (1998): *Deutsche Jugendsprache*, Peter Lang, Frankfurt.
- Busler, Christine/Schlobinski, Peter (1997): ‚Was er (schon) (...) konstruieren kann (...)‘ Über ‚Ellipsen‘, syntaktische Formate und Wissensstrukturen, In: Schlobinski, Peter (Hg.): *Syntax des gesprochenen Deutsch*, Opladen, S. 93–115.
- Dürscheid, Christa (2002): *Einführung in die Schriftlinguistik*. Wiesbaden.
- Ehmann, Hermann (1996): *Oberaffengeil, Neues Lexikon der Jugendsprache*, München.
- Feldbusch, Elisabeth (1985): *Geschriebene Sprache: Untersuchungen zu ihrer Herausbildung und Grundlegung ihrer Theorie*, Berlin/New York.
- Henne, Helmut (1986): *Jugend und ihre Sprache. Darstellung – Materialien – Kritik*, Berlin/New York.
- Hickethier, Knut (1978): *Lexikon der Grundbegriffe der Film- und Fernsehsprache*, In: Paech, Joachim (Hg.): *Film- und Fernsehsprache. Texte zur Entwicklung, Struktur und Analyse der Film- und Fernsehsprache*. Frankfurt a. M./Berlin/München, S. 45–57.
- Hoffmann, Ludger (1997): Ellipse. In: Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno et al. (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*, Berlin, Kap. C 4.3.

- Hollingshead, August B. (1949): *Elmtown's Youth*. New York. Zitiert nach: Allerbeck, Klaus R. /Rosenmayr, Leopold (1976): *Einführung in die Jugendsoziologie: Theorie, Methoden, empir. Materialien (German Edition)*, Heidelberg.
- Klein, Wolfgang (1985): Ellipse. Fokusgliederung und thematischer Stand. In: Meyer-Herrmann, Reinhard/Rieser, Hannes: *Ellipsen und fragmentarische Ausdrücke*, 2 Bde. Tübingen.
- Koebner, Thomas, Hg. (2011): *Reclams Sachlexikon des Films*, Stuttgart.
- Löffler, Heinrich (2005): *Germanistische Soziolinguistik*, Berlin.
- Ludwig, Otto (1980): Geschriebene Sprache. In: Althaus, Hans Peter /Henne, Helmut/Wiegand, Herbert Ernst: *Lexikon der germanistischen Linguistik*, Tübingen, S. 232–238.
- Matuschek, Stefan (1994): *Ellipse*. In: Ueding, Gert (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Band 2. Tübingen, S. 1018–1024.
- Neuland, Eva (2008): *Jugendsprache: Eine Einführung*, Stuttgart.
- Raible, Wolfgang (1994): Orality and Literacy. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. An Interdisciplinary Handbook of International Research*, Berlin/New York, S. 1–17.
- Schlobinski, Peter/Kohl, Gabi/Ludewigt, Irmgard (1993): *Jugendsprache. Fiktion und Wirklichkeit*. Opladen.
- Schneider, Jan Georg (2007): Sprache als kranker Organismus – Linguistische Anmerkungen zum Spiegel-Titel „Rettet dem Deutsch!“. In: *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 3/1, S. 1–23.
- Spitzmüller, Jürgen (2007): Sprache und Identität. Warum die Anglizismen die Gemüter erhitzen. In: *Muttersprache* 3, S. 185–198.

Kapitel II

*Marek Dolatowski**

Alznerisches Verb aus synchroner Sicht

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel stellt das alznerische Verb aus synchroner Perspektive dar. Zuerst werden der alznerische Ethnolekt und seine Geschichte kurz geschildert. Nächstens wird die Morphologie des Verbs analysiert, in Anlehnung an *Linguistisches Analysemodell* von Józef Darski. Sowohl Grundformen (z.B. Infinitiv, Partizip Perfekt, Paradigmen des Präsens und des Präteritums) als auch zusammengesetzte Konstruktionen (wie Perfekt, Futur oder Passiv) werden besprochen; zu allen werden Beispiele angeführt. Des Weiteren wird die Syntax der verbalen Konstruktionen umrissen – insbesondere konzentriert man sich auf die Position des Finitums und des potenziellen Finitums, sowohl in einfachen als auch in zusammengesetzten Äußerungen im Indikativ. Im Artikel wird auch das Projekt „Spracherbe Polens. Dokumentationsbank bedrohter Sprachen“ dargestellt, in dessen Rahmen der Ethnolekt erforscht wird.

Schlüsselwörter: alznerischer Ethnolekt, Verb, verbale Morphologie, *Linguistisches Analysemodell*, Dialektologie.

Abstract

The article presents the Halcnovian verb from the synchronic point of view. In its first part it contains the description of the Halcnovian ethnolect and its history. Then, the morphology of the Halcnovian verb is analysed. The methodology has been taken from the *Linguistisches Analysemodell* of Józef Darski. The author describes both the basic forms (for example:

* Marek Dolatowski, M.A., Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Neofilologii, Instytut Filologii Germańskiej.

infinitive, past participle, paradigms of the present and past tense) and complex constructions (for example: perfect, future, passive voice); there are also given numerous examples to each analysed phenomenon. In the last part the syntax of verbal constructions is presented: mainly the position of the finitum and the potential finitum in simple and complex phrases is considered. In addition, there is shortly presented also the research project "Dziedzictwo językowe Rzeczypospolitej. Baza dokumentacji języków zagrożonych" ("Poland's Linguistic Heritage. Documentation Database for Endangered Languages"), because the ethnolect is explored in its context.

Keywords: Halcnovian ethnolect, verb, verbal morphology, *Linguistisches Analysemodell*, dialectology.

Einführung

Alznerisch ist eine Sprachvarietät, die vor dem zweiten Weltkrieg in Alzen, dem heutigen Hałcnów, gebraucht wurde. Es war einer der Dialekte der sogenannten Bielitz-Bialaer Sprachinsel, die in ihrer Endphase neben Bielitz ungefähr zehn Ortschaften umfasste. Nach dem Krieg, als die alte deutsche Bevölkerung nach Deutschland ziehen musste und die neuen polnischen Einwohner kamen, sind alle Dialekte (bis auf Wilmesaurisch) verschwunden. Der alznerische Ethnolect, obwohl im Alltag nicht gesprochen, hat sich aber im Gedächtnis der wenigen ansässigen Alzner bewahrt, die in Polen geblieben sind.

Alznerisch wurde nie ausführlich untersucht, weder vor noch nach dem Krieg; manchmal (z.B. Bock 1935, Rzeszowski 1908, Waniek 1880, 1935) wurde es nur am Rande der Analysen erwähnt, die sich auf die ganze Sprachinsel konzentrierten. Außerdem gibt es keine alznerischsprachige Literatur, bis auf einige Werke von Karl Olma, dem in Deutschland lebenden Schriftsteller und Dichter aus Alzen.

Das in der Analyse berücksichtigte Korpus umfasst vor allem: (1) selbst-gesammelte Aufnahmen und (2) Texte von Olma. Dazu kommen (3) eine Liedersammlung, (4) ein Wenkerbogen und (5) drei DSD-Aufnahmen.

Geschichtlicher Hintergrund

Die Geschichte der Sprachinsel reicht ins 14. Jh. zurück, es wird aber vermutet, dass u.a. Bielitz noch im 13. Jh. gegründet wurde (vgl. Kuhn 1981: 13ff., 29ff.; Panic 2010: 141ff.; Wurbs 1981: 11ff.). Alzen ist doch eine der jüngsten Ortschaften: es erschien in den Urkunden erst im Jahre 1404. Es war von Anfang an ein Waldhufendorf, die Einwohner befassten sich also

grundsätzlich mit dem Ackerbau (vgl. Kominiak 2015: 22; Olma 1983: 5f.; Rosner 2010: 7). Die meisten ersten Ansiedler waren deutschsprachig (sie sprachen wahrscheinlich einen schlesischen Dialekt), es gab aber auch polnischsprachige Ankömmlinge (vgl. Kominiak 2015: 19ff.).

Der Charakter des Dorfes änderte sich erst im 19. Jh., als immer mehr Alzner die Landwirtschaft aufgaben und die Arbeit in Tuchfabriken in Biala aufnahmen. Solch eine Struktur hat sich bis ins 20. Jahrhundert bewahrt: einen Teil der Bevölkerung bildeten Bauern, den anderen Teil – Arbeiter (vor allem Weber) (vgl. Kominiak 2015: 50f.; Rosner 2010: 22ff.; Rzeszowski 1908: 180).

Auch die sprachliche Einteilung der Alzner in polnisch- und alznerisch-/deutschsprachige hat sich bis zum Zweiten Weltkrieg bewahrt, wobei die ersteren eine langsam anwachsende Minderheit bildeten (ungefähr 10% im Jahre 1880, etwa 30% im Jahre 1921 – vgl. Kuhn 1981: 331ff., 396). Die Informanten berichten, dass in den dreißiger Jahren das Zusammenleben beider Gruppen friedlich war, aber die Quellen, die sich auf diese oder die frühere Periode beziehen, stellen ein anderes, gar nicht konfliktfreies Bild des Dorfslebens dar (vgl. z.B. Kominiak 2015: 56ff.; Smólski 1910: 12f., 22). Die Nationalitätenkonflikte waren vor allem im Zweiten Weltkrieg und kurz danach intensiv – zuerst wurden die Polen, dann die Deutschen unterdrückt; nach dem Krieg sind über 100 deutschsprachige Alzner in polnischen Lagern (vor allem in Oświęcim) oder in der Sowjetunion gestorben (vgl. Kominiak 2015: 92ff.; Olma 1983: 81ff., 210ff.).

Nach dem Krieg wurde Deutsch verboten. Die in Polen verbliebenen Alzner hatten Angst, Alznerisch zu sprechen und es ihren Kindern beizubringen. Die Alzner, die nach Deutschland ausgewandert sind, waren dagegen im ganzen Land zerstreut. Dies hatte zur Folge, dass es als ein Kommunikationsmittel nicht mehr existierte. Heute sind acht Personen bekannt, die es noch (aktiv) sprechen oder (passiv) verstehen können.

„Spracherbe Polens. Dokumentationsbank bedrohter Sprachen“ – Projektbeschreibung

Das Projekt „Dziedzictwo językowe Rzeczypospolitej. Baza dokumentacji języków zagrożonych“ wurde in den Jahren 2012–2014 durchgeführt. Sein Leiter war Tomasz Wicherkiewicz, die meisten anderen Mitglieder des Projektteams waren auch Posener Sprachwissenschaftler. Das Ziel des Projekts war es, alle Minderheitensprachen und -sprachvarietäten Polens zu beschreiben und, falls möglich, zu dokumentieren. Die vier Hauptsprachen/

Hauptsprachvarietäten waren Latgalisch, Jiddisch, Wilmesaurisch und Alznerisch. Die Projektergebnisse sind im Internet zugänglich: www.inne-jezyki.amu.edu.pl.

Theoretische Grundlagen

Für die Analyse der gesammelten Daten wurde *Linguistisches Analysemodell* (2004, 2015) von Józef Darski gewählt. Sein Modell hat sich als ein geeignetes Instrumentarium für die Analyse eines germanischen Sprachsystems erwiesen.

Im Modell werden vier Wortklassen vorgesehen, die das herkömmliche Verb umfassen: Finitum (Wortklasse 4), potenzielles Finitum (Wortklasse 5), Finitummodifikator (Wortklasse 6) und Präsenspartizip (Wortklasse 16). Im Korpus wurden die ersten drei nachgewiesen – das Präsenspartizip dagegen bleibt im Korpus aus.

In einigen Punkten mussten auch diachronische Inhalte berücksichtigt werden. Dies betrifft vor allem die Unterscheidung zwischen starken und schwachen Verben; auch die Kategorien- und Konstruktionsbezeichnungen stammen aus der herkömmlichen (Schul-) Grammatik.

Zur Angabe morphologischer Informationen werden die Leipzig Glossing Rules verwendet (vgl. *The Leipzig Glossing Rules...* 2008).

Verbale Grundformen

Der alznerische Infinitiv geht auf *-a* oder *-n* aus, z.B.: *fola* ‚fallen‘, *gein* ‚gehen‘, *hohn* ‚haben‘, *koma* ‚kommen‘, *maxa*¹ ‚machen‘, *tün* ‚tun‘, *vahda* ‚werden‘, *zen* ‚sein‘.

Das Perfektpartizip wird vom Flexionsstamm gebildet. Fast alle Verben, bis auf die untrennbar zusammengesetzten (mit Präfixen *ge-*, *fer-*, (*d*) *er-* usw.) und Verben lateinischer Herkunft, bekommen das Präfix *ge-*. Einige Partizipien kommen in zwei äquivalenten Formen vor, einmal mit *ge-* (häufiger) und einmal ohne *ge-* (seltener), die präfixlose Form kann meistens als Fehler gedeutet werden. Beispiele für Perfektpartizipien: (*ge-*)*ganga* ‚gegangen‘, (*ge-*)*halda* ‚gehalten‘, (*ge-*)*koma* ‚gekommen‘, *gehot* ‚gehabt‘, *gemaxt* ‚gemacht‘, *gevahst* ‚gewesen‘, *ertseilt* ‚erzählt‘, *schtüdi(h)rt* ‚studiert‘.

Im Präsens lässt sich ein Satz der syntaktischen Exponenten erstellen, ihn stellt die Tabelle 1 dar. Diejenigen Verben, die diachronisch als

¹ x ist als [x] auszusprechen.

Präterito-Präsentia bezeichnet werden können, nehmen die Exponenten an, die weiter als präteritale Exponenten B genannt werden. Das Verb *zen* ‚sein‘ beugt im Singular suppletiv, im Plural lässt sich der Pluralstamm *zeh* aussondern. Die Paradigmen ausgewählter Verben stellt die Tabelle 2 dar.

Tabelle 1: Syntaktische Exponenten im Präsens

	1SG	2SG	3SG	1PL	2PL	3PL
PRS	-∅	-st	-t ²	-a/-n	-t	-a/-n

Tabelle 2: Präsensische Paradigmen

INF	sdt. Übersetzung	1SG (e)ich ³	2SG dü	3SG (h)ar, zeh, es	1PL vir	2PL ihr	3PL zeh
zen	‚sein‘	b(e)in	büst/ best	ei, ü	zen	zeit	zen
köna	‚können‘	kon	konst	kon	köna	könt	köna
vela	‚wollen‘	v(e)il	vülst/ vilst/ velst	v(e)il	vela	vült/velt	vela
visa	‚wissen‘	vahs	vahst	vahs	visa	vüst/vist	visa
vahda	‚werden‘	var	vist	vit/vet	vahda/ van ⁴	vaht	vahda/ van
koma	‚kommen‘	kom	komst/ kemst	komt/ kemt/ kömt	koma	komt	koma
hohn	‚haben‘	ho	host	hot	ho(h)n	hot	ho(h)n
feinda	‚finden‘	feint	fein(d)st	feint	feinda	feint	feinda
la(h)za	‚lesen‘	las	last	last	lahza	last	lahza
maxa	‚machen‘	max	maxst	maxt	maxa	maxt	maxa

² Verben, deren Präsensstämme auf *t*, *d* ausgehen, bekommen in PRS.3SG und in 2PL beider Tempora den Exponenten *-t* nicht.

³ In Klammern gesetzte Zeichen kommen unregelmäßig vor. Das nach einem Vokal stehende Dehnungszeichen *h* wird in Klammern gesetzt, wenn der gegebene Vokal mal als lang, mal als kurz ausgesprochen wird.

⁴ Obwohl der Infinitiv *vahda* lautet, wird in 1PL und 3PL häufiger *van* benutzt.

Im Präteritum werden zwei Exponentensätze unterschieden, die der herkömmlichen Einteilung in schwache und starke Verben entsprechen. Zwar ist nach Darski das Dentalsuffix zum präteritalen Flexionsstamm anzurechnen, aber im Alznerischen tritt es nicht immer in 2SG und 2PL auf, deswegen kann es vom Stamm getrennt werden. Beide Sätze enthält die Tabelle 3. Ausgewählte Beugungsparadigmen im Präteritum sind in der Tabelle 4 zu finden.

Tabelle 3: Syntaktische Exponenten im Präteritum

		1SG	2SG	3SG	1PL	2PL	3PL
PST	A	-∅	-st	-∅	-a	-t	-a
	B	-t	-(ta)st	-t	-ta/-da	-t	-ta/-da

Tabelle 4: Präteritale Paradigmen

INF	dt. Übersetzung	1SG (e)ich	2SG dü	3SG (h)ar, zeh, es	1PL vir	2PL ihr	3PL zeh
zen	‚sein‘	vuor	vuor(r)st	vuor	vuorn/ viön	vuort	vuorn/ viön
hohn	‚haben‘	hot	host	hot	hota	hot	hota
feinda	‚finden‘	font	fond(st)	font	fonda	font	fonda
nahma	‚nehmen‘	nohm	nohmst	nohm	nohma	nohmt	nohma
müsa	‚müssen‘	müst	müst	müst	müsta	müst	müsta
züxa	‚suchen‘	züxt	züx(ta)st	züxt	züxta	züxt	züxta

Diese Verben, die die Exponenten B annehmen, werden auch durch den regelmäßigen Vokalwechsel im Stamm charakterisiert, der auf den Ablaut zurückzuführen ist; er ist doch nur in der Tempusopposition Präsens-Präteritum zu beobachten, nicht innerhalb eines Tempus (als die dritte Form, in der diese Opposition beobachtbar ist, ist das Perfektpartizip zu nennen). Das alznerische Verb kennt alle sieben Ablautreihen, einige Verben weichen doch von ihnen weitgehend ab (z.B. *zen* ‚sein‘, *vahda* ‚werden‘). Die Tabelle 5 stellt die Reihen dar (in einigen Punkten, vor allem in PST, vereinfacht – man sieht von Zweifelsfällen ab).

Tabelle 5: Ablautreihen

Ablautreihe ⁵	PRS	PST	PTCP
1a	ei	ai	e(i)
1b	ei	a(h)	e(i) (unsicher)
2a	i(h) ⁶	u	o(h)
2b	i(h)	u/o(h) (rekonstruiert)	o(h)/ü(e)
3a	ei	o/u (zwei konkurrierende Formen)	u
3b	a	o (unsicher)	ü/u
4	a	o(h)	o(h)
5	a(h)	o(h)	a(h)
6	o/uo	ü(h)	o/uo
7	(...)	i(h)	(...)

Einen anderen Typ des Vokalwechsels weisen die sogenannten Rückumlautverben auf: INF *nen(i)a* ‚nennen‘, *ken(i)a* ‚kennen‘, *bren(i)a* ‚brennen‘ : PST.3SG *nant*, *kant*, *brant*. Auch die schon genannten Präterito-Präsentia haben im Präteritum und im Partizip andere Vokale als im Infinitiv oder im Präsens: INF *müsa* ‚müssen‘, *zuln* ‚sollen‘, *köna* ‚können‘, *visa* ‚wissen‘ : PST.3SG *müst*, *zult*, *kunt*, *vust/vost* (ebenso auch *vela* ‚wollen‘ : *vult*). Den in der herkömmlichen Germanistik durch Verners Gesetz erklärten grammatischen Wechsel kennen nur drei alznerische Verben: INF *schlohen/schloin* ‚schlagen‘, *schneida* ‚schneiden‘, PST.3SG *vuor* : PST.3SG *schluk/schlük*, PTCP *geschnita*, *gevahst*.

Zusammengesetzte verbale Konstruktionen

Präsens und Präteritum aller Modi werden synthetisch, also mit Hilfe nur einer Wortform (des Finitums) gebildet.⁷ Andere Tempora bedürfen noch eines potenziellen Finitums. Finitummodifikatoren können in allen Tempora und Modi auftreten.

⁵ Die Einteilung stammt aus Mettke 1983: 178ff.

⁶ In 3SG kann man noch den mittelhochdeutschen Diphthong /iu/, entwickelt zu alz. *äu*, sehen. Die Formen 2SG sind im Korpus nicht vorhanden.

⁷ Abgesehen wird von Konstruktionen mit Modalverben: *köna* ‚können‘, *müsa* ‚müssen‘, *vela* ‚wollen‘, *zuln* ‚sollen‘ usw.; und mit *tün* ‚tun‘, die einen Infinitiv verlangen. Beispiele:

*De müter **hast** mix das tsimer **räuma**.* – ‚Die Mutter lässt mich im Zimmer aufräumen‘ (A)

Im Perfekt werden als Hilfsverb *zen* ‚sein‘ oder *hohn* ‚haben‘, gebeugt im Präsens, gebraucht, dazu kommt das Perfektpartizip. Die Distribution von *zen* und *hohn* ist der im Standarddeutschen ähnlich: Bewegungsverben wie *fli(h)ga/flü(h)ga* ‚fliegen‘, *fola* ‚fallen‘, *fuorn* ‚fahren‘, *gein* ‚gehen‘, Verben, die eine Zustandsveränderung bezeichnen, z.B. *scharva* ‚sterben‘, und Verben *blein* ‚bleiben‘, *vahda* ‚werden‘, *zen* verlangen *zen*; andere Verben, vor allem Reflexiv- und Transitivverben, verlangen *hohn*.

Das Plusquamperfekt wurde im Korpus nur in wenigen Äußerungen gefunden. Als Hilfsverb wird *hohn* im Präteritum verwendet, dazu kommt das Perfektpartizip. Es gibt nur ein Beispiel für dieses Tempus mit *zen* als Hilfsverb.

Im Futur wird das Hilfsverb *vahda* ‚werden‘, gebeugt im Präsens, verlangt. Den anderen Teil der Futurkonstruktion macht der Infinitiv aus.

Beispiele zu diesen Tempora werden unten angegeben.

Unter den Modi wurden der Indikativ und der Imperativ in der spontanen Rede verzeichnet. Der Konjunktiv kommt vereinzelt vor, eigentlich nur Konjunktiv Präteritum (Konjunktiv Plusquamperfekt wurde nur einige Male gefunden). Seine Formen werden vom Indikativ Präteritum abgeleitet, meistens durch den Umlaut; einige Konjunktivformen sind nur diachronisch zu erklären (z.B. *kem(e)* ‚kommen-KONJ.PST.3SG‘ oder *ver* ‚sein-KONJ.PST.3SG‘ zu *ko(h)m* ‚kommen-IND.PST.3SG‘, *vuor* ‚sein-IND.PST.3SG‘). Der Konjunktiv Plusquamperfekt wird vom Indikativ Plusquamperfekt gebildet – als Hilfsverb wird *hohn* im Konjunktiv Präteritum gebraucht. Beispiele:

*Ven de faht **heta** flehg(e)l, **kenta** zeh flihga.* – ‚Wenn Pferde Flügel hätten, könnten sie fliegen‘ (A)⁸

*Ven ich damols nixt **ver räusganga**, **het** ich ahn **getrofa** (ü/in) der haim.* – ‚Wenn ich damals nicht rausgegangen wäre, hätte ich ihn zu Hause getroffen‘ (A)

*Ven ich an **het gekant** [...], do gink/ginge oles beser ferbei, an häut vier's mit im beser.* (WS18)

»**Wjäst** dü allajnj **gekomma**, / **hät** echj dich **räjgeno(h)mma** ... « – »Wärest du allein gekommen, / hätte ich dich reingenommen ... « (Olma 1988: 60)

***Loß sän**, Johanna. Kemmt Zäjt, kemmt a wejder Rot...* – ‚Lass es sein, Johanna. Kommt Zeit, kommt auch wieder Rat...‘ (Olma 1963: 83)

*Noxt **tüt** de müter **pruma**, vo ma zo fih gelt fertüt.* – ‚Die Mutter noch brummt, warum man so viel Geld vertut‘ (A)

*Dan **suld** ech mir **nama**, / do **müßt** ech mech **schama**.* – ‚Den sollte ich mir nehmen, dann müsste ich mich schämen‘ (L)

⁸ Die Bezeichnungen A, L, WS beziehen sich auf die Quelle, aus der das gegebene Beispiel stammt (entsprechend: Aufnahmen, Liedersammlung, Wenkersätze). Zu den Wenkersätzen wird auch die entsprechende Satznummer angegeben. Alle Zitate aus Olma werden bibliographisch beschrieben.

*An denka sich dü liewer Goot, / **hät** ech de Kiech **gemulka**. – ‚Und denken sich: Du, lieber Gott, hätte ich die Kuh/Kühe gemolken‘ (L)*

Im Allgemeinen ist der Konjunktiv fast ausschließlich auf Bedingungsäußerungen begrenzt.

Der Imperativ (Präsens) hat seine eigenen Formen nur in 2SG. Meistens sind sie dem Flexionsstamm gleich; als eine Ausnahme kann *bein* zum Verb *zen* ‚sein‘ angesehen werden. In 2PL sind die Imperativformen den Indikativformen identisch. Man vergleiche:

***Bein** (a)zo güt an **brenk** mir de tseitunk (tsum lahza)! – ‚Sei so gut und bring mir die Zeitung (zum Lesen)!‘ (A)*

*Dü ne **hör** kai schfotsa boh! – ‚Hör keiner schwarzen (schwarzhaarigen) Frau zu!‘ (A)*

***Rojm** geschwejd de Taller uf! – ‚räum schnell die Teller auf!‘ (L)*

*Dü **gej** ok sahn, wo e d'r kommer ej geschaan – ‚Geh nur sehen (und schau), was in der Kammer geschehen ist‘ (L)*

***Komt** doh üm zeks! – ‚Kommt um sechs!‘ (A)*

Passiv

Dieses Genus Verbi ist im Alznerischen sehr selten – die meisten Äußerungen sind aktiv. Es wurde keine formale Unterscheidung zwischen dem Vorgangs- und dem Zustandspassiv festgestellt. Man vergleiche:

*Dos falt **vuor ferkahft** for fümfi iühr(n). – ‚Das Feld wurde vor fünf Jahren verkauft‘ (A)*

*Man zuot / Es ei gezuot, das dos häus **vuor ufgebäut** for üver hundet iühr(n). – ‚Man sagt / Es wird gesagt, dass das Haus vor über hundert Jahren aufgebaut wurde‘ (A)*

*Ganz **verzo(h)cket sän** de Hetta – ‚Ganz verzuckert sind die Hütten‘ (Olma 1988: 19)*

*e dam Bichla so's **sän ufgeho(h)wa** – ‚in diesem Büchlein soll es aufgehoben sein‘ (Olma 1988: 10)*

Tempora im Indikativ – Gebrauch

Das Präsens übt im Alznerischen die folgenden Funktionen (nach: Helbig/Buscha 1996: 146ff.) aus:

a) aktuelles Präsens; Beispiele: *Vu **geist**-dü, **zol(a)** vir **mitkoma**? (WS12), Vir **zen** schon schwax, an vir **vela** exta tsu trinka (WS23);*

b) atemporales Präsens; Beispiele: *Em vinter **flüga** de troiga ble(h)ter ü de loft (WS1), Har **ist** aier o(h)ne zalts an fafer (WS7);*

c) futurisches Präsens; Beispiele: (...) *Do koma vir mit äuch mit* (WS27), (...) *,der bräune hunt max(t) dir nist* (WS39), *Müen fuohr(i)ch ü de schtot* ‚Morgen fahre ich in die Stadt‘;

d) historisches Präsens; Beispiel: *No, (e)ich zo: (e)ich bin e Altsner* ‚Na, ich sage: ich bin (ein) Alzner‘ (der Informant erzählt von seinem Treffen mit Wilmesauern).

Die letzte Funktion ist im Korpus höchst selten. Die anderen drei treten häufig auf.

Das Präteritum und das Perfekt drücken die Aktionen aus, die vor dem Sprechmoment (unabhängig vom Zeitabstand) geschehen sind. Sie sind fast äquivalent, man kann aber bemerken, dass das Präteritum häufiger in Erzählungen ist, und das Perfekt – in Gesprächen. Außerdem drückt das Perfekt oft dies aus, wessen Effekte noch in der Gegenwart beobachtet werden können, und das Präteritum dies, was keine Beziehung zur Gegenwart hat. Man analysiere folgende Beispiele:

Der schneh lohk de gantse na(h)xt an häut frü ei a(r) ufgetan! (WS25)

Har ü geschtürva for fihr ode zeks voxä. (WS5)

Var hot mir a köep geschtolä mit ‘em flahsch? (WS19)

Vi vir gestern ovitsch koma en haim, da lohga schon ole üm bet an zeh schlifa hiert. (WS24)

O! [...] drei faht hot a(r)? An hot ir mer gehot vi vir! Vir hota fihr kü(h), abe kai faht hon vir ni geho(h)t. – ‚O! [...] hattet ihr drei Pferde? So habt ihr mehr als wir! Wir hatten vier Kühe, aber niemals haben wir ein Pferd gehabt‘ (A)

Das Plusquamperfekt scheint mit diesen zwei Tempora äquivalent zu sein. Es kommt fast ausschließlich in Aufnahmen vor. Es lässt sich keine Erklärung finden, warum dieses Tempus (anstatt des Präteritums oder Perfekts) gebraucht wurde; jedenfalls könnte es durch eins der genannten Vergangenheitstempora ersetzt werden, und dieser Ersatz hätte wahrscheinlich keinen Einfluss auf die Semantik der Äußerung gehabt. Man vergleiche:

Vir hota, eich hot zeh güt ferschtanda, ich hot zeh güt ferschtanda, de päuerisch, (...) – ‚Wir hatten, ich hatte sie gut verstanden, ich hatte sie gut verstanden, das Alznerische, (...)‘ (A)

De Vilmesuäuer, ia, di hata mich betrunk(en). – ‚Die Wilmesauer, ja, die hatten mich betrunken (gemacht)‘ (A)

(...) zeh hata getrunka an zich imer unterhalda (...) – ‚(...) sie hatten getrunken und sich immer unterhalten (...)‘ (A)

Nai, ich ü Lipnik hot geheiro, ü Kuntsendorf. – ‚Nein, ich hatte in Lipnik geheiratet, in Kunzendorf‘ (A)

*Har hot a gruß Geschuoich gesahn, dos **wuor** e d'r Kommer **geschaan**.* – ‚Er hat ein großes Gespenst gesehen, das war in der Kammer geschehen‘ (L)

Im letzten Beispiel kann die Consecutio Temporum festgestellt werden: die Teiläußerung im Plusquamperfekt beschreibt ein Geschehen, das früher stattgefunden hat als das in der Teiläußerung im Perfekt.

Das Futur drückt meistens Pläne, Absichten und Wünsche aus, es bezieht sich also auf Aktionen, die nach dem Sprechmoment stattfinden sollten. In dieser Funktion konkurriert es mit dem futurischen Präsens. Man vergleiche folgende Äußerungen:

*Ü fümfiühr(n) ü Pohla **van zen** euro.* – ‚In fünf Jahren wird in Polen der Euro (in Gebrauch) sein‘ (A)

*De Maria zuo(i)t, do häut **vit 's rain**.* – ‚Maria sagt, dass es heute regnen wird‘ (A)

*Ven zeh do(h)s ne **vit maxa**, da **var** ich do(h)s **maxa**.* – ‚Wenn sie das nicht machen wird, werde ich das selbst machen‘ (A)

*Eich **var lein** rüsisch.* – ‚Ich werde Russisch lernen‘ (A)

Finitummodifikator – Beispiele

Zum Schluss wird noch kurz der Finitummodifikator beschrieben. Nach Darski gehören hier nicht nur trennbare Präfixe, sondern auch nicht-verbale Elemente der Funktionsverbgefüge und die ACI-Konstruktion. Man vergleiche:

*Zeh zint **uf ains** koma, da (...)* – ‚Sie haben vereinbart, dass (...)‘ (A)

*Der tuht fihl **uf de knih**.* – ‚Der Tod fiel auf die Knien‘ (A)

*Vir raita **uf 'em (p)faht** ieder tahk.* – ‚Wir reiten (auf dem Pferd) jeden Tag‘ (A)

*Zih blai **schtein** en zuot ühm, zeh hot-dohs fergasa.* – ‚Sie stellte sich vor ihn (wortwörtlich: blieb stehen) und sagte ihm, sie habe es vergessen‘ (A)

*Hat ma nox da feil gezasa, tsiht ma ahx a liter **äus**, (...)* – ‚Hat man da lange gesessen, zieht man auch den Liter aus, (...)‘ (A)

*(Vi) ich keh(r)t (**äus**) de blehter, plütslix fink 's **oh** tsu rain(i).* – ‚Als ich die Blätter auskehrte, fing es plötzlich an zu regnen‘ (A)

*Ma hjet an schon fu weitem **lestern*** – ‚Man hört ihn schon von Weitem lästern‘ (L)

*Teja! Dos ej ne **e Ordnung**, Teja!* – ‚Teja (Matthias)! Das ist nicht in Ordnung, Teja!‘ (Olma 1963: 192)

*Der schneh lohk de gantse na(h)xt an häut frü ei a(r) **ufgetan**!* (WS25)

Äußerungsgliedfolge – Position der verbalen Wortformen

Das Finitum (Leitglied) steht in der einfachen Äußerung meistens an der zweiten Stelle. Gibt es potenzielle Finita (potenzielle Leitglieder) oder Finitummodifikatoren (Leitmodifikatoren), nehmen sie zumeist die Endstellung an. Dasselbe betrifft unabhängige Teiläußerungen in komplexen Äußerungen. Abweichungen von diesem Schema wurden vor allem in den Aufnahmen verzeichnet, die mit den in Polen lebenden Alznern vorbereitet wurden, sie können also als polnischinterferiert erklärt werden. Beispiele:

Ma mü schon fu veitem laxa, an scho frohga, vi 's em geit. – ‚Man muss schon von Weitem lachen und fragen, wie es ihm geht‘ (A)

Wer lohn ens an ensre Kejnder vor 400 Gulda ni lutrisch mocha. – ‚Wir lassen uns und unsere Kinder für 400 Gulden nicht lutherisch machen‘ (Rzeszowski 1908: 185)

An e dam Bettla schläft de Bräut, / an em Guota wäckst dos kräut. – ‚Und im Bettchen schläft die Braut, / und im Garten wächst das Kraut‘ (L)⁹

Mijlja, dos ej a Katzla, / Putzi hajft muojchjer Hund – ‚Mijlja, das ist ein Kätzchen, / Putzi heißt mancher Hund‘ (Olma 1988: 38)

Für dem krihk ü Altsa vuor ai äuto. – ‚Vor dem Krieg gab es in Alzen nur ein Auto‘ (pA)

In komplexen Äußerungen mit abhängigen Äußerungen sind zwei Situationen zu unterscheiden. Erstens, das Finitum (Leitglied) steht in abhängigen Teiläußerungen, die durch subordinierende Konjunktionen (Wortklasse 18) eingeleitet werden, am Ende. Zweitens bleibt es in Matrixäußerungen an der zweiten Stelle, auch wenn die abhängige Teiläußerung vor ihr steht (und dann als ein Äußerungsglied interpretiert werden kann). Auch hier sind die Abweichungen durch den polnischen Einfluss zu erklären. Man vergleiche folgende Beispiele:

Bränj ete Post zum Fjeschta hejn, do wir do bläjn – ‚Bring jetzt die Post (Nachricht) zum Fürsten hin, dass wir hier (da) bleiben‘ (L; auch in Olma 1983: 4)

An wenn dar liewe Mettag kemmt, do lejga se em Schoota – ‚Und wenn der liebe Mittag kommt, da liegen sie in Schatten‘ (L)

Ven das trohf ü der vox, da vuor noxta em zontak der ohpüst, ü de kirx. – ‚Wenn es war in der Woche, da war noch am Samstag die Ablassfeier, in der Kirche‘ (A)

Maint ihr, das ihr üns dos zolt ne zuon? – ‚Meint ihr, dass ihr das uns nicht sagen solltet?‘ (A)

⁹ Zu berücksichtigen ist, dass die Wortformen der Wortklasse 17 (syntaktisch gesehen: Konjunkionalglieder) nicht gezählt werden (sie nehmen etwa die Position 0 an).

In Fragen und in Imperativäußerungen gilt die Erststellung des Finitums (Leitglieds). Vor ihm können nur Fragewörter (in Fragen) oder Deiktika (im Imperativ) stehen. Beispiele:

Bein (a)zo güt an *brenk* mir de tseitunk (tsum lahza)! – ‚Sei so gut und bring mir die Zeitung (zum Lesen)!‘ (A)

Dü *gej* ok sahn, wo e d'r kommer ej geschaan – ‚Geh nur sehen (und schau), was in der Kammer geschehen ist‘ (L)

Wie *hajss* wer, Vöüt, et ensen Uot? – ‚Wie heißen (nennen) wir, Vogt, jetzt unseren Ort?‘ (L; auch in Olma 1983: 5)

Vour scho de kindergarten, vi dü klihn vuorst? – ‚War schon der Kindergarten (da), als du klein warst?‘ (A)

Ej der Kaler eta / vul? – ‚Ist der Keller jetzt / voll?‘ (Olma 1988: 18)

Zusammenfassung

Die Morphologie des alznerischen Verbs ist im Großen und Ganzen der Morphologie des standarddeutschen Verbs ähnlich. Dies ist meistens auf die gemeinsame Herkunft zurückzuführen (Mittelhochdeutsch als die letzte gemeinsame Entwicklungsstufe), aber manchmal kann es sich vom Sprachkontakt ergeben (z.B. scheint das nur einmal im Korpus vorkommende Futur II vom Standard interferiert zu sein).

Die Struktur der einzelnen analytischen Kategorien ist auch mit dem Standard identisch, dies lässt sich aber sicherlich durch die gemeinsame Herkunft erklären. Auch im Mittelhochdeutschen waren solche Konstruktionen wie Passiv mit *wësen* und *sîn*, Perfekt mit *hân* und *sîn* oder Futur mit *wërden* präsent (vgl. Mettke 1983: 175f.; Schmidt 2004: 264, 273ff.).

Man kann aber gewisse Unterschiede feststellen: im Anwendungsbereich einzelner Kategorien, z.B.: das Perfekt hat keinen Futurbezug, in der direkten Rede kommt der Konjunktiv nicht vor; und in der Bildung einzelner Konstruktionen, z.B., als Hilfsverb im Passiv kann nur *zen* erscheinen, und im Plusquamperfekt – eigentlich nur *hohn* (hier aber ist es möglich, dass das Fehlen der Beispiele mit *zen* auf den begrenzten Umfang des Korpus zurückführbar ist).

Die syntaktische Position der verbalen Wortformen im Alznerischen ist auch mit der im Standarddeutschen identisch. Die selten vorkommenden Abweichungen können durch den polnischen Einfluss erklärt werden. Hier muss aber bemerkt werden, dass die Äußerungsgliedfolge im Ethnolekt nicht so streng geregelt, wie im Standarddeutschen, ist.

Literatur

- Bock, Friedrich (1938): *Der Liega-Jirg. Gedicht in der Bielitzer Mundart*. In: Wagner, Richard Ernst (Hrsg.): *Der Beeler Psalter. Die Bielitz-Bialaer deutsche mundartliche Dichtung*. Katowice, S. 214–230.
- Darski, Józef (2004): *Linguistisches Analysemodell. Definitionen grundlegender grammatischer Begriffe. 2., völlig neu bearbeitete und ergänzte Auflage*. Wydawnictwo Naukowe UAM. Poznań.
- Darski, Józef (2015): *Gramatyka niemiecka z uwagami konfrontatywnymi. Wydanie II, poprawione i rozszerzone*. Wydawnictwo Naukowe PWN. Poznań.
- Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim (1996): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Langenscheidt. Leipzig/Berlin/München/Wien/Zürich/New York.
- Kominiak, Wojciech (2015): *Hałcnów od A do Z. Szkice z historii i współczesności*. Quest sp. z o.o. Bielsko-Biała.
- Kuhn, Walter (1981): *Geschichte der deutschen Sprachinsel Bielitz (Schlesien)*. Holzner Verlag. Würzburg.
- Mettke, Heinz (1983): *Mittelhochdeutsche Grammatik*. VEB Bibliographisches Institut Leipzig. Leipzig.
- Olma, Karl (Pseudonym: Zöllner, Michael) (1988): *Alza. Wu de Putter wuor gesalza. Gedichte und Lieder einer untergehenden Mundart*. Oberschlesischer Heimatverlag. Dülmen.
- Olma, Karl (1983): *Heimat Alzen. Versuch einer Chronik über 550 Jahre bewegter Geschichte*. Heimatgruppe Bielitz-Biala e.V., Zweiggruppe Alzen. Pfingsten.
- Olma, Karl (Pseudonym: Zöllner, Michael) (1963): *Pflüger im Nebel. Das Schicksal eines beskidenländischen Bauerngeschlechts. Roman aus den Jahren 1938 bis 1958*. Oberschlesischer Heimatverlag. Augsburg.
- Panic, Idzi (2010): *Początki Bielska*. W: Panic, Idzi (red.): *Bielsko-Biała. Monografia miasta. Tom I: Bielsko od zarania do wybuchu wojen śląskich (1740)*. Wydział Kultury i Sztuki Urzędu Miejskiego w Bielsku-Białej. Bielsko-Biała, S. 141–159.
- Rosner, Alois (2010): *Spurensuche. Aspekte einer Chronik der Region, des Dorfes und der Familie*. Köln.
- Rzeszowski, Leo (1908): *Die deutschen Kolonien an der Westgrenze Galiziens*. In: *Zeitschrift für österreichische Volkskunde. Organ des Vereines für österreichische Volkskunde in Wien. XIV: Jahrgang 1908*. Verlag des Vereines für österreichische Volkskunde. Wien, S. 178–199. PDF-Version heruntergeladen von: http://volkskundemuseum.at/jart/prj3/volkskundemuseum/data/uploads/downloads/OeZV_Volltexte/ZOEV_1908.pdf [Zugang: 19.12.2014].
- Schmidt, Wilhelm (2004): *Deutsche Sprachgeschichte*. S. Hirzel Verlag. Stuttgart.
- Smólski, Grzegorz (1910): *Kolonie i stosunki niemieckie w Galicyi*. Straż Polska. Kraków.
- The Leipzig Glossing Rules. Conventions for interlinear morpheme-by-morpheme glosses* (2008). PDF-Version, heruntergeladen von: <http://www.eva.mpg.de/lingua/pdf/LGR08.02.05.pdf> [Zugang: 07.01.2013].

Waniek, Gustav (1880): *Zum Vokalismus der schlesischen Mundart. Ein Beitrag zur deutschen Dialektforschung*. Commisionsverlag von W. Fröhlich. Bielitz. PDF-Version heruntergeladen von: <http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.b5218802;view=1up;seq=1> [Zugang: 15.12.2014].

Waniek, Gustav (1935): *Dialekt der Deutschen (im vormaligen Oesterreichisch-Schlesien)*. In: Wagner, Richard Ernst (Hrsg.): *Der Beeler Psalter. Die Bielitz-Bialaer deutsche mundartliche Dichtung*. Katowice, S. 202–213.

Wurbs, Gerhard (1981): *Die deutsche Sprachinsel Bielitz-Biala. Eine Chronik*. Schutzverein „Österr. Landsmannschaft“. Wien.

<http://www.diwa.info>

<http://dgd.ids-mannheim.de>

<http://www.inne-jezyki.amu.edu.pl>



**NARODOWY PROGRAM
ROZWOJU HUMANISTYKI**

Praca naukowa finansowana w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod nazwą „Narodowy Program Rozwoju Humanistyki” w latach 2012–2013.¹⁰

¹⁰ Ein wissenschaftliches Projekt finanziert im Rahmen des Programms des Ministers für Wissenschaft und Hochschulwesen „Nationales Programm zur Entwicklung der Humanistik“ in den Jahren 2012–2013.

Kapitel III

*Barbara Jachym**

Exemplarische Analyse von Texttiteln im archäologisch-ideologischen Diskurs zur Ethnogenese der Slawen

Zusammenfassung

Dieser Artikel untersucht, unter ausgewählten Aspekten, die Texttitel im archäologisch-ideologischen Diskurs zur Ethnogenese der Slawen. Schon allein die Titelanalyse hat gezeigt, wie stark nicht nur der Inhalt, sondern auch die Form der Texte und somit auch der Titel vom Diskurs, also dem gesellschaftlich-ideologischen Rahmen geprägt wurden. Die Entstehungszeit der Texte war durch Politik und die bereits erwachenden nationalistischen Stimmungen stark geprägt. Auch die Wissenschaft blieb von den Strömungen der Epoche nicht verschont. Der Diskurs zeigt hier seine volle Macht.

Schlüsselwörter: Diskurs, Wissenschaft, Politik, Titelanalyse, Ethnogenese der Slawen.

Abstract

This article examines, under the selected aspects, the texts' titles belonging to the archaeological and ideological discourse on ethnogenesis of the Slavs. An analysis of the titles show how much not only the content of the text but also the form of it and the titles themselves are under the historical and institutional framework building up an sociopolitical discourse. The period of time when the title was established is the one of the strong nationalist movement and a particular political situation. As the effect of the latter not only the press releases but also the scientific publications were not neutral against the mention earlier discourse but shows how powerful it was in the case of the titles.

Keywords: discourse, scientific, politic, analysis of the title, ethnogenesis of the Slavs.

* Barbara Jachym, M.A., Uniwersytet Rzeszowski, Centrum Języków Obcych.

Vorbemerkung

Im vorliegenden Beitrag wird ein Versuch unternommen, die Texttitel im archäologisch-ideologischen Diskurs zur Ethnogenese der Slawen unter ausgewählten Aspekten zu analysieren. Die folgende Untersuchung bildet den ersten Schritt auf dem Weg zur Diskursuntersuchung, was in einer ausführlichen Arbeit erörtert werden soll. Das hier präsentierte Korpus ist ein Ausschnitt aus einer größeren Textsammlung, wobei alle Korpustexte die Bausteine des Diskurses zur Ethnogenese der Slawen darstellen. Schon allein die Titelanalyse hat gezeigt, wie stark nicht nur der Inhalt, sondern auch die Form der Texte und somit auch der Titel vom Diskurs, also dem gesellschaftlich-ideologischen Rahmen geprägt wurden.

1. Zum Diskursbegriff

Alle Korpustexte gehören zum Fachdiskurs, verweisen aufeinander und bilden ein Netz zusammenhängender Aussagen. Diese Verweise sind nicht unbedingt Zitate, sondern auch Worte, Argumente, Meinungen der Diskussionsgegner, auf die Bezug genommen wird. Dieses Netz der thematisch zusammenhängenden Texte/Aussagen bildet den Diskurs. In der Linguistik haben sich zwei Hauptverständnisse des Diskursbegriffs etabliert. In der einschlägigen Literatur wird er (unter dem Einfluss des englischen Begriffs *discourse*) unter anderem als Gespräch/Konversation, als mündliche Formen institutionell gebundener Kommunikation definiert (vgl. z. B. Ehlich 2007). Nach einer anderen Auffassung wird der Begriff als eine Textmenge mit einem gemeinsamen Thema gedeutet, z. B. im Sinne von Adamzik ist Diskurs „eine prinzipiell offene Menge von thematisch zusammengehörenden und aufeinander bezogenen Äußerungen“ (Adamzik 2001: 254). Für Warnke ist Diskurs dagegen ein „textübergreifender Zusammenhang von thematisch gebundenen Aussagen“ (Warnke 2008: 37). Laut Foucault, dem Vater der Diskursforschung, bewegt sich unser Denken im Rahmen geordneter Schemata, mit deren Hilfe wir die Welt erschließen. Dieses Denk- und Wahrnehmungsschema (Diskurs) bestimmt – ermöglicht und zugleich einschränkt – ohne dass wir uns dessen bewusst sind, die Wissensproduktion eines Individuums, einer Gemeinschaft, einer Kultur. Dies geschieht, indem es vorgibt, was zu sagen, zu denken möglich ist. Foucault geht in seinem Werk „Archäologie des Wissens“ der Frage nach, welche Regeln den Diskurs bestimmen, wovon es abhängt, dass in gewisser Zeit diese und keine andere Aussage erscheint. Der französische Philosoph platziert den Diskurs zwischen Sprache und Denken, da er sich zwar in der Sprache manifestiert, aber mit der Produktion von Wissen zusammenhängt.

Nach Foucault haben sich viele Wissenschaftler mit dem Diskurs und seiner Analyse befasst, wobei sie aus der von Foucault angebotenen Werkzeugkiste jeweils ein anderes Werkzeug herausgenommen haben¹.

2. Zu Funktionen von Texttiteln im Allgemeinen

Wie bereits erwähnt, gehören alle Korpustexte dem Diskurs zur Ethnogenese der Slawen. Das sind Leitartikel, wissenschaftliche und populärwissenschaftliche Texte, die im Sinne von Hellwig (1984) als theoretische Texte bezeichnet werden. Sie sind als Stellungnahme des Autors zum beschriebenen Sachverhalt zu deuten und dienen dem Leser zur Erklärung und Bewertung der Fakten. In ihnen wird etwas Fragliches erörtert. Anzumerken ist aber, dass die Titel im vorliegenden Beitrag nur in einem Gebrauchskontext erscheinen d.h. als Überschrift oder auf einem Titelblatt vor dem vorliegenden Ko-Text (vgl. Hellwig 1984). Die Überschrift eines Textes ist sein erstes exponiertes Element, sie delimitiert auch den dazugehörigen Text bzw. markiert die Gliederungseinheiten eines Textes.

Das Betiteln eines Textes wird von Hellwig als eine textbearbeitende Operation aufgefasst, wobei es zwei mögliche Relationen zwischen dem Titel und dem Text gibt. Es ist einmal das Verhältnis vom Metatext oder einer Art Metaussage zum Objekttext, denn die Überschrift gibt oft Informationen über den nachfolgenden Text und charakterisiert ihn. Die zweite mögliche Relation ist die vom Kondensat zum Volltext. In diesem Fall gilt der Titel als komprimierte Zusammenfassung des dazugehörigen Textes (vgl. Hellwig 1984). Der Titel fungiert aber auch als eine Interpretationshilfe zum Ko-Text, fesselt die Aufmerksamkeit des Rezipienten und kann so als eine Art Textwerbung gesehen werden. Daraus ergeben sich die Hauptfunktionen von Titeln, und zwar: Namensfunktion (die Titel dienen als Identifikation eines Werkes), Bezeichnungsfunktion (Titel bezeichnen den Inhalt des Textes) und Werbefunktion (sie dienen der Anpreisung des Werkes).

Es ist dabei zu betonen, dass den Titeln wissenschaftlicher oder populärwissenschaftlicher Texte eine besondere Rolle zuteilwird. Fachinterne Kommunikation im Bereich der Wissenschaften und fachexterne Wissenschaftsvermittlung haben zwar teilweise mit den gleichen Inhalten zu tun, sie beziehen sich jedoch auf unterschiedliche Kommunikationsbereiche (vgl. Niederhauser 1999: 37). Titel der wissenschaftlichen Texte markieren nicht nur den Anfang eines Textes, sondern sie erscheinen oft in Fußnoten, Literaturverzeichnissen

¹ Mehr zum Verständnis des Begriffs, wie auch zu postfoucaultischen Diskursschulen, gibt es z.B. in dem Beitrag von Miller (2010) oder Bluhm/Deissler/Scharloch/Stuckenbrock (2000).

anderer Texte, Inhaltsverzeichnissen von Fachzeitschriften, oder in Fachbibliographien. Sie sind für den Forscher das erste Entscheidungskriterium, ob ein Text für seine Forschungsarbeit relevant ist oder nicht. Sie haben auch eine wichtige Rolle beim Auffinden einschlägiger Literatur. Beim Betiteln eines Textes ist man nämlich bemüht, die Überschrift so zu formulieren, dass die Fachgemeinschaft bei der Literaturrecherche über den Textinhalt eine möglichst zutreffende Vorstellung gewinnt (vgl. dazu Dietz 1995). Typische Überschriften sind in dieser Gruppe von Texten die beschreibenden Titel (Klassifikation nach Hellwig 1998).

Die populärwissenschaftliche Literatur richtet sich dagegen nicht an die Wissenschaftler, sondern zielt eher auf den interessierten Laien ab. So sind Aufbau, Form, Stil wie auch wissenschaftliches Niveau anders als bei wissenschaftlichen Veröffentlichungen. Derartige Publikationen dienen vor allem der Wissenschaftspopularisierung. Auch der Schreibstil ist meistens anders, und ähnelt eher einem journalistischen als wissenschaftlichen Stil. Die Fachinhalte werden in der Regel vereinfacht und verständlich vermittelt, indem auf die Fachsprache teilweise verzichtet wird. Auch die Titel der populärwissenschaftlichen Publikationen sollen dem interessierten Laien das Auffinden interessanter Texte ermöglichen, sie dienen ebenfalls als eine Art Textwerbung.

Eine ähnliche Funktion haben die Titel der publizistischen Texte. Für diese Kommunikationsart ist auch die schnelle Erfassbarkeit wichtig, was Lüger (2003: 218) betont: „Je klarer, je eingängiger eine Mitteilung dem Adressaten erscheint, desto größer ist die Chance, dass sie wahrgenommen und für lesenswert gehalten wird.“ Das ist auch die Rolle einer Überschrift, und so kann sie mit Recht als Textwerbung bezeichnet werden. Sie kann die Aufmerksamkeit des Lesers auf ein bestimmtes Element des dazugehörigen Textes lenken, manchmal interpretiert sie ihn, wertet ihn. Sie ist eine Schaltstelle zwischen dem Text (dem Autor) und dem Leser. In gewissem Sinne leitet sie die Textrezeption, denn sie kann beim Leser eine bestimmte Einstellung zum Textinhalt hervorrufen. Viele unerfahrene Leser lassen sich vom Titel verführen oder sogar irreführen. Sie richten sich nach ihm bei der Wahl des zu lesenden Textes und empfinden ihn als Signal, das darüber entscheidet, ob der Text als lesenswert oder nicht erscheint.

3. Hauptakteure

Die Ethnogenese der Slawen ist in der Archäologie ein breit und heftig diskutiertes Thema. Worum geht es in dieser Auseinandersetzung? Allgemein gesagt geht es um die Urheimatböden der Slawen. Es gibt zwei Theorien, deren Vertreter sich bis heute regelrecht bekämpfen. Die eine von ihnen,

die allochthone (ortsfremde) Theorie besagt, dass slawische Urgebiete vermutlich am Dnestr waren, und die slawischen Stämme erst im 6. Jh.n.Ch. auf die Gebiete zwischen der Weichsel und der Oder gelangten. Laut der zweiten, autochthonen (ortsfesten) Theorie bewohnten slawische Stämme schon seit der frühen Urgeschichte (Bronzezeit) die Gebiete zwischen der Weichsel und der Oder.

Früher, und diese Zeitspanne umfasst das Korpus (1924–1938), lag die Grenze zwischen den Anhängern beider Theorien ungefähr an der Oder/Neiße Linie. Heute verläuft die Grenze ungefähr entlang der Weichsel, was bedeutet, dass sogar unter polnischen Archäologen die Meinungsverschiedenheit herrscht.

Beide Theorien wurden in der Vorkriegszeit, aber auch später, zum Instrument im Kampf um „polnische Westgebiete“ oder seitens Deutschen Reiches „deutsche Ostgebiete“. Dieser Kampf spielte sich nicht nur auf dem politischen und später auf dem kriegerischen Schlachtfeld, sondern auch in der publizistischen, wie auch wissenschaftlichen Öffentlichkeit ab. Besonders heftig war die Auseinandersetzung zwischen zwei Archäologen, dem Gründer der polnischen Archäologieschule Józef Kostrzewski (1885–1969), einem Anhänger der autochthonen Theorie einerseits und dem Archäologieprofessor Bolko von Richthofen (1899–1983), einem großen Befürworter der Auffassung über die germanische Herkunft der polnischen Westgebiete und Anhänger der allochthonen Theorie. Es gab natürlich auch weitere Diskursteilnehmer, zwischen den oben genannten Archäologen herrschte jedoch ein besonders reger öffentlicher Korrespondenzwechsel. Der aus Posen stammende Józef Kostrzewski studierte in Berlin bei dem Nestor der deutschen Archäologie Gustaf Kossinna, dem Schöpfer der archäologischen Siedlungstheorie, die die Grundlagen zur Entstehung der autochthonen Slawentheorie gab. Nach Kossinnas Meinung decken sich scharf umgrenzte Kulturprovinzen zu allen Zeiten mit ganz bestimmten Völkern oder Völkerstämmen (Kossinna 1920: 3). Diese Aussage Kossinnas, die sogenannte „lex Kossinna“, bildet die Grundlage seiner siedlungsarchäologischen Methode. Sie bezog sich nicht auf die einzelnen Ansiedlungen oder Siedlungslandschaften, sondern auf die ethnische Interpretation archäologischer Kulturgruppen. Kossinnas Student war auch Bolko von Richthofen, der im Gegensatz zu Kostrzewski ein grosser Anhänger seiner archäologischen Siedlungstheorie war. In seinen Texten bezog er sich oft auf die Publikationen von Kostrzewski, der auf die Vorwürfe mit seinen Artikeln antwortete, die er in den Fachzeitschriften aber auch in der Tagespresse veröffentlichte. Auch er äußerte seine wissenschaftlichen Ansichten, Argumentationen in zahlreichen Publikationen, wobei sein Diskussionsgegner Bolko von Richthofen, sich verpflichtet fühlte, sie anzufechten. Diese primär wissenschaftliche Auseinandersetzung entwickelte sich zu einer öffentlichen

Diskussion, in der das wissenschaftliche Argumentieren oft persönlichen Vorwürfen oder dem politisch gefärbten Meinungs Austausch Platz machte. Auch die Titel der Korpustexte liefern Belege dafür, dass diese Diskussion aus den wissenschaftlichen Bahnen geraten war.

4. Korpus

Das Korpus besteht aus Texten, die in den Jahren 1924–1938 entstanden sind. Sie stammen aus wissenschaftlichen, populärwissenschaftlichen Zeitschriften aber auch aus der Tagespresse. Unter den Korpustexten findet sich auch eine längere auf Deutsch verfasste Publikation von Józef Kostrzewski, wobei die restlichen Texte von Kostrzewski auf Polnisch geschrieben wurden. Die Quellen der polnischen Texte sind folgende Zeitschriften und Zeitungen: *Z otchłani wieków* (4), eine broschürenartige Publikation (auf Deutsch), *Komunikaty Instytutu Śląskiego* (2), *Strażnica zachodnia* (1), *Kurier Poznański* (6), *Nowiny Codzienne (Opolskie)* (1). Deutschsprachige Texte stammen aus folgenden Quellen: *Wiener Prähistorische Zeitschrift* (1), *Mannus. Zeitschrift für Vorgeschichte* (1), *Historische Zeitschrift* (1), *Nachrichtenblatt für die deutsche Vorzeit* (1), *Ostlandschriften* (2), *Der Oberschlesier* (2), *Ostdeutsche Morgenpost* (4), *Deutsche Blätter in Polen* (1), *Rheinische Illustrierte (Düsseldorf)* (1). Insgesamt wurden 27 Texttitel analysiert.

5. Titelanalyse

Als Grundlage der Titelanalyse gelten u.a. die Ausführungen von Hellwig (1984) und di Meola (1998), wie auch die Publikation von Dietz (1995). Als die wichtigsten Aspekte bei der Titelforschung nennt Dietz: 1. Bestimmung der Titelfunktion, 2. Titelsyntax, 3. Beziehung zwischen Titel und Text, 4. Werbefunktion des Titels, 5. Rezeptionssteuernde Rolle von Titeln, 6. Titelübersetzung (Dietz 1995: 5). Im vorliegenden Beitrag wird auf Punkte 1, 2, 3, 5 eingegangen.

5.1. Titelfunktionen

Die Titel sind sprachliche Größen, deshalb können sie auch unter vielen sprachlichen Aspekten analysiert werden. Jedes menschliche Handeln hat ein Ziel, weshalb die Handlung ausgeführt wird. Auch eine Sprechhandlung dient zur Erreichung eines bestimmten Zieles. Nach Bühler (1934) hat jedes Zeichen im Kommunikationsvorgang drei (nicht immer gleich wichtige) Funktionen. Diese

Funktionen lassen sich auch bei der Analyse der Titelfunktionen heranziehen. Die Titel erfüllen alle drei Bühler'schen Kommunikationsfunktionen: Darstellung, Ausdruck und Appell. Darunter versteht man solche, die die Sprache als Ausdrucksmittel des Menschen betreffen. Es geht also um die Funktion der Sprache im Hinblick auf Sender, Empfänger und auf die dargestellten Sachverhalte. In Bezug auf den Sender ist das sprachliche Zeichen (der Titel) Symptom, wenn es als Ausdruck der Gefühle, der inneren Erlebnisse des Sprechers dient, bzw. als Ausdruck seiner Einstellung zum Empfänger oder zum Inhalt des Geäußerten ist (z.B. Freude, Ironie, Aufgeregtheit). In Bezug auf die geäußerten Sachverhalte ist das sprachliche Zeichen als Symbol zu verstehen, wenn es der Darstellung der Sachverhalte dient. In Bezug auf den Empfänger ist es dagegen als Signal zu deuten, sobald es als Auslösung oder Appell dient, d.h. wenn es den Hörer beeinflusst oder bei ihm eine Wirkung (eine Handlung) auslöst. Die Pragmatik hat das klassische Organon-Modell von Bühler weiter u. a. als Sprechakttheorie (Austin 1962) entwickelt, die sprachliche Äußerungen im Hinblick auf ihre Teilakte (den lokutiven, illokutiven und perlokutiven Akt) beschreibt.

Ähnlich fasst das Problem Schulz von Thun auf, wobei er das klassische Modell von Bühler etwas modifiziert. Seiner Ansicht nach kann man in jeder Äußerung vier Kommunikationsebenen unterscheiden, die sich teilweise mit den von Bühler genannten Funktionen decken. Das Modell wird auch als das Kommunikationsquadrat oder Vier-Ohren-Modell bezeichnet.

Bei dieser Teilanalyse wird auf das Konzept von Bühler zurückgegriffen, das aber mit dem Vier-Seiten-Modell von Schulz von Thun (1981) ergänzt wird. Die Überschriften können unter den im Modell genannten vier Kommunikationsaspekten betrachtet werden. Nach dem Autor enthält jede Äußerung, gewollt oder nicht, vier Botschaften: Eine Sachinformation (worüber wird informiert), eine Selbstkundgabe (was gibt der Sender von sich zu erkennen), einen Beziehungshinweis (was hält der Sender vom Empfänger oder wie steht er zu ihm), einen Appell (was möchte der Sender bei dem Empfänger erreichen). Davon ausgehend hat Schulz von Thun die vier Seiten einer Äußerung unterschieden. Die Äußerung wird dabei durch die "vier Schnäbel" des Senders produziert und trifft auf die "vier Ohren" des Empfängers. In unterschiedlichen Kommunikationssituationen sind immer alle vier Ebenen vorhanden. Jedoch ist im konkreten Fall immer eine von ihnen gegenüber den anderen dominant. Da im Korpus drei Typen von Kommunikation (wissenschaftliche, populärwissenschaftliche und publizistische) präsent sind, sollte man erwarten, dass in den Titeln auch passende Kommunikationsebenen angesprochen werden. In einem wissenschaftlichen und populärwissenschaftlichen Text sollte die Sachebene dominierend sein. Ein publizistischer Aufsatz kann dagegen auch andere Ebenen berücksichtigen. Sie werden hier aber in der Reihenfolge genannt, die seine Häufigkeit in den Titeln widerspiegelt.

Jede Äußerung drückt explizit oder implizit, gewollt oder unfreiwillig Persönlichkeitszüge, Gefühle, Werte und Bedürfnisse des Senders aus. Am Beispiel der Titel lässt sich feststellen, wie der Autor zum beschriebenen Sachverhalt steht (klassische Ausdrucksfunktion nach Bühler). Als Beispiel für die Selbstkundgabeebene sind folgende Titel zu nennen: ***Młoda nauka niemiecka na manowcach / O moralne zdobycie Pomorza polskiego w opinii świata Polnische Politik und polnische Wissenschaft. Wie ein polnischer Gelehrter "unser Recht auf Schlesien" begründet / Unser Recht auf den deutschen Osten***

Da die Texte oft die Reaktion auf ein Text-Kontinuum darstellen und als eine Art öffentlichen Korrespondenzwechsels zu deuten sind, ist die Bezugsebene in dieser Titelsammlung besonders deutlich erkennbar, d. h. in den meisten Überschriften kommt zum Ausdruck, wie der Sender zum Empfänger steht, und was er von ihm hält. Der Sender vermittelt diese Hinweise implizit oder explizit. Der Empfänger kann sich durch die mit dem Beziehungssohr wahrgenommenen Informationen wertgeschätzt oder abgelehnt, missachtet oder geachtet, respektiert oder gedemütigt fühlen. Dies geschieht aber in der Öffentlichkeit. Diesen Aspekt bringen folgende Titel zum Ausdruck: ***Pan Baron denuncjuje / Pan baron jako apostoł porozumienia polsko-niemieckiego / Panu Richthofenowi do pamiętnika Professor Kostrzewski sieht Gespenster***

Die Einflussnahme auf den Empfänger geschieht auf der Appellseite. Wenn man als den Empfänger nicht nur den Diskussionsgegner versteht, sondern das wissenschaftliche Publikum (bei Texten in Fachzeitschriften), oder die breite Öffentlichkeit (Tageszeitungen) berücksichtigt, so erscheint auch das Appell-Ohr als bedeutend (Appellfunktion nach Bühler). Wenn jemand das Wort ergreift, will er dadurch etwas erreichen. Er äußert Wünsche, Appelle, Ratschläge oder Handlungsanweisungen. Beide Autoren wollten Emotionen erwecken, die Meinungsbildung der Rezipienten steuern, indem sie z. B. Lexeme mit negativen oder auch positiven Konnotationen verwendeten. Diesem Zweck diene auch die Verwendung von Ironie, Metaphern, Phraseologismen oder rhetorischen Fragen: ***Badania prehistoryczne w Niemczech mają przygotować rewizję granic / Czy Śląsk jest krajem pragermańskim? / Czy jesteśmy tubylcami na ziemiach dzisiejszej Polski? / Czy wyniki polskich badań prehistorycznych godzą w całość Niemiec***

Ist Posen urpolnisches Land? / Ist Oberschlesien urpolnisches Land?

Die Sachseite – oder das Sachohr – repräsentieren die Titel, die nur über den Sachinhalt des Textes informieren, in denen andere Funktionen der Sprache durch die darstellende Funktion dominiert sind. Hier geht es um Daten, Fakten und Sachverhalte (Darstellungsfunktion nach Bühler), z.B. ***Oberschlesiens Urzeit auf Grund der Bodenfunde***

O prawach naszych do Śląska w świetle pradziejów tej dzielnicy

5.2. Titellarten

Bei der Analyse wird auch an die von Hellwig unterschiedenen Titellarten (Schlagzeile, Titel als Beschreibung des Ko-Textes, indirekt beschreibender Titel) angeknüpft. Die Schlagzeilen sind zwar untypisch für theoretische Texte, außer wenn das Diskursthema sehr lange zur Debatte steht und allgemein bekannt ist, was hier gerade der Fall ist. Im Korpus kommt diese Titelform sehr oft zum Vorschein. Sie kann entweder informativ sein (zeichnet sich durch maximale semantisch-syntaktische Transparenz aus) ***Gdzie była prakolebka Słowian***, oder kann auch anregend sein (maximale syntaktisch-semantische Opazität) ***Mierzwa... i kultura***. Die Schlagzeile wiederholt oder paraphrasiert in verkürzter Form eine wichtige Aussage aus dem Ko-Text – ***Zur Vorgeschichte der Germanen***, wobei aus ihr meistens ein vollständiger Satz rekonstruiert werden kann – ***Ministerpräsident Kozłowski gegen Professor Kostrzewski***. Die Aussage bezieht sich immer auf etwas, was außerhalb des Ko-Textes liegt, in dem angeführten Beispiel ist das die Tätigkeit des Ostlandinstituts – ***Z działalności gdańskiego Ostlandinstytutu***.

Der Titel als Beschreibung des Ko-Textes ist oft mehrgliedrig, z.B. ***Vorgeschichtsforschung und Politik. Eine Antwort auf die Flugschrift von Dr. B. von Richthofen: Gehört Ostdeutschland zur Urheimat der Polen? Młoda nauka niemiecka na manowcach. Co piszą wrocławscy studenci prehistorii o germańskiej przeszłości przedhistorycznej Śląska?***

Das Korpus liefert jedoch nur wenige Beispiele für derartige Titel. Bei den Titeln als Beschreibung des Ko-Textes lassen sich hier je nach Art der Information verschiedene Titelemente unterscheiden. Manche von ihnen informieren sachlich über den Ko-Text: ***Oberschlesiens Urzeit auf Grund der Bodenfunde***, andere geben da-gegen das Thema des Ko-Textes an ***Czy jesteśmy tubylcami na ziemiach dzisiejszej Polski?*** Bei manchen Titeln hat man es mit der Bezeichnung des Sprechakttyps zu tun: ***Vorgeschichtsforschung und Politik. Eine Antwort auf die Flugschrift von Dr. B. von Richthofen: Gehört Ostdeutschland zur Urheimat der Polen? / Gehört Ostdeutschland zur Urheimat der Polen? Kritik der vorgeschichtlichen Forschungsmethode an der Universität Posen***, oder mit der Bestimmung der Zielgruppe ***Panu Richthofenowi do pamiętnika***.

Pan baron jako apostoł porozumienia polsko-niemieckiego – diese Überschrift ist als Beispiel für den Titel als indirekte Beschreibung des Ko-Textes anzuführen. Zusätzlich wird im Titel mit Ironie gespielt. Kostrzewski bezeichnet hier Richthofen als Apostel. Ein Apostel ist aber jemand, der von Jesus beauftragt worden ist, die gute Nachricht zu verkünden, Gutes zu tun. Kostrzewski meinte von Richthofen eher das Gegenteil. Die Titel aus der bereits genannten Gruppe werden oft als Motto, Moral, Allegorie (***Obowiązek wobec przeszłości naszej***), wie auch als formale (***Polnische Politik und***

polnische Wissenschaft. Wie ein polnischer Gelehrter „unser Recht auf Schlesien“ begründet) oder inhaltliche (*Vorgeschichtsforschung und Politik. Eine Antwort auf die Flugschrift von Dr. Bolko von Richthofen: Gehört Ostdeutschland zur Urheimat der Polen?*) Anspielung auf einen anderen Text formuliert. Indirekt beschreibende Titel beruhen oft auf Assoziationen, Metaphorik, Wortspielen.

5.3. Syntaktische Titelstrukturen

Was beim ersten Blick deutlich sichtbar ist, ist die Struktur der Titel. Unter den Überschriften sind vollständige Sätze sehr selten vorhanden, z. B. *Badania prehistoryczne w Niemczech mają przygotować rewizję granic*.

Häufig zu treffen sind nominale Strukturen. Als solche gelten Nominal- bzw. Präpositionalphrasen: *Unser Recht auf den deutschen Osten/ Zum Stand der Vorgeschichtsforschung*

Prehistoria niemiecka na usługach polityki /O prawach naszych do Śląska

Eine starke Gruppe bilden die Überschriften in Form einer Frage, und zwar: *Ist Posen urpolnisches Land? /Gehört Ostdeutschland zur Urheimat der Polen?*

Czy wyniki polskich badań prehistorycznych godzą w całość Niemiec? /Czy Śląsk jest krajem pragermańskim? /Gdzie była prakolebka Słowian?

Sehr stark vertreten sind auch Ellipsen, wobei hier zwei Gruppen zu unterscheiden sind, in denen fünf Stufen der Transparenz genannt werden (Klassifikation nach di Meola, 1998). Jede der fünf Stufen wird hier mit Beispielen aus dem Korpus veranschaulicht.

In der ersten Gruppe kommen informative, sachliche Titel (syntaktisch-semantic Transparenz) in Gestalt einer gänzlich oder teilweise rekonstruierbaren Ellipse vor. Diese Schlagzeilen informieren einfach über den Inhalt des Ko-Textes, sind leicht interpretierbar, eventuell ist das Implizite problemlos rekonstruierbar (z.B. aus der grammatischen Konstruktion). Sie dienen vor allem der Vorinformation. Weggelassen wird das, was problemlos aus dem Zusammenhang geschlossen werden kann. Dies ist bei transparenten Schlagzeilen der Fall.

Einsparung ohne Verlust der Eindeutigkeit bildet die erste Stufe der Transparenz. Hier sind alle fehlenden Informationen dem Kontext mühelos zu entnehmen, die Hinweise liefert oft die Struktur der Schlagzeile. *Minister-präsident Kozłowski gegen Professor Kostrzewski/ Pan baron jako apostoł porozumienia pol. – niem.*

Die zweite Stufe machen die Ellipsen aus, bei denen die **Einsparung mit Verlust der Eindeutigkeit** erfolgt, da die fehlende Information nur teilweise zu erschließen ist. Was in der Schwebe bleibt, ist allerdings nicht von zentraler

kommunikativer Bedeutung), z. B. **Aus Oberschlesiens Vorzeit** (Was? Funde? Befunde? Geschichten?)

Zur zweiten Gruppe gehören dagegen anregende, verschlüsselte Titel (gekennzeichnet durch maximale syntaktisch-semantische Opazität) in Gestalt nicht rekonstruierbarer Ellipsen. Sie sind vor allem als Lektürenanreiz zu deuten und entstehen durch:

Weglassen einer nicht-rekonstruierbaren Information. Der Leser merkt, dass eine bestimmte Information weggelassen ist, die er aus der Schlagzeile selbst, aus seinem Vorwissen nicht wiederherstellen kann. Er vermisst jedoch nichts, z. B. **Pan baron denuncjuje** (wen?, warum?)

Vorenthaltung einer nicht rekonstruierbaren Information. Der Leser empfindet eine nicht erschließbare Lücke als relevant. Seine Neugier wird geweckt, die Erwartung gezielt auf die fehlende Information gerichtet. Dieses Muster wird oft bei mehrteiligen Schlagzeilen verwendet. Wenn der Haupttitel lückenhaft ist, ist der Untertitel dann informativ. **Młoda nauka niemiecka na manowcach. Co piszą wrocławscy studenci prehistorii o gremańskiej przeszłości przedhistorycznej Śląska.**

Die letzte Stufe der Transparenz wird als **Verschleierung des Informationszusammenhangs** definiert. In diesem Fall wird der ganze Sachzusammenhang verschleiert. Die Erwartung des Lesers wird auf den gesamten Artikel gelenkt, z. B. **Mierzwa...i kultura**

Die Titel der zweiten Gruppe sind oft eine Art Interpretationsspiel, das mit dem Leser betrieben wird, sie sind häufig rätselhaft formuliert, enthalten nicht selten formale oder inhaltliche intertextuelle Anspielungen, indem sie die Phrasen (oder Titel) aus den früher zu diesem Thema veröffentlichten Texten wiederholen. Sie spiegeln häufig die Einstellung oder Wertung des Autors wider. Oft aber können sie erst zusammen mit dem nachfolgenden Text erschlossen werden.

5.4. Thema

Die im Korpus gesammelten Titel werden schließlich auch unter folgenden Aspekten analysiert: Welche Elemente des Themas wurden im Titel hervorgehoben? Wie wurde das Problem bezeichnet? Auf welche Weise wurde das erzielt?

Der Titel/die Überschrift eines Textes enthält oft das Textthema, das nach Agricola (1979: 67) als Grund- und Hauptgedanke, Basisaussage oder Informationskern des Textes und damit ein logischer Bezugspunkt zu verstehen ist. Die Überschrift vermittelt oft die Grundinformation und ist eine Reduktion auf den thematischen Kern des Ko-Textes, seine thematische Paraphrase. Das Textthema definiere ich aber nach Hellwig (1984) als die Frage, auf die es im

Ko-Text eine Antwort gibt, da die meisten Teilthemen sich in Bezug auf die Korpustexte in Form von Fragen formulieren lassen, z.B. Sind die behandelten Gebiete urslawisch oder urgermanisch? Wer hat recht auf die genannten Gebiete?

Darüber hinaus kommt in analysierten Titeln auch sehr oft die Kritik der Diskussionsgegner zum Vorschein. Obwohl das nicht das eigentliche Thema der Texte darstellte, war dieser Aspekt der Diskussion für beide Wissenschaftler sehr wichtig.

Die Frage „Sind die behandelten Gebiete urslawisch oder urgermanisch“ wird in den Titeln folgendermaßen thematisiert: ***Gdzie była prakolebka Słowian?/ Czy jesteśmy tubylcami na ziemiach dzisiejszej Polski?/ Czy Poznańskie jest niewątpliwie polskiem?***

Völkergeschichte der Vorzeit Ostdeutschlands /Ist Posen urpolnisches Land? /Ist Oberschlesien urpolnisches Land? / Gehört Ostdeutschland zur Urheimat der Polen?

Sowohl in den deutschsprachigen als auch polnischsprachigen Titeln wird auf den Urcharakter der behandelten Gebiete hingewiesen. Neben der ethnischen Zugehörigkeit wird das Recht auf diese Gebiete hervorgehoben. Diesen Aspekt sprechen folgende Titel an: ***O prawach naszych do Śląska /O moralne zdobycie Pomorza***

Wie ein polnischer Gelehrter „unser Recht auf Schlesien“ begründet /Unser Recht auf den deutschen Osten.

Sowohl bei der ersten Titelgruppe als auch bei den bereits aufgezählten Titeln hat man es mit der speziellen Form der Metonymie (Pars pro toto) zu tun. Die behandelten Gebiete wurden entweder auf Schlesien oder auf Posen eingeschränkt, obwohl beide Eigennamen im Sinne der polnischen Westgebiete/deutschen Ostgebiete verwendet wurden.

Viele Titel enthalten gegenseitige kritische Anspielungen auf die Diskussionsgegner, was für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung nicht typisch ist. Folgende Titel zeigen, wie stark expressiv und emotional diese Auseinandersetzung war: ***Pan Baron denuncjuje /Panu Richthofenowi do pamiętnika***

Professor Kostrzewski sieht Gespenster /Kritik der vorgeschichtlichen Forschungsmethode an der Universität Posen

Dieser Aspekt wird in den Titeln oft aufgegriffen, obwohl das nicht direkt zum Hauptthema gehört. Für die beiden Protagonisten war das aber genauso wichtig wie das Anfechten der Argumentationen oder dem Gegner seine Minderwertigkeit zu zeigen. Die Autoren bedienen sich bei dem Betiteln ihrer Texte der Ironie, die dazu dient, den Diskussionspartner zu diffamieren. Den folgenden Überschriften ist eine direkte Kritik zwar nicht zu entnehmen, aber wenn man bedenkt, wie die Einstellung beider Wissenschaftler zueinander

war, kann man auf kritische Färbung der Titel schließen². ***Vorgeschichtsforschung und Politik. Eine Antwort auf die Flugschrift von Dr. B. v. Richthofen: Gehört Ostdeutschland zur Urheimat der Polen?***

Die deutsch-polnische Zusammenarbeit in der Vor- und Frühgeschichte und Professor Kostrzewski/ Ministerpräsident Kozłowski gegen Professor Kostrzewski

6. Fazit

Die im Korpus zusammengestellten Texte gehen über eine reine Nachricht hinaus und als Stellungnahme des Autors zum behandelten Sachverhalt (hier: Wer hat recht auf die behandelten Gebiete) tendieren in Richtung theoretischer Texte. Der Leser erwartet von solchen Texten die Erklärung und Bewertung der Fakten. Die Texte sind sowohl in den Fachzeitschriften als auch Tageszeitungen erschienen, was aber keinen deutlichen Einfluss auf die Form des Titels hatte. Es gibt hier beschreibende Titel, indirekt beschreibende Titel, Schlagzeilen, wobei auch die Titel der Fachpublikationen durch Emotionalität und persönliche Kritik geprägt und oft als Schlagzeilen formuliert sind. Kennzeichnend ist die Tatsache, dass nur wenige Titel rein informativ sind (5 Beispiele). Die Beispiele aus dem Korpus machen deutlich, dass die Textautoren zu einer breiten Palette sprachlicher/ stilistischer Mittel greifen und verschiedene Methoden der Informationskondensierung verwenden (Nominalphrasen, Präpositionalphrasen, Ellipsen). Nur wenige Titel sind mehrteilig. Das Diskussionsthema war zu jener Zeit eine heikle Frage, die nicht nur die Wissenschaft, sondern auch die breite Öffentlichkeit bewegte. Eine primär wissenschaftliche Auseinandersetzung wurde zu einer öffentlichen politisch geprägten Debatte. Die Textautoren waren sich dessen bewusst, deshalb wollten sie auch den Textempfang steuern. Diesem Zweck dienten auch die Titel, die primär anregend waren und die man als eine Art Leseanreiz verstehen soll. Sie wollten die Emotionen ansprechen und die Meinungsbildung der Rezipienten beeinflussen, indem sie Ironie (*Pan baron jako apostoł...*), Metaphern (*Neue Wege der Vorgeschichtsforschung...*), Phraseologismen (*... a manowcach*), positive oder negative Konnotationen (*O moralne zdobyście.../Pan baron denuncjuje...*) verwendeten. Die Titel lassen auch die Einstellung der Textproduzenten zum beschriebenen Sachverhalt, wie auch zum Diskursgegner erkennen. Sehr häufig zu beobachten sind die Anspielungen an die schon existierenden Texte. Im Korpus finden sich Beispiele für textübergreifende Mittel im Sinne sowohl der typologischen als auch der referenziellen

² Vgl. z.B. die Publikation von Kostrzewski (1970).

Intertextualität (vgl. beispielsweise Fix 2000). Als Beispiel für die typologische Intertextualität ist der Titel: **Wie ein polnischer Gelehrter „unser Recht auf Schlesien“ begründet** zu nennen, der mit seiner Form auf die Märchentitel zurückzuführen ist. Referentielle Intertextualität schildert z.B. der Titel: **Vorgeschichtsforschung und Politik. Eine Antwort auf die Flugschrift von Dr. Bolko von Richthofen: Gehört Ostdeutschland zur Urheimat der Polen?** Diese formalen oder inhaltlichen Anspielungen auf schon existierende Texte bzw. Diskussionsgegner erleichtern dem Leser die Orientierung innerhalb der Auseinandersetzung.

Im Korpus kommen auch Metaphorisierungen zum Vorschein. In der Gruppe der Metaphern erscheinen sowohl informative Metaphorisierungen als auch suggestive Metaphorisierungen (Klassifikation nach di Meola 1998). Die zuerst genannten sog. lexikalisierten Metaphern sind informativ, eindeutig und dienen vor allem der Informationsverdichtung, der Verständlichkeit. Sie werden gar nicht als metaphorisch empfunden. Sie veranschaulichen deutlich die Sachlage, z.B. **Neue Wege der Vorgeschichtsforschung in Osteuropa**. Die zweite Gruppe von Metaphern unterscheidet sich von den zuerst genannten dadurch, dass sie einen höheren Kreativitätsgrad aufweisen. Sie gelten eher als Leseanreiz als Informationsverdichtung, z.B. **Professor Kostrzewski sieht Gespenster**. Vor allem sind aber diese Titel stark ideologisch geprägt: **Ist Posen urpolnisches Land?/ Polnische Politik und polnische Wissenschaft/ Gehört Ostdeutschland zur Urheimat der Polen?**

O prawach naszych do Śląska/ Czy wyniki polskich badań prehistorycznych godzą w całość Niemiec/ Badania prehistoryczne w Niemczech mają przygotować rewizję granic.

Wenn man jedoch bedenkt, wann sie entstanden sind, soll das nicht verwundern. Die Titel erweisen sich auch als wichtige Bestandteile des Diskurses. Mit ihrer Hilfe wird die Leserschaft manipuliert, die Thesen der Diskussionsgegner infrage gestellt. Die Entstehungszeit der Texte war durch Politik und die bereits erwachenden nationalistischen Stimmungen stark geprägt. Auch die Wissenschaft blieb von den Strömungen der Epoche nicht verschont. Der Diskurs zeigt hier seine volle Macht.

Literatur

- Adamzik, Kirsten (2001): *Sprache. Wege zum Verstehen*. Francke, Tübingen/Basel.
 Agricola, Erhard (1979): *Textstruktur, Textanalyse, Informationskern*. Verlag Enzyklopädie, Leipzig.
 Austin, John Langshaw (1962): *How to do Things with Words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*. Clarendon Press, Oxford.

- Bluhm, Claudia/ Deissler, Dirk/ Scharloch, Joachim/ Stuckenbrock, Anja, (2000): Linguistische Diskursanalyse: Überblick, Probleme, Perspektiven. In: *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht*. Heft 86, S. 3–19.
- Bühler, Karl (1992): *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Fischer, Stuttgart/New York.
- Dietz, Gunther (1995): *Titel wissenschaftlicher Texte. Forum für Fachsprachenforschung*. Bd. 26. Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Ehlich, Konrad (2007): *Sprache und sprachliches Handeln. Pragmatik und Sprachtheorie, Prozeduren des sprachlichen Handelns, Diskurs, Narration, Text, Schrift*. Band 3. Walter de Gruyter, Berlin–New York.
- Fix, Ulla (2000): Aspekte der Intertextualität. In: Brinkner, K./ Antos, G./ Heinemann, W./ Sager, S.F. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Halbband. Walter de Gruyter, Berlin–New York, S. 449–457.
- Hellwig, Peter (1984): Titulus oder über den Zusammenhang von Titeln und Texten. Titel sind ein Schlüssel zur Textkonstitution. In: Henne, H. / Oksar, E. / von Polenz, P. / Wiegand, H.E. (Hrsg.): *Zeitschrift für germanistische Linguistik*. Walter de Gruyter, Berlin–New York, S. 1–20.
- Kossinna, Gustaf (1920): *Die Herkunft der Germanen. Zur Methode der Siedlungsarchäologie von Gustaf Kossinna*. Königliche Universitätsdruckerei H. Stürtz. A.G., Würzburg.
- Kostrzewski, Józef (1970): *Z mego życia. Pamiętnik*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław -Warszawa – Kraków.
- Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.) (2003): *Anpassung und Wandel in der elsässischen Regionalpresse. Im Blickpunkt: das ELSASS*. Knecht, Landau, S. 207–230.
- di Meola, Claudio (1998): Zur Syntax von Schlagzeilen in der deutschen Tagespresse. In: *Muttersprache*. Nr. 108, S. 217–231.
- Miller, Dorota (2010): Foucault po niemiecku, czyli dyskurs o dyskursie w językoznawstwie germanistycznym. In: *Słowo. Studia językoznawcze* 1/2010, S. 57–73.
- Niederhauser, Jürg (1999): *Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung*. (Forum für Fachsprachen-Forschung; Bd. 53). Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Schulz von Thun, Friedemann (1981): *Miteinander reden. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Rowohlt, Reinbek.
- Warnke, Ingo (2008): Text und Diskurslinguistik. In: Nina, Janich (Hrsg.). *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Gunter Narr Verlag, Tübingen, S. 35–52.

Liste der analysierten Titel samt Quellen

1. Zum Stand der Vorgeschichtsforschung in Polen und dem westlichen Kongresspolen/ Prähistorische Zeitschrift Mannus (1924).
2. Ist Posen urpolnisches Land?/ Deutsche Blätter in Polen (1925).
3. Ist Oberschlesien urpolnisches Land?/ Der Oberschlesier (1926).
4. Oberschlesiens Urzeit auf Grund der Bodenfunde/ Ostdeutsche Morgenpost (1928).
5. Polnische Politik und polnische Wissenschaft. Wie ein polnischer Gelehrter "unser Recht auf Schlesien" begründet/ Rheinische Illustrierte (1929).

6. Gehört Ostdeutschland zur Urheimat der Polen? Kritik der vorgeschichtlichen Forschungsmethode an der Universität Posen/Flugschrift des Ostlandinstituts (1929).
 7. Unser Recht auf den deutschen Osten/ Referat im Kampfbund für die deutsche Kultur (1931).
 8. Ministerpräsident Kozłowski gegen Professor Kostrzewski/ Ostdeutsche Morgenpost (1934).
 9. Zur deutsch – polnischen Zusammenarbeit in der Vor- und Frühgeschichte/ Nachrichtenblatt für die deutsche Vorzeit (1934).
 10. Professor Kostrzewski sieht Gespenster. Kulturpolitische Beziehungen zwischen der deutschen und polnischen Wissenschaft/ Ostdeutsche Morgenpost (1935).
 11. Die deutsch - polnische Zusammenarbeit in der Vor- und Frühgeschichtsforschung und Prof. Kostrzewski/ Der Oberschlesier (1935).
 12. Neue Wege der Vorgeschichtsforschung in Europa / Prähistorische Zeitschrift; Bd. 26; Heft 3/4 (1935).
 13. Die Völkergeschichte der Vorzeit Ostdeutschlands und seiner Nachbarstaaten im ausländischen Licht/ Historische Zeitschrift. Bd. 154, H. 3 (1936).
-
1. Czy jesteśmy tubylcami na ziemiach dzisiejszej Polski/ Z otchłani wieków (1926).
 2. O prawach naszych do Śląska w świetle pradziejów tej dzielnicy/ Z otchłani wieków (1927).
 3. O moralne zdobycie Pomorza polskiego w opinii świata/ Kurier Poznański, nr 130 (1928).
 4. Prehistoria niemiecka na usługach polityki/ Strażnica Zachodnia (1928).
 5. Z działalności gdańskiego „Ostland-Institut'u”/Kurier Poznański, nr 115 I (1929).
 6. Vorgeschichtsforschung und Politik. Eine Antwort auf die Flugschrift von Dr. B. v. Richthofen: Gehört Ostdeutschland zur Urheimat der Polen?/ Poznań, Jan Jachowski Universitätsbuchhandlung (1930).
 7. Czy wyniki polskich badań prehistorycznych godzą w całość Niemiec/Kurier Poznański (1931).
 8. Gdzie była prakolebka Słowian/ Kurier Poznański (1933).
 9. Czy Śląsk jest krajem pragermańskim?/ Komunikat Instytutu Śląskiego, nr 14 (1934).
 10. Pan baron jako apostoł porozumienia polsko-niemieckiego / Kurier Poznański (1934).
 11. Panu Richthofenowi do pamiętnika/Nowiny codzienne, nr 70 (1934).
 12. Badania prehistoryczne w Niemczech mają przygotować rewizję granic /Kurier Poznański, nr 585, 25. XII. (1934).
 13. Pan Baron denuncjuje/Z Otchłani Wieków (1935).
 14. Młoda nauka niemiecka na manowcach. Co piszą wrocławscy studenci prehistorii o „germańskiej przeszłości przedhistorycznej Śląska”?/ Instytut Śląski w Katowicach, seria 3, Komunikat nr 31, s. 1–6. (1938).

Kapitel IV

*Anna Jorroch**

Die Sprachkontaktphänomene im Deutschen der masurischen Altgläubigen

Zusammenfassung

Das Ziel des Artikels ist es, einige Phänomene im Deutschen der Altgläubigen in Masuren zu präsentieren, die mit dem Kontakt des Deutschen, des Polnischen und der russischen Mundart in der Rede der Gemeindemitglieder zusammenhängen. Die Region war ein Teil von Ostpreußen, als die religiösen Flüchtlinge 1830 aus Russland über Polen gekommen sind. Nach 1945 wurde Masuren an Polen angeschlossen, was eine große Zuwanderung der Siedler aus Zentral- und Ostpolen zur Folge hatte. Die meisten Bewohner sind nach dem zweiten Weltkrieg nach Deutschland übergesiedelt, bzw. vertrieben worden, darunter auch die masurischen Altgläubigen. Die in Polen gebliebenen Gemeindemitglieder sind mit der Zeit dreisprachig geworden. Ihre Dreisprachigkeit führt zu interessanten Phänomenen, wie grammatische und lexikalische Interferenzen, der Prozess der inneren Verhandlung und sogar das dreisprachige Code-Switching. Die Erscheinungen werden in dem vorliegenden Artikel an Beispielen aus dem nach einer langjährigen Feldforschung zusammengestellten Korpus besprochen.

Schlüsselwörter: Altgläubige, Masuren, Dreisprachigkeit, Interferenz, dreisprachiges Code-Switching.

Abstract

The phenomenon of the language contact in the German of the Masurian old-believers. The aim of this article is to present some aspects of the research done into the contact induced changes in the German language still spoken by the old-believers in Masuria. This region was part of

* Anna Jorroch, Dr. Phil., Uniwersytet Warszawski, Wydział Neofilologii, Instytut Germanistyki.

Germany (Prussia) until 1945, so the Russian refugees, who had come in 1830 to Masuria, were exposed to German culture and learned the German language. After the Second World War, in 1945 the area of East-Prussia was divided between Russia and Poland. Masuria, the south part of East-Prussia, was annexed to Poland. The old-believers in Masuria, born before the end of the 1950's, can speak three languages: The Russian dialect of the old-believers living in Poland, Polish and German, which is the object of the author's research. The religion of the old-believers, the past influence of German culture and language and the present contact with Polish have lead to an interesting linguistic combination, which is their trilingual language competence. Old-believers pray in old-Church Slavonic and talk with each other in German, Polish and their Russian dialect. This article is going to present the influences in the field of interferences in the German language, the negotiation mechanism as well as the triplicate code-switching.

Keywords: Old Believers, Masuria, trilingual, interferences, triplicate code-switching.

Die masurischen Altgläubigen sind die Nachkommen der Flüchtlinge, die mit den 1665 von dem Patriarchen Nikon eingeführten Reformen der russischen Kirche nicht einverstanden waren und von dem Zaren Nikolai verfolgt wurden. Sie sind zuerst nach Polen, in die Regionen um Białystok und Suwałki gekommen. Nach der dritten Teilung Polens, als die russische Macht auch diese Regionen ergriffen hatte, haben sie sich an den preußischen König Friedrich III. mit der Bitte gewandt, sich in Ostpreußen niederlassen zu dürfen. Nachdem sie die Erlaubnis am 5. Dezember 1825 bekommen hatten, sind die ersten Altgläubigen nach Masuren gekommen und haben insgesamt neun Dörfer gegründet. Bis heute besteht die 1922 gebaute und regelmäßig besuchte Altgläubigenkirche, die Molenna heißt, sowie das Kloster am Duß-See in Wojnowo (dt. Eckertsdorf). Man kann auch aus Holz gebaute oder gemauerte Altgläubigenhäuser beispielsweise in Piaski (dt. Rehfelde) oder Gałkowo (dt. Nickelshorst) sehen sowie zahlreiche Altgläubigenfriedhöfe in vielen Ortschaften besuchen, die auf Hügeln oder an Flüssen und Seen errichtet wurden und von den Nachkommen gepflegt werden. Die damaligen Siedler haben neue Bräuche mitgebracht, waren tüchtige Arbeiter und haben sich schnell in der neuen sprachlichen und kulturellen Umgebung eingelebt. Die ersten Mitglieder der Gemeinde haben die polnische Mundart aus der früheren Wohngegend in Nordostpolen sowie Russisch aus der Region Mittelgroßwestrusslands gesprochen. Mit der Zeit hat aber das Deutsche als offizielle Amtsprache im deutschsprachigen Ostpreußen das Polnische ersetzt, das nicht mehr verwendet wurde. An dieser Stelle sollte ergänzt werden, dass sich die in Masuren angesiedelten Altgläubigen sehr stark mit der deutschsprachigen Kultur identifiziert haben und teilweise auch bis heute identifizieren, was ich während meiner Forschungsarbeiten feststellen konnte. In zahlreichen Aussagen haben sie ihre deutsche Identität betont, was in der einschlägigen Literatur meist verschwiegen wurde. Erst Anna Zielińska hat in ihrem Aufsatz 1996 über die mehrschichtige

Identität der Altgläubigen geschrieben. Danach hat Katarzyna Krasowska, ein Mitglied der masurischen Gemeinde, 2003 ihre Masterarbeit zur Identität der Philipponen verfasst. Diese Arbeiten weisen darauf hin, dass die Frage der nationalen Zugehörigkeit der in Masuren lebenden Altgläubigen nicht eindeutig zu beantworten ist, wie es die Slawisten in der Fachliteratur darstellen, der zufolge es sich nämlich um Russen handle (Iwaniec 1977, Grek-Pabisowa 1999). Die Generationen der Gemeindemitglieder befanden sich also in der Zeit von 1830 bis 1945 in dem deutschen Sprach- und Kulturkreis. Nach dem zweiten Weltkrieg wurde das Gebiet Ostpreußens geteilt und der südliche Teil, also Masuren, an Polen angeschlossen. Dies führte zu enormen Veränderungen für die Bewohner der Region, die dann gezwungen waren, Polnisch zu lernen, um sich mit neuen Siedlern aus Zentral- und Ostpolen in der neuen Amtssprache verständigen zu können. Es kam nämlich zum tatsächlichen Austausch der Bevölkerung, da die meisten Masuren nach Deutschland ausgewandert, während polnischsprachige Siedler in die Region gekommen sind. Da Deutsch zu sprechen verboten war, mussten die meisten hier gebliebenen Gläubigen Polnisch erlernen. Gleichzeitig haben sie auch Russisch gesprochen und auf Kirchenslawisch gebetet. Mit der Untersuchung der russischen Mundart der in Polen lebenden Altgläubigen haben sich vor allem Iryda Grek-Pabisowa – seit 1958 – und Irena Maryniakowa – etwas später – beschäftigt. Anfang der neunziger Jahre besuchte Anna Zielińska die Wohngebiete der Gläubigen, um das von ihnen gesprochene Polnische zu erforschen. Die Forscherin hat das erste Mal auf das Phänomen der Mehrsprachigkeit der masurischen Altgläubigen aufmerksam gemacht, während bisher nur die russische Sprache und Kultur von den Slawisten betrachtet worden waren. Die Mitglieder der masurischen Gemeinde sind nämlich bis heute dreisprachig, was die Generationen betrifft, die bis Ende der fünfziger Jahre in Masuren zur Welt gekommen sind. Mit der Dreisprachigkeit der Altgläubigen in Masuren sind zahlreiche Erscheinungen verbunden, die ein interessantes Thema der wissenschaftlichen Arbeit darstellen. Die hier angesprochene Untersuchung konzentriert sich auf die deutsche Sprache der dreisprachigen masurischen Kontaktpersonen und wurde von 2007 bis 2014 durchgeführt. Die Forschungsarbeit beruhte auf der Methode der *teilnehmenden Beobachtung* (Riehl 2009: 43–48) und auf den Interviews sowie Aufnahmen der Gespräche mit 23 Kontaktpersonen im Alter zwischen 52 und 98. Die vorgenommene Untersuchung an der deutschen Sprache hat mit der Zeit gezeigt, dass der dreifache Sprachkontakt eine enorme Wirkung auf die Kommunikation und Sprachen der Informanten ausübt. Im Rahmen der Sprachkontaktphänomene werden im Artikel drei Erscheinungen an den Beispielen aus dem Korpus, nämlich die Interferenz, das Code-Switching und die Negotiation besprochen.

Auf die Erscheinung der **Interferenz** hat Uriel Weinreich bei der Untersuchung des Sprachkontaktes aufmerksam gemacht:

Diejenigen Fälle der Abweichung von den Normen der einen wie der anderen Sprache, die in der Rede von Zweisprachigen als Ergebnis ihrer Vertrautheit mit mehr als einer Sprache, d.h. als Ergebnis des Sprachkontaktes vorkommen, werden als Interferenzerscheinungen verzeichnet (Weinreich 1977: 15).

Der Forscher hat demzufolge auf Strukturen hingewiesen, die sich von dem Standardgebrauch oder von den üblichen Formen einer Sprache unterscheiden und infolge der bilingualen Kompetenz unter dem Einfluss des Musters in der anderen Sprache entstanden sind. Auch wenn diese Beobachtung für die Untersuchungen an dem Sprachkontakt ausschlaggebend ist, versuchen zahlreiche Forscher den Begriff der Interferenz zu vermeiden (z.B. Riehl, Krefeld, Stevenson/ Barbour, Księżyk, Zielińska u.a.), weil er die von den Zweisprachigen gebildeten Konstruktionen bzw. gebrauchten Lexeme als eine Art Fehlanwendung, eben als Abweichung charakterisiert. Bei den Personen, die zwei- oder mehrsprachig sind, handelt es sich viel mehr um das Übergehen der Verwendungsmuster oder Lexeme von der einen in die andere Sprache als um Fehler. Claudia M. Riehl schreibt in der Zusammenfassung ihres Kapitels zu der Interferenz,

dass Mehrsprachige häufig zwischen ihren Sprachen wechseln. D.h. aber auch, dass beide (oder mehrere) Sprachen ständig in ihrem Gedächtnis präsent sind. Wenn sie eine Sprache benutzen, wird die andere nicht völlig ausgeblendet, sondern bleibt im Hintergrund und kann jederzeit sofort aktiviert werden. Diese Tatsache bleibt nun nicht ohne Folgen für die betroffenen Sprachen. Die jeweils aktive Sprache kann in bestimmten Äußerungen nach dem Muster der anderen verändert werden (Riehl 2009: 32f).

Die Forscherin erklärt also, dass die sprachliche Kompetenz der mehrsprachigen Personen als eine komplexe Fähigkeit, zwei oder mehr Sprachen zu sprechen, gesehen werden muss, und nicht nur aus der Sicht der einen Sprache betrachtet werden soll. Es ist eine sehr wichtige Schlussfolgerung, dass beide, bzw. alle Sprachen im Gedächtnis der Personen existieren und aktiv sind, damit es verständlich ist, dass die Konstruktionen immer und in jeder der Sprachen erscheinen können. Weinreich schreibt nämlich, dass die Sprachen in Kontakt stehen, wenn sie von ein- und derselben Person abwechselnd gebraucht werden. „Die die Sprachen gebrauchenden Individuen sind somit der Ort, an dem der Kontakt stattfindet.“ (Weinreich 1977: 15) Infolge dieses

Sprachkontaktes kann es eben zu Veränderungen der üblichen sprachlichen Verwendungsmuster kommen.

Im Deutschen der masurischen Altgläubigen kommt es zu zahlreichen Veränderungen als Ergebnis des dreifachen Sprachkontaktes. Beispielsweise wird eine Variante der temporalen Adverbialbestimmung mit der temporalen subordinierenden Konjunktion 'nachdem' gebildet, was möglicherweise durch ihre partielle Ähnlichkeit (Weinreich 1977: 62) mit den Entsprechungen im Polnischen induziert werden kann. Im Korpus kommen sehr viele koordinierende Sätze mit konsekutivem Charakter vor, die nicht das Aufeinanderfolgen der Geschehnisse ausdrücken, sondern eine Art temporalen deiktischen Bezugspunkt für den eingeleiteten Satz bilden:

*Unser Dorf, wo wir jetzt wohnten, hieß Schönfeld und **nachdem** wurde das Śwignajno. (G.AK)*
*Nachdem war er in der Toilette, **nachdem** wieder bin ich bischen eingeschlafen, um halb drei bin ich aufgewacht. (P.WK)*

Die Verwendung der temporalen Konjunktion in den Sätzen im Präsens weist darauf hin, dass sie die Rolle des Adverbs tatsächlich übernommen hat. Der unten angeführte Satz wurde den Aufnahmen der Gespräche entnommen, die 1993 von Zielińska und Steinke in der masurischen Gemeinde durchgeführt wurden¹:

Den dize K'erzen da kauft de fare in Suwalken diezen dik den Wachs ein. Nachdem tut eine Frau hir u nas bei uns drehen, ja Kerzen machen. (W.WK)

Bemerkenswerterweise wird in den Sätzen keine Endstellung des Prädikats verwendet, da 'nachdem' mal die Sätze einleitet, mal die Inversion bewirkt oder auch mitten in einem Satz verwendet wird, was einem Konjunkionaladverb ähnelt, das auf einen deiktischen Bezugspunkt für den Satzinhalt hinweist. 'Nachdem' konkurriert im Korpus mit den temporalen Konjunkionaladverbien 'dann' oder 'danach' und wird als ihr Synonym gebraucht. Wenn man die Übersetzungsvariante von 'nachdem' als 'potem, później' (Piprek/Ippoldt 1984: 143) berücksichtigt, könnte der Einfluss des Polnischen als Interferenzquelle für diese Verwendungsvariante gesehen werden. Allerdings sollte ebenfalls darauf hingewiesen werden, dass das Temporaladverb 'nachdem' im Frühneuhochdeutschen als eine seltene Konkurrenzform für 'darnach' belegt und in der Bedeutung von 'danach'

¹ Die Forscher haben Anfang der neunziger Jahre eine Feldforschung im Rahmen der Untersuchung an der polnischen Sprache der Altgläubigen in Polen geführt. Im Gegensatz zu den Mitgliedern in den nordöstlichen Gemeinden in Polen sprachen die Altgläubigen in Masuren Deutsch, das bei den Aufnahmen registriert, allerdings bisher nie untersucht wurde.

klassifiziert wurde (Wiktorowicz 2001: 112), so dass es auch als ein Relikt der frühneuhochdeutschen Verwendung interpretiert werden kann.

Eine Art der Interferenz stellt die *lexikalische Interferenz* dar, was Weinreich folgendermaßen erklärt hat:

Es gibt die unterschiedlichsten Arten, wie ein Vokabular mit einem anderen interferieren kann. Gegeben zwei Sprachen A und B, können Morpheme von A nach B transferiert werden, oder es können B-Morpheme nach dem Vorbild von A-Morphemen, mit deren Inhalt sie identifiziert worden sind, in neuen Bezeichnungsfunktionen gebraucht werden (Weinreich 1977: 69).

In dem ersten Teil der unten angegebenen Sätze aus dem Korpus gibt es Beispiele für den Gebrauch der polnischen Lexeme in den deutschen Sätzen, was dem ersten von Weinreich beschriebenen Typ der lexikalischen Interferenz entspricht:

*Manches Mal hat er sich so **wyżalić**² (AA) Dann bist du der **wnuk**? (MM) Joachim hat ein **Klapek** in der Hand und Schlüpfer (AW)*

Die dreisprachigen Kontaktpersonen verwenden auch Morpheme aus der russischen Mundart, wenn sie Polnisch sprechen:

*Po tych babach to **waniajet** (JK)*

Oder sie können auch Sätze bilden, die aus einem Element der deutschen Sprache und der russischen Mundart bestehen, wobei die Verwendung dieser sehr selten ist:

Gawarisz falsch! (JK)

Der zweite Typ der lexikalischen Interferenz ist die Verwendung der Elemente in der einen Sprache nach dem Gebrauchsmuster der anderen, was an dem Beispiel mit dem Verb 'wiederholen' sichtbar wird:

***Wiederhol** bitte keinem, sonst ich will nicht. (P.RK) Deine Mutter hat mir das erzählt. (...) Die Mutter möchte das nicht **wiederholen**. (WK)*

Das polnische Verb 'powtórzyć' kann einerseits als 'wiederholen' übersetzt, d.h. in der Bedeutung von 'noch mal etwas tun' verstanden werden. Andererseits kann

² Die masurischen Kontaktpersonen verwenden häufig die Infinitivformen der polnischen Verben in der Rolle der Prädikatsteile der Sätze im Perfekt. Diese Infinitivformen ersetzen dann die Partizipien.

es aber auch umgangssprachlich als 'etwas weiter erzählen', 'das Gehörte weiter berichten', im Sinne von 'tratschen', 'ein Geheimnis weitergeben' gebraucht werden. In dieser erweiterten Bedeutung wurde das Verb 'wiederholen' von den beiden Kontaktpersonen in den oben angeführten Äußerungen verwendet.

Eine andere Erscheinung, die mit dem Sprachkontakt zusammenhängt, ist das **Code-Switching**. Dabei handelt es sich um das Wechseln zwischen den Sprachen beim Sprechen. Es kann verschiedene Funktionen haben und auch von vielen Faktoren verursacht werden. In dem ersten unten angeführten Beispiel kommt es zum Sprachenwechsel, weil die Kontaktperson den Wechsel des Themas beabsichtigt, was Riehl als ein Signal, das einen Wechsel des Gesprächskontextes ankündigt, d.h. als einen 'Kontextualisierungshinweis' bezeichnet (Riehl 2009: 24). Bei dem Beispiel muss erklärt werden, dass die Person sehr bescheiden war und von den Interviewenden gefragt wurde, welchen Kuchen sie ihr am besten bringen sollten. Sie wollte die Frage aber nicht beantworten und hat schließlich die Sprache gewechselt, um eigentlich das Gesprächsthema zu wechseln:

- /Was hast du denn lieber? Obst oder Schokolade?/
- (Lachen) /Na sag!/
 • /Welchen Kuchen magst du lieber?/
 • [ty pis'an'on'e. ʃto tɔb'ɛ? Hapt ir ɣɛʃprɔxɛn tsu hãuze aux nɔx nɛ andre ʃpraxe auser dɔytʃ?]³ (...) (G.AK)

Bemerkenswerterweise kommt es hier zu einem russisch-deutschen Sprachenwechsel, der gleichzeitig das Übergehen zu einem anderen Thema ermöglicht.

Beim **nicht-funktionalen Code-Switching** „geschieht der Wechsel von der einen in die andere Sprache meist ohne direkte Absicht des Sprechers“ (Riehl 2009: 27). In der unten angegebenen Aussage wechselt die Informantin zwischen dem Deutschen und dem Polnischen, ohne dass die Gesprächspartner oder die außersprachlichen Umstände es beeinflusst haben. Sie hat erzählt, wie ein Mann im Dorf das Fleisch aus dem Keller beim Alkoholverzehr aufgegessen hatte, und dabei teilweise seine Aussagen zitiert:

[iç hap fleiʃ, iç hap ɣɛnzɛflɛiʃ. vɛr vi ham] **zakąska**, abɛ vidɛ tsUmaxɛn. na da hat ɛ] **guma** [ouf-gemaxt, vais dU: ainveɣglezɛ mlt dɛ gumi zU] **wiesz na te gumke. On prosze ciebie włożył te gumke, gline napchał, popaciął i gazetą tu napchał i ten dekel tak** [rouf. ainmal di mUte: kUk mal, das ɣænzɛflɛiʃ ʔusɣfresɛn, nUr blɛçɛn... vi kan das Unt tsɛitUngen ræin...] (G.OK)

Unter bestimmten Umständen, in einer vertrauten Atmosphäre und in der Anwesenheit anderer dreisprachigen Personen kann es im Gespräch zu einem

³ Die Aussage in der russischen Mundart habe ich in der IPA-Schrift angegeben, um die Aussprache zu zeigen.

erstaunlichen Phänomen, nämlich zum **dreisprachigen Code-Switching** kommen. Diese Erscheinung kann sowohl innerhalb einer Aussage als auch im Gespräch unter den dreisprachigen Informanten vorkommen. Hier ein Beispiel einer dreisprachigen Aussage:

Tam jeszcze znajdz'esz na Piaskach, *kto by ja* **nastau**, zostali *so alleine*, *die missen zu Arbeit*, *alle junge Leute*, *nich*. *Na*, nie ma nikogo. (U.IN)

Während relativ viele Beispiele für den zweisprachigen Kodewechsel in der Fachliteratur präsentiert werden, sollte hinzugefügt werden, dass mehrsprachiges Code-Switching viel seltener analysiert wird. Dies kann mit der Schwierigkeit zusammenhängen, die Sprachen und das Sprachverhalten der drei- oder mehrsprachigen Respondenten registrieren und somit erforschen zu können. Die Seltenheit dieses Phänomens betont Riehl (2009: 20): „Dieser Wechsel kann sogar zwischen drei Sprachen erfolgen“ Allerdings sollte ergänzt werden, dass beispielsweise Elżbieta Smułkowa und ihr Forschungsteam in ihrer zweibändigen Monographie „Brasławszczyzna“ die Sprachen und das Sprachverhalten der fünfsprachigen Informanten untersucht und bearbeitet haben (Smułkowa 2011).

Eine sehr interessante Erscheinung beim Sprechen der dreisprachigen Respondenten stellt **the Negotiation** dar, was als die innere Verhandlung übersetzt werden kann. Auf diesen Mechanismus hat Sarah Thomason aufmerksam gemacht und ihn folgendermaßen charakterisiert:

Speakers probably are not conscious of most contact-induced changes in which this mechanism plays a role. The 'negotiation' mechanism is at work when speakers change their language (A) to approximate what they believe to be the patterns of another language or dialect (B) (Thomason 2001: 142).

Die Linguistin bringt uns also nahe, dass die zwei- oder mehrsprachigen Personen möglicherweise unbewusst in dem Redefluss die Wahl der ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel innerlich diskutieren, diese auch unter dem gegenseitigen Einfluss der von ihnen gesprochenen Sprachen verändern, da die Gebrauchsmuster dieser Sprachen einander gegenseitig beeinflussen. Bei meiner Analyse habe ich bemerkt, dass sich dieser blitzschnelle Denkprozess auch durch gewisse Sprechpausen äußern kann, wie es im folgenden Beispiel sichtbar ist. Eine Respondentin hat über die Unruhe einer dritten Person erzählt:

Hier ist er angere... bischen aufgeregt **in allem**. (WP)

In dieser Aussage handelt es sich gar nicht um die Aufregung aus einem bestimmten Grund. Die Sprecherin will nicht sagen, dass die Person wortwörtlich

über alles aufgeregt ist. Mit dem Ausdruck 'in allem' deutet sie auf kein Objekt hin. Es ist keine Abweichung von den Regeln der Rektion der Verben. Im Russischen besteht nämlich die Konstruktion *расстроиться совсем* [rasstroits'a savs'em], die eine Aufregung am ganzen Körper, d.h. den Zustand einer allgemeinen Verstörung bezeichnet. Dieser Ausdruck ist demzufolge als eine modale Adverbialbestimmung zu interpretieren, die den Grad der Aufregung bezeichnet und nicht auf die Quelle der schlechten Stimmung hinweist. Diese Konstruktion kann wahrscheinlich unter dem Einfluss des Musters entstanden sein, das im Russischen vorhanden ist.

Als Ergebnis des Mechanismus der inneren Verhandlung kann allerdings ebenso eine Konstruktion gebildet werden, die eigentlich zwischen den von einer Kontaktperson gesprochenen Sprachen liegt, was im folgenden Beispiel präsentiert wird. Die Person spricht über eine Frau, mit der die Verwandtschaft nicht eindeutig festzustellen ist:

*Die Kusine, das war so eine **angeschriebene**, finde ich.* (WA)

Es besteht im Polnischen die Bezeichnung 'przyszywana' dt. angenäht. Die Kontaktperson bildet einen Begriff, der der hier genannten Entsprechung bedeutungsnah ist, allerdings von den Standardausdrücken abweicht und eben zwischen den Sprachen zu platzieren wäre. Die Verhandlung könnte möglicherweise an der sprachlichen Oberfläche in dem Modalwort 'so' und in dem hinzugefügten 'finde ich' interpretierbar sein, da die Person vielleicht nach dem passenden Ausdruck gesucht hat.

Die hier nur ansatzweise besprochenen Sprachkontaktphänomene im Deutschen der Altgläubigen in Masuren stellen ein faszinierendes Forschungsobjekt dar. Das äußerst seltene Phänomen der Dreisprachigkeit der Informanten in Polen ist allerdings bedroht, da nur die ältesten Vertreter der Glaubensgemeinde über diese seltene Kompetenz verfügen. Mit der Zeit schwindet die deutsche Sprache aus dem Gebrauch, die russische Mundart wird lediglich in der Molenna und immer seltener im privaten familiären Bereich verwendet. Die registrierten Gespräche und die durchgeführte Analyse erlauben es aber, in die Mechanismen der Rede der Dreisprachigen einen Einblick zu gewinnen und leisten möglicherweise einen bedeutenden Beitrag zu den Untersuchungen im Bereich des Sprachkontaktes.

Literatur

- Barbour, Stephen / Stevenson Patrick (1998): *Variation im Deutschen. Soziolinguistische Perspektiven*. Berlin/New York.
- Domagała, Bożena / Sakson, Andrzej (Hg.) (1998): *Tożsamość kulturowa społeczeństwa Warmii i Mazur*. Olsztyn.

- Engelking, Anna/ Golachowska, Ewa/ Zielińska, Anna (2008): *Tożsamość – Język – Rodzina. Z badań na pograniczu słowiańsko-bałtyckim*. Warszawa.
- Falińska, Barbara (1994): O Języku Starowierców z Ukty na Mazurach. In: Grek-Pabisowa, Iryda/ Maryniakowa, Irena/ Morris, Richard (Hg.): *Skupiska Staroobrzędowców w Europie, Azji i Ameryce. Ich miejsce i tradycje we współczesnym świecie*. Warszawa, S. 323–331.
- Földes, Csaba (2006): Areallinguistik, Sprachgeographie, Sprachbundtheorie, Kontaktlinguistik, interkulturelle Linguistik: Zur Untersuchung transkultureller Kontakt-räume. In: Lasatowicz, Katarzyna/Rudolph, Andrea/Wolf, Norbert, Richard (Hg.): *Deutsch im Kontakt der Kulturen. Schlesien und andere Vergleichsregionen*. Akten der V. Internationalen Konferenz des Germanistischen Instituts der Universität Opolo 19.-22. April 2004. Berlin, S. 15–31.
- Głuszkowski, Michał/Grzybowski, Stefan (Hg.) (2010) *Staroobrzędowcy za granicą*. Toruń.
- Głuszkowski, Michał/Grzybowski Stefan (Hg.) (2014) *Staroobrzędowcy za granicą 2. Historia, Religia, Język, Kultura*. Toruń.
- Göttert, Karl-Heinz (2012): *Alles außer Hochdeutsch: Streifzug durch unsere Dialekte*. Berlin.
- Grek-Pabisowa, Iryda (1968): *Rosyjska gwara starowierców w województwach olsztyńskim i białostockim*. Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Grek-Pabisowa, Iryda/ Maryniakowa, Irena (1972): Teksty gwarowe rosyjskie. In: Obłębska-Jabłońska, Antonina (Hg.): *Teksty gwarowe z Białostoczczyzny z komentarzem językowym*. Warszawa, S. 113–131.
- Grek-Pabisowa, Iryda/ Maryniakowa, Irena/ Morris, Richard (Hg.) (1994): *Skupiska Staroobrzędowców w Europie, Azji i Ameryce. Ich miejsce i tradycje we współczesnym świecie*. Warszawa.
- Grek-Pabisowa, Iryda (1999): *Staroobrzędowcy. Szkice z historii, języka, obyczajów. Wybór prac z okazji 45-lecia pracy naukowej*. Warszawa.
- Heimatkreisgemeinschaft Sensburg (Hg.): Sensburger Heimatbrief Nr. 35/ 1990, Remscheid, S. 47–57.
- Hauptmann, Peter (2005): *Rußlands Altgläubige*. Göttingen.
- Iwaniec, Eugeniusz (1977): *Z dziejów staroobrzędowców na ziemiach polskich XVII–XX w*. Warszawa.
- Jasiński, Grzegorz (1994): *Mazurzy w II. Połowie XIX w. Kształtowanie się świadomości narodowej*. Olsztyn.
- Jorroch, Anna (2014a): Rosyjskie wpływy na język niemiecki staroobrzędowców na Mazurach. In: Głuszkowski Michał/Grzybowski Stefan (Hg.) *Staroobrzędowcy za granicą 2. Historia. Religia. Język. Kultura*. Toruń, S. 63–73.
- Jorroch, Anna (2014b): Molenna w Wojnowie – tu języki pulsują życiem. In: *Zeszyty Łużyckie* Nr. 48. Warszawa, S. 311–328.
- Jorroch, Anna (2014c): *Mazurskich staroobrzędowców gwara*. www.inne-jezyki.uam.edu.pl/Frontend/Language/Details/28
- Kossert, Andreas (2001): *Masuren. Ostpreußens vergessener Süden*. München.
- Krefeld, Thomas (2004): *Einführung in die Migrationslinguistik*. Tübingen.

- Łopuszańska-Kryszczuk, Grażyna (2004): *Die deutsche Sprache im polnisch-deutschen Grenzgebiet*. Olsztyn.
- Dulewicz, Irena/ Grek-Pabis, Iryda/ Maryniak, Irena/ Mirowicz, Anatol (Hg.) (1970): *Wielki Słownik rosyjsko-polski*. Warszawa–Moskwa.
- Mitzka, Walther (1959): *Grundzüge norddeutscher Sprachgeschichte*. Marburg.
- Panzer, Baldur/Thümmel, Wolf (1971): *Die Einteilung der niederdeutschen Mundarten auf Grund der strukturellen Entwicklung des Vokalismus*. München.
- Paul, Hermann (1989 (23)): *Mittelhochdeutsche Grammatik*. Tübingen.
- Ippoldt, Juliusz/ Kachlak, Tadeusz/ Piprek, Jan/ Wójcik, Alina/ Wójtowicz, Aniela (1984): *Großwörterbuch Deutsch-Polnisch*. Tom I, II. Warszawa.
- Riehl, Claudia Maria (2009 (2)): *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Tübingen.
- Smułkowa, Elżbieta (1984): Uwagi do metody badań nad leksyką gwarową pogranicza językowego. In: Smułkowa, Elżbieta/ Maryniakowa, Irena (Hg.): *Studia nad gwarą Białostocką. Morfologia i słownictwo*. Warszawa, S. 67–71.
- Smułkowa, Elżbieta/ Engelking, Anna (Hg.) (2000): *Język a tożsamość na pograniczu kultur*. Białystok.
- Smułkowa, Elżbieta (2011): *Brasławszczyzna. Pamięć i współczesność*. Tom I. Warszawa.
- Szulc, Aleksander (1991): *Historia języka niemieckiego*. Warszawa.
- Szynkowski, Jerzy (1999(4)): *Masuren Reiseführer*. Kętrzyn.
- Thomason, Sarah G. (2001): *Language Contact: An Introduction*. Georgetown.
- Weinreich, Uriel (1977): *Sprachen in Kontakt, Ergebnisse und Probleme einer Zweisprachigkeitsforschung*. München.
- Wiesinger, Peter (1983): Deutsche Dialektologie außerhalb des deutschen Sprachgebiets: Mittel-, Südost- und Osteuropa (mit einem Anhang von Heinz Kloss) In: Besch, Werner/ Knoop, Ulrich/ Putschke, Wolfgang/ Wiegand, Herbert E. (Hg.): *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung*. 2. Halbband. Berlin, New York, S. 900–930.
- Wiktorowicz, Józef (2001): *Die Temporaladverbien im Frühneuhochdeutschen. Teil 1 – 1350–1500*. Warszawa.
- Zielińska, Anna (1996): *Wielojęzyczność staroobrzedowców mieszkających w Polsce*. Warszawa.
- Zielińska, Anna (2013): *Mowa pogranicza. Studium o językach i tożsamościach*. Warszawa.
- www.inne-jezyki.uam.edu.pl/Frontend/Language/Details/28
- www.philipponia.republika.com

Kapitel V

*Agnieszka Mikołajczak**

Text-Bild-Beziehungen am Beispiel des Mediendiskurses über den Ukraine-Konflikt

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird der Versuch unternommen, das Phänomen der Text-Bild-Relation am Beispiel des Mediendiskurses über den Ukraine-Konflikt zu reflektieren. Es wird von der Annahme ausgegangen, dass mediale Diskurse mithilfe der Kombination von Sprache und Bild profiliert werden, so dass sich die linguistische Analyse auf die gegenseitige Interaktionen sprachlicher und visueller Elemente in multimodalen Texten konzentriert.

Der Aufsatz präsentiert zunächst den historisch-politischen Kontext des Ukraine-Konflikts, um dann an ausgewählten Beispielen aus der BILD-Zeitung sowie dem *Tagesspiegel* die unterschiedlichen Muster der Sprache-Bild-Relation zu zeigen.

Schlüsselwörter: Text-Bild-Beziehungen, multimodaler Text, Multimodalität, Mediendiskurs, Presse.

Abstract

In the present article is ventured an attempt of considering the phenomenon of relations between text and image based on the example of a media discourse concerning the Ukrainian Conflict. Taking into account that the media discourse can be profiled through the

* Agnieszka Mikołajczak, M.A., Uniwersytet Warszawski, Wydział Neofilologii, Instytut Germanistyki.

language and image combination, linguistic analysis will be focused on the interaction between the language and visual means in multimedia texts.

The article gives a short historical – political outline of the Ukrainian Conflict, and then based on the chosen examples from German BILD and Tagesspiegel daily newspapers presents various correlations between language and image.

Keywords: relations between text and image, multimodal text, multimodality, media discourse, press.

1. Vorbemerkungen

In der bisherigen Forschung aus dem Bereich der Diskursanalyse wurde der Diskurs aus der kultursoziologischen und linguistischen Perspektive erfasst. In der massenmedialen Kommunikation, in der die Öffentlichkeit, die Politik und der Alltag einander stark beeinflussen, formierte sich eine neue Spezifik des Diskurses, nämlich der Mediendiskurs (vgl. Czachur 2011). Die Verbindung von Medien und Diskursen hat die Grundlage für die Analyse der medialen Texte geschaffen, bei der der Text nicht nur als eine sprachliche Einheit, sondern auch als ein Gefüge von Text und Bild betrachtet wird. Die ausgewählten Beispiele in diesem Beitrag verdeutlichen, dass der Mediendiskurs auch hinsichtlich der gegenseitigen Beziehung zwischen Text und Bild analysiert werden kann und soll.

2. Der historisch-politische Hintergrund des Ukraine-Konflikts

Einer der Strategien der EU ist ihre Erweiterung, wobei sich andere Nicht-EU-Staaten um die Aufnahme in die Europäische Union bewerben und die entsprechenden Beitrittskriterien erfüllen müssen. Auch die Ukraine wurde zu einem potentiellen Beitrittskandidaten.

Im Februar 2010 wurde Wiktor Janukowitsch zum Präsidenten der Ukraine gewählt. Der neue Präsident wollte wieder die Verbindung nach Russland stärken. Einer der ersten festigenden Schritte war es, Russisch als zweite Amtssprache in der Ukraine einzuführen. Er lehnte einen NATO-Beitritt ab, befürwortete aber eine Mitgliedschaft in der EU. Seit dieser Zeit hat sich der Annäherungsprozess der Ukraine nach Europa verlangsamt.

Im Dezember 2011 sollte das Abkommen beim EU-Ukraine-Gipfel in Kiew paraphiert werden. Aber die europäische Kommission verschob die

Paraphierung (es kam dazu im März 2012) wegen der Gerichtsprozesse gegen die führenden Oppositionspolitiker wie Julia Timoschenko. Die komplizierte politische Entwicklung in der Ukraine wirkte sich negativ auf die endgültige Entscheidung hinsichtlich der Unterzeichnung des Abkommens zwischen der EU und der Ukraine aus. Die deutsche Bundesregierung erwartete auch von der ukrainischen Regierung nachweisbare Fortschritte in Richtung Demokratie und Rechtsstaatlichkeit.

Ab dem 21. November 2013 kam es zu Protesten der überraschten und empörten Staatsbürger der Ukraine, nachdem die ukrainische Regierung das Assoziierungsabkommen mit der Europäischen Union nicht unterzeichnet und diese endgültige Entscheidung öffentlich bekannt gemacht hatte. Die Ukrainer hatten ein solches Ereignis nicht erwartet. Anfangs hatten die Proteste einen friedlichen Charakter und drückten die große Unzufriedenheit der meisten Bürger aus. Am 1. Dezember 2013 nahmen die Protestaktionen einen Massencharakter an, nachdem die Spezialeinheit Berkut der ukrainischen Polizei die Studentenproteste mit exzessiver Gewalt auseinandergetrieben hatte. Die Protestierenden forderten die Amtsenthebung von Präsident Wiktor Janukowitsch, vorzeitige Präsidentschaftswahlen und die Unterzeichnung des Assoziierungsabkommens mit der EU.

Über eine halbe Million Demonstranten versammelten sich am 8. Dezember 2013 auf dem Maidan (dem Unabhängigkeitsplatz) in Kiew. Trotz Polizeipräsenz und Räumungsversuchen dauerte die Bürgerrevolution an. Im Februar 2014 kam es zu einer Eskalation, in deren Folge 80 Personen ums Leben kamen. Der Präsident Janukowitsch flüchtete und schließlich wurde eine Übergangsregierung unter Arsenij Jazenjuk gebildet.

Den Vorgängen folgten der Konflikt mit Russland um die Halbinsel Krim und eine Destabilisierung durch Unruhen und einen bewaffneten Konflikt in zwei östlichen Oblasten der Ukraine. Die Separatisten forderten mehr Eigenständigkeit der Ukraine bis hin zu einem Anschluss an Russland und brachten mehrere Orte gewaltsam unter ihre Kontrolle. In Donezk und Lugansk stimmten die Menschen bei einem umstrittenen Referendum für die Abspaltung von der Ukraine. Wie aber diese Ereignisse in den deutschen Medien, konkret in der *BILD*-Zeitung und im *Tagesspiegel*, dargestellt wurden und welche Rolle in der medialen Berichterstattung die Relation zwischen Sprache und Text gespielt hat, wird im nächsten Kapitel dargestellt.

3. Text-Bild-Relationen im Diskurs über den Ukraine-Konflikt

Am Beispiel der Boulevardpresse, wie BILD-Zeitung und der meinungsbildenden Zeitung Tagesspiegel, möchte ich präsentieren, in welcher Beziehung der Text zu dem Bild und umgekehrt steht und wie die Schlagzeilen mit dem Text zusammenspielen. Als ein aktuelles Thema dient der Ukraine-Konflikt. Die untersuchten Zeitungsexemplare stammen aus dem Zeitraum vom 29.08.2014 bis zum 02.09.2014 – die Zeit zugespitzter politischer Ereignisse in der Ukraine und in Europa.

Die Boulevardpresse ist „nicht zum Lesen, sondern zum Sich-Ansehen“ (Mateja 2011: 65), deswegen hat die Funktion der Bilder in der Boulevardpresse eine besondere Bedeutung. Schon seit langem bemerkt man deutlich die zunehmende Instabilität der Relationen zwischen dem Bild und dem Text, was sehr konsequent durch die Medien verwendet wird. Das bildliche Element unterstützt den sprachlichen Text und hat eine informative, persuasive und visuelle Funktion. Das Bild trägt hier auch die Verstehensaufgabe des Textes durch Leser. Das Bild in der Boulevardpresse bildet den Ausgangspunkt und die Basis für den Text und es schafft auch eine Visualisierung des Textes. Deswegen werden als Bilder am häufigsten realistische und authentische Fotos benutzt. Diese Fotos stellen Personen dar, zeigen ihre Emotionen und rufen intensive Gefühle und Reaktionen bei Lesern hervor. Es geht auch um die Provokation – eine der Strategien der multimodalen Texte. Außer den bildhaften Elementen sind bestimmte typographische Techniken wichtig, wie z.B. Farbe, Größe, Dicke der Schrift, Hintergrund, die die Aufmerksamkeit der Rezipienten gewinnen müssen.

Den zweiten Zeitungstyp, wie Tagesspiegel, zählt man zu der sog. meinungsbildenden Presse, in der die meinungsäußernden Textsorten Berichte und Kommentare eine dominierende Rolle spielen. Sie sind charakterisiert durch Objektivität (solides Informieren) und die Meinungsbildung über die aktuellen politischen, sozialen, kulturellen und ökonomischen Ereignisse. Es scheint so zu sein, dass das Bild als eine Kommunikationsform nicht so wichtig in der meinungsbildenden Zeitung ist und man nur auf den Text Gewicht legt. Aber die mediale Wirklichkeit hat auch die Text-Bild-Relation in dieser Presse bedeutsam verändert, indem das Bild den Text in beträchtlichem Maße zu ergänzen begann. Vor allem sind Bilder authentische, realistische Fotos, die reale und faktische Ereignisse widerspiegeln. Der Einsatz anderer typographischer Elemente (z.B. Farbe, Art der Schrift) gibt treu das wieder, was im Text steht.

Wie schon festgestellt, kann die mediale Berichterstattung mittels der Sprache, der Bilder oder anderer Modalitäten¹ erfolgen. Texte und Bilder können einander ergänzen und in unterschiedlichem Verhältnis zueinander stehen. Die verbale Seite kann das Bild unterstützen, verstärken oder umgekehrt: das Bild kann als Ausgangspunkt einer sprachlichen Information dienen. Aus linguistischer Sicht ist es wichtig, dass sich aus dem Zusammenspiel zwischen Sprache und Bild ein Sinn ergibt. Diese Text-Bild-Relationen können aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden: aus syntaktischer, semantischer und pragmatischer Perspektive. Die syntaktische Perspektive untersucht „das räumliche Nebeneinander des Bildes und des Textes“ (Szczęk/Kałasznik 2014: 150). Bei der pragmatischen Funktion „werden die Zusammenhänge nach dem Kriterium der Referenz des Bildes auf den Text und umgekehrt klassifiziert“ (Szczęk/Kałasznik 2014: 150). Aus semantischer Perspektive wird die Bedeutung des Bildes/des Textes und ihre Beziehung in einer Information untersucht. Bei weiteren Überlegungen werden die Beispiele unter dem semantischen Aspekt analysiert. Nöth (vgl. Nöth 2000: 492–494) unterscheidet folgende Beziehungen zwischen dem Bild und dem Text:

a) Redundanz – im Text-Bild-Konglomerat kann das Bild den Text ergänzen, aber es ist nicht notwendig, um die ganze Bedeutung zu rekonstruieren;

b) Dominanz – das Bild spielt in dieser Text-Bild-Beziehung dem Text gegenüber eine dominierende Rolle und enthält Kerninformationen (typisch für die Werbung);

c) Komplementarität – der Text und das Bild ergänzen einander und sind erforderlich, um die Information zu verstehen (z.B.: bei enzyklopädischen Illustrationen);

d) Diskrepanz – zufälliges und zusammenhangloses Nebeneinander des Bildes und des Textes, wie z.B. bei Bilderrätseln;

e) Kontradiktion – das Bild beinhaltet einen Inhalt, der mit dem Text nicht übereinstimmt, z.B.: Karikaturen.

3.1. Beispiel 1

In der BILD-Zeitung wird den politischen Ereignissen die ganze zweite Seite gewidmet. Ein Beispiel soll zum Gegenstand der Analyse gemacht werden.

¹ Nach Antos/Opiłowski (2014) drückt sich die Multimodalität als semiotische Manifestation und Interaktion von zentralen und peripheren Zeichenmodalitäten wie Sprache, Bild, Graphik, Farbe oder Schriftarten im massenmedialen Text aus.



Abbildung 1: BILD-Zeitung Nr. 201/35 vom 29.08.2014, S. 2 (Quelle: Online-Abonnement www.bild.de)

Der Titel steht im Zentrum der Aufmerksamkeit. Die großen gelben Buchstaben im Wort *Invasion* fesseln sofort den Blick des Lesers (Farben im Original). Die benutzte krasse gelbe Farbe in der Schlagzeile hat die Aufgabe, negative Emotionen zu intensivieren und die Konzentration des Lesers auf die Kriegshandlungen von Putin zu richten. Die Farbe *gelb* hat viele semantische Bedeutungen, und hier symbolisiert sie den Verrat. Das Foto von Putin, die Operationsaufnahmen in schwarz-weißen Farben und die Verwaltungskarte der Ukraine nehmen ungefähr zwei Drittel des Artikels ein. Ganz unten steht der in 8 Spalten geteilte Artikel. Die Gesamtheit (alle Elemente) wird auf schwarzem Hintergrund dargestellt. Auf dem Bild ist Präsident Putin zu sehen, dessen Gesicht ein bisschen

nachdenklich und geheimnisvoll zu sein scheint. Oben sieht man Panzer. Unterhalb der Schlagzeile befinden sich schwarz-weiße Satellitenbilder aus der Ukraine und eine bunte Verwaltungskarte. Die schwarze Farbe füllt alle Spalten mit Text, um zu betonen, wie bedrohlich die Situation in der Ukraine ist. Das Schwarze assoziiert man mit etwas Traurigem, Dramatischem, Furchtbarem.

Diese semiotischen Elemente ergänzen einander, also der Text und das Bild spielen zusammen. Die Schlagzeile ist dem Bild entsprechend. Man kann hier von einer Dominanz sprechen, da das Bild Kerninformationen enthält, die die wichtigsten Infos liefert, und weil der Text als dessen Ergänzung zu betrachten ist.

3.2. Beispiel 2

Der nächste Artikel befindet sich im Tagesspiegel auf der zweiten Seite. Hier ein Beleg:

KONFLIKT IN DER UKRAINE Eskalation durch russischen Vorstoß

Über die Grenze

Russische Soldaten sollen am Vorrücken der Separatisten in der Ostukraine beteiligt sein. Eskalation der Lage?

VON NINA JÜNGEL, KIEW
UND ERIK WINDHOLZ, MOSKAU

Präsident, Regierungschef und Parlament in Kiew sind sich einig: Russland hat die Ukraine in der Nacht von Mittwoch auf Donnerstag überfallen. Am Donnerstagmorgen haben Präsident Petro Poroschenko, Ministerpräsident Arseni Jatschuk und die Chef der größten Partei, die frühere Regierungschefin Julia Tymoschenko, nahezu gleichzeitig Stellungnahmen ab, die zur Verhängung des Kriegeschusses führen könnten.

Was ist passiert? Zwei Bataillone der Separatisten hatten am Mittwochabend den Hafen Nowosawisch in der Ostukraine erreicht. Deren Kommandeur des Schwarzen Meeres, die Stadt liegt etwa 100 Kilometer von den Gebieten in der Ostukraine entfernt, die von den Separatisten kontrolliert werden. Diese berichten nach eigener Darstellung eine Offensive zum Sturm der rund 40 Kilometer entfernten Hafenstadt Mariupol von Donezk hin. Die Donezker Regionalverwaltung hat die Stadt unter Verweis, von dort, so die Behauptung der Ukrainer, wollen die Russen ein Landeunternehmen zur Krim und in der ukrainischen Separatisten-Region Transnistrien in Moldawien schlagen. Das habe eine kritische Beobachter in Russland schon am 12. März gemeldet. Die Ukraine, falls Kiew der Allianz beitrete, ihre Schiffe dann nicht in ukrainischen Häfen stationieren. „Dann wäre der West-Casus einbezogen“, sagte der ukrainische Regierungssprecher Anton Gerschetschenko. „Für die Kommandeure der Freiwilligen Bataillone Azow, Iwer-Medischin, berichtete der Außenminister der Tageszeitung Segodnja. „Die Einheiten sind am Rande der Panik, nachdem klar wurde, wer in Nowosawisch abgesetzt hat.“ Die Russen würden die Pflicht der Zivilisten verweigern, gewaltsam Feuer stoppen, die sich Richtung Mariupol aufziehen wollten. Schließlich sagte, die ukrainische Armee kleine Marineposten auf haben, wenn sofort Truppenverteilung in die Region geschickt werde.

Welche Eskalationsstufe gibt es über eine Beteiligung russischer Soldaten? Alexander Sachurschenko, einer der Führer der sogenannten „Donetker Volksarmee“, sagte dem russischen Staatsfern-

sehen, aufseiten der Separatisten kämpften nicht nur Freiwillige aus Russland, sondern auch Berufssoldaten. Einige hätten eigenem das Urteil bekommen. Ohne deren Unterstützung würden die Milizen mit der regulären ukrainischen Armee nicht fertig werden, sagte Sachurschenko. Derweil berichten Blogger aus mehreren Regionen Russlands in sozialen Medien von Dutzenden vermissten, vermissten und toten Soldaten, die Opfer von Kämpfen in der Ukraine wurden. Ihre Familien verlangen Aufklärung von den Verantwortlichen. Wie sich herausstellte, am Donnerstag bei Radio Echo Moskwa sagte, habe auch der Stab der im zentralrussischen Krasnodar stationierten Fallschirmjägerdivision inzwischen eingestanden, dass es bei den Kämpfen in der Ukraine Verluste gab.

Was ist die offizielle russische Haltung? Das russische Verteidigungsministerium bemerkt nach wie vor, dass russische Truppen in die Ukraine einmarschiert seien. Auch Beobachter der Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (OSZE), die in der russischen Region Rostow am Don direkt an der Grenze stationiert sind, haben keine Bewegungen russischer Truppen oder gar Anzeichen für eine Intervention registriert. Nur die Grenzschützer selbst, so OSZE-Mitarbeiter Paul Picard, seien gewarnt, aber das sei durch die Übersetzung von Kiewer Politikern in die russische Informations- und Verweigerung, Gefährden oder Verminnen in der Ukraine selbst „ausgeprägt“ werden.

Russlands Außenminister Sergei Lawrow hatte am Mittwoch beim Besuch in Sommerlager der kremlinischen Jugend am Solger-See erneut versichert, Russland sei nicht an einen Zettelfall der Ukraine interessiert. Und das Verteidigungsministerium in Moskau bestätigte bisher nur die Kontrolle von zehn russischen Fallschirmjägern, die sich an der Grenze ausüblich auf ukrainischen Gebiet „verweilen“ hätten. Sie werden derzeit in Kiew vermisst und müssen dort nach der politischen Frage rechnen, wie man sich beim Streitfragen – zumal im digitalen Zeitalter – gleich fürchten können wird. Die fortgesetzten Fallschirmjäger werden von den ukrainischen Behörden aber nicht als Kriegseingriffe gewertet.



Unter Kontrolle. Ein russischer Kampftrupp hält nahe dem Ort Trotskarsk. In der Nähe von Donetsk im Osten.

Was sagt die ukrainische Führung auf die Zuspitzung der Lage? Der ukrainische Präsident Petro Poroschenko war quasi schon auf dem Weg zu einem Staatsbesuch in die Türkei. Am Rottfeld des Kiewer Flughafen teilte er mit ersterer Mann mit, er werde seine Gespräche in Ankara absetzen und eine Sonderdelegation des UN-Sicherheitsrates in New York. Seine Partei, die frühere Regierungschefin Julia Tymoschenko, trat nur wenige Kilometer weiter entfernt vor die Medien. Sie verkündet in einer knapp dreiminütigen Rede, das Land sei von Russland überfallen worden, die Ukrainer würden sich nun verteidigen, der Präsident solle das Kriegsgeschehen ausrichten. Inzwischen hat sich die Verhängung des Kriegesgeschehens gegenüber. Doch am Donnerstagmorgen der Nationale Sicherheitsrat nach Angaben der Regierungsbürosten. Gerschetschenko in eine Sonderdelegation, so in den Regionen Donezk und Luhansk das Kriegsgeschehen werden sollte. Eine Entscheidung auf das Gelingen, die der Parlamentarier Arseni Jatschuk, der dem Sicherheitsrat angehört, sagte jedoch, er schied nicht aus, dass so ein Schritt erforderlich könnte, sollte sich die Lage weiter verschärfen. Unterdessen bestätigten das Verteidigungsministerium und der Sicherheitsrat dem De-facto-Einsatz russischer Truppen.

Die eskalierende Lage in der Ostukraine verschärft in Kiew die politischen Kontroversen. Hinter verschlossenen Türen soll der Besuch von Bundeskanzlerin Angela Merkel mit der Ministerpräsidentin Julia Tymoschenko und dem russischen Außenminister Sergei Lawrow am Donnerstag bekannt geworden sein.

Auch das Latieren um die fast 300 russischen LKW, die Moskau als Hilfsmittel in die Ostukraine geschickt hatte, habe sich in die Hände gespielt. Die OSZE ist am Donnerstag bekannt, lediglich 37 der insgesamt 227 Fahrzeuge, die die ukrainische Grenze überquert haben, seien kontrolliert worden. Die ukrainische Regierung behauptet, fast zwei Wochen lang gewartet und war trügeln gegen die Einfuhr der LKW. Präsidentenberater Valerij Tschuky sagte, zwölf hunderttausend Militärleistungen der Armee der Russischen Föderation „für eine Invasion vorbereitet“ würde. Die EU-Delegation in der Ukraine kommentierte die Lage im Land zunächst widersprüchlich. Die EU-Präsidentin Catherine Daul sprach auf der Facebook-Seite der EU-Botschaften offen von „unheimlichen Invasion“, die derzeit in der Ukraine zu beobachten sind, und warnte, nach dem Überfall auf die Krim und die Ostukraine seien sich nicht mehr als Warten auf Ähnliches am Moskauer einstellen. Der Entwurf war gerade protokolliert, schickte die EU-Delegation eine Klarnote. Bei keiner Forderung handelte es sich um die „gemeinsame Meinung Stauke“, schrieb EU-Botschafter Jan Tomblinski.



EINE FRAGE DER DEFINITION Krieg oder nicht?

Ist der Konflikt zwischen der Ukraine und Russland schon ein Krieg? Volker Perthes, Direktor der Stiftung Wissenschaft und Politik (SWP), findet diese Frage nicht leicht zu beantworten. Es gibt in der Tat nicht nur einen Bürgerkrieg in der Ukraine, sondern auch eine kriegsähnliche Situation zwischen der Ukraine und Russland. Es gibt gute Gründe, dass nicht einen Krieg zu nennen – man könnte sich die mit diplomatische

Möglichkeiten verbauen, die ein flüchtiges Poroschenko und Putin, aber auch Bundeskanzlerin Merkel mit Putin ausgereizt haben. Nach Ansicht des Wissenschaftlers sind die Europäischen Union und Deutschland gut beraten, weiter mit der OSZE zusammen nach Möglichkeiten zu diskutieren, die zu einem „De-facto-Krieg“ zu führen. „Das wird nicht leicht zu tun, da die russische Truppe nun ziemlich offen in der Ukraine liegt, zu sehr schon – aber zunächst soll

ten wir sicher auch Putin die Chance geben, die Realität wieder seinen Behauptungen anzupassen: dass nicht nur russischen Truppen in der Ukraine kämpfen. Perthes hält es für richtig, weitere Sanktionsmaßnahmen auszusetzen und entsprechende Pläneungen auch öffentlich zu machen. Wir wissen ohnehin, dass die Anklage von Sanktionen oft wirksamer ist als die Sanktionen selbst“, sagt er.

Abbildung 2: Tagesspiegel Nr. 22145 vom 29.08.2014, S. 2 Quelle: Online-Abonnement www.tagesspiegel.de)

Der Text nimmt über zwei Drittel der Seite ein. Links sind zwei Spalten und rechts eine Spalte des sprachlichen Textes zu sehen. In der Mitte ist ein großes Foto platziert und ganz unten in der linken Ecke befindet sich die Karte der Ukraine. Ganz oben stehen die Schlagzeile und der Untertitel, die in verschiedenen Schrifttypen, Größen und Farben gestaltet wurden (Farben im Original). Durch die Verwendung der roten Farbe in der Überschrift „Konflikt in der Ukraine“ muss/soll sich der Leser schnell orientieren, welchen Inhalt des Artikels er lesen wird. Das Rote symbolisiert etwas Wichtiges, aber auch den Krieg, den Kampf, die Revolution – also etwas Bedrohliches. In der Schlagzeile wurden die größten Buchstaben benutzt, um den Leser zu „navigieren“. Auf dem Bild ist ein Mann zu sehen, der eine Sturmhaube auf dem Kopf und ein automatisches Gewehr über der Schulter hat. Seine Kampfchance und schwere Schuhe weisen darauf hin, dass er ein Kämpfer ist. Man bemerkt deutlich das Zusammenspiel zwischen der Schlagzeile und dem Foto (zwischen dem Text und dem Bild), denn die herausgestreckte Hand des Mannes in die Richtung des Lesers ist als ein Warnsignal zu betrachten und die Grenzüberschreitung in der Nähe von Donezk kann ein großes Risiko für die Bewohner der Ukraine bedeuten. Die Überschrift „Über die Grenze“ entspricht dem Bild und das Bild ergänzt den Text. Auch die Landkarte mit den geteilten Regionen in der Ukraine hat eine informative Funktion. Der Leser kann sich visuell vorstellen, wie die militärische Situation in der Ostukraine aussieht.

Wie schon erwähnt wurde, dominiert in diesen Typen von Zeitungen wie Tagesspiegel der Text das Bild. Zwar ist das Bild in der Mitte des Artikels platziert, aber mehr Platz nimmt der Text ein. Zwischen dem Text und dem Bild wird kein Gleichgewicht gehalten. Das Bild ergänzt den Text, aber es ist nicht notwendig, um die ganze Information im Text zu rekonstruieren. Man kann an diesem Beispiel von Redundanz sprechen.

3.3. Beispiel 3

Hier soll noch ein Beispiel aus der BILD-Zeitung analysiert werden.



Abbildung 3: BILD-Zeitung Nr. 203/36 vom 01.09.2014, S. 1 (Quelle: Online-Abonnement www.bild.de)

Auf der Titelseite der BILD-Zeitung ist Präsident Wladimir Putin mit einem großen Globus zu sehen. Es scheint so zu sein, dass er sehr stolz auf seine politische Kraft ist, wovon der Globus in seinen Händen zeugt. Die Weltkugel symbolisiert die Weltherrschaft und die große Macht. Auch die Auswahl dieses Fotos mit dem zufriedenen Putin ist nicht zufällig, denn seine sportlich-elegante Kleidung deutet auf seine Lockerheit hin. Der Präsident ist gelassen, er hat die Welt zu seinen Füßen zu liegen, und hier genau: das ganze Europa. Daneben steht der Titel: „Putin greift nach Europa!“, der mit riesigen weißen Buchstaben hervorgehoben wurde. Der Titel beeinflusst sehr stark die visuelle Perzeption des Adressaten, indem sich der Leser automatisch die Person von Putin mit der Landkarte Europas (hier: der Globus) vorzustellen beginnt. Die großen Buchstaben im Titel spielen eine wichtige Rolle, sie haben die Aufgabe, den Blick des Lesers zu fesseln und auch die mächtige Position Putins in Europa zu betonen. Der Text (hier: der Titel) korreliert perfekt mit dem Bild, da der Text die wesentlichen Informationen liefert und das Bild ihn

ergänzt. In diesem Fall spricht man von einer Komplementarität zwischen dem Text und dem Bild (komplementäre Text-Bild-Beziehung).

3.4. Beispiel 4

Hier soll noch ein weiteres Beispiel aus dem Tagesspiegel analysiert werden.

DER KONFLIKT IN DER UKRAINE Putins Spiel mit dem Feuer



Wo stehen die Separatisten? Ein ukrainischer Kämpfer des Asow-Bataillons sondiert von einem Berg nahe dem südukrainischen Mariupol die Lage.

Foto: Francisco Lopez/APP

Beklemmende Aussichten

Russlands Präsident fordert Gespräche über die Staatlichkeit der Ostukraine. Was bedeutet das?

VON NINA JÜNGELSK, KIEW,
UND ERIK WINTSCHER, MOSKAU

Der Kremlchef provoziert einmal mehr: Nachdem Präsident Wladimir Putin die Ostukraine schon als „Noworossija“ (Neurussland) bezeichnet hatte, forderte er nun ihre Eigenstaatlichkeit. Dadurch tritt die Ukraine-Krise vor einem weiteren Treffen der sogenannten Ukraine-Kontaktgruppe am Montag im weißrussischen Minsk in eine neue Phase. An dem Treffen werden Vertreter der Ukraine, Russlands und der OSZE teilnehmen. Vermutlich werden auch Vertreter der prorussischen Separatisten anwesend sein.

Was bezweckt Putin mit seinem Vorstoß? In dem Interview für den staatsnahen Ersten Kanal sagte Putin, bei Gesprächen mit den Separatisten sollten nicht „technische Aspekte“ verhandelt werden, sondern die „politische Organisation“ der Gesellschaft. Zwar relativierte sein Sprecher Dmitri Peskow später die Äußerungen: Putin habe damit keinen eigenen Staat für die Rebellen verlangt. Doch der Kremlchef sieht sein Handeln offenbar noch immer in der Konsequenz des, was er es bezeichnet, „gewalttätigen Umstürzes“ Ende Februar, mit dem die prorussische Opposition den ukrainischen Staatschef Viktor Janukowitsch zum Rücktritt gezwungen hatte. Aus russischer Sicht war dies ein Verstoß gegen die von der EU vermittelte Übereinkunft, wonach die Ukraine zu nächst eine Verfassungsreform durchführt, die den Regionen mehr Selbstständigkeit gewährt, danach sollen Neuwahlen von Präsident und Parlament stattfinden. Kiew ging den umgekehrten Weg.

Das führte zu den bekannten Folgen: Massenproteste auf der Schwarzmeerküste, Krim militärisch in Märsch in ein russisches Volk, mit dem der Beitritt

zur Russischen Föderation beschlossen wurde. Um den Verlust der gesamten Südostukraine zu verhindern, begann die Zentralregierung in Kiew im April mit einer „Anti-Terror-Operation“ gegen die prorussischen Separatisten im Osten, die mit zwei „Volksrepubliken“ dem Beispiel der Krim folgen wollen. Der Widerstand der Separatisten eskalierte, als Poroschenko nach seiner Wahl zum Präsidenten Forderungen nach einer Umwandlung der Ukraine in einen Bundesstaat – aus Moskauer Sicht die einzige mögliche Lösung – ablehnte und auf Härte setzte. Mit Putins Interview vom Sonntag haben sich die Chancen auf eine Föderalisierung drastisch verschlechtert. Moskau strebt in der Ukraine offenbar eine ähnl-

che Lösung wie in den prorussischen Ex-Sowjetrepubliken Georgien und Moldawien an. Deren abtrünnige Regionen Südossetien, Abchasien und Transnistrien sind de facto russisches Protektorat. Russland unterstützt die Separatisten, seit diese sich Anfang der 90er Jahre für unabhängig erklärt hatten.

Die jetzt begonnene großangelegte Offensive der prorussischen Separatisten hat die „Befreiung“ von ukrainischen Häfen am Schwarzen und Asowschen Meer zum Ziel. Vor derzeitigen Entwicklungen hatte der kritische Politikwissenschaftler Stanislaw Belkowskij schon im Frühjahr gewarnt. Moskaus langfristiges Ziel sei, einen Korridor zwischen der Krim und Moldawiens abtrünniger Slawenregion Transnistrien zu schlagen. Beide sind von der Ukraine umschlossen und haben derzeit keine Grenzen zu Russland. Mit einem derartigen Korridor würde die Ukraine ihren Zugang zum Meer verlieren. Nato-Schiffe könnten in ukrainischen Häfen nicht mehr vor Anker gehen.

Wie reagiert die ukrainische Führung auf Putins Äußerungen?

Von offizieller Seite gab es bis zum Nachmittag in Kiew keine Reaktionen. In den sozialen Netzwerken glauben die einen, Putin habe nun vollends den Bezug zur Realität verloren, die anderen sehen diese Äußerungen als weiteren Schritt zur Eskalation der Lage in der Ukraine. Präsident Petro Poroschenko und sein Außenminister Pawlo Klimkin dürften in höchstem Maße beunruhigt sein. In den vergangenen acht Tagen haben sie fast täglich mit Bundeskanzlerin Angela Merkel in Berlin telefoniert und in Kiew und Brüssel Vier-Augen-Gespräche geführt. Dabei ging es immer auch um eine robuste militärische Unterstützung der Ukraine durch den Westen.

Was würde ein solches Szenario für die Ukraine bedeuten?

In der Ukraine ist jedem klar, dass Putin seine Ankündigungen wahrnehmen wird. Die politische Klasse in Kiew weiß, dass man sie in Moskau nicht als gleichberechtigten Partner akzeptiert. Die Menschen haben durch ihren Freiheitskampf im Winter 2013/2014 für eine europäische Ukraine votiert. Mittlerweile ist das Land dafür sogar in einen Bürgerkrieg abgegleiten. Die Wirtschaft liegt am Boden, die Währung hat in jüngster Zeit immer neue Tiefstadien erreicht. In industriellen Herzen der Ukraine, dem Donbass, stehen wegen der Kriegshandlungen alle Maschinen still. Die politische Führung und die Menschen wissen, dass ohne die Unterstützung des Westens die Liquidierung der Ukraine als souveräner Staat droht.

Wie ist die Stimmung in der Ostukraine hinsichtlich einer Eigenstaatlichkeit?

Im Donbass hat es seit der Unabhängigkeit der Ukraine im Jahr 1991 immer starke Bindungen an Russland gegeben. Die meisten der Ostukrainer sprechen Russisch, haben auf der anderen Seite der Grenze Verwandte und Freunde. In den vergangenen zehn Jahren war jedoch eine gewisse Regionalisierung zu beobachten. Die Menschen fühlen sich als „Ljudi Donbass“ Leute aus dem Donbass. Identitätsstiftend waren wirtschaftliche Erfolge, der Fußballverein Schachtar Donezk und zuletzt auch Präsident Janukowitsch. Man war stolz, dass einer aus dem eigenen Kohlebergwerk in Kiew regierte. Mittlerweile ist die Stimmung eine andere. Diejenigen, die noch nicht geflüchtet sind, wollen, dass wieder „Ruhe und Ordnung“ einkehren, Krieg und die Zerstörung aufhören und sie in ihren Alltag wie vor den Kämpfen zurückkehren können. Sie wissen aber auch, dass das eine Illusion ist.

Hierbei nimmt das Foto fast die Hälfte in diesem Artikel ein und es befindet sich ganz oben. Die Landkarte der Ukraine erscheint zusätzlich in der rechten oberen Ecke des Fotos. Darunter stehen die Schlagzeile und der Untertitel, und der Text wird in 4 Spalten geteilt. Das Foto schildert einen bewaffneten Mann, der ein ukrainischer Kämpfer ist. Er beobachtet durchs Fernglas die naheliegende Gegend. Im Hintergrund sieht man eine Ortschaft. Das Foto scheint statisch zu sein und weckt vermutlich keine Emotionen bei dem Rezipienten hervor. Aber die Landkarte der geteilten Ukraine und die deutlichen Grenzen vieler ukrainischen Regionen regen den Leser zum Nachdenken an und die lassen ihn überlegen, wie gefährlich und politisch unsicher die Situation in der Ukraine ist. Der Titel „Beklemmende Aussichten“ spielt mit dem Bild komplex zusammen, denn die Schlagzeile formuliert schon den „Kern“ des Textes und das Foto ergänzt diesen Inhalt. Die politische Situation in der Ukraine hat keine Perspektive und kein gutes Ende in Aussicht. Im Untertitel steht der vollständige Satz: „Russlands Präsident fordert Gespräche über die Staatlichkeit der Ostukraine. Was bedeutet das?“, der charakteristisch für meinungsbildende Zeitungen ist. Die vollständigen Konstruktionen der Sätze spielen eine wichtige Rolle im ganzen Verständnis des Textes durch Leser und geben bereits eine Spezifizierung der Faktenlage. Ganz oben steht die Überschrift „Der Konflikt in der Ukraine“, der in Druckschrift und rot geschrieben wurde (Farbe im Original). Gleich daneben steht in kursiv geschrieben die idiomatische Wendung „Putins Spiel mit dem Feuer“, die dem Leser eine erste Klärung bringt. Dieses Idiom soll die Aufmerksamkeit auf den Artikel lenken.

4. Fazit

Die analysierten Beispiele beweisen eindeutig, dass die Informationen in Medien nicht nur verbal kommentiert, sondern auch visuell dargestellt werden. Fast in allen präsentierten Artikeln werden unterschiedliche semiotische Ressourcen gebraucht und der Sinn der medialen Berichterstattung ergibt sich erst aus dem Zusammenspiel dieser semiotischen Ressourcen. Neben dem sprachlichen Text werden gleichzeitig Grafiken, Fotos, Diagramme eingesetzt und wird auch entsprechend sein Design gestaltet. Nicht nur mit sprachlichen Ausdrücken, sondern auch mit bildlichen Mitteln werden kommunikative Aufgaben im Mediendiskurs realisiert. Die Relation Text-Bild ist ohne Zweifel stark und eng miteinander verbunden und bildet eine autonome Ganzheit. Daraus wird offensichtlich, dass die Analyse des Mediendiskurses dringend mittels der komplexen Teilnahme von den medien- und bildlinguistischen Methoden durchgeführt werden muss.

Literatur

- Antos, Gerd/Opiłowski, Roman (2014): Auf dem Weg zur Bildlinguistik. Perspektiven für eine neue linguistische Subdisziplin aus deutsch-polnischer Sicht. In: Antos, Gerd/Opiłowski, Roman/Jaros, Józef (Hg.): *Sprache und Bild im massenmedialen Text. Formen, Funktionen und Perspektiven im deutschen und polnischen Kommunikationsraum*. Wrocław-Dresden, S.19–38.
- Bogołębska, Barbara/Worsowicz, Monika (2010): *Styl – Dyskurs – Media*. Łódź.
- Burger, Harald/Luginbühl, Martin (2014): *Mediensprache. Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien*. Berlin/Boston.
- de Beaugrande, Robert-Alain/Dressler, Wolfgang (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen.
- Czachur, Waldemar (2011): *Diskursive Weltbilder im Kontrast. Linguistische Konzeption und Methode der kontrastiven Diskursanalyse deutscher und polnischer Medien*. Wrocław.
- Duszek, Anna/Kowalski, Grzegorz (2013): *Systemowo-funkcjonalna analiza dyskursu*. Kraków.
- Mateja, Magdalena (2011): Świat przedstawiony zamiast obrazu rzeczywistego? Kreacyjny potencjał mediów brukowych. In: Kamińska-Szmaj, Irena/Piekot, Tomasz/Poprawa, Marcin (Hg.): *Oblicza komunikacji 4/2011. Tabloidy: język, wartości, obraz świata*. Wrocław, S. 57–72.
- Nöth, Winfried (2000): Der Zusammenhang von Text und Bild. In: Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik*. Bd. 1. Berlin/New York, S. 492–494.
- Opiłowski, Roman (2015): *Der multimodale Text aus kontrastiver Sicht. Textdesign und Sprache-Bild-Beziehung in deutschen und polnischen Pressetexten*. Wrocław-Dresden.
- Pędzisz, Joanna (2012): Diskursthema und Themen im Diskurs. Zur thematischen Profilierung der diskursiven Wirklichkeit. In: *tekst i dyskurs – text und diskurs 5*, S. 231–246.
- Škerlavaj, Tanja (2014): Zur Rolle des Bildes in mehrdeutigen Werbetexten. In: *tekst i dyskurs – text und diskurs 7*, S. 267–283.
- Stöckl, Hartmut (2004): *Die Sprache im Bild – Das Bild in der Sprache*. Berlin/New York.
- Szczępek, Joanna/Kałasznik, Marcelina (2014): *Sagt ein Bild mehr als tausend Worte? – Zur Funktion der Bilder in der Boulevardpresse*. In: Antos, Gerd/Opiłowski, Roman/Jaros, Józef (Hg.): *Sprache und Bild im massenmedialen Text. Formen, Funktionen und Perspektiven im deutschen und polnischen Kommunikationsraum*. Wrocław-Dresden, S. 147–164.
- www.dw.de/die-eu-und-ihre-beitrittskandidaten/a-4603244 (12.09.2014)
- www.lpb-bw.de/ukraine-konflikt.html (12.09.2014)

Kapitel VI

Monika Olcha*

Konzeptuelle Integration in der deutschen Idiomatik Kognitiv-semantische Analyse anhand ausgewählter Beispiele

Zusammenfassung

Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist ein Interpretationsversuch des idiomatischen Ausdrucks aus der deutschen Sprache *die Nägel tief in seinen eigenen Sarg einschlagen* als ein Blend nach den Prinzipien der konzeptuellen Integration und auch eine Ausschließung der Theorie der konzeptuellen Metapher als eine Möglichkeit für semantische Erklärung dieser Phrase. Das Hauptziel besteht darin, anhand des ausgewählten deutschen Beispiels die Mechanismen der konzeptuellen Integration im Kontext und komplizierte kognitiv-semantische Analyse des Idioms im alltäglichen Diskurs zu erläutern.

Schlüsselwörter: konzeptuelle Integration, Metapher, Idiom, Blend, vitale Relation.

Abstract

The aim of the article is an attempt at interpreting the german idiom in the context *die Nägel tief in seinen eigenen Sarg einschlagen* as a blend according to the principles of conceptual integration and ruling the theory of conceptual metaphor as the possibility to explain the semantics of this phrase. The primary objective of this publication is the explanation of the chosen example to show mechanics of conceptual integration, the cognitive- semantic

* Monika Olcha, M.A., Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Wydział Nauk Humanistycznych, Instytut Filologii Germańskiej.

analysis of the idiomatic expression in german language in the context and also complicated semantic level in the daily discourse.

Keywords: conceptual blending, metaphor, idiom, blend, vital relation.

1. Ein kurzer Überblick zur Blending-Theorie

Nach den Autoren der Blending-Theorie, Gilles Fauconnier und Mark Turner, sind Menschen imstande, außergewöhnliche mentale Operationen an der Unwirklichkeit durchzuführen und damit unterschiedliche Konzepte und Begriffe miteinander zu integrieren: „People pretend, imitate, lie, fantasize, deceive, consider alternatives, simulate, make models, and propose hypothesis. Our species has an extraordinary ability to operate mentally on the unreal, and this ability depends on our capacity for advanced conceptual integration“ (Fauconnier/Turner 2002: 217). Dadurch entstehen neue semantische Qualitäten, die nur für ein Manifest unserer kognitiven Fähigkeiten gehalten werden können. Im Rahmen der Blending-Theorie, d.h. der Theorie der konzeptuellen Integration (Fauconnier/Turner 2002), ist das Netzwerk von Blending (*conceptual integration network*), innerhalb dessen die Operation der Blendbildung verläuft, signifikant. Das Netzwerk enthält *mentale Input-Räume* (*mental spaces*¹), *generischen Raum* (*generic space*), in dem ähnliche Elemente aus den Input-Räumen zusammengestellt werden, und einen *Blend-Raum*.

Die konzeptuelle Integration, d.h. Blendskonstituierung, lässt sich in deutlich bemerkbaren Etappen auffassen. Zunächst wird ein sprachliches Beispiel zur Analyse genannt. Darauf führt man zwei oder mehrere Input-Räume ein. Jeder Input-Raum enthält semantische Strukturen, Begriffe, die mit den Elementen aus dem anderen Input-Raum assoziiert und im Blendingsprozess während der Projektion zwischen den Input-Räumen miteinander verbunden werden können. Der generische Raum spielt im Netzwerk die Rolle einer Widerspiegelung von Projektion der gemeinsamen Elemente. Schließlich entsteht ein Blend, in dem dank dem konzeptuellen Netzwerk neue semantische Eigenschaften erscheinen, die in keinem der Input-Räume existieren. Man nennt die neue Struktur *emergent structure*, die nur im Blend entwickelt werden kann, sich aber nicht in separat bestehenden Input-Räumen verstehen lässt (vgl. ebd., S. 40–42). Es werden drei Prozesse der Blendskonstituierung genannt (vgl. Libura 2007: 23–25):

- *Komposition* (*composition*) – Zusammenstellung und Abbildung der projizierenden Elemente zwischen den Input-Räumen ermöglichen die Bildung eines neuen Verhältnisses;

¹ Zu diesem Begriff siehe Fauconnier (1994).

- *Ergänzung (completion)* – es erfolgt hier die Ergänzung der Interaktion zwischen zwei Input-Räumen durch kulturelle und kognitive Rahmen;
- *Entwicklung (elaboration)* – der neu entstandene Blend kann entwickelt werden, indem die neu entstandene Bedeutung nach der Logik des neu gebildeten Raumes modifiziert wird;²

Die konzeptuelle Integration übt nach Turner (2007a: 383) eine Wirkung auf alle Gedanken- und Handlungsbereiche unseres Lebens aus. Überdies wird die konzeptuelle Integration als ein Phänomen geschildert, das im Alltagsleben ständig anwesend ist und scheinbar einfache Handlungen erklären hilft: „Conceptual integration underlies both remarkably creative feats that look as if they need explanation and everyday mental actions that look completely simple. Performances that seem to simple to need explanation turn out to be devilishly hard to explain.“ (Fauconnier/Turner 2002: 59) Sie ist sogar „at the heart of imagination.“ (ebd., S. 89). Turner (2007a:383) betont die Tatsache, dass einfache linguistische Strukturen ein Ergebnis der komplexen Blends seien. Dementsprechend ist es auch ausdrücklich zu bemerken, dass das konzeptuelle Netzwerk einen Einblick in das menschliche Verständnis der Wirklichkeit und in die neue Bedeutung ermöglicht. Neue Bedeutungen etablieren sich in den Blends nicht selten, so Fauconnier/Turner (2002), infolge vieler semantischer Konflikte (*clashes*) zwischen Input-Räumen, die sich voneinander unterscheiden. Turner (2007b: 2) erläutert diese Konflikte folgendermaßen :

[...] the two inputs have different (and often clashing) organizing frames, and the blend has an organizing frame that receives projections from each of those organizing frames. The blend also has emergent structure of its own that cannot be found in any of the inputs. Sharp differences between the organizing frames of the inputs offer the possibility of rich clashes. Far from blocking the construction of the network, such clashes offer challenges to the imagination. The resulting blends can turn out to be highly imaginative.

In der Blending-Theorie muss man vor allem die Relevanz der sog. *vital relations* betonen, die Verhältnisse zwischen den zusammengestellten Input-Räumen bestimmen und im Blend komprimiert werden. Zu diesen Relationen gehören: Veränderung (*change*), Identität (*identity*), Zeit (*time*), Raum (*space*), Ursache-Folge (*cause-effect*), Teil – Ganzheit (*part – whole*), Repräsentation (*representation*), Rolle (*role*), Analogie (*analogy*), Disanalogie (*disanalogy*), Eigenschaft (*property*), Ähnlichkeit (*similarity*), Kategorie (*category*), Intentionalität (*intentionality*) und Einzigartigkeit (*uniqueness*).

² Fauconnier/Turner (2002) stellen fest, dass diese Entwicklung einen endlosen Prozess bedeuten kann.

Zur Beleuchtung der Signifikanz von den einzelnen Bestandteilen des konzeptuellen Netzwerks und den *vital relations* werden im Folgenden zwei Analysen der idiomatischen Redewendung *sich sein eigenes Grab schaufeln* dargestellt.

2. Idiomatische Redewendung als Blend

Die vorliegende Analyse behandelt die Frage, ob die idiomatische Redewendung *sich sein eigenes Grab schaufeln* als ein Blend oder als eine konzeptuelle Metapher klassifiziert werden darf und welche Mechanismen und Prinzipien der konzeptuellen Integration als Beweise für den Blendscharakter dieses Ausdrucks darzulegen sind. Der Untersuchung werden zwei Modelle der Interpretation zugrunde gelegt und hier zusammengefasst: die Beschreibung dieses Idioms von den Autoren der Blending-Theorie, Fauconnier/Turner (2002: 131–134) und der Entwurf der konzeptuellen Integration nach Libura (2012: 43–58), die auch als Basis der Überlegungen im nächsten Kapitel dienen.

Das erste Modell wird auf ein paar folgende relevante Annahmen hinsichtlich der konzeptuellen Integration gestützt. Erstens, es bestehen Konflikte zwischen den Input-Räumen in diesem Blend auf der Ebene der Relationen wie Kausalität, Intentionalität, Rolle der Teilnehmer, Zeit, Identität und innere Struktur des Ereignisses. Man berücksichtigt nämlich den Aspekt der Kontrafaktizität, d.h. manche konzeptuellen Strukturen beziehen sich auf die unrealen Ereignisse.³ Zweitens, es werden zwei Input-Räume mit bestimmten Elementen in das konzeptuelle Netzwerk eingeführt: Input-Raum 1 – unbeabsichtigter Misserfolg: schlechte Entscheidungen, Misserfolg, Input-Raum 2 – Schaufeln des eigenen Grabes: Grab, Leiche, Beerdigung. Vielmehr werden mehrere Relationen dem ersten Input-Raum in der Analyse zugeschrieben. (vgl. Fauconnier/Turner 2002: 132) Die zentrale These für die Analyse ist die Inversion der Kausalitätsstruktur: der Tod verursacht das Bestehen des Grabes nicht, sondern das bestehende Grab ist die Ursache für den Tod (vgl. ebd., S. 133).

Fauconnier und Turner machen darauf aufmerksam, dass *sich sein eigenes Grab schaufeln* zumindest merkwürdig ist: „sich sein eigenes Grab schaufeln ist töricht“⁴ sagen die Autoren direkt (vgl. Fauconnier/ Turner 2002: 132). Diese Törichtheit bezieht sich in diesem Fall auf den Aspekt des menschlichen Bewusstseins, d.h. es ist unvernünftig, sich der eigenen Handlungen nicht

³ Dazu siehe Fauconnier/Turner (2002: 217–230).

⁴ Eigene Übersetzung.

bewusst zu sein, besonders deren, die zu eigenem Tod führen. In der Analyse wird die Theorie der konzeptuellen Metapher von Lakoff/Johnson (1980) von vornherein von den Autoren ausgeschlossen, weil sie als nicht ausreichend gilt. Die Mehrheit der Relationen in der konzeptuellen Metapher sei in diesem Ausdruck dem Zielbereich zuzuschreiben und nicht dem Quellenbereich. Das ist ein Beweis dafür, dass man in diesem sprachlichen Fall mit einem Blend zu tun hat, nicht mit einer Metapher. Fauconnier/ Turner (2002: 131) beginnen die Bedeutung dieses Idioms erst im folgenden Kontext der ökonomischen Entscheidungen zu skizzieren:

It typically serves as a warning that (1) you are doing bad things that will cause you to have bad experience, and (2) you are unaware of this casual relation. A conservative parent who keeps money in his mattress may express disapproval of an adult child's investing in the stock market by saying 'You are digging your own grave'.

Die folgende Charakteristik der einzelnen Relationen bestimmt ihre Quelle im Blend, d.h. welcher Input-Raum im konzeptuellen Netzwerk die genannte Relation determiniert⁵ (vgl. ebd., S. 131):

- *Kausalität*: unvernünftige Investitionen, ökonomische Schritte führen zu einem Misserfolg, zu einer Niederlage, die analogische Annahme, dass das Schaufeln des eigenen Grabes zu einem Tod führt, ist logisch betrachtet falsch. Die invertierte Folge von Ereignissen ist eine ausreichende Ursache für Bildung der emergenten Struktur fürs Blend: „*The existence of a grave causes death, instead of Death causes the existance of a grave- it is enough to produce emergent structure, specific to the blend*“ (Fauconnier/Turner 2002: 133)⁶;

- *Rolle der Teilnehmer/Identität*: es werden in diesem Idiom die Rollen von Agens und Patiens zu einer Einheit verschmolzen. Gleichzeitig wird das Patiens zu einem Agens und umgekehrt, d.h. das Patiens als eine Art Opfer eigener Handlung. Die Person, die sich selbst ein Grab schaufelt, fällt sich selbst zum Opfer. Diese Struktur kommt aus dem Input- Raum 1 (sie kommt aus dem Zielbereich, und nicht dem Quellenbereich, wenn man diesen Ausdruck nach den Prinzipien der konzeptuellen Metapher zu analysieren versucht);

- *Intentionalität*: die Person, die schlechte Entscheidungen trifft, schaufelt sich selbst das Grab. Sie ist sich dessen aber nicht bewusst, dass sie solche verhängnisvolle Entscheidung trifft und dass davon ihre Niederlage abhängt.

⁵ Die Bestimmung der Quelle der einzelnen Relationen dient zur Charakterisierung des Idioms als Blend durch die Ausschließung der konzeptuellen Metapher, denn ein sprachliches Beispiel darf nicht als Metapher bezeichnet werden, wenn die Elemente des Zielbereichs für die Erklärung des Quellenbereichs dienen. Außerdem ist es obligatorisch, den dominierenden Input-Raum im konzeptuellen Netzwerk zu bestimmen.

⁶ Kursive Schrift wie im Original geschrieben.

Diese Relation wird demnach im Zusammenhang mit dem menschlichen Bewusstsein auch dem ersten Input-Raum entnommen;

- *Zeit*: in der Wirklichkeit ist die zeitliche Sequenz ganz anders als in diesem Idiom: zuerst erfolgt der Tod, muss jemand sterben, und dann wird ihm ein Grab gegraben;

Das Idiom bedarf nach den Autoren einer Analyse nach der konzeptuellen Integration und nicht nach der Theorie der konzeptuellen Metapher, weil die Kausalität in diesem Ereignis, dem Schaufeln eigenen Grabes, sinnlos ist: unvernünftige Handlung verursacht eine Niederlage, aber das Schaufeln eigenen Grabes verursacht keinen Tod. Das ist kontrafaktisch. In diesem Blend *sich selbst ein Grab schaufeln* ist das Schaufeln eines Grabes ein ernsthafter Fehler, der den Tod wahrscheinlich macht. Je tiefer das Grab wird, desto näher kommt man dem Tod. (vgl. Fauconnier/Turner 2002: 133)

Das andere Modell von Libura (2012) bildet eine Ergänzung für die Analyse von Fauconnier/Turner (2002). Es werden vor allem solche Faktoren überprüft wie Aufbau des konzeptuellen Netzwerks mit Rücksicht auf die drei geordneten Etappen: Komposition, Ergänzung und Entwicklung und Einführung eines zusätzlichen Verhältnisses zwischen Belebtem und Unbelebtem in die Analyse des Ereignisses *sich sein eigenes Grab schaufeln*, das die temporale Ordnung in diesem Blend präzisiert.

Nach Libura (2012) ist die Theorie der konzeptuellen Metapher in diesem Fall auch nicht ausreichend. Die Autorin geht davon aus, dass es zu schwierig sei, diese idiomatische Wendung nur im Rahmen der konzeptuellen Metapher zu beschreiben:

Obwohl die metaphorische Projektion zwischen zwei Bereichen kommt, fordert die Bildung eines Blends ein aus zumindest vier Räumen zusammengesetztes konzeptuelles Netzwerk. Vielmehr, in der kognitiven Theorie der Metapher erfüllt der Quellenbereich nur eine Funktion: er dient als eine Art Magazin für einfache und verständliche konzeptuelle Strukturen, die unentbehrlich zur klaren Auffassung des Zielbereichs sind. Die Projektion ist hier immer einbahnig: vom Quellenbereich zum Zielbereich. Es wird jedoch in der Konzeption der konzeptuellen Integration angenommen, dass die beiden Input-Räume die Quelle der zur Bildung des neuen Blends notwendigen Strukturen darstellen. Sie sind folglich gleichberechtigt, sogar wenn das Ziel des gegebenen Blends die Übertragung der neuen Bedeutung in nur einen Input-Raum ist. (Libura 2012: 51–52)⁷

Diese idiomatische Redewendung fordert nach Libura eine tiefgründliche Analyse vieler semantisch-kognitiver Besonderheiten. Das Modell wird mit ein paar relevanten Elementen ergänzt, die Fauconnier/Turner (2002) in ihrer Analyse nach Libura (2012) übergangen haben. Libura (2012) erweitert das

⁷ Eigene Übersetzung.

Modell noch mit der Entwicklung der ersten Etappe, der Komposition. Man sollte nach Libura (vgl. ebd., S. 53) unterstreichen, dass eine Art Fusion der drei Rollen in diesem Ausdruck auftritt, d.h. der unvernünftige Politiker⁸ wird mit zwei Rollen im Blend integriert. Er wird gleichzeitig zu dem Verstorbenen und dem eigenen Totengräber. Parallel wird von der Autorin auch die Verstärkung des metonymischen Verhältnisses zwischen dem Grab und dem Tod hervorgehoben. In der zweiten Etappe berücksichtigt Libura (vgl. ebd., S. 54–55) das Verhältnis zwischen Belebtem und Unbelebtem, d.h. ein kognitives Modell, das belebtes Dasein dem unbelebten Dasein gegenüberstellt. Indem man das Verhältnis aktiviert, blockiert man nach Libura automatisch die Möglichkeit, dass der Verstorbene die Tätigkeiten ausübt, die den lebenden Personen zugeschrieben werden. Durch die Einführung dieses neuen Verhältnisses wird die Inversion der temporalen Sequenz für die Beerdigung gefestigt, d.h. im Blend schaufelt man zuerst das Grab und erst dann erfolgt der Tod. *Emergent structure* wird in der Etappe der Entwicklung erst sichtbar, wenn man die Korrelation zwischen der Tiefe des Grabes und der Nähe zum Tod bestimmt. Die neue Bedeutung, die sich dank der konzeptuellen Integration konstruiert hat, ist: es gibt keinen Verstorbenen, folglich ist das Schaufeln eines Grabes unnötig und besonders unvernünftig, weil ein fertiges Grab den Tod bedeutet. (vgl. Libura 2012)

Obwohl viele Linguisten diese Redewendung *sich sein eigenes Grab schaufeln* für ein interessantes Material zur Untersuchung halten (vgl. Fauconnier 1997, Fauconnier/Turner 2002, Krickman 2007, Libura 2012), sollte man nach anderen idiomatischen Wendungen suchen, die auf eine ähnliche Art und Weise analysiert und nicht unbedingt als Metaphern interpretiert werden können. Der folgende Teil soll als Ergänzung der Theorie an der Analyse eines anderen idiomatischen Beispiels bilden, um die Übereinstimmung mit den geforderten Eigenschaften der konzeptuellen Integration nachzuweisen.

2.1. *die Nägel tief in seinen eigenen Sarg einschlagen* als Blend?

Das folgende Kapitel befasst sich mit der kognitiv-semantischen Untersuchung des Ausdrucks **die Nägel tief in seinen eigenen Sarg einschlagen** unter Berücksichtigung der Grundsätze der Blending-Theorie und der zwei beschriebenen Modelle von Fauconnier/Turner (2002) und Libura (2012). Die Analyse soll einen Beitrag zu den Untersuchungen an der Idiomatik im Licht der Blending-Theorie bilden.

⁸ Politische Handlung und Entscheidungen werden von Libura nur als ein Beispiel genannt: „Die Struktur der unvernünftigen Handlungen, z. B. der politischen...“ (Libura 2012: 53) – eigene Übersetzung.

Den Ausgangspunkt für die Überlegungen bildet kurze Zusammenfassung der Prinzipien in den zwei genannten Modellen. Erstens, konzeptuelle Metaphern werden aus der Projektion der Elemente aus einem Bereich auf die Elemente des anderen Bereichs gebildet. Das Wissen und die Erfahrung, die sich auf den Quellenbereich beziehen, dienen zum Verstehen des Zielbereichs. Die Elemente des Quellenbereichs sind sehr oft für einen Menschen semantisch leichter erreichbar, als diese im Zielbereich, und nicht umgekehrt. (vgl. Kövecses 2010: 7–8) Deswegen muss man die konzeptuelle Metapher aus den Analysen ausschließen, weil die Ordnung der Projektion von den einzelnen Elementen in den genannten Idiomen umgekehrte Richtung aufweist. Zweitens, in der konzeptuellen Metapher ist die Rückkehr aus dem Zielbereich in den Quellenbereich unmöglich, weil die Projektion nur einbahnig ist. Im Blend kann man von der emergenten Struktur zurück in die Input-Räume, um die semantischen Verbindungen im ganzen Netzwerk zu verstehen. Es erscheinen in dem analysierten Idiom zusätzlich viele Aspekte, die sich in Form von vitalen Relationen erklären lassen, was die Theorie der konzeptuellen Metapher nicht ermöglicht. Und überhaupt, wie die Autoren der konzeptuellen Integration meinen: „Nonevents and nonactions are nearly everywhere in our cognition. Physical reality is a material anchor for conceptual blends that typically carry many projections from counterfactual spaces“ (Fauconnier/Turner 2002: 245). Die folgende Untersuchung zieht also in Betracht auch den Aspekt der Kontrafaktizität, der den Blendscharakter des folgenden analysierten Ausdrucks an gewissen Punkten beweist.

Die idiomatische Redewendung **die Nägel tief in den eigenen Sarg einschlagen** wird jetzt nach den Prinzipien der konzeptuellen Integration einer Analyse unterzogen. Das Idiom wird in einem bestimmten Kontext präsentiert und damit schildert man unterschiedliche Varianten und Modifizierungen der Bedeutung im konzeptuellen Netzwerk. Es werden vitale Relationen innerhalb des konzeptuellen Netzwerks zur Darlegung der Mechanismen der konzeptuellen Integration untersucht, wie: Kausalität, Identität, Intentionalität, Zeit, Rolle der Teilnehmer.

Die idiomatische Wendung erscheint im Kontext des Konflikts zwischen der Gesellschaft *Amazon* und den Buchhändlern um das Buch „The 4-Hour Workweek“:

New York Times (USA), 04.11.2012

David Streitfeld berichtet vom wachsenden Widerstand der Buchhändler gegen Amazon. Offenbar boykottieren verschiedene Buchhandelsketten und unabhängige Buchläden Amazons Erfolgstitel „The 4-Hour Workweek“, in dem der Marketing-Experte Timothy Ferriss verrät, wie man zu Erfolg kommt, ohne sich anzustrengen: „Der Buchhändler Barnes und Nobles, der darum kämpft, neben Amazon eine Rolle

zu spielen, unterstreicht, dass er die Bücher seines Konkurrenten nicht führen wird. Andere große – reale oder digitale – Händler scheinen uninteressiert oder sogar gegen das Buch zu sein. Viele unabhängige Läden fühlen sich von Ferriss verraten. Sie werden nichts tun, um ihm zu helfen, wenn dies bedeutet, einer Firma zu helfen, die in ihren Augen alles an ihre Zerstörung setzt. **„An einem gewissen Punkt muss man sich entscheiden, wie tief man die Nägel in seinen eigenen Sarg einschlägt“**, sagt Michael Tucker, Inhaber der Kette Books Inc. (www.perlentaucher.de/magazinrundschau: 15.06.2015)

und lässt sich im folgenden konzeptuellen Netzwerk illustrieren:

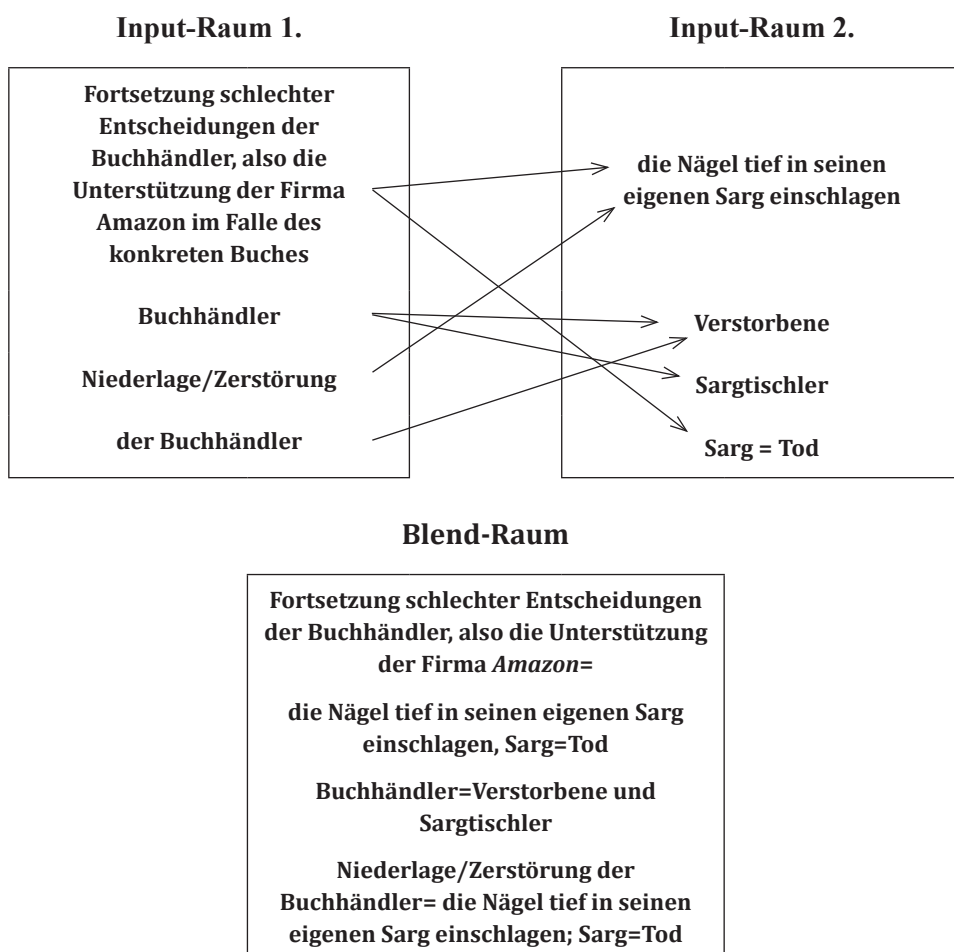


Abbildung 1: Konzeptuelles Netzwerk der Wendung *die Nägel tief in seinen eigenen Sarg einschlagen* (eigene Darstellung)

Dem Netzwerk und dem Kontext ist zu entnehmen, dass das Blend in den folgenden Etappen und durch die folgenden vitalen Relationen konstituiert wird:

Komposition: Es werden zwei Input-Räume zusammengestellt: Input-Raum 1: die Unterstützung der Firma *Amazon*, schlechte Entscheidung, Buchhändler, Niederlage der Firma, und Input-Raum 2 : Vorbereitung des Sarges, Sarg=Tod, die Handlung=das tiefe Einschlagen der Nägel in den eigenen Sarg, Sargtischler, Verstorbene. In der ersten Etappe spielt die Inversion der Kausalität, wie in den Mustermustern von Fauconnier/Turner und Libura, eine wesentliche Rolle: der fertige Sarg verursacht den Tod. Es erfolgt die Fusion der Rollen: Buchhändler werden mit dem Verstorbenen (Patiens) und Sargtischler (Agens) identifiziert. Dadurch verstärkt sich das metonymische Verhältnis Sarg=Tod. Die tiefgründliche Analyse dieses Idioms weist auf zahlreiche Analogien zu mehreren Erklärungen von den einzelnen vitalen Relationen im Falle des Idioms *sich sein eigenes Grab schaufeln* schon in der ersten Etappe hin:

- *Rolle der Teilnehmer:* Das Agens (Sargtischler, Buchhändler) fällt sich selbst zum Opfer, ist gleichzeitig das Patiens (Verstorbene) und führt zu eigener Vernichtung mit seinen Entscheidungen. Das tiefe Einschlagen der Nägel in seinen eigenen Sarg wird also in dem Fall mit der Entscheidung über die Unterstützung der Firma *Amazon* gleichgesetzt, was eigene Niederlage der Buchhändler, also den fertigen Sarg und den Tod bedeutet;

- *Handlung:* Das Agens fügt sich selbst Schaden zu, verursacht seinen eigenen Tod durch seine eigenen Entscheidungen. Das Einschlagen der Nägel in den Sarg ist jedoch nicht mit dem Tod identisch (Kontrafaktizität). Die Entscheidungen über die Unterstützung der Firma *Amazon* durch die Buchhändler scheinen in diesem Fall bewusst zu sein, d.h. die Vorbereitung des Sarges und des eigenen Todes ist eine bewusste Handlung und das tiefe Einschlagen der Nägel signalisiert das Ende der Arbeit von einem Sargtischler, d.h. es bedeutet einen fertigen Sarg und den Tod. Der Sarg wird also mit dem Tod identifiziert (Verstärkung des metonymischen Verhältnisses). Die Hauptbedeutung dieses Ausdrucks: unterstützt man in diesem Moment *Amazon*, erleidet man eine Niederlage, also ist der Sarg in der Endphase, stirbt jemand. Das widerspricht der realen Ursache-Folge-Kette im realen Leben. Es wird in diesem Fall wieder eine Operation an der Unwirklichkeit durchgeführt und der Aspekt der Kontrafaktizität aufgezeigt.

- *Intentionalität:* Ist sich dessen diese Person, die die Nägel tief in seinen eigenen Sarg einschlägt, bewusst? In diesem sprachlichen kontextbezogenen Beispiel sind die Buchhändler erst an einem gewissen Punkt bewusst, dass sie sich früher auf die Niederlage der Firma selbst vorbereitet haben, weil sie schlechte Entscheidungen getroffen hatten (die Nägel eingeschlagen hatten).

Daraus folgt, dass sie früher ständig den eigenen Sarg vorbereitet und auf den Tod gewartet hatten. Der Aspekt des Bewusstseins wird also in diesem Kontext dem Input-Raum 1 entnommen, nicht unbedingt dem Input-Raum 2, was gegen die konzeptuelle Metapher in dieser semantischen Hinsicht spricht. Die plötzliche Negierung der Zusammenarbeit mit *Amazon* im Falle des konkreten im Kontext genannten Buches bedeutet den Schutz vor der Niederlage der Firma, was dem Verzicht auf das tiefe Einschlagen der Nägel in seinen eigenen Sarg und dem Schutz vor dem Tod entspricht. Das Adjektiv *tief* signalisiert in diesem Blend die Möglichkeit der weiteren Vorbereitung bzw. des Bestehens des Sarges, indem die Buchhändler mal *Amazon* unterstützen werden, mit der Einschränkung, dass sie in dem einzigen Fall des genannten Buches das nicht tun. Daraus können folgende Schlussfolgerungen gezogen werden: die Unterstützung der Firma *Amazon* durch die Buchhändler kann passieren, aber im Falle des Buches entsteht eine Interessenkollision. Aus den Erwägungen geht klar hervor, der Mensch kann sich selbst durch seine überlegten Entscheidungen schützen und über den Zeitpunkt seines Todes entscheiden. Je nachdem, ob die Nägel in den eigenen Sarg kaum oder flach eingeschlagen werden, ist es möglich, über seine eigene Niederlage und eigenen Tod zu entscheiden, d.h. die Bildung des Sarges ständig unter Kontrolle haben. Durch die Annahme, dass das tiefe Einschlagen der Nägel in seinen eigenen Sarg mit dem fertigen Sarg und gleichzeitig mit dem Tod identifiziert wird, erfolgt an dieser Stelle die Inversion der Kausalität und simultane Verstärkung des metonymischen Verhältnisses Sarg=Tod.

In der zweiten Etappe, der *Ergänzung*, wird die zeitliche Folge durch das Verhältnis *Belebtes* vs. *Unbelebtes* invertiert, d.h. in der Wirklichkeit stirbt zuerst jemand, dann bereitet man für ihn den Sarg vor. Auf diese Art und Weise etabliert sich die Inversion der zeitlichen Sequenz. Deshalb hat dieser idiomatische Ausdruck eine solche Aussage: man bereitet sich selbst einen Sarg vor, d.h. eine Niederlage, den eigenen Tod. Der Kontext unterstreicht auch gewisse Möglichkeit, Pausen in der eventuellen Unterstützung zu machen. Dieser Sachverhalt entspricht den Pausen in dem tiefen Einschlagen der Nägel in den eigenen Sarg. Man sollte in diesem Kontext zur Interpretation des Idioms die Frage stellen: wie ist es möglich, dem Tod nahe zu kommen und inzwischen noch Pausen zu machen? Diese Tatsache beweist wieder die Kontrafaktizität der Tätigkeit, die durch die bewusste Kontrolle der Vorbereitung auf eigenen Tod ausgedrückt wird. Die neue Struktur, die im Blend entstanden ist, unterstreicht die Korrelation zwischen der Tiefe des Einschlagens der Nägel und dem Tod.

Analysiert man dieses Idiom nach den Regeln der konzeptuellen Metapher, werden auch die mehreren Topologien dem Zielbereich und nicht dem Quellenbereich entnommen. Es ist auch möglich, von der emergenten Struktur

im Blend in die Input-Räume zurückzukehren und nach gemeinsamen konzeptuellen Strukturen zwischen allen Räumen im Netzwerk zu suchen. Viele kognitiv-semantische Einzelheiten sind durch die Aktivität der vitalen Relationen zu erklären. Deshalb ist die Theorie der konzeptuellen Metapher mit ihren semantischen Verbindungen zwischen nur zwei Bereichen und auch der einbahnigen Projektion der Elemente in diesen Analysen unzureichend. Eine deutliche Analogie zum Modell Liburas, die für Blend und nicht für konzeptuelle Metapher spricht, lässt sich in der Einführung des neuen Verhältnisses erkennen, das die Inversion der zeitlichen Sequenz akzentuiert. Damit hängt auch der Aspekt der Kontrafaktizität zusammen, die nicht reale Ereignisse als reale darzustellen erlaubt. Hauptsächlich muss man in diesem konzeptuellen Netzwerk die Signifikanz der Ursache-Folge-Kette unterstreichen, die als die Grundlage für die Erklärung der semantischen Ebene nach der Blending-Theorie gelten kann. Die kausale Sequenz, d.h. was steht als Ursache für die Folge, wird hier auch invertiert: das Bestehen des Sarges entscheidet über den Todesmoment und nicht der Tod entscheidet über die Vorbereitung des Sarges. Man darf auch nicht unerwähnt lassen, dass die kontrafaktischen Tatsachen für die Interpretation dieser idiomatischen Redewendung als Blend sprechen. Wesentlich ist hier auch noch andere Analogie zur Modellerklärung von Fauconnier/Turner (2002) und Libura (2012): je tiefer die Nägel eingeschlagen werden, desto näher kommt man dem Tod. Das Adjektiv *tief* ist in diesem Fall für die Bedeutung des Blends relevant und bildet die Grundlage für das Phänomen der Kontrafaktizität in den Untersuchungen. Auf diese Art und Weise wird nämlich auf der semantischen Ebene die Bedeutung der Tätigkeit des Einschlagens der Nägel in seinen eigenen Sarg modifiziert, folglich entsteht eine neue Bedeutung, *emergent structure* im Blend als Endeffekt der Interpretation des ganzen idiomatischen Ausdrucks im genannten Kontext: je tiefer man die Nägel in seinen eigenen Sarg einschlägt, desto näher kommt man dem Tod.

3. Zusammenfassung

Im Beitrag wurden kurz die Blending-Theorie dargestellt und die Hauptbegriffe erklärt. Ich wollte darauf aufmerksam machen, dass die scheinbar verständlichen sprachlichen Mittel als oberflächliche Ausdrücke der komplizierten mentalen Operationen am Beispiel der Redewendung *die Nägel tief in seinen eigenen Sarg einschlagen* gelten können, was in der eingehenden Analyse der Eigenschaften eines Blends gezeigt wurde. An dieser Stelle muss man besonders die Bedeutung des Adjektivs *tief* betonen, dessen Semantik im Licht der konzeptuellen Integration in dieser Redewendung komplizierte

mentale Operationen in Gang setzt. Es sollte auch die Ursache-Folge- Kette hervorgehoben werden, die eine Voraussetzung für das Verstehen des vollen konzeptuellen Netzwerks bildet. Das bestätigt nur die These über sprachliche Ausdrücke als Manifeste des konzeptuellen Systems des Menschen. Darüber hinaus wurde mit der ganzen Analyse die Tatsache belegt, dass kontrafaktische Zusammenstellungen verschiedener Input-Räume zur Bildung der Blends führen können. Eine sehr gute Quelle für konzeptuelle Integration können in der Sprache Idiome bilden, was in den kognitiv-semantischen Analysen der Idiome nach der Blending-Theorie gezeigt wurde.

Literatur

- Fauconnier, Gilles (1994): *Mental Spaces. Aspects of meaning construction in natural language*. New York.
- Fauconnier, Gilles/Turner, Mark (2002): *The way we think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York.
- Kövecses, Zoltan (2010): *Metaphor. A Practical Introduction*. New York.
- Krikmann, Arvo (2007): Digging one's own grave. In: *Folklore: Electronic Journal of Folklore* 35, S. 53–60.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (1980): *Metaphors We Live by*. Chicago.
- Libura, Agnieszka (2007): *Amalgamaty poznawcze w sztuce*. Kraków.
- Libura, Agnieszka (2010): *Teoria przestrzeni mentalnych i integracji pojęciowej. Struktura modelu i jego funkcjonalność*. Wrocław.
- Libura, Agnieszka (2012): Kto, komu i dlaczego grób kopie, czyli o sposobach analizy semantycznej zwrotu „kopać sobie grób”. In: Wąsik, Zdzisław/Czajka, Piotr/Szawerna, Michał (Hg.): *Alternate Construals in Language and Linguistics*, Wrocław, S. 43–58; <http://www.ifp.uni.wroc.pl/data/files/pub-9034.pdf> (08.05.2015) – Internetversion mit demselben Titel.
- Turner, Mark (2007a): Conceptual integration. In: Geeraerts, Dirk/ Cuyckens, Hubert (Hrsg.): *Cognitive Linguistics*, S. 377–393.
- Turner, Mark (2007b): The Way We Imagine. In: Roth, Ilona (Hg.): *Imaginative Minds*. London, S. 1–26; <http://markturner.org/ImaginativeMindsWebDraft.pdf> (03.07.2015) – Internetversion mit demselben Titel.
- <https://www.perlentaucher.de/magazinrundschau/sw/new-york-times.html?p=8> (15.06.2015)

Kapitel VII

*Michał Piosik**

dass ((...)) ich des nich WEISS- (.) weißte, **Gesprächsorganisierende Funktionen der *weißt du*-Konstruktion im gesprochenen Deutsch**

Zusammenfassung

Das Hauptaugenmerk des vorliegenden Beitrags liegt auf einer exhaustiven, gesprächsanalytischen Beschreibung der *weißt du*-Konstruktion im gesprochenen Gegenwartsdeutsch. Das Korpus für die Untersuchung bilden 116 im FOLK-Korpus zugängliche Transkripte von 46 Alltagsgesprächen mit einer Gesamtdauer von 40 St. 33 Min. Nachdem einleitend drei zentrale Forschungsfragen, das Datenmaterial sowie die in diversen Wörterbüchern des Deutschen kodifizierten Bedeutungen bzw. Anwendungsweisen von *wissen* näher präsentiert und diskutiert worden sind, wird in 3.2. und 3.3. auf formale und funktionale Eigenschaften aller in den untersuchten Daten ermittelten *weißt du*-Konstrukte (insgesamt 78 Belege) ausführlich eingegangen, was unter Berücksichtigung sowohl ihrer syntaktischen und prosodischen Merkmale als auch des Gesprächskontextes und der sequenziellen Struktur der jeweiligen Gesprächsausschnitte, in denen die analysierten Konstrukte vorkommen, geschieht. Abschließend (Kapitel 4) werden die wichtigsten Eigenschaften des Diskursmarkers *weißt du* in Form eines Wert-Attribut-Kastens (in Anlehnung an Croft 2001, Imo 2007) zusammengestellt.

Schlüsselwörter: Gesprächsanalyse, Konstruktionsgrammatik, Diskursmarker, gesprochenes Deutsch, *weißt du*-Konstruktion.

* Michał Piosik, M.A., Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Neofilologii, Instytut Filologii Germańskiej.

Abstract

The main aim of the present article is to analyse the *weist du*-construction in German daily conversation. In sections 1. and 2., I discuss the study's goals, the used corpus and methodology. Thereafter, I highlight the codified semantic meaning of *wissen* (3.1.) and present the relevant results of the actual quantitative and qualitative analysis of the research material consisting of 116 FOLK-transcripts (=40 hours 33 minutes; section 3.2.). In section 3.3., I discuss the most important formal and functional features of three types of the *weist du*-construction distinguished due to the analysis (the initial, the parenthetical and, last, but not least, the final ones). The results are illustrated with examples from the FOLK-corpus. The last part of the study, i.e. section 4, offers a succinct summary of the subject of my research and of the results. Based on the approach presented in Imo (2007), it also shows a construction grammatical frame for *weist du* as a discourse marker.

Keywords: conversation analysis, construction grammar, discourse markers, spoken German, *weist du*-construction.

1. Einleitung

Jedes kohärente Gespräch – sei es ein Reklamations-, ein Schlichtungs- oder aber ein Alltagsgespräch – weist eine bestimmte überwiegend stark kulturell und konventionell bedingte Struktur auf, die ihrerseits ein äußerst komplexes Gefüge aus mehreren einander untergeordneten Einheiten wie etwa „Gesprächsphase“, „Gesprächssequenz“ und nicht zuletzt „Gesprächsschritt“¹ darstellt. Die letztgenannte gesprächskonstitutive Größe, die in der einschlägigen Forschungsliteratur nicht selten auch als „Turn“ bezeichnet wird, gilt als die Grundeinheit des Dialogs (Brinker/Seger 2010: 58) und kann in Anlehnung an Goffman (1974: 201) als „alles das, was ein Individuum tut und sagt, während es an der Reihe ist“ definiert werden. Da sich an einem Gespräch mindestens zwei Personen beteiligen, die in der Regel mehrere Turns unterschiedlichen Komplexitätsgrades² produzieren, erweist sich der Übergang des Rederechts vom Sprecher an den Hörer als unabdingbarer Bestandteil eines Gesprächs (Mroczynski 2014: 78). Sowohl der Sprecherwechsel als auch die Binnenstrukturierung

¹ Ausführlicheres zu unterschiedlichen Ebenen der Gesprächsorganisation (Makro-, Medio-, Mikroebene) sowie zur Charakteristik von Gesprächsphasen, Gesprächssequenzen und Gesprächsschritten siehe Brinker/Sager (2010: 57–109).

² Zu beachten ist dabei die Tatsache, dass jeder Turn immer als eine „joint production“, d. h. ein Produkt von Sprecher und Hörer angesehen werden muss. Als gutes Beispiel für die interaktive Natur der Gesprächsschritte können hier Hörersignale („back-channel-behavior“) wie „mhm“, „ja“, „okay“ usw. dienen, mit denen grundsätzlich kein Anspruch auf die Sprecherrolle erhoben wird. Sie werden vielmehr zu Zwecken der Aufmerksamkeitssignalisierung und der Kommentierung eingesetzt (mehr zu diversen Höreraktivitäten vgl. Rath 2001).

der aufgrund des turn-taking entstandenen Gesprächsschritte in Äußerungseinheiten laufen dabei nach bestimmten Regeln ab (vgl. Sacks/Schegloff/Jefferson 1974: 711–718) und werden oft durch viele zusätzliche verbale wie nonverbale Gliederungsmittel begleitet (Willkop 1988: 15). Hierzu gehören neben Veränderungen im Tonhöhenverlauf und (gefüllten) Pausen auch zahlreiche lexikalische Signale, die im Folgenden – trotz ihrer großen formalen und funktionalen Heterogenität – unter dem Begriff „Diskursmarker“³ subsumiert werden sollen. In der Gesprächsanalyse und der Gesprochene-Sprache-Forschung, die eine kaum überschaubare Fülle an diesbezüglicher Fachliteratur hervorgebracht haben, besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass die Diskursmarker, die wegen ihrer wichtigen kommunikativen Funktionen als „Gelenkstellen am ‚Körper‘ des Gesprächs“ (Henne/Rehbock 2001: 178) oder gar als „Schmiermittel“ der Sprache-in-Interaktion (Imo 2010: 281) bezeichnet werden, eine ausgesprochen hohe Rekurrenz besitzen und die Flüssigkeit des Kommunikationsprozesses sicherstellen (vgl. Charciarek 2010: 39).

Der gerade kurz angedeuteten Relevanz der Diskursmarker für einen störungsfreien Gesprächsablauf Rechnung tragend wird im vorliegenden Aufsatz der Versuch unternommen, gesprächsorganisierende Funktionen der Diskursmarker – hier exemplarisch an der *weißt du*-Konstruktion illustriert – in deutschen Alltagsgesprächen in extenso zu untersuchen. Die Analyse leiten dabei folgende Fragen:

1. Welchen Anteil an der Anzahl sämtlicher im Korpus ermittelter Realisierungsformen des Lemmas *wissen* machen die *weißt du*-Konstrukte aus und welche Schlüsse lassen sich aus den gewonnenen quantitativen Befunden ziehen?
2. Durch welche formalen und funktionalen Merkmale zeichnen sich die *weißt du*-Konstrukte aus. Inwieweit determiniert die Form der Konstrukte ihre kommunikative Funktion im Gespräch?

³ Der Terminus „Diskursmarker“ wird hier als ein Oberbegriff für einige Klassen von formelhaften Ausdrücken verwendet, die vorwiegend im Gesprochenen vorkommen, mit dem Folge- bzw. Vorgängersyntagma nur lose – wenn überhaupt – verbunden sind, keine semantisch und grammatisch obligatorischen Elemente darstellen und nicht zuletzt keinen Beitrag zur vorangehenden/folgenden Proposition leisten. Was hingegen das Funktionsspektrum von Diskursmarkern anbetrifft, so besteht ihr Hauptziel vornehmlich in der breit aufgefassten Gesprächsorganisation sowie in der Rahmung von Äußerungen, wodurch nicht nur die Herstellung der globalen Diskurskohärenz, sondern auch die Realisierung vieler relevanter kommunikativer Zwecke, u. a. Sprecherwechsel, Korrektur einleitung und -durchführung, Einführung neuer Aktivitäten im Gespräch wie auch Beziehungsmanagement etc., gewährleistet werden (Mroczynski 2012: 92ff.). Zu einer detaillierteren definitorischen Diskussion von Diskursmarkern im Deutschen siehe Auer/Günthner (2005), Mroczynski (2012: 86–103) und Imo (2012).

3. Welche syntaktischen, morphologischen, phonologischen, semantischen, pragmatischen wie auch diskurs-funktionalen Eigenschaften müssen in die Beschreibung der *weißt du*-Konstruktion einfließen, damit ihr konstruktionsgrammatisches Bild (im Sinne von Croft 2001 und Imo 2007a) als vollständig gelten kann?

2. Daten und Methodik der Untersuchung

Das der Untersuchung zugrunde liegende Korpus umfasst 46 Alltagsgespräche⁴ (116 Transkripte) mit einem Gesamtumfang von 40 St. 33 Min. Die Daten, die allesamt zwischen 2008 und 2014 erhoben und in Anlehnung an die cGAT-Konvention (Schmidt/Schütte 2010: 34–36) verschriftlicht wurden, entstammen dem über die Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD2, Version 2.4⁵) zugänglichen Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch (FOLK). Die Entscheidung für die kommunikative Gattung „Alltagsgespräch“ liegt vornehmlich darin begründet, dass es sich dabei um einen prototypischen Vertreter interaktionaler gesprochener Sprache (vgl. Couper-Kuhlen/Selting 2001:260; Imo 2013: 156) handelt, der sich – um es mit Koch/Oesterreicher (1985) auszudrücken – durch den höchstmöglichen Grad an Mündlichkeit auszeichnet und mithin die beste Grundlage für die im vorliegenden Beitrag vorgenommene Analyse von redeorganisierenden Formeln bildet.

Bei der Analyse, deren theoretischen Rahmen die Annahmen der interaktional ausgerichteten Konstruktionsgrammatik⁶ (vgl. Croft 2001, Deppermann 2006, Imo 2007a) darstellen, wird folgendermaßen vorgegangen: Im ersten Schritt wird das Korpus mittels des in der DGD vorhandenen Tools zur struktursensitiven Tokenrecherche nach allen möglichen Realisierungsformen des Lemmas *wissen* durchsucht. Die aufgrund dieser Vorgehensweise ermittelten Tokens, die zusätzlich manuell überprüft werden müssen, um falsch annotierte Belege zu identifizieren, werden im nächsten Schritt gemäß den drei morphosyntaktischen

⁴ Unter die kommunikative Gattung „Alltagsgespräch“ fallen hier u. a.: Gespräch in der Familie, Paargespräch, Tischgespräch, studentisches Alltagsgespräch, Vorlesen für Kinder, Gespräch beim Friseur, Gespräch auf der Urlaubsreise und Telefongespräch.

⁵ Seit dem 01.07.2015 steht der wissenschaftlichen Gemeinschaft allerdings eine neue, erweiterte Version der DGD (Version 2.5) zur Verfügung. Zu den wichtigsten Änderungen gegenüber der Vorgängerversion 2.4, die sowohl die Funktionalität der Datenbank als auch deren Bestände betreffen, siehe <http://dgd.ids-mannheim.de> (Über die DGD > Versionen).

⁶ Aus Platzmangel kann hier auf den verwendeten konstruktionsgrammatischen Ansatz nicht näher eingegangen werden. Zu seinen wichtigsten Annahmen sowie seiner Übertragung auf die korpusbasierte Untersuchung des gesprochenen Deutsch siehe u. a. Deppermann (2006; 2011) Imo (2007a; 2007b) sowie Piosik (2015).

Parametern (Subjekt, Tempus, Objekt) codiert und ausgezählt, was eine erste – wenngleich vorläufige – formale Zuordnung der gefundenen *wissen*-Konstrukte⁷ zu gewissen Konstruktionstypen ermöglicht. Vor dem Hintergrund der eingangs formulierten Untersuchungsziele (vgl. Abschnitt 1) wird im Anschluss daran ausschließlich ein Typ der festgestellten Verwendungsweisen des Verbs *wissen* einer weiteren qualitativ-quantitativen Analyse unterzogen, und zwar die Gruppe der *weißst du*-Konstrukte. Vor der endgültigen Datenauswertung, die in einer detaillierten konversationsanalytischen Untersuchung⁸ bestehen soll, werden die entsprechenden Belegstellen nach den Konventionen des GAT2-Basistranskripts (Selting et al. 2009: 370) retranskribiert, was in erster Linie die Ergänzung der cGAT-Transkriptausschnitte um Intonationsphrasen und Fokusakzente⁹ zum Ziel hat. Nur auf diese Art und Weise kann man nämlich Missverständnisse hinsichtlich der gesprächsspezifischen Semantik und Funktion(en) der analysierten Einheiten ausschließen und die behandelten Konstruktionen dem konstruktionsgrammatischen Anspruch gerecht werdend beschreiben.

3. Gesprächsorganisierende Funktionen der *weißst du*-Konstruktion im gesprochenen Deutsch

3.1. Semantik des Verbs *wissen*

Um alle kodifizierten Bedeutungsaspekte des Verbs *wissen* und somit seine Basissemantik zu bestimmen, werden folgende einsprachige Wörterbücher der gegenwärtigen deutschen Sprache zu Rate gezogen:

- DUDEN – das große Wörterbuch der deutschen Sprache (1978)
- Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben (1991)
- WAHRIG Deutsches Wörterbuch (2001)
- VALBU (Schumacher et al. 2004)
- Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache (2007)
- DUDEN Universalwörterbuch (2011)
- PONS – Deutsch als Fremdsprache (online, 2015)

Die Eintragungen zum Verb *wissen* in den anvisierten Wörterbüchern sind relativ umfangreich und decken eine breite Palette seiner

⁷ Die hier vorgenommene Unterscheidung in Konstruktionen und Konstrukte erfolgt analog zur Type-Token-Opposition (Mroczynski 2013: 248).

⁸ Diese umfasst vor allem die Berücksichtigung des Gesprächskontextes sowie der sequenziellen Struktur des jeweiligen Gesprächsausschnittes.

⁹ Die Retranskription der Beispiele erfolgt unter Rückgriff auf das im FOLK alignierte Tonmaterial.

Verwendungsmöglichkeiten und Bedeutungsnuancen ab. Die aufgelisteten Bedeutungen bzw. Anwendungsweisen von *wissen* lassen sich aufgrund ihrer semantischen Ähnlichkeit sowie stilistischer, situations- und kontextabhängiger Quantifikatoren, mit denen sie versehen werden, grundsätzlich in zwei Gruppen einteilen. Die erste umfasst vier Grundbedeutungen, die in allen analysierten Lexika angegeben werden, und zwar *Kenntnis von etw. haben*, *über etw. unterrichtet sein*, *etw. tun können / in der Lage sein*, *etw. zu tun, sich an etw. erinnern*.

Unter die zweite Gruppe hingegen fallen zahlreiche verfestigte und idiomatische Wendungen, wie z. B. *(das) weiß der Geier/Teufel/Kuckuck; (über jmdn./etw.) Bescheid wissen; Rat wissen; Dank wissen; nicht mehr ein noch aus wissen; wissen, wie der Hase läuft* u. v. a. m., was davon zeugt, dass „das Verb *wissen* stärker als andere Verben¹⁰ in spezifischen Konstruktionen auftritt“ (Imo 2007a: 134). Von großem Belang ist angesichts des Untersuchungsgegenstandes dieses Aufsatzes (Abschnitt 1) ferner auch die Tatsache, dass drei der zum Vergleich herangezogenen Wörterbücher (VALBU 2004, Langenscheidt 2007, PONS 2015) unter vielen Verfestigungen die Floskel¹¹ *weißt du / wissen Sie*¹² aufzählen, die sie als umgangs- bzw. gesprochensprachlich einstufen und ihr nur eine einzige Funktion zuschreiben, die in der Einleitung einer Bemerkung oder eines neuen Gedankens besteht. Die in allen drei Wörterbüchern erwähnte Bedeutungserklärung wie auch sämtliche Beispielsätze legen dabei nahe, dass *weißt du* lediglich eine äußerungseröffnende syntaktische Stellung, die mit dem Vor-Vorfeld des Folgesyntagmas gleichzusetzen ist, einnehmen kann. Vor dem Hintergrund, dass die entsprechenden Angaben zu *weißt du* keine separaten Einträge sind, sondern jeweils ausschließlich als eine der vielen verfestigten Unterbedeutungen von *wissen* erscheinen und die Formel *weißt du* in den vier übrigen Nachschlagewerken überhaupt nicht aufgeführt wird, kann darüber hinaus geschlussfolgert werden, dass es sich dabei – Gleiches gilt ebenfalls für alle übrigen gesprächsspezifischen Ausdrücke mit *wissen* (Fußnote 11) – um eher selten gebrauchte Strukturen handelt.

Die im Folgenden durchzuführende korpusbasierte Analyse der deutschen Alltagsgespräche wird zeigen, inwieweit die bereits behandelten Wörterbucheinträge zur Bedeutung von *wissen* den tatsächlichen Sprachgebrauch widerspiegeln und – wenn notwendig – um welche neuen Anwendungsaspekte sie ergänzt werden könnten.

¹⁰ Gemeint sind hier in erster Linie andere matrixsatzfähige Verben wie *sagen, glauben* und *meinen*.

¹¹ Zu weiteren gesprächsspezifischen Formeln mit *wissen*, die in den Wörterbüchern mit berücksichtigt werden, gehören u. a.: *ich weiß (schon), ich weiß (nicht) / weiß ich (nicht), was weiß ich, weißt du was*.

¹² Die Distanzform *wissen Sie* wird lediglich in Langenscheidt lemmatisiert.

3.2. Realisierungsformen von *wissen*¹³ – wichtigste Ergebnisse im Überblick

Bevor in einem weiteren Teil des Aufsatzes auf die im herangezogenen Datenmaterial ermittelten *weißt du*-Konstrukte ausführlich eingegangen wird, werden zunächst die wichtigsten Ergebnisse der vorgenommenen Korpusrecherche kurz dargestellt, um auf diese Art und Weise den Anteil der *weißt du*-Einheiten an der Anzahl aller möglichen Verwendungsformen des Verbs *wissen* bestimmen zu können.

Tabelle 1: Alle ermittelten Realisierungsformen des Lemmas *wissen* – Einteilung bezüglich des Personalpronomens, Tempus und Modus

	Indikativ			Konjunktiv	Infinitiv: (<i>na also</i>) <i>gut zu wissen</i>	Insgesamt
	Präsens	Präteritum	Perfekt			
ich	989	49	13	24	3	1075
du	240	4	4	3		251
er/sie/es	118	20	2	5		145
						3
wir	17	3	1	2		23
ihr	18	-	-	-		18
sie	29	4	-	-		33
Sie	-	1	-	-		1
Insgesamt	1411	81	20	34	3	1549

Wie aus der Tabelle 1 zu ersehen ist, taucht das Verb *wissen* insgesamt 1549-mal in den Daten auf. Die Form in der 1. Person Singular Indikativ stellt die bei Weitem häufigste Realisierung von *wissen* (989 Belege = 63,8% sämtlicher *wissen*-Konstrukte und 92% aller Konstrukte im Präsens) dar, gefolgt von der 2. Person Singular Indikativ (240 = 15,5%/95,6%). Die übrigen Verwendungsformen kommen auffallend seltener vor und machen nur 20,7% der analysierten

¹³ Die Untersuchungen von Auer (1998) und Imo (2007a) zeigen, dass *wissen* neben *sagen*, *meinen* und *glauben* eins der frequentesten matrixsatzfähigen Verben im gesprochenen Deutsch ist. Da die gesteigerte „Häufigkeit von Elementen und Schemata [...] zu stärkerer mentaler Einprägung und damit zur Bildung von festen grammatischen Mustern führt“ (Haspelmath 2002: 274), lassen sich auch im Falle von *wissen* starke Grammatikalisierungstendenzen feststellen, die zur Folge haben, dass der Matrixsatz inhaltlich immer stärker reduziert wird, um im Endeffekt im Laufe der Univerbierung zum Diskursmarker *weißt du/wissen Sie* zu werden (vgl. Imo 2007a: 5).

Einheiten aus, wobei unter diese Gruppe auch die formelhafte Infinitivkonstruktion *gut zu wissen* fällt. Bei der Analyse der Ergebnisse stellt sich zudem heraus, dass das Höflichkeitspronomen *Sie* nur in einem einzigen Fall eingesetzt wird, was auf den ersten Blick überraschen kann, zumal – wie in 3.1. dargelegt – die Formel *wissen Sie* gesprächsspezifisch ist und mithin in einem Korpus des gesprochenen Deutsch zahlreich zu erwarten wäre. Zieht man allerdings die Tatsache in Betracht, dass es sich bei allen untersuchten Transkripten ausnahmslos um die Alltagsgespräche handelt, in denen sich die Interaktionspartner in der Regel duzen, so wird dieser Befund sofort geklärt.

Da, wie Imo (2007b: 36) zu Recht konstatiert, „Häufigkeit bzw. Rekurrenz [...] eine Voraussetzung für die Herausbildung stabiler Muster“ [sind], müssen die 1. und 2. Person Singular Indikativ als potentielle Quelle für hochfrequente gesprächsspezifische Formeln angesehen werden. Eine nähere Betrachtung der beiden Gruppen bestätigt, dass ein bedeutender Anteil der Realisierungen von *wissen* tatsächlich auf gesprächsspezifische Formeln entfällt, unter denen sich drei besonders häufige kommunikative Muster erkennen lassen.

Tabelle 2: Anzahl ausgewählter gesprächsspezifischer Konstruktionen mit *wissen* im untersuchten Korpus

Muster I	Anzahl
ich weiß (nicht)	225
weiß ich (nicht)	131
weiß nicht	31
weiß	4
Insgesamt	391 (25,3% aller untersuchten <i>wissen</i> -Konstrukte, 39,5% aller Konstrukte mit der 1. Person Singular Präsens)
Mögliche Realisierungsformen¹⁴	ich/ick/i/isch weiß/wes/weeß/weisch/woiß/wit, wei_ich
Muster II	
weiß ich was	13
(oder) was/wat weiß (dann) ich (alles)	58
Insgesamt	71 (4,6% / 7,2%)
Muster III ¹⁵	
weißt du	78¹⁶ (5% aller untersuchten <i>wissen</i> -Konstrukte, 32,5% aller Belege mit der 2. Person Singular Präsens)

Die drei oben aufgelisteten Realisierungsmuster von *wissen* machen zusammen 540 Konstrukte aus. Auf die Gesamtmenge hochgerechnet kommen sie somit auf 34,9% aller *wissen*-Belege, was wiederum 38,3% sämtlicher *wissen*-Formen im Präsens ausmacht. Angesichts einer enormen konstruktionsellen Vielfalt des Lemmas *wissen*, die außer den gesprächsspezifischen Formeln auch *wissen* mit einer Akkusativergänzung oder einem Nebensatz, eingeleitet am häufigsten mittels der Konjunktionen *ob*, *dass* bzw. der *w*-Anschlüsse (*was*, *warum*, *wieso*, *woher* usw.), sowie mehrere verfestigte Konstruktionen wie *Bescheid wissen*, *weiß der Teufel*, *nicht dass ich wüsste* u. a. umfasst, kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die drei in der Tabelle 2 genannten Typen der gesprächsspezifischen Konstruktionen allein aufgrund ihrer Vorkommenshäufigkeit zu den Kernkonstruktionen mit *wissen* zu zählen sind (vgl. Imo 2007a: 136) und demnach in den Wörterbüchern des gegenwärtigen Deutsch ausführlicher als bis dato behandelt werden müssen. Das Letztere erweist sich besonders aus sprachdidaktischer Sicht als äußerst relevant, weil die behandelten Konstruktionen zweifelsohne zum 'pragmatischen Standard' jedes/r kompetenten Deutschsprechenden gehören (Hagemann/Klein/Staffeldt 2013) und den Lernenden auf einer entsprechenden Niveaustufe (B2/C1) bewusst gemacht und beigebracht werden sollten.

3.3. Allgemeines zur *weißst du*¹⁷-Konstruktion

3.3.1. *weißst du* in der deutschen Forschung

Eine gründliche Auseinandersetzung mit der neuesten Forschungsliteratur aus dem Bereich der Gesprochene-Sprache-Forschung und der Gesprächsanalyse zeigt, dass die *weißst du*-Konstruktion in überraschend vielen Arbeiten – wenngleich nur ansatzweise – behandelt wird. Nachstehend werden die wichtigsten von ihnen aufgelistet.

¹⁴ „Da völlig dialektfreies Sprechen in der Textsorte ‚Alltagsgespräch‘ eher eine Ausnahmererscheinung ist“ (Willkop 1988: 21), finden sich auch in den diesem Beitrag zugrunde liegenden Daten viele regional bzw. umgangssprachlich gefärbte Realisierungsweisen von gesprächsspezifischen Formeln, vgl. hierzu Abschnitt 3.3. sowie Piosik (2015: 84), wo alle im FOLK-Korpus nachgewiesenen Formen des Diskursmarkers *ich mein* genannt werden.

¹⁵ In diesem Kapitel handelt es sich vor allem um eine allgemeine Darstellung der wichtigsten Analyseergebnisse. Eine genauere Auseinandersetzung mit den formalen und funktionalen Eigenschaften der *weißst du*-Konstruktion erfolgt hingegen in den Abschnitten 3.3.1.-3.3.5.

¹⁶ Die hier angegebene Anzahl der *weißst du*-Konstrukte umfasst ausschließlich die Belege, in denen die vom *weißst du* aufgebauten Projektionen eingelöst werden. Alle Anakoluthe (insgesamt 6 Fälle) werden dementsprechend aus der Analyse ausgeschlossen.

¹⁷ Die Form *weißst du* wird hier als Oberbegriff für alle anderen (regionalen bzw. umgangssprachlichen) Realisierungen: *weißte*, *weescht*, *weit_u*, *weißt*, *wäscht*, *wescht*, *weisch*, *weeschte* verwendet.

- Stein (1995, 2003) → lexikalisches Gliederungssignal
- Linke/Nussbaumer/Portmann (2004) → Sprechersignal (verbales Anhängsel)
- Auer/Günthner (2005) → Diskursmarker
- Linke/Nussbaumer/Portmann (2004) → Sprechersignal (verbales Anhängsel)
- Imo (2007a) → Vergewisserungssignal
- Eggeling (2008) → Interrogativmarker (als Subklasse der Diskursmarker)
- DUDEN-Grammatik (2009) → Rückversicherung- bzw. Reaktionsanforderungssignal
- Brinker/Sager (2010) → Vergewisserungsformel
- Schwitalla (2012) → Rückversicherungssignal

Obwohl die von den jeweiligen Forschern verwendeten Termini – je nach Ansatz und theoretischem Verständnis – anders sind, können ihnen sehr leicht einige zentrale Funktionen von *weißt du* entnommen werden. In den meisten Untersuchungen wird nämlich darauf hingedeutet, dass die hier analysierten Strukturen überwiegend zur Kontaktsicherung dienen, die sich ihrerseits unter anderem in der Reaktionseinforderung sowie Aufmerksamkeitserweckung bzw. -steigerung niederschlägt. Als weitere Leistung von *weißt du* kommt ferner auch die Gesprächsgliederung, d. h. Beendigung von Äußerungseinheiten oder Turns, Turnübergabe, Turnübernahme und nicht zuletzt Einleitung eines neuen thematischen Abschnittes hinzu.

3.3.2. Überblick über einige formale Eigenschaften von *weißt du*

Im Falle der im vorliegenden Beitrag thematisierten 78 Konstrukte (vgl. Tab. 2) steht *wissen* in der zweiten Person Singular Präsens Indikativ. Das Personalpronomen *du* erscheint dem Verb nachgestellt. Auffällig ist hierbei des Weiteren, dass *wissen* innerhalb dieser Gruppe einen deutlichen Valenzverlust zu verzeichnen hat, womit einhergeht, dass es weder (direkte) Objekte noch Satzergänzungen zu sich nehmen kann. *weißt du*-Konstrukte sind folglich nur locker mit dem Folgesyntagma verknüpft. Aus der durchgeführten Analyse geht überdies hervor, dass *weißt du*-Einheiten grundsätzlich drei syntaktische Positionen einnehmen: initial (Vor-Vorfeld) = 26 Belege, äußerungsintern (parenthetisch, Mittelfeld) = 4 Belege und final (Nachfeld) = 48 Belege, was die in den anvisierten Wörterbüchern (vgl. 3.1.) befindlichen Angaben hinsichtlich der Distribution von *weißt du* als unzulänglich und ergänzungswürdig erscheinen lässt. Aus einer weiteren Untersuchung der formalen Eigenschaften der analysierten Konstruktion ergibt sich das folgende Bild.

Tabelle 3: Wichtigste formale Charakteristika der ermittelten *weißt du*-Konstrukte im Überblick

Position	+/- akzentuiert	volle Realisierung/ Klitisierung	+/- Tonkontur
initial	11/15 (42,3%/57,7%)	10/16 (38,4%/61,6%)	4/22 (15,4%/84,6%)
eingebettet	0/4 (0/100%)	1/3 (25%/75%)	0/4 (0/100%)
final	19/29 (39,6%/60,4%)	11/37 (22,9%/77,1%)	34/14 (70,8%/29,2%)
Insgesamt	30/48 (38,5%/61,5%)	22/56 (28,2%/71,8%)	38/40 (48,7%/51,3%)

Wie den zusammengestellten Werten zu entnehmen ist, fallen die unter die Lupe genommenen Merkmale von *weißt du* je nach seiner Position teilweise anders aus. Dies betrifft vor allem die Frage danach, ob *weißt du* in die folgende bzw. vorangehende Äußerung prosodisch integriert ist oder aber eine eigene Tonkontur bildet. Während initiale und parenthetische Realisierungen von *weißt du* eine starke Tendenz zur prosodischen Einbettung aufweisen, werden 70,8% aller finalen Konstrukte intonatorisch abgesetzt realisiert. Dieser Befund lässt sich m. E. darauf zurückführen, dass *weißt du* lediglich in äußerungsfinaler Position zur Markierung des Endes eines Gesprächsschrittes oder zur Einforderung der Aufmerksamkeit des Gegenübers eingesetzt werden kann, was wiederum mit dem Typ der realisierten Intonationskurve (entsprechend die (mittel)fallende Intonation für das Erstere und die steigende für das Letztere) stark verbunden ist (vgl. Imo 2007a: 166).

Trotz der diskutierten quantitativen Unterschiede lassen sich allerdings einige formale Gemeinsamkeiten zwischen allen Gruppen feststellen. Gemeint ist an dieser Stelle in erster Linie die phonologisch reduzierte Realisierung des Personalpronomens *du*, das durchschnittlich in 71,8% der Fälle entweder zum Klitikon wird (*weißte*) oder sogar völlig wegfällt (*weiß*). Diese fortschreitende lautliche Reduktion (*weißt du* → *weißte* → *weiß*) ist als natürliche Konsequenz der gesteigerten Häufigkeit der *weißt du*-Konstruktion zu sehen (Haspelmath 2002: 272). Auch im Bereich der Betonung verhalten sich die meisten Konstrukte (61,5%) ähnlich und tragen keinen Akzent. Es muss aber hervorgehoben werden, dass dies kein starres Muster, sondern vielmehr nur eine Tendenz ist. In 38,5% der Beispiele werden nämlich die *weißt du*-Konstrukte betont, was jedoch – besonders in der Gruppe der initialen und parenthetischen Einheiten – keinen bedeutenden Einfluss auf ihre Funktionen im Gespräch hat. Wie es

so oft bei den Diskursmarkern der Fall ist, muss also auch hier eine freie prosodische Realisierbarkeit der *weißt du*-Konstruktion angenommen werden, die in hohem Maße „von den jeweiligen kontextspezifischen Gesprächsfaktoren wie Sprechgeschwindigkeit, Geplantheit des Turns etc.“ abhängt (Imo 2007a: 62).

All die diskutierten formalen Eigenschaften von *weißt du* sowie sein sehr breites Funktionsspektrum (vgl. 3.3.1.), auf das in den folgenden Abschnitten noch ausführlicher eingegangen wird, decken sich weitgehend mit den Definitionskriterien von Diskursmarkern, wie sie in der Fußnote 3 festgelegt werden, und lassen die Klassifizierung von *weißt du* als Subklasse der Diskursmarker als durchaus berechtigt erscheinen.

3.3.3. *weißt du* in äußerungsfinaler Position¹⁸

Mit 48 Belegen (61,5%) stellen die finalen, d. h. die im Nachfeld eines Vorgängersyntagmas vorkommenden Einheiten, die häufigste Realisierungsform des Diskursmarkers *weißt du* im herangezogenen Material dar. Wie im vorangehenden Kapitel erwähnt, weisen sie meistens (70,8%) – anders als die final oder parenthetisch positionierten Konstrukte – eine eigene Tonkontur auf, die in engem Zusammenhang mit ihren kommunikativen Funktionen steht. In der qualitativ-quantitativen Datenauswertung wird darüber hinaus deutlich, dass der Interaktionspartner nur in 27,1% der Fälle (13 Belege) auf den vom Sprecher benutzten finalen Diskursmarker verbal (*ja* (3-mal), *ich weiß* (1), *ah ja* (1), *hm hm* (2), *nja* (1), *äh* (1), *tja* (1)) oder para- bzw. nonverbal (Lachen (2), hörbares Einatmen (1)) reagiert¹⁹, wobei die Reaktion des Gegenübers lediglich sechsmal (12,5%) eine erfolgreiche Turnübernahme zur Folge hat. Aufgrund dessen muss daher konstatiert werden, dass sich die in der einschlägigen Literatur am häufigsten vertretene Überzeugung, *weißt du* werde grundsätzlich als Rückversicherungs- bzw. Vergewisserungssignal gebraucht, als problematisch und fraglich erweist²⁰, zumal in 72,9% aller Konstrukte (35 Belege) überhaupt keine Reaktion des Gesprächspartners erfolgt und der Sprecher mit

¹⁸ Die Reihenfolge der nächsten drei analytischen Kapitel soll der Vorkommenshäufigkeit der *weißt du*-Konstrukte im untersuchten Korpus und somit ihrem Verfestigungsgrad Rechnung tragen. Zuerst werden also die frequentesten Konstrukte, d. h. die finalen besprochen. Im nächsten Schritt wird dagegen auf die initialen und schließlich auf die parenthetischen Einheiten eingegangen.

¹⁹ Da das untersuchte Korpus ausschließlich Tonaufnahmen enthält, können hier nonverbale Signale, die zur Kontaktsicherung dienen, z. B. Kopfnicken, Blickkontakt usw., leider nicht berücksichtigt werden.

²⁰ Ähnlich verhält es sich auch mit der äußerungsfinalen *verstehst du*-Konstruktion (siehe dazu Deppermann 2008: 108–110).

seinem Turn ohne jegliche Pause (29-mal) bzw. nach einer kurzen Pause (6) fortfährt.

In Beispiel 1, das einem hessischen Paargespräch entnommen ist, haben wir mit einer prototypischen – wenngleich, wie bewiesen, einer alles andere als dominanten – Funktion von *weißt du* zu tun.

Beispiel 1- Paargespräch, 12.07.2009 (Hessische Sprachregion)

- 1257 PB na ja KLAR war dass des des natürlich nicht
funktioNIert-
diese BUCHungsansfrage zu SEND[en].
- 1258 AM [ja] weil die auch (.)
NIEmand die (.) sich so_n hotel vorher BUCHT- die
gehen da alle einfach HIN und keiner BUCHT des dann
einfach-
- 1259 PB ((atmet ein für 1,1 Sekunden)) hhh° ((schmatzt))
→ ich bin aber net so der BU:cher- **weißte**,
- 1260 AM °h ich WEISS. hh°
- 1261 PB also ich bin (.) [eher s]o der BÜcher
- 1262 AM [°h]
- 1263 PB [wie daHINzufliege einfach;]
- 1264 AM [JA JA JA. du bist auch] eher so der KOFFer
anstatt der rei äh RUCKsack.

Ein Paar plant zusammen den bevorstehenden Thailand-Urlaub und versucht, eine Buchungsanfrage zu senden, was allerdings nicht klappen will. In Zeile 1259 erklärt der Sprecher PB sein Verhältnis zur Vorherbuchung eines Hotels. Das am Ende der Äußerungseinheit eingesetzte klitisierte *weißte* zeichnet sich durch eine mittelsteigende Intonation aus und wird von der Hörerin AM als Einladung zu einer verbalen Rückmeldung interpretiert. Die verbale Reaktion *ich WEISS* (Z. 1260) wird hier jedoch nicht als ein neuer Turn, sondern vielmehr als eine zustimmungssignalisierende Höreraktivität eingestuft, die von *weißte* in Z. 1259 unmittelbar eingefordert wird. So eine formale Einordnung rührt prinzipiell von zwei Gründen her. Auf der einen Seite ist der Turn von PB thematisch noch nicht abgeschlossen und wird in Z. 1261 fortgesetzt. Auf der anderen Seite weist die Reaktion von AM eine tieffallende Intonation auf, die in den meisten Fällen ein klares Indiz für die Abgeschlossenheit einer Äußerungseinheit ist, was davon zeugt, dass AM ausschließlich ein Rückmeldesignal abgibt und nicht weiter sprechen will. Ein Sprecherwechsel findet erst in Zeile 1264 statt.

Eine andere Funktion von *weißt du* belegt hingegen Beispiel 2, das ein Tischgespräch zwischen vier Mitbewohnerinnen darstellt, die sich zum gemeinsamen WG-Essen treffen.

Beispiel 2 – Tischgespräch, 05.10.2009 (Rheinfränkische Sprachregion)

- 0340 AM STIMMT. (.) dann könnte des MEINS sogar sein;
 0341 (1.1)
 0342 NH [ja ich war mir nich ganz SICHer;==deswegen]
 0343 AM [((schnalzt)) (willst/musst) du mich entSCHULdige;]
 0344 NH hab ich ihn noch nich RUNtergebracht-
 NEE; ich glaub dem MACHT das nich so viel.
 0345 (1.1)
 0346 AM wir ham ja geNUG teller;
 ich hab heute mittag wieder geSEHen-
 WO:- ich ähm °h ((schnalzt)) was beSTELlt hab
 0347 (-)
 0348 AM das war (.) SO VOLL heute mittag;=
 =da waren toTAL viele schüler gesessen- °h
 und auch sehr beTU[chte leut]e-
 0349 NH [SCHüler?]
 0350 →AM SCHüler- ja ja mit ANzug und so **weist**;=
 =die waren da geHOCKT;
 ja hinten an so_m TISCH;=
 =also da sieht_s schon von innen sieht
 es echt GUT aus;
 0351 (--)
 0352 NH oKAY;

Die Sprecherin AM redet über die Mensa und die da gesehenen Schüler. In Z. 0349 reagiert NH mit Verwunderung auf ihre Geschichte und vergewissert sich durch eine mit stark steigender Intonationskurve gesprochene Rückfrage, ob AM tatsächlich die Schüler gemeint hat. Im Anschluss an den kurzen Turn von NH bestätigt AM ihre frühere Version und setzt den Turn fort, indem sie einige nähere Informationen zum Thema „Schüler in der Mensa“ angibt. Die Äußerungseinheit in Z. 0350 endet mit einem stark phonologisch reduzierten *weist*-Konstrukt, das mit mittelfallender Intonation realisiert wird. Durch den schnellen, unmittelbaren Anschluss neuer Einheiten, der in der GAT-Konvention mittels = markiert wird, gibt AM ihrer Gesprächspartnerin keine Gelegenheit dazu, auf das Gesagte zu reagieren, geschweige denn den Turn kooperativ zu übernehmen. Vor diesem Hintergrund wird *weist* in Beispiel 2 als aufmerksamkeitssteuerndes Signal nach einer gesprächsrelevanten Information klassifiziert.

Neben den anhand der Korpusbelege 1 und 2 geschilderten Funktionen (d. h. Reaktionsanforderung und Aufmerksamkeitserweckung bzw. -steigerung) lassen sich im untersuchten Datenmaterial viele andere Leistungen vom finalen *weist du* konstatieren. Hierzu gehören: Einforderung von Antwortturns, Markierung von „transition relevance places“ (TRP)

und somit Markierung des Endes eines Turns, Markierung des Endes einer Äußerungseinheit oder eines thematischen Abschnittes innerhalb eines Gesprächsschrittes.

3.3.4. *weist du* in äußerungsinitialer Position

Die zweitgrößte Gruppe formal fixierter und semantisch reduzierter *weist du*-Formeln bilden die äußerungsinitialen Einheiten. Dabei handelt es sich um insgesamt 26 Belege (33,3%), bei denen der behandelte Diskursmarker im Vor-Vorfeld einer Äußerung platziert wird und somit eine im direkt darauffolgenden Teil des Turns einzulösende Projektion aufbaut. Im Gegensatz zur Realisierung von *weist du* in finaler Position weisen die initialen Konstrukte eine weitgehende prosodische Einbindung in die Folgeäußerung auf: 84,6% (22) werden ohne selbständige Tonkontur realisiert. In 65,4% (17) der Fälle gibt es des Weiteren keine Pause nach der *weist du*-Konstruktion, was ihre intonatorische Einbettung in das projizierte Syntagma zusätzlich verstärkt. Eine weitere formale Eigenschaft dieser Gruppe, die in den analysierten Alltagsgesprächen sehr deutlich zutage tritt, ist die Clusterbildung²¹. Im Korpus wird *weist du* zehnmal (38,4%) mit anderen diskursiven Elementen, z. B.: *ja aber, (und) also, aber, ja* und nicht zuletzt *weil*²² kombiniert, was die Zugehörigkeit von *weist du* zu der Klasse der Diskursmarker noch einmal unter Beweis stellt. Eine dieser Kombinationen wird mit dem nachstehenden Beleg exemplifiziert.

Beispiel 3 – Studentisches Alltagsgespräch, 17.08.2009 (Rheinfränkische Sprachregion)

0927 AM des[WEgen WEISS] i[ch nich- ob man HEI]raten muss,
 0928 LS [hm_hm]
 0929 LP [man muss halt]
 0930 AM [ALso des] is hal[t]
 0931 LS hm[_hm]
 0932 LS [j]a
 0933 (-)
 0934 → LP ((schmatzt)) aber **WEISste** ich DENke halt (.) jetz_
 ma ich kann_s halt nich verSTEHen- (.) wenn man
 jahrelang zuSAMmen isch und sich dann IRgendwie
 0935 (1.6)

²¹ Untersuchungen vieler unterschiedlicher Diskursmarker haben bewiesen, dass die Clusterbildung eines der typischen Merkmale gesprächsspezifischer Formeln in äußerungsöffnender Position ist (vgl. Stein 1995: 142).

²² Verwendet in Diskursmarkerfunktion. Zur gesprächsorganisierenden Funktion von *weil* vgl. Mroczynski (2012: 148–167).

0081 SW [was is des]
 0082 OW [das is n] s [ähm]
 0083 CW [s doch
 scheiße]
 0084 FW [tippi toppi] (.) °h
 0085 SW [funkgerät]

In dem oben vorgeführten kurzen Gesprächsausschnitt wird *weist du* zweimal eingesetzt: äußerungsinitial und -final und rahmt somit den ganzen Turn von MW (Z. 0078). Die Sprecherin gebraucht das erste *weist du*-Konstrukt, um auf diese Art und Weise die Aufmerksamkeit von FW auf sich zu ziehen und den Turn zu übernehmen. Der Sprecherwechsel, der erst nach einer Überlappung zustande kommt, erfolgt nicht kooperativ. Wie aus dem Transkript ersichtlich wird, kämpfen in Zeilen 0076–0080 drei Personen (FW, CW, MW) um das Rederecht, was die Einklammerung des Turns von MW mithilfe zweier rederechtsbeanspruchender bzw. aufmerksamkeitsheischender *weist du*-Einheiten erklärt, zumal der erste Versuch, das Wort zu ergreifen, nur teilweise gelungen ist.

Die gerade besprochenen Beispiele sowie eine genaue konversationsanalytische Untersuchung von allen übrigen 24 Einzelfällen verdeutlichen, dass die initialen *weist du*-Konstrukte²³ nicht selten mehrere kommunikative Funktionen zugleich innehaben, wobei eine der Funktionen meistens viel stärker zum Vorschein kommt als alle anderen. Anhand von Belegen 3 und 4 ist bereits nachgewiesen worden, dass die initialen *weist du*-Einheiten in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle zur Aufmerksamkeitseinforderung (mit gleichzeitiger Turnübernahme) gebraucht werden. Aus der durchgeführten Analyse ergeben sich allerdings noch folgende (Neben)leistungen von *weist du* in initialer Position: Fortsetzungssignal nach einer Selbstunterbrechung (im Kontext von Formulierungsschwierigkeiten), Ankündigung einer Erläuterung oder Konklusion, Einleitung einer nicht Übereinstimmung sowie Aufmerksamkeitserweckung bei ausbleibender Reaktion des Gegenübers.

3.3.5. Parenthetisches *weist du*

In dem vorliegenden Korpus kommen die äußerungsinternen *weist du*-Einheiten insgesamt viermal (5%) vor. In keinem der ermittelten Belege weisen sie eine eigene Tonkontur auf oder werden betont, was auf ihre vollständige Einbettung in die jeweilige Äußerung hinweist. Bezüglich ihres Funktionspektrums kann hingegen festgehalten werden, dass sie – genauso wie die

²³ Eine ähnliche Tendenz ist ebenfalls in der Gruppe der finalen und parenthetischen Einheiten zu beobachten.

finalen und initialen Realisierungen von *weißt du* – unterschiedliche diskursive Funktionen erfüllen.

Beispiel 5 entstammt einem Gespräch unter Freunden, in dem u. a. über einen Sänger gesprochen wird, der während eines seiner Konzerte ein Hakenkreuz-T-Shirt anhatte.

Beispiel 5 – Gespräch unter Freunden, 26.07.2009 (Alemannische Sprachregion)

- 0100 PA hatt ich auch mal ne ZEIT lang-
aber ich hatt geHEIMratsecken;
des sah dann [ANders aus.]
- 0101 UD [hm tabak geht] [zu NEIge.]
- 0102 AL [gab_s zu DER] zeit no
nich.
- 0103 (2.1)
- 0104 JO ha ja GUT;
aber er hatte ja natürlich am ANfang so-
er war so voll so ant dieser !AN!tityp halt-
- 0105 AL (.) ha [ja klar]
- 0106 JO [der hatte ja f KLAR] funktioniert.=
=ich MEIN; (.) °h klar hab ich zum ersten mal en
→ TYpen **weißte** mit_em HAKenkreuz tee shirt geSEHEN
oder SO:, und dann halt irgendwie klar DIEser DIE-
ser hintergrund dass halt
- 0107 (-)
- 0108 JO weiß ich WAS so [in en england] die provokation
halt
- 0109 XM [mh hm_hm]
- 0110 JO noch mal ne ANdere is mi_m HAKenkreuz so von den
- 0111 (---)
- 0112 JO ERBfeinden oder beziehungswe [ise (großen)]
- 0113 UD [in england
kann man das] TRÄgen,
das [hat der] prinz WILliam glaub i auch beWIEsen-
- 0114 JO [ha JA!.]
- 0115 UD oder war das HARry,

Die Zuordnung des unbetonten klitisierten *weißt du* in Z. 0106 zu den parenthetisch situierten Einheiten ist unproblematisch, weil der im Turn von JO gebrauchte Diskursmarker zwischen der linken (*hab*) und rechten (*gesehen*) Äußerungsklammer ein und derselben Äußerungseinheit steht. Er geht zudem einem Präpositionalattribut (*mit_em HAKenkreuz tee shirt*) voran, dessen Bezugswort *en Typen* ist. Aufgrund dieser Position sowie in Anbetracht des Gesprächsthemas und des Gesprächsschrittsverlaufes (keine Pausen, keine Verzögerungssignale,

keine Formulierungsprobleme usw.) wird *weißt du* in Z. 0106 die im Material zweimal belegte Funktion der Aufmerksamkeitssteigerung vor einer gesprächsrelevanten Information zugeschrieben. In den zwei übrigen Fällen dagegen dient *weißt du* zur Überbrückung von Formulierungsschwierigkeiten, indem es die jeweilige Problemquelle markiert bzw. die Umformulierung initiiert und gleichzeitig die Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit des Hörers absichert.

4. Fazit

Die Analyseergebnisse lassen den Schluss zu, dass die in drei syntaktischen Varianten vorkommende Diskursmarkerkonstruktion *weißt du* ein viel komplexeres Phänomen ist, als dies in den Wörterbüchern des gegenwärtigen Deutsch suggeriert wird. Einerseits zeichnet sie sich durch hohe Frequenz in den analysierten Alltagsgesprächen aus, die – wie gezeigt – eine starke lautliche Reduktion von *weißt du* zur Folge hat. Auf der anderen Seite übernimmt sie viele wichtige sowohl gliedernde als auch gesprächssteuernde Funktionen und trägt somit unmittelbar zur Herstellung der globalen und lokalen Kohärenz im Gespräch bei.

Abschließend wird ein konstruktionsgrammatisches Schema für den hier behandelten Diskursmarker präsentiert, in dem alle für die *weißt du*-Konstruktion konstitutiven Merkmale noch einmal zusammenfassend aufgeführt werden.

Tabelle 4: Die Wert-Attribut-Box für die Konstruktion *weißt du* als Diskursmarker

Konstruktion [Diskursmarker <i>weißt du</i>]	
FORM	
Syntax	<i>weißt du</i> (Inversion) mögliche syntaktische Positionen: äußerungsfinal, äußerungsinitial, äußerungsintern häufige Clusterbildung in initialer Position, z.B. mit <i>ja aber</i> , (<i>und</i>) <i>also</i> , <i>aber</i> , <i>ja</i>
Morphologie	formelhaft; unverbirt, keine Ergänzung möglich, gebraucht bei Vertrautheit der Gesprächspartner, häufige Realisierungsformen: <i>weißte</i> , <i>weescht</i> , <i>weit_u</i> , <i>weißt</i> , <i>wäscht</i> , <i>wescht</i> , <i>weisch</i> , <i>weeschte</i>
Prosodie	Starke Tendenz zur lautlichen Reduktion (Klitisierung oder Weglassen des Pronomens), Äußerungsinitiale und -interne Konstrukte häufig prosodisch angebunden, äußerungsfinale Konstrukte in der Regel prosodisch abgesetzt (mittelsteigende Intonation)

↑ SYMBOLISCHE VERBINDUNG	
BEDEUTUNG	
Semantik	weitgehend entleert
Funktion	je nach Position und Intonationskurve: Aufmerksamkeitssteuerung, Einforderung von Antwort-Turns oder Rückmeldesignalen, Sicherung der Sprecherrolle, Gliederungssignal, Markierung von Nichtübereinstimmung, Fortsetzungssignal nach einer Selbstunterbrechung, Markierung des Endes eines Turns (TRP) oder einer Sequenz
Sequenzialität	Abhängig von der Position und Intonation, eine verbale Reaktion oder ein Antwort-Turn sind zwar möglich, aber nicht obligatorisch. Paarsequenzen: weißt du-Einheit + Reaktion und Turnübernahme kommen selten vor

Literatur

Referenzliteratur

- Auer, Peter/Günthner, Susanne (2005): Die Entstehung von Diskursmarkern im Deutschen – ein Fall von Grammatikalisierung? In: Leuschner, Torsten (Hg.): *Grammatikalisierung im Deutschen*. Walter de Gruyter Verlag. Berlin/New York, S. 335–362.
- Brinker, Klaus/Sager, Sven F. (2010): *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung*. Erich Schmidt Verlag. Berlin.
- Charciarek, Andrzej (2010): *Polskie wyrażenia metatekstowe o funkcji fatycznej i ich odpowiedniki czeskie i rosyjskie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Katowice.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth/Selting, Margret (2001): Forschungsprogramm ‚Interaktionale Linguistik‘. In: *Linguistische Berichte* 187, S. 257–287.
- Croft, William (2001): *Radical Construction Grammar. Syntactic Theory in Typological Perspective*. Oxford University Press. Oxford.
- Deppermann, Arnulf (2006): *Construction Grammar – Eine Grammatik für die Interaktion?* In: Deppermann, Arnulf/Fiehler, Reinhard/Spranz-Fogasy, Thomas (Hg.): *Grammatik und Interaktion*. Verlag für Gesprächsforschung. Radolfzell, S. 44–65.
- Deppermann, Arnulf (2008): Lexikalische Bedeutung oder Konstruktionsbedeutung? Eine Untersuchung am Beispiel von Konstruktionen mit *verstehen*. In: Stefanowitsch, Anatol/Fischer, Kerstin (Hg.): *Konstruktionsgrammatik II. Von der Konstruktion zur Grammatik*. Stauffenburg. Tübingen, S. 103–133.
- Deppermann, Arnulf (2011): Konstruktionsgrammatik und Interaktionale Linguistik: Affinitäten, Komplementaritäten und Diskrepanzen. In: Lasch, Alexander/Ziem, Alexander (Hg.): *Konstruktionsgrammatik III. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze*. Stauffenburg Verlag. Tübingen, S. 205–238.
- Duden-Grammatik (2009): *Die Grammatik*. Band 4. Duden. Mannheim.

- Eggeling, Birgitte (2008): *Diskursmarker in deutsch-dänischen Arzt-Patienten-Gesprächen in der Geriatrie*. Verlag Dr. Kovač. Hamburg.
- Goffman, Erving (1974): *Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung*. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main.
- Hagemann, Jörg/Klein, Wolf Peter/Staffeldt, Sven (Hg.) (2013): *Pragmatischer Standard*. Stauffenburg Verlag. Tübingen.
- Haspelmath, Martin (2002): Grammatikalisierung: von der Performanz zur Kompetenz ohne angeborene Grammatik. In: Krämer, Sybille/König, Ekkehard (Hg.): *Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen?* Suhrkamp Verlag. Berlin, S. 262–286.
- Henne, Helmut/Rehbock, Helmut (2001): *Einführung in die Gesprächsanalyse*. Walter de Gruyter Verlag. Berlin.
- Imo, Wolfgang (2007a): *Construction Grammar und Gesprochene-Sprache-Forschung. Konstruktionen mit zehn matrixfähigen Verben im gesprochenen Deutsch*. Max Niemeyer Verlag. Tübingen.
- Imo, Wolfgang (2007b): Der Zwang zur Kategorienbildung: Probleme der Anwendung der *Construction Grammar* bei der Analyse gesprochener Sprache. In: *Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. 8. Jahrgang, S. 22–45.
- Imo, Wolfgang (2010): ‚Versteckte Grammatik‘: Weshalb qualitative Analysen gesprochener Sprache für die Grammatik(be)schreibung notwendig sind. In: Suntrup, Rudolf et al. (Hg.): *Usbekisch-deutsche Studien III: Sprache – Literatur – Kultur – Didaktik*. LIT Verlag. Münster, S. 261–284.
- Imo, Wolfgang (2012): Wortart Diskursmarker? In: Rothstein, Björn (Hg.): *Nicht-flektierende Wortarten*. Walter de Gruyter Verlag. Berlin, S. 48–88.
- Imo, Wolfgang (2013): *Sprache in Interaktion. Analysemethoden und Untersuchungsfelder*. Walter de Gruyter Verlag. Berlin/Boston.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch*. Band 36, S. 15–43.
- Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R. (2004): *Studienbuch Linguistik*. Max Niemeyer Verlag. Tübingen.
- Mroczynski, Robert (2012): *Grammatikalisierung und Pragmatikalisierung. Zur Herausbildung der Diskursmarker ‚wobei‘, ‚weil‘ und ‚ja‘ im gesprochenen Deutsch*. Narr Verlag. Tübingen.
- Mroczynski, Robert (2013): Ja nein, ich mein... – zur ja nein-Konstruktion im gesprochenen Deutsch. In: Hagemann, Jörg/Klein, Wolf Peter/Staffeldt, Sven (Hg.): *Pragmatischer Standard*. Stauffenburg Verlag. Tübingen, S. 245–262.
- Mroczynski, Robert (2014): *Gesprächslinguistik. Eine Einführung*. Narr Verlag: Tübingen.
- Piosik, Michał (2015): Konstruktionsgrammatischer Blick auf gesprochene Sprache. Zu *ich mein*-Konstruktionen im Gespräch. In: Mikołajczyk, Beata (Hg.): *Deutsch in Kommunikations- und Handlungsräumen der Gegenwart. Die deutsche Sprache als Forschungsobjekt polnischer Nachwuchslinguisten*. Wydawnictwo Rys. Poznań, S. 77–98.

- Rath, Rainer (2001): Gesprächsschritt und Höreraktivitäten. In: Brinker, Klaus et al. (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik: Ein interationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Band 2. Walter de Gruyter Verlag. Berlin et al., S. 1226–1231.
- Schmidt, Thomas/Schütte, Wilfried (2010): *FOLKER. Transkriptionseditor für das „Forschungs- und Lehrkorpus gesprochenes Deutsch“ (FOLK) – Handbuch*. URL: <http://agd.ids-mannheim.de/download/FOLKER-Transkriptionshandbuch.pdf>, [01.07.2015]
- Schneider, Jan-Georg (2011): Hat die gesprochene Sprache eine eigene Grammatik? Grundsätzliche Überlegungen zum Status gesprochen sprachlicher Konstruktionen und zur Kategorie ‚gesprochenes Standarddeutsch‘. In: ZGL 39, S. 165–187.
- Schwitalla, Johannes (2012): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Erich Schmidt Verlag. Berlin.
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. S. 353–402. URL: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de>, [03.07.2015]
- Willkop, Eva-Maria (1988): *Gliederungspartikeln im Dialog*. Iudicium Verlag. München.

Wörterbücher

- DUDEN – das große Wörterbuch der deutschen Sprache in 6 Bänden (1978). Band 6. Dudenverlag. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.
- DUDEN – Deutsches Universalwörterbuch (2011). Dudenverlag. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.
- Helbig, Gerhard/Schenkel, Wolfgang (1991): *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. Max Niemeyer Verlag. Tübingen.
- Langenscheidts Großwörterbuch – Deutsch als Fremdsprache (2007). Langenscheidt: Berlin et al.
- PONS – Deutsch als Fremdsprache – Onlineausgabe. URL: www.de.pons.com, [29.04.2015]
- VALBU = Schumacher, Helmut et al. (2004): *VALBU – Valenzwörterbuch deutscher Verben*. Narr Verlag. Tübingen.
- Wahrig: Deutsches Wörterbuch (2001). Bertelsmann. Gütersloh.

Elektronisches Korpus

- FOLK (= Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch), Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD2 2.4, 05.03.-01.07.2015), URL: <http://dgd.ids-mannheim.de>

Kapitel VIII

*Ewelina Basińska**

Hypermedia als Ansatz zur Realisierung von Lernparadigmen

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Rolle von Hypertexten als eine Art von Hypermedien in CALL (Computer Aided Language Learning). Die Hypertexte fördern die Motivation und das kritische Denken der Lernenden sowie die Problemlösung oder die Entwicklung von Projekten. Das Konzept wurde in den Fremdsprachenunterricht einbezogen und von Lehrkräften als ein Weg zur guten Nutzung des Internets geschätzt. Dieser Beitrag präsentiert Verbindungen zwischen dem Hypertextmodell und den konstruktivistischen, behavioristischen und kognitivistischen Ansätzen hinsichtlich der Autonomie der Lernenden im didaktischen Prozess.

Schlüsselwörter: Hypermedia, Hypertext, Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus, computervermittelte Tätigkeiten.

Abstract

The article considers the role of hypertext as a kind of hypermedia in CALL (Computer Aided Language Learning). The aim of hypertext is to motivate and promote learners critical thinking in order to solve problems or develop projects. The hypertext concept has to be adapted for foreign language acquisition and teachers have embraced it as a way to make good use of the

* Ewelina Basińska, M.A., Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Katedra Językoznawstwa Niemieckiego i Stosowanego.

Internet. This paper shows connections between hypertext-model and constructivist, behaviourist and cognitive approach in the significance of autonomy of participants of a didactic process.

Keywords: hypermedia, hypertext, behaviourist approach, cognitive approach, constructivist psychology, computer-mediated activities.

1. Einleitung

Der Einsatz von Technik in der Lernumgebung ist nicht neu. Die Anwendungen der Medien im Fremdsprachenunterricht haben die Formen der Kommunikation nachhaltig verändert. Soziale Webseiten bieten unterschiedliche Kanäle zur Einstellung neuer Inhalte an, die für registrierte Teilnehmerinnen und Teilnehmer attraktiv sind. Anhand dieser internetbasierten Lerntechniken können die Lernenden im 21. Jahrhundert ganzheitlich behandelt werden. Der Sprachgebrauch wird nämlich durch Konventionen und Faktoren der jeweiligen Gesellschaft (bzw. Zielgruppe) geprägt, die für jeden Menschen einzelspezifisch sind. In erster Linie muss berücksichtigt werden, dass in der Online-Kommunikation die Web 2.0-Anwendungen gegenwärtig nicht mehr wegzudenken sind. Die didaktische Diskussion der letzten Jahre hatte somit die Erweiterung des Medienbegriffes zur Folge.

Im Grunde genommen versteht man unter dem Begriff *ein Medium* ein vermittelndes Element im schulischen Kontext (bzw. ein Unterrichtshilfsmittel), das der Vermittlung von Informationen und Bildung dient. Schanze (2002) bezeichnet Medien wie Bild, Ton, Text und Zahl als „die Gesamtheit der Kommunikationsmittel, die zu den Basismedien gehören“ (Schanze 2002). Unter den klassischen Medien im Fremdsprachenunterricht haben auch Hypermedien als Ansatz zur Realisierung von Lernparadigmen ihren festen Platz gefunden. Immerhin bleibt die Frage offen, wie all die Medien im Rahmen des schulischen Unterrichts eingeordnet werden können. In den Ausführungen von Faulstich (1994: 19–20) und Pross (1971: 127–262) wird auf Primär-, Sekundär- und Tertiärmedienkategorien hingewiesen. Diese drei oben genannten Typen von Medien unterscheiden sich von anderen Medien durch die Fokussierung auf die alltägliche menschliche Kommunikation von Angesicht zu Angesicht. Auch die Übermittlung der Inhalte benötigt technische Hilfsmittel. Die Antworten und Reaktionen der Lernenden auf die gestellten Fragen in kommunikativen Situationen müssen nicht direkt erfolgen. Hierfür sind Bücher, Zeitungen, Musik-CDs oder Videokassetten passende Beispiele. Kerres (2002) und Maier (1998) machen auf die technische Perspektive der Medien und auf ihre Interaktivität aufmerksam, die „als Multimedien, interaktives Fernsehen oder Virtual Reality die Information im Wahrnehmungsprozess verändern“ (Maier 1998: 19). Die Darstellungsformen häufig wiederkehrender Information, die auch als Codierungen definiert sind, engagieren auditive

und visuelle Sinneskanäle im Wahrnehmungsprozess. Der multimediale Aspekt bezeichnet hier die Kombination von verschiedenen Informationsträgern (z. B. Multicodalität, Multimodalität, Interaktivität), die unterschiedliche Symbolsysteme bei den Lernenden ansprechen. Dazu zählt man Monocodierungen (nur Text, nur Bilder, nur Zahlen) und Multicodierungen (Text mit Bildern, Grafik mit Beschriftung); Monomodalität (nur visuell – wie Text, Bild und nur auditiv wie Rede, Musik) und Multimodalität (audiovisuell wie Video, Programme mit Ton); Monomedium (Buch, Videoanlage, PC und Bildschirm) und Multimedium (PC + CD-Laufwerk, PC + Videorekorder).

Ein ähnliches Verständnis von Medien zeigt Bollmann. Er fasst unter dem Begriff *Neue Medien*¹: „alle Verfahren und Mittel, die mit Hilfe digitaler Technologie, also computerunterstützt, bislang nicht gebräuchliche Formen von Informationsübertragung, Informationsspeicherung, aber auch neuartige Formen von Kommunikation ermöglichen“ zusammen (Bollmann 1998: 12).

Die wachsenden Möglichkeiten des Einsatzes von Neuen Medien in der außerschulischen Welt führen auch zur Veränderung der Schulumgebung. Daraus resultieren viele fachdidaktische Diskussionen, die seit mehreren Jahren gleichzeitig auf der fachtheoretischen und der praxisorientierten Ebene verlaufen. Einerseits werden die Lernparadigmen als Forderung der aktiven Teilnahme am Lernprozess vorgestellt, andererseits die Bedingungen und Faktoren des technischen Einsatzes der Neuen Medien in den Fremdsprachenunterricht erforscht. Diese didaktischen Anforderungen an die Neuen Medien sollten sich auf folgende Aspekte konzentrieren: Lernauffassung, Kommunikationsverhältnisse, Rolle des Lehrers und Lerner unter verschiedenen Lernparadigmen. Dazu steht der Hypertext als Vertreter der Hypermedien und zugleich als die Technik der Informationsrepräsentation in einem Netzwerk zur Verfügung.

2. Überblick über verschiedene Lernparadigmen

Eines der Grundbedürfnisse eines jeden Menschen ist der Drang nach Selbstverwirklichung. Die Fremdsprachendidaktik soll von Lernenden als ein wichtiges Hilfsmittel bei der Erreichung ihrer persönlichen Ziele angesehen werden. Deswegen ist es von großer Bedeutung, dass die Lernenden ganzheitlich (bzw. holistisch) behandelt werden sollten. Das Prinzip der Ganzheitlichkeit weist auf die humanistisch-holistische

¹ Als *neu* bezeichnet man im Folgenden computergestützte Medien, die dem Nutzer Informationen mit mehr als zwei Codierungen anbieten können.

Vorstellung vom Menschen als einer Ganzheit hin. Deswegen müssen bei der Unterrichtsplanung auch lernerspezifische Faktoren wie individuelle Lernvoraussetzungen, persönliche Bedürfnisse und die Lernumgebung mitberücksichtigt werden. Daraus resultiert gleichzeitig die Skepsis von Butzkamm gegenüber der Ignoranz von solchen Faktoren wie Befindlichkeit des Schülers, Lernatmosphäre, emotionale Geborgenheit sowie Motivation: „die Verschiedenheit der Köpfe ist das große Hindernis aller Schulbildung. Darauf nicht zu achten ist der Grundfehler aller Schulgesetze“ (Butzkamm 1998: 49).

Einem anderen Ansatz geht Löffler nach, der eine optimale Einbeziehung der individuellen Lernvoraussetzungen in den Lernprozess vornimmt: „im Sinne einer Technik kann zwar die Ganzheitlichkeit auf die Optimierung des Lernens verkürzt werden [...], aber es reicht weit über eine Effektivitätsplanung hinaus und umfasst eine Intensivierung, Entfaltung und Weiterentwicklung eigener Möglichkeiten sowohl beim Lernenden wie auch beim Lehrenden“ (Löffler 1989: 53). Daraus folgt auch die Forderung, den Fremdsprachenunterricht interaktiv zu gestalten, indem die kognitiven sowie die affektiven Elemente² integriert werden sollten, was die Selbsttätigkeit und die Berücksichtigung des sensomotorischen Bereiches (Motorik, Gestik, Mimik) in den Mittelpunkt des Unterrichts stellte.

Jeder Lernende nimmt seine Umgebung individuell wahr. So spielte ein handlungsorientierter Ansatz eine größere Rolle als kognitives System. Laut Baumgartner findet der Lernprozess statt, wenn die eigenen Konstruktionen der Umgebung auf die Störungen treffen. Dadurch wird ein Anpassungsprozess ausgelöst,

bei dem Menschen ihr Wissen in Beziehung zu früheren Erfahrungen (bzw. Wissen) in komplexen realen Lebenssituationen konstruieren. Im praktischen Leben sind Menschen mit einzigartigen, nicht vorhersehbaren Situationen konfrontiert, deren Probleme nicht bereits offensichtlich sind. Im Gegensatz zum Kognitivismus steht nicht das Lösen bereits präsentierter Probleme im Vordergrund, sondern das eigenständige Generieren von Problemen. Probleme bieten sich nicht von selbst an, sondern müssen erst in verwirrenden, unsicheren, unvorhersehbaren und zum Teil chaotischen Situationen konstruiert werden. (Baumgartner 1994: 107)

Erst wenn neue Informationen sich einbinden und wenn die Lernenden immer Ziel und Ausgangspunkt im Sprachlernprozess sind, die „sich aktiv,

² Lernpsychologisch betrachtet können die Menschen am besten das in Erinnerung behalten, was sie selbst erarbeitet haben. Daraus resultiert der für den Fremdsprachenunterricht übernommene Begriff *learning by doing* von John Dewey. Neben Pestalozzi, Freinet und Montessori wird Dewey zu den berühmtesten Nachfolgen Rousseaus gezählt.

motiviert und weitergehend autonom im Rahmen und unter Anknüpfung an ihre eigenen lebensweltlichen Bezüge zunehmend eigenes Wissen aufbauen“ (Finkbeiner 1998: 23), können diese Informationen aufgenommen und dauerhaft verarbeitet werden.

Die Wissenskonstruktionsprozesse sind individuell verschieden. Deswegen ist es nicht möglich, dass die Resultate von Lehr- und Lernprozessen gleich sind. Laut Wolff ist „das Lernen ein individueller Konstruktionsprozess, der von außen nur dadurch beeinflusst werden kann, dass man dem Lernenden mögliche Wege aufzeigt“ (Wolff 2001: 426). Wendt (1996) vertritt die Meinung, dass man bei den Kommunikationsstrategien innere Handlungen (Ebene der Sprachrezeption) und äußere Handlungen (Ebene der Sprachproduktion) unterscheiden sollte. Beide Ebenen sollten in authentischen Lernsituationen verankert werden. Da im Fremdsprachenunterricht die natürliche Lernumgebung aber nur selten gegeben ist, muss man die Bedingungen mit Hilfe der Medien simulieren. Ihre Rolle im konstruktivistischen und kognitivistischen Lernprozess hat Roche erklärt:

Durch sie werden authentische Situationen realitätsnah präsentiert, zum Beispiel über das Internet und mit Simulationsspielen. Dadurch soll zum einen das Lernen kontextualisiert werden, zum anderen sollen aber auch verschiedene Zugangsmöglichkeiten und Perspektiven bei der Bearbeitung einer Aufgabe gefördert werden. Diese sind auch deshalb nötig, weil der Spracherwerb in reichen Lernumgebungen zum großen Teil sozusagen nebenbei erfolgt, damit also viel umfangreicher sein kann, als ein strikt geplanter und vorstrukturierter Unterricht. Man spricht hier von inzidentellem Lernen (Roche 2005: 21).

Die verstärkende Grundlage des handlungsorientierten Ansatzes ist mit dem Behaviorismus lernpsychologisch verbunden. Das Lernen wird nämlich in behavioristischen Modellen als Verstärkung und Abschwächung von Verhaltensweisen aufgefasst. Pragmalinguistisch gesehen setzt Behaviorismus einen Patern-Drill voraus, dem die Lernenden im Fremdsprachenunterricht unterzogen werden. So kann der holistische Lernprozess als Kombination von herkömmlichen „behavioristischen, kognitivistischen und konstruktivistischen Wissens- und Lernparadigmen dargestellt werden (...)“ (Weber 2005: 45). Reinmann (2005) weist auf das Primat des Lehrens (die Abhängigkeit zwischen Behaviorismus und Kognitivismus) und auf das Primat des Lernens (den Zusammenhang zwischen Kognitivismus und Behaviorismus) hin. Die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts soll dementsprechend nicht nur das Steuern des Lernvorgangs und die Befolgung der Lehrpläne sein, sondern er soll auch auf die Bedürfnisse des einzelnen Schülers eingehen. Reinmann ordnet den Lernparadigmen bestimmte Aktivitäten von Lehrkräften und Lernenden zu:

Tabelle 1: Lehren und Lernen aus der Sicht verschiedener Lernparadigmen
(Reinmann 2005: 165)

	Behaviorismus	Kognitivismus	Konstruktivismus
Lernauffassung	– Verhaltensänderung – Reizsteuerung – Formbarkeit durch Verstärkung	– Informationsverarbeitung – Speicherung – Problemlösen	– Individuelle und soziale Wissenskonstruktion – Selbstorganisation
Aufgabe des Lehrenden	– Reizsituation und Konsequenzen gestalten – Lerninhalte zergliedern und aufbereiten – Darbietende Formen	– Lernen initiieren und Problemlöseprozesse unterstützen – Inhalte und Probleme aufbereiten – Erarbeitende Formen	– Lernprozesse begleiten – Identifikation und Lösung von Problemen unterstützen – Explorative Formen
Rolle des Lernalers	– Aktivitäten auf Reaktionen beschränkt	– Aktivität auf Problemlösen erweitert	– Aktivität bezieht auch Problemfindung mit ein
Kommunikationsverhältnis	– Lernprozess nicht Teil des Lehrprozesses – Unidirektionale Kommunikation – Machtposition des Lehrenden – Transfermodell	– Lern- und Lehrprozesse aufeinander abgestimmt – Bidirektionale, nicht Gleichberechtigte Kommunikation – Problemhoheit beim Lehrenden – Tutormodell	– Lehr-Lernsystem gekoppelt – Bidirektionale, gleichberechtigte Kommunikation – Keine Kontrollfunktion des Lehrenden – Coachmodell

Durch die Kombination von Fremdsteuerung (Primat des Lehrens) und Selbststeuerung (Primat des Lernens) spricht man in diesem Zusammenhang von einer Integration der einzelnen Elemente, um bessere Kommunikationsverhältnisse zu schaffen.

3. Hypertext als die Technik der Informationsrepräsentation in der mediendidaktischen Praxis

Ziel des mediendidaktischen konstruktivistischen Fremdsprachenunterrichts ist, den Lernenden den Raum zu geben, um ihre ganzen Möglichkeiten einzusetzen und dadurch bedeutsame Lernprozesse zu vollziehen. Diese Fähigkeit soll der Lehrende seiner Zielgruppe vermitteln. Laut Reinmann/Rothmeier ist sie doch „der Auftrag eines Lehrenden, Lernprozesse zu fördern und zu

optimieren, dabei die Bedürfnisse des Lernenden im Auge zu behalten und sich eines auf die Lehr-Lernsituation abgestimmten Repertoires an Methoden und Medien zu bedienen“ (Reinmann/Rothmeier 2003: 30). Der im Konzept des Hypertextes verankerte Einsatz der Hypermedien kann dazu einen Beitrag leisten. Hier ist dringend erforderlich, verschiedene Codierungen zu verbinden und die Individualisierung des Lernens zu unterstützen.

In der heutigen Medienpädagogik finden die oben genannten Faktoren volle Berücksichtigung. Sie geht auf die Hypertexte stärker ein und erkennt den immer größeren Einfluss einer neuen Textualität in Form eines Informationsmediums auf die Lernumgebung. Durch die Hypertexte können die Themen auf authentischere und interessantere Weise dargestellt werden. Die Hypertexte bezeichnen zunächst die Technik der nicht-sequentiellen Repräsentation (bzw. den nicht-linearen Denkvorgang) von Informationen in einem Netzwerk von Informationsknoten und elektronischen Verknüpfungen und umfassen dann die Hypertext-Datenbasis (auch Hypertextbasis), in der die Informationsrepräsentation erfolgt (Klimsa 1997). Unter dem Schlagwort Hypertext wird auch ein nicht-lineares Strukturierungsmodell verstanden, das verursacht, dass der Wahrnehmungsprozess nie abgeschlossen ist, sondern zu einem anderen Ergebnis führen kann. Damit ist der Hypertext keine neue Erfindung. Schon in den 70er Jahren haben Lehrbücher Aufsehen erregt, in denen nicht-lineare Prozesse möglich gemacht wurden. Der Hypertext fördert die nicht-linearen Strukturen der drei Dimensionen der Sprache in der Arbeit mit dem Computer. Zur Aufbereitung, Darstellung und Rezeption ist der Hypertext zum Standard von Wissen geworden.

Hauptzweck des Einsatzes von Hypertexten im Fremdsprachenunterricht ist die Vergrößerung der Vielfalt der Lernumgebung. Das erste entscheidende Argument für Hypertexte ist ihre Interaktivität. Auf diese Weise werden sie authentischer und bieten den Lernenden individuelle Wahrnehmungswege an. Laut Schulmeister (2005) liegt der Erfolg jedes Hypertextes am natürlichen Verhalten der Lernenden in Hypertext-Systemen:

Erstens repräsentiert das Lernmaterial in einem komplexen Hypertext-System eine Umgebung, die der Student auch sonst vorfindet (wenn er/sie gut recherchiert!), in der Bibliothek, auf seinem Schreibtisch usw.,[...] die nur durch lose Fäden verknüpft sind. [...] Zweitens kann sich der Student in dieser komplexen Lernumgebung auch so verhalten, wie er es sonst gewohnt ist, das heißt z.B. seine gewohnten eingeschliffenen Lernstrategien einsetzen, entweder auswendig lernen oder Hypothesen bilden, wild blättern oder gezielt suchen. [...]. Hypertext ist offen und zugänglich für alle möglichen individuellen Lernstile und Lernangewohnheiten (Schulmeister 2005: 268).

Einen völlig anderen Weg geht Tergan (2000), der auf die Desorientierung im Umgang mit Hypertexten hinweist. Das betrifft vor allem die Lernenden mit

geringen Computerkompetenzen. Die Tatsache kann zur Überlastung führen, wenn die Lernenden ihre Lernziele in der virtuellen Umgebung aus den Augen verlieren. Daraus resultiert das Bedürfnis nach der Arbeit mit Hypertexten ohne ständige Benutzung von Computern oder Netzwerken. Eine Möglichkeit der allgemeineren, vom Technikstand unabhängigen Arbeit liefert Teichmann (1997). Für sie zeichnen sich die Hypertexte dadurch aus, dass sie bestimmte Einheiten durch Navigations- und Orientierungshilfen zusammenfügen. Dabei macht es keinen Unterschied, ob diese Texte mithilfe computerbasierter Maßnahmen oder auf einem Blatt Papier bearbeitet werden.

Ein ähnliches Verständnis von Hypertexten zeigt Blumstengel, für den „die in einem Hypertext geschlossenen Einheiten im Sinne des Gesamtsystems zunächst dekontextualisiert sind, was zu einem Verlust an Kohärenz führt“ (Blumstengel 1998: 40). Die Anwendung der Hypertexte hat aber ihre Grenzen. Damit ein Text auf einem Blatt Papier zu einem Hypertext wird, müssen vor allem Navigationsangebote immer unter thematischen Gesichtspunkten beachtet werden. Das Prinzip der Hyperstruktur findet leicht seinen Platz in Handbüchern und abgesicherten Wissensstrukturen wie Biografien. Schwer zu segmentieren und in Einheiten zu teilen sind Kunst und diese literarischen Texte, die komplex sind und keine linearistischen Einheiten darstellen. Die Vielfalt der möglichen Navigationsstrukturen zeigt folgende Tabelle.

Tabelle 2: Navigationsstrukturen in Hypertextsystemen (Wilson 1996: 112)

Navigationsstrukturen in Hypertexten		
Abbildung	Typ	Erklärung
	linear	In einer linearen Struktur dienen Links zur Herstellung einer traditionellen Informationsstruktur. Jeder Abschnitt geht in der vom Autor festgelegten Reihenfolge zum nächsten über.
	indiziert	Es gibt meist eine zentrale Homepage, die auf weitere Abschnitte verweist. Jeder beliebige Abschnitt kann angesteuert werden, aber danach muss der Leser zum zentralen Index zurück.
	verzweigt	Die verzweigte Struktur bietet dem Leser auf jeder Ebene eine Auswahl an, die von den vorher getroffenen Entscheidungen abhängt. Der Leser bleibt dabei so lange von allen Details abgeschirmt, bis er sie wirklich braucht.
	hyper	Die Hypermedienstrukturen geben dem Leser die Möglichkeit, jederzeit überall hinspringen zu können. In diesem System werden hierarchische Strukturen vermieden, stattdessen wird immer das ganze Auswahlpektrum angeboten.

Bei der Planung der Arbeit mit Hypertexten sind Ziele und Forschungsgegenstand zu präzisieren und auch die Auswertungskriterien sollten sorgfältig gewählt werden. Wie immer im Lernprozess sollten auch diesmal die methodischen Schritte beachtet werden. Nach diesem Schema sollte jeder Fremdsprachenunterricht verlaufen, wobei man nicht vergessen darf, dass man in diesem Fall auf die technischen, computerbezogenen Hinweise großen Wert legt.

Eine Grundvoraussetzung ist auch die Gewährleistung der Verknüpfung verschiedener Texte zu einem Hypertext. Der Nutzen von Hypertexten wird dann gesteigert, wenn bei der jeweiligen Hypertext-Interpretation individuelle Präferenzen und Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt werden, insbesondere dann, wenn die weitere Erarbeitung vor allem auf den Untersuchungsgegenstand gelenkt werden kann. Die Fortführung einer Hypertextreihe bietet viele Möglichkeiten unterschiedlicher Natur. In Hinsicht auf einen gewissen Freiraum, den die Hypertexte schaffen können, nutzt man sie weiter zur Publikation der Arbeitsergebnisse in der virtuellen Umgebung, als Ergänzung bzw. Informationsquelle für einen anderen Fremdsprachenunterricht oder als Vergleich mit einer konventionellen Interpretation eines Textes.

4. Schlussfolgerungen

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Fremdsprachenunterricht lernerorientiert, interaktiv, handlungs- und inhaltsorientiert, erfahrungsbauiert, motivierend und ganzheitlich gestaltet werden soll. Der Lernprozess als dynamischer Konstruktionsprozess kann nur vom Lernenden selbst vollbracht werden. Dies setzt voraus, dass dem Lernenden im Fremdsprachenunterricht möglichst viele aktive Teilnahmemöglichkeiten geboten werden, die den Gebrauch der Fremdsprache in authentischen Kommunikationssituationen vertiefen.

Bei der Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen können die Hypertexte einen hochqualitativen Beitrag leisten. Von dieser Methode erwartet man einerseits die Erfüllung methodischer Voraussetzungen wie Lehrpläne mit der gleichzeitigen holistischen Berücksichtigung der Lernenden, andererseits ihre technische, computerorientierte Form. Die Lernenden werden vor allem bei Aktivitäten in der Arbeit mit einem Hypertext zum Nachdenken angeregt, ihre intuitiven Gedanken und Verstehensmöglichkeiten werden verbalisiert und somit bewusst gemacht. Dank der computerbasierten Umgebung, die für die Mehrheit der Lernenden schon bekannt ist, werden die komplizierten metasprachlichen Formulierungen vermieden und die sprachlichen Barrieren abgebaut, so dass mehr Lernende zur Diskussion ermutigt werden können.

Vergleichendes Vorgehen im Fremdsprachenunterricht fordert aber von den Lehrkräften eine erhöhte Computerkompetenz. Dadurch, dass viele Lehrer solche Kompetenzen nicht erworben haben, sind sie nicht im Stande, in der computerbasierten Lernumgebung effektiv zu arbeiten, was zu dem geringen Einsatz von Hypertexten in den Lernprozess führen kann. Das ist auch ein oft erhobenes Gegenargument in der didaktischen Diskussion über die Medienbedeutung im Fremdsprachenunterricht. Dieser Situation kann man nur dadurch entgegenwirken, dass man die Lernenden die führenden Rollen beim Analysieren, Strukturieren und Erkennen von virtuellen Elementen spielen lässt. Aus der methodischen Sicht braucht man zur Arbeit mit Hypertexten einen von den Lehrkräften gut vorbereiteten Leitfaden mit didaktischen Anregungen, nach denen man die konventionelle und hyperbasierende Unterrichtsstruktur schaffen kann.

Es unterliegt keinem Zweifel, dass die Hypertexte ein recht gutes Instrument im Fremdsprachenunterricht sein können, wenn gewisse Bedingungen erfüllt werden, auf die in diesem Beitrag hingewiesen wurde.

Literatur

- Baumgartner, Paul (2002): Pädagogische Anforderungen für die Bewertung und Auswahl von Lernsoftware. In: Issing, Ludwig/Klimsa, Paul (2002): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis*. Weinheim.
- Blumstengel, Astrid (1998): *Entwicklung hypermedialer Lernsysteme*. Berlin.
- Bollmann, Steffen (1998): *Kursbuch Neue Medien*. Reinbek.
- Butzkamm, Wolfgang (1998): Zehn Prinzipien des Fremdsprachenlernens und -lehrens. In: Timm, Johannes: *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin, S. 45–52.
- Faulstich, Werner (1994): Medium. In: Faulstich, Werner (Hg.) (1994): *Grundwissen Medien*. München, S. 45–52.
- Finkbeiner, Claudia (1998): Bedarf- und Bedürfnisfelder fremdsprachlichen Handelns. In: Timm, Johannes: *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin, S. 22–28.
- Kerres, Michael (2002): Technische Aspekte multi- und telemedialer Lernangebote. In: Issing, Ludwig/Klimsa, Paul (Hg.): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis*. Weinheim, S. 19–27.
- Klimsa, Paul (1997): Multimedia aus psychologischer und didaktischer Sicht. In: Issing, Ludwig/Klimsa, Paul (Hg.): *Informationen und Lernen mit Multimedia*. Weinheim.
- Löffler, Renate (1989): Ganzheitliches Lernen. Grundlagen und Arbeitsformen. In: Bach, Gerhard/Timm, Johannes (Hg.). *Englischunterricht*. Tübingen, S. 42–67.
- Maier, Wolfgang (1998): *Grundkurs Medienpädagogik – Mediendidaktik. Ein Studien- und Arbeitsbuch*. Weinheim/Beltz.

- Pross, Helge (1971): *Medienforschung. Film. Funk. Presse. Fernsehen*. Darmstadt.
- Reinmann, Gabi (2005): *Blended Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen*. Lengerich.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi (2003): *Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Bern.
- Roche, John (2005): *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. Tübingen.
- Schanze, Helmut (Hg.) (2002): *Metzler Lexikon. Medientheorie. Medienwissenschaft. Ansätze. Personen. Grundbegriffe*. Stuttgart.
- Schulmeister, Rolf (2005): *Lernplattformen für das virtuelle Lernen. Evaluation und Didaktik*. München.
- Teichmann, Sybille (1997): Basisartikel Hypertext. In: *Online-News* Nr. 6, Oktober 1997, S. 5–15.
- Tergan, Sigmar (2000): Grundlagen der Evaluation: ein Überblick. In: Schenkel, Peter /Tergan, Sigmar/Lottmann, Alfred (Hg.): *Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme. Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand*. Nürnberg, S. 22–51.
- Weber, Peter (2005): E-Learning – die missverstandene Lernkultur. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 51/2005, S. 45–60.
- Wendt, Michael (1996): *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik – Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht*. Tübingen.
- Wolff, Dieter (2001): Zum Stellenwert von Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien in einem konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht. In: Meixner, Johanna/Müller, Klaus: *Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht*. Neuwied, S. 187–208.
- Wilson, Stephen (1996): *World Wide Web Design Guide*. München.

Vor Ihnen liegt der Band *Die deutsche Sprache in vielfältigen Forschungsparadigmen*, welcher das Resultat des neunten Linguistischen Doktorandentreffens ist, das in Zusammenarbeit mit den germanistischen Einrichtungen der Universitäten Warschau und Poznań am 9. Mai 2015 an der Universität Łódź stattgefunden hat. An dem Treffen nahmen Doktorandinnen und Doktoranden mit ihren wissenschaftlichen Betreuerinnen und Betreuern teil, die die Universitäten in Warschau, Poznań, Rzeszów, Lublin und Łódź vertreten haben. Sie hatten die Aufgabe, ihre Promotionsprojekte vorzustellen und zu diskutieren, die sie zu verschiedenen Forschungsthemen aus dem Bereich der germanistischen Linguistik ausgearbeitet haben. Die Autorinnen und Autoren konzentrierten sich in ihren Vorträgen auf relevante linguistische Phänomene der deutschen Sprache aus den Bereichen der Morphologie, Textlinguistik, Gesprächsanalyse, Phraseologie, der Hypermedien sowie des Diskurses und der Problematik der Mehrsprachigkeit, die in unterschiedlichen Forschungsparadigmen linguistischen Analysen unterzogen wurden. Die Ergebnisse dieser Analysen finden ihre Widerspiegelung im vorliegenden Band.



ul. Williama Lindleya 8
90-131 Łódź

tel.: 42 66 55 863
fax: 42 66 55 862
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

