Deutsch von außen

Institut für Deutsche Sprache
Jahrbuch 2002



Deutsch von außen

Herausgegeben von
Gerhard Stickel

Walter de Gruyter · Berlin · New York
2003

Redaktion: Franz Josef Berens

∞ Gedruckt auf säurefreiem Papier, das die US-ANSI-Norm über Haltbarkeit erfüllt.

ISBN 3-11-017746-3

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar.

© Copyright 2003 by Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, D-10785 Berlin

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany
Satz: Greiner & Reichel, Köln
Druck und buchbinderische Verarbeitung: WB-Druck GmbH & Co., Rieden/Allgäu
Einbandgestaltung: Christopher Schneider, Berlin

Inhalt

Gerhard Stickel: Vorwort VII
Gerhard Stickel: Zur deutschen Sprache: die Innensicht der Außensicht 1
Gisela Zifonun: Deutsch im Spiegel europäischer Sprachen 15
Werner Abraham: Faszination der kontrastiven Linguistik ‚DaF': der Parameter ‚schwere/leichte' Sprache unter typologischer Sicht 34
Csaba Földes: Deutsch als leichte und sympathische Sprache? 74
Cathrine Fabricius-Hansen: Deutsch – eine ‚reife' Sprache. Ein Plädoyer für die Komplexität 99
Martine Dalmas: Französische Sichtweisen und folgenschwere Konsequenzen 113
Michael Townson: Der Blick vom Tellerrand – das Deutsche in britischen Augen 130
Giuliana Liebman Parinello: Deutsch von Rom aus – Annäherungsversuche 142
Shrishail Sasalatti: Deutsch als akademischer Lehr- und Forschungsgegenstand in Indien: eine linguistische und fremdsprachendidaktische Perspektive 156
Speranţa Stănescu: Rumänische Germanistik: der Blick aufs Deutsche von innen und außen 171
Andreu Castell: Deutsch und Deutschunterricht aus spanischer und katalanischer Sicht 191
Irma Hyvärinen: Deutsch aus finnischer Sicht – Überblick über die sprachliche Situation in Finnland mit einer kontrastiven Betrachtung von Wort- und Wortformenstrukturen 203
Martin Durrell: Register, Variation und Fremdsprachenvermittlung. Zum Problem des Deutschunterrichts in Großbritannien 239
Hans-Jürgen Krumm: Deutsch von außen – in der Inlandsgermanistik 259
Angelika Redder: Transnationale Germanistik 274
Podiumsdiskussion: Wofür brauchen wir heute (noch) eine internationale Germanistik? Gefahren – Chancen – Perspektiven ... 292
Anschriften der Autoren 314
Das Institut für Deutsche Sprache im Jahre 2002 317

Vorwort

Den allermeisten Menschen in den deutschsprachigen Ländern und Regionen ist die eigene Sprache wichtiger als andere. Sie unterscheiden sich damit nicht von Menschen mit anderen Erstsprachen, für die ebenfalls die eigene Sprache besonders bedeutsam ist. Auch viele deutschsprachige Germanisten haben einen Hang zur Binnenperspektive, zur Betrachtung der deutschen Sprache und Literatur aus der Sicht der ‚Eigentümer', denen die eigene Sprache und Literatur besonders nah und in gewisser Hinsicht selbstverständlich ist. Diese eingeschränkte Sicht auf die Sprache lässt sich durch den Blick von außen, besonders durch Untersuchungen des Deutschen im Vergleich mit anderen Sprachen und Literaturen erweitern und relativieren. Für Germanisten im nichtdeutschsprachigen Ausland sind Anlässe und Ziele der vergleichenden oder kontrastiven Linguistik wie auch der Literaturkomparatistik geradezu natürlich, weil Aneignung und Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache und der in ihr verfassten Literatur einen ausgesprochenen oder impliziten Vergleich mit der jeweils eigenen Sprache und Literatur besonders nahe legen.

Außensichten auf den Gegenstand der germanistischen Linguistik, Außenansichten der deutschen Sprache, sind Generalthema der in diesem Band versammelten Aufsätze. Es sind mehr oder weniger stark bearbeitete Vortragstexte, mit denen sich die Autoren an der Jahrestagung 2002 des Instituts für Deutsche Sprache, „Deutsch von außen", beteiligt haben. In mehreren Beiträgen werden neben Fragen des linguistisch-systematischen Vergleichs auch Funktion und Bedeutung behandelt, welche die Germanistik und der Deutschunterricht an Hochschulen in den jeweiligen Ländern derzeit haben. Den Autoren wurden zwei generelle Fragen vorgegeben:

1. Wie erscheint die deutsche Sprache im Vergleich zu anderen Sprachen?
2. Welche Rolle hat Deutsch als akademischer Lehr- und Forschungsgegenstand und für den Fremdsprachenunterricht im anderssprachigen Ausland?

Die Autoren wurden dazu angeregt, auch Verbindungen zwischen den beiden Themenbereichen herzustellen, und zwar unter folgenden thematischen Aspekten, von denen einige sich beiden Leitfragen zuordnen lassen.

- Deutsch im Kontrast mit anderen Sprachen: Entsprechungen und Differenzen (in exemplarischer Auswahl)
- Typologische Merkmale des Deutschen besonders im europäischen Sprachvergleich (in exemplarischer Auswahl)

- Deutsch im Kontakt mit anderen Sprachen im Inland und im (europäischen) Ausland
- Schwierigkeiten des Deutschen als Fremdsprache (aus der Sicht der Sprache X)
- Vorzüge des Deutschen als Fremdsprache (aus der Sicht der Sprache X)
- Kuriositäten der deutschen Sprache (aus der Außensicht)
- Einstellungen zum Deutschen als Fremdsprache: Meinungen und Stereotype (z. B. ‚guttural', ‚logisch', ‚schwierig', ‚nützlich')
- Motive und Ziele von Germanistik und Deutschunterricht im Land X: Situation und Tendenzen

Angesichts des Themas und seiner Aspekte konnte und sollte die Tagung nicht vorwiegend mit Beiträgen aus der ‚Inlandsgermanistik' bestritten werden. Wie das Inhaltsverzeichnis leicht erkennen lässt, sind die meisten Autoren sog. ‚Auslandsgermanisten', denen auch hier noch einmal für ihre Mitwirkung gedankt sei. Die traditionelle Form der IDS-Tagungen, bei denen es keine Parallelsektionen gibt und grundsätzlich nur Plenarvorträge gehalten werden, erlaubte keine umfassende Repräsentanz der vielen ‚Auslandsgermanistiken'. Zu hoffen ist aber, dass auch Germanisten aus den Ländern, über die nicht berichtet wurde, ihre generelle Sichtweise und Verhältnisse in dem einen oder anderen Beitrag wiederfinden.

An die Vorträge schloss sich wie bei früheren Jahrestagungen eine Podiumsdiskussion an, bei der wichtige Teilaspekte des Tagungsthemas noch einmal erörtert wurden. Die zusammenfassenden Beiträge des Moderators und seiner Diskussionspartner schließen den thematischen Teil des Jahrbuchs ab.

Bei der Programmplanung für die Jahrestagung wurde das Institut auch diesmal von einem Vorbereitungsausschuss unterstützt. Zu ihm gehörten als Mitglieder des Wissenschaftlichen Beirats Konrad Ehlich (München) und Cathrine Fabricius-Hansen (Oslo) und aus dem IDS Eva Breindl und Gerhard Stickel.

Den Schlussteil des Bandes bildet wie alljährlich der Bericht des IDS und seiner Abteilungen über die Arbeiten und bemerkenswerte Ereignisse im abgelaufenen Jahr.

Gerhard Stickel

GERHARD STICKEL

Zur deutschen Sprache: die Innensicht der Außensicht

Abstract

Germanisten aus dem Sprachinland sind auch an der Außenansicht ihres sprachlichen Gegenstands interessiert. Um einen Eindruck von Ansichten der deutschen Sprache aus Perspektiven des Sprachauslands zu gewinnen, wurden Mitglieder des Internationalen Wissenschaftlichen Rats des IDS gebeten, Einstellungen und (stereotype) Meinungen mitzuteilen, die in ihren Ländern zur deutschen Sprache und zu den Deutschen verbreitet sind. Die Ergebnisse dieser kleinen Umfrage werden zusammenfassend vorgestellt und kommentiert. Insgesamt ist das Bild, das sich dabei vom Deutschen und seinen Sprechern ergibt, wenig erfreulich. Auch einige alte Vorurteile erweisen sich als beständig. Aber es gibt auch ermutigende Relativierungen einiger negativer Bewertungen und einige bemerkenswert positive Ausnahmen.

1. Persönlicher Einstieg

Ich beginne mit eigenen Erfahrungen. Noch als Student sah ich mich gern als Weltbürger, der mit humanistischen Ideen ausgestattet überall in der Welt zu Hause sein könnte. Die ersten Jahre nach der Nazizeit und dem Kriegsende waren ja für einen jungen Deutschen nicht gerade dazu angetan, gerne deutsch sein zu wollen. Kürzere Reisen ins europäische Ausland änderten daran nur wenig. Erst drei Semester an einer amerikanischen Universität machten mir nach und nach deutlich, wie deutsch ich trotz aller kosmopolitischen Neigungen war, und das nicht nur in meinen Ansichten, meinem Verhalten, sondern auch in meiner Sprache, die nun keine alltägliche Selbstverständlichkeit mehr war. Im anderssprachigen alltäglichen Lebenskontext war die eigene Sprache zum bemerkenswert Besonderen geworden.

Noch stärker wurde ich auf die deutsche Sprache aufmerksam bei einem zweieinhalbjährigen Aufenthalt an einer japanischen Universität. Auch dort machte mir die sprachliche Normalität des japanischen Alltags die eigene Sprache zwar nicht fremd, ließ mich aber ihre relativen Besonderheiten deutlicher erfahren. Verstärkt wurde dies durch die Aufgabe, Deutsch an junge Japaner zu vermitteln. Dabei habe auch ich mit den Studenten viel Deutsch gelernt: nicht das aktuale Sprechen und Schreiben – das konnte ich ja schon ganz gut – sondern als bewusste Wahrnehmung von formalen Regeln, semantischen Differenzen und Gebrauchskonventionen. So ist mir zum Beispiel die kuriose Semantik der Verben *kommen* und *gehen* klar geworden, die

es uns erlaubt, zu einem Adressaten nicht nur zu sagen *Komm bitte zu mir!*, sondern auch *Ich komme gleich zu dir,* dass also *kommen* die Bewegung zum Sprecher bezeichnen kann, aber auch die auf den Adressaten oder dritte Ziele hin. Gelernt habe ich dies aus fehlerhaften deutschen Äußerungen der Studenten (**Ich gehe morgen zu Ihnen*) und nachdem ich einige Male die japanischen Verben *kuru* und *iku* analog zu *kommen* und *gehen* gebraucht und damit Unverständnis erzeugt hatte; denn im Japanischen kann man zu einem Adressaten nur ‚gehen', nicht aber ‚kommen'. Der Blick von außen, über den Vergleich mit einer anderen Sprache, hat hierbei einen kleinen Bereich der eigenen Sprache deutlicher erkennen lassen.

2. Motive für das Tagungsthema „Deutsch von außen"

Es lohnt sich also für Linguisten, die sich mit ihrer eigenen Sprache als Forschungsgegenstand befassen, sich auch um die Außenansicht dieser Sprache zu kümmern, weil dies die Beschränkung auf die muttersprachliche Binnenperspektive überwinden hilft, weil es durch den Vergleich die methodisch nützliche Distanz zum Gegenstand schafft. Die Distanz zur eigenen Sprache ist bekanntlich gerade dann schwer zu gewinnen, wenn sie nicht nur Objektsprache, sondern auch Beschreibungssprache ist. Dieses methodische Problem haben zumindest die deutschsprachigen Germanisten, die im wesentlichen monolingual aufgewachsen sind. Und das sind derzeit wohl noch die meisten.

Kurzum, die Erweiterung und Schärfung der Innensicht durch die Außensicht war das Hauptmotiv des Instituts für Deutsche Sprache zur Wahl des Tagungsthemas „Deutsch von außen". Es war auch schon einer der Gründe für eine Reihe von kontrastiv-linguistischen Projekten zu verschiedenen Sprachenpaaren, die über die Jahre hin am Institut oder mit Unterstützung des IDS durchgeführt worden sind.[1] Auch für die hier dokumentierte Tagung erhofften wir uns unter anderem von Germanisten aus dem nichtdeutschsprachigen Ausland Beobachtungen und Feststellungen zu dem gemeinsamen Gegenstand aus der Außenperspektive. Eine vergleichende Betrachtung ist der sogenannten Auslandsgermanistik geradezu natürlich, weil Aneignung und Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache und der in ihr verfassten Literatur ausgesprochene oder implizite Vergleiche mit der jeweils eige-

[1] Zemb, Jean-Marie: Vergleichende Grammatik Französisch-Deutsch, 2 Bde., Mannheim/Wien/Zürich 1978, 1984. Engel, Ulrich/Mrazović, Pavica (Hrsg.): Kontrastive Grammatik deutsch-serbokroatisch. 2 Bde., München/Novi Sad 1986. Kaneko, Tohru/Stickel, Gerhard (Hrsg.): Deutsch und Japanisch im Kontrast, Bde. 1, 2 u. 4, Heidelberg 1983 ff. Cartagena, Nelson/Gauger, Hans Martin: Vergleichende Grammatik Spanisch-Deutsch, 2 Bde., Mannheim/Wien/Zürich 1989. Engel, Ulrich/Isbasescu, Mihai/Stanescu, Speranta/Nicolae, Octavian: Kontrastive Grammatik deutsch-rumänisch, 2 Bde., Heidelberg 1993. Engel, Ulrich et al.: Deutsch-polnische kontrastive Grammatik, 2 Bde., Heidelberg 1999.

nen Sprache und Literatur besonders nahelegen. Unser eigenes Motiv für das Thema „Deutsch von außen" traf sich mit dem wiederholt geäußerten Wunsch von ausländischen Mitgliedern unseres Internationalen Wissenschaftlichen Rats, ihre Sicht auf die deutsche Sprache darstellen und diskutieren zu können, einschließlich der Rolle, die das Deutsche auch als Unterrichtsgegenstand in ihren jeweiligen Heimatländern hat.

3. Außenperspektiven

Den anderen Vorträgen, die während der Tagung gehalten und diskutiert wurden und die in diesem Band wiedergegeben werden, soll nun ein kleines Präludium vorausgeschickt werden, und zwar mit einer kommentierten Zusammenstellung mehr oder weniger fester Meinungen zur deutschen Sprache, über die in den Wochen vor der Tagung Kolleginnen und Kollegen aus verschiedenen Ländern berichtetet haben.

Von einigen Meinungen und Vorurteilen über das Deutsche hat man auch als Inlandsgermanist schon gehört. Die alte Behauptung Mark Twains etwa, Englisch könne man in 30 Stunden, Französisch in 30 Tagen und Deutsch erst in 30 Jahren lernen[2], haben manche von uns bis zum Überdruss oft zitiert gehört, wobei der Überdruss weniger der negativen Einschätzung der Lernbarkeit des Deutschen als der Zitathäufigkeit gilt.

Um einen ersten Überblick über die Außensichten auf das Deutsche zu gewinnen, habe ich mich an eine Reihe von präsumptiven Tagungsteilnehmern gewandt, die nicht schon als Referenten gewonnen waren, und sie um Antworten zu vier Fragen gebeten:

1. Welche pauschalen Meinungen gibt es in Ihrem Land zur deutschen Sprache? (z. B., dass sie schwierig, nützlich, schön, hässlich usw. ist)
2. Welche Eigenschaften werden der deutschen Sprache zugeschrieben? (z. B. ‚gutturale' Aussprache, komplizierte Wortstellung, lange Wörter)
3. Gibt es (auch erfundene) Kennwörter oder Merkwörter, die als typisch deutsch gelten?
4. Gibt es stereotype Vorstellungen davon, wie sich ein Deutscher sprachlich verhält?

Experten in empirischer Sozialforschung hätten sicherlich Einiges an diesen Fragen auszusetzen (etwa, dass die ersten beiden Fragen in ihren Zielen nicht deutlich zu trennen sind). Und eine naheliegende Kritik von Linguisten könnte sein, dass ich auch nach Verbotenem gefragt habe. Werturteile, dass eine Sprache nützlich oder gar, dass sie schön oder hässlich sei, sind ja linguistisch verboten, wie auch die Bewertung von Sprachen nach der Schwierigkeit, sie zu lernen, von Sprachdidaktikern nicht gern gesehen wird. Tat-

[2] Mark Twain: A Tramp Abroad, Appendix D. The awful German language. New York 1880.

sache ist aber, dass es Meinungen und Wertungen dieser Art gibt und dass sie u. a. Einfluss darauf haben, ob Deutsch als Fremdsprache in der Schule oder Germanistik als Studienfach an der Universität gewählt wird. Mir kam es deshalb bei der kleinen Umfrage nicht auf Expertenurteile an, sondern auf die Ermittlung verbreiteter Laienmeinungen. Den ausländischen Adressaten hatte ich darum auch geschrieben, dass es mir in erster Linie um Meinungen und Stereotype von Studierenden und Laien gehe, die möglicherweise vom Deutschen nur wenig oder gar nichts wüssten.

Antworten habe ich von 44 Kolleginnen und Kollegen aus 15 europäischen und 2 außereuropäischen Ländern erhalten. Dafür danke ich auch hier noch einmal ganz herzlich. Und ich bitte um Nachsicht dafür, dass die Antworten im Folgenden nur in Ausschnitten und beschränkt auf das sog. Sprachausland referiert werden. Ein in quantitativer Hinsicht repräsentatives Bild kann auf diese Weise nicht gewonnen werden. Belanglos sind die Antworten dennoch nicht; denn sie kommen von professionellen Germanisten, d. h. Fachleuten für die deutsche Sprache, welche die in ihren Ländern verbreiteten Meinungen über ihren Lehr- und Forschungsgegenstand besonders aufmerksam und sensibel registrieren. Einige von ihnen habe ihre Eindrücke sogar durch gezielte Befragung ihrer Studenten oder Kollegen überprüft. Der polnische Kollege Rafal Szubert hat sich zu einer breit angelegten Fragebogenaktion an Schulen und Hochschulen anregen lassen, die gesondert ausgewertet werden muss, weil bis zum Tagungsbeginn noch nicht alle Ergebnisse vorlagen. Ich bin auch auf eingehende empirische Studien hingewiesen worden wie die gerade erschienene Untersuchung von Marion Perrefort (Besançon)[3], die ich in diesem Zusammenhang leider nicht berücksichtigen kann. Hier sei nur knapp zusammengefasst, was meine kleine Umfrage an Bemerkenswertem ergeben hat.

3.1 Zu pauschalen Bewertungen der deutschen Sprache

Deutsch gilt generell als „schwierige", als „schwere" Sprache. Das wird in fast allen Antworten unabhängig von deren Herkunft bestätigt. Typisch ist die Antwort des französischen Kollegen Réne Metrich (Nancy): „Dass [Deutsch] schwer sei, meinen, soweit ich sehe, ALLE Franzosen – mit Ausnahme der Deutschlehrer, die aus ‚strategischen Gründen' ihre Schwierigkeit herunterzuspielen suchen ...". Deutsch gilt als schwierig auch im Vergleich zum Englischen. Jarmo Korhonen (Helsinki) berichtet, für viele Finnen sei Englisch „nicht nur eine leichtere, sondern auch ein schönere Sprache als Deutsch". Und litauische Studenten erklären: „Die deutsche Sprache ist sowohl schwierig als auch nützlich. Viele Leute in Litauen meinen, sie ist schwieriger als das Englische oder Französische." (laut Ernesta Raciene, Vilnius). Das Heterostereotyp von der schweren deutschen Sprache

[3] Perrefort, Marion: J'aimerais aimer parler allemand. Paris 2001.

ist ja längst zum Autostereotyp der Deutschen geworden. Es gibt wohl auch objektivierbare Eigenschaften, die besonders den ersten Zugang zur deutschen Sprache schwer machen, ganz gleich von welcher Erstsprache aus. Hierzu ist dem Beitrag von Werner Abraham (in diesem Band) einiges zu entnehmen.

Unterschiedlich sind die Bewertungen des Deutschen nach seinem Nutzen. „Schwierig, aber nützlich" ist eine Formel, die mehrere Kollegen gebrauchen, so etwa Henning Bergenholtz (Arhus) in Dänemark. Dass Deutsch in Finnland für nützlich erachtet wird, vermelden mehrere Kollegen von dort. Sein Nutzen wird besonders für den Bereich des innereuropäischen Handels gesehen. Sein literarischer Wert ist anscheinend weniger gefragt. Wie Ahti Jäntti (Jyväskylä) schreibt: „Deutsch als Sprache der Belletristik ist nicht besonders präsent." Auch in Spanien gelten Deutschkenntnisse als nützlich für Handel und Industrie, aber auch für Philosophen, wenn auch als völlig ungeeignet für moderne Musik (Luisa Schilling, Madrid). In Polen wird der Wert des Deutschen vor allem in seinem Nutzen für den Handel gesehen (Joana Golonka/Rzeszów, Tomasz Czarnecki/Danzig, Alfred Tarantowicz, Lodz). Auch aus Litauen heißt es: „Deutsch ist nützlich, weil man jetzt viele wirtschaftliche Beziehungen zu deutschen Firmen hat." (Ernesta Raciene) In Indien gilt Deutsch als nützlich für die Naturwissenschaften und den Tourismus (Pawan Surana, Jaipur). Japaner bewerten Deutsch als „gut für naturwissenschaftliche, medizinische und philosophische Schriften" (so Günter Zobel, Tokio). Haruo Nitta (Tokio) schränkt aber ein, die Meinung, Deutsch sei die „Sprache der Wissenschaft und der Philosophen", werde „heute nicht mehr so viel vertreten wie früher". Heute gelte Deutsch eher „als schwierig zu lernen" und als „nicht mehr so international".

Als gering wird der praktische Nutzen von Deutsch unter anderem in Frankreich erachtet. Durchweg wird Deutsch für weniger nützlich gehalten als Englisch, zumal in manchen Ländern die Meinung verbreitet ist, man komme in Deutschland auch mit Englisch zurecht. Wie Gottfried R. Marschall (Paris) schreibt, werde in Frankreich von Studenten und Geschäftsleuten mit Deutschlanderfahrung der Eindruck vermittelt, „dass man sich in Deutschland mit Englisch sehr gut verständigen kann, zum einen, weil sowieso ‚alle' Deutschen Englisch können, und zweitens weil die deutsche Sprache inzwischen sehr viele englische Wörter aufgenommen hat und die Deutschen einen ‚unverständlichen Mischmasch aus Deutsch und Englisch' reden". Aus der Türkei referiert Vural Ülkü (Mersin) die Ansicht: „Deutsch ist sehr nützlich für bestimmte Fachgebiete ... und für Türken, die Verbindung zu Deutschland haben – aber es ist nützlicher, Englisch zu lernen". Die generelle Bewertung des Deutschen scheint vor allem unter der ältereren Generation in der Türkei positiv zu sein, auch wenn uns die positiv gesehenen Attribute vielleicht nicht behagen. Wie Herr Ülkü schreibt, meinen ältere Türken: „Deutsch ist schneidig, forsch und zackig; Französisch ist für Damen und Künstler, Englisch für Geschäftsleute, Deutsch für echte Männer!

...", „militärische Befehle haben in keiner Sprache einen besseren Klang." Auch in Bosnien meint die ältere Generation, Deutsch eigne sich besonders für militärische Kommandos und andere Befehle. Ansonsten gelte es als Sprache von Handel, Handwerk und Philosophie (so Miloje Dordevic, Sarajevo). Der militärische Nutzen des Deutschen wird freilich in vielen Ländern weniger geschätzt.

Mit der Schönheit des Deutschen ist es auch nicht weit her. In mehreren Ländern ist offensichtlich die Ansicht verbreitet, Deutsch sei vielleicht nützlich, aber nicht schön, wobei der Schönheitsmangel oder gar die Hässlichkeit vor allem mit phonischen Eigenschaften begründet wird, die deutschen Äußerungen nachgesagt werden. In der Wahrnehmung der meisten Franzosen sei Deutsch „eine Sprache, die ‚gespuckt', bzw. ‚gebellt' wird (‚une langue qui se crache, qui s'aboie')" (R. Metrich). Dies ginge auf „Reminiszenzen aus dem Krieg" und auf Kriegsfilme zurück. Als „unschön, hart, unmelodisch" gilt Deutsch vielen Italienern (so Marina Foschi und Marianne Hepp, Pisa), und auch die spanischen Studierenden von Marisa Siguan (Barcelona) meinen, Deutsch klinge „hässlich, trocken, kalt", aber nur, so schränken einige ein, „wenn man es nicht kennt". Die meisten der finnischen Studenten, die Henrik Nikula (Turku) befragt hat, „finden die Sprache eher hässlich bzw. unschön ...". Deutsch werde für „schwierig, hässlich, hart, aggressiv" gehalten, meint auch Kari Keinästö (Turku). Jozef Wiktorowicz (Warschau) nimmt an, dass es „unter polnischen Lernern keine ästhetischen Prädikate in Bezug auf die deutsche Sprache" gebe, Joanna Golonka (Rzeszów) glaubt dagegen, die deutsche Sprache werde in Polen von den meisten als sehr hart, herrisch, laut, ja ‚kläffend' empfunden. Diejenigen, die „sie schön finden, gehören eher zu einer kleinen Minderheit. In Deutsch zu singen finden viele geradezu unästhetisch." Auf ähnliche Meinungen ist Ewa Drewnowska-Vargáné (Veszprem) bei ihren ungarischen Studenten gestoßen: „Deutsch klingt hart. Man sagt, Lieder klingen in deutscher Sprache nicht schön, merkwürdig." Günter Zobel fasst die Meinung mancher Japaner zusammen: Deutsch wirke „militärisch, stabil, eckig, langweilig, liedhaft". Zur musikalischen Eignung des Deutschen sind offensichtlich die Meinungen geteilt. Auf den Zusammenhang zwischen mangelnder Schönheit der deutschen Sprache und dem Sprachverhalten von Deutschen gehe ich gleich noch ein.

Pauschale Bewertungen des Deutschen werden in einzelnen Zuschriften auch in Verbindung mit der mancherorts noch vorherrschenden Art der Vermittlung gesehen. Deutsch gelte in Italien auch als schwierig, weil es meist noch „traditionell" unterrichtet werde „mit Aufmerksamkeit auf sämtliche Regeln und Ausnahmen" (M. Foschi/M. Hepp). In Schweden werde der Deutschunterricht als „langweilig" empfunden, „weil viele Texte nur von Krieg und Elend handeln" (Christine Palm Meister, Uppsala). Dies erinnert an den Vorwurf, der zeitweilig auch dem sog. ‚kritischen' Deutschunterricht der Goethe-Institute in manchen Ländern gemacht worden ist.

3.2 Zu den formalen Eigenschaften des Deutschen aus der Sicht anderer Sprachen

Solche Eigenschaften sind durchweg im Zusammenhang mit der Pauschalbewertung von Deutsch als schwerer Sprache zu sehen. Ich kann aus den besonders reichhaltigen Antworten hierzu nur eine kleine Auswahl bieten. Die Schwierigkeiten, die das Deutsche anderssprachigen Lernern bereitet, werden je nach Ausgangssprache etwas unterschiedlich begründet, meist aber an grammatischen Spezifika festgemacht. Als Lern- und Verstehenshindernisse werden in fast allen Antworten genannt: Wortstellung und ‚lange Wörter'. Bei der Satztopologie ist es vor allem die Stellung der verbalen Konstituenten (Verbalklammer mit infiniten Verbformen bzw. Finitum am Satzende) und in Verbindung damit auch die Vorfeldbesetzung: „Da steht immer etwas an erster Stelle des Satzes und man weiß nie warum" (R. Metrich). Mit den langen Wörter sind komplexe Komposita gemeint, die Lernern ganz unterschiedlicher Ausgangssprachen Probleme bereiten, aber auch als „kompakte Ausdrucksmöglichkeiten" (M. Siguan) geschätzt werden.

Von slawischen Sprachen aus, vom Litauischen, Hindi und dem ebenfalls artikellosen Türkischen wird die Erschwernis durch die Artikel genannt. Die deutsche Flexionsmorphologie wird von verschiedenen Sprachen aus als sehr schwierig betrachtet (Ungarisch, Japanisch, Italienisch, Finnisch, Hindi). Aus französischer Sicht wird dann noch hingewiesen auf „diese verflixten Abtönungspartikeln, ohne die kein Satz richtig deutsch ist." (G. R. Marschall) Vural Ülkü fasst mehrere grammatische Schwierigkeiten zusammen: „Die komplizierte Wortstellung, die unregelmäßigen Verben, die Schachtelsätze und die trennbaren Verben sind eine richtige Folter für die Deutsch lernenden Türken." Laut Alfred Tarantowicz gelten polnischen Deutschlernern „drei Vergangenheitstempora als überflüssig und unverständlich". Von Kollegen aus verschiedenen Ländern wird auch auf die schwierige Orthographie des Deutschen[4] und auf Ausspracheprobleme hingewiesen, auf den „Konsonantenreichtum, die vielen s-Laute, die Achs und Ichs" (Ahti Jäntti). Ähnliches wird aus der Sicht des Spanischen (Luisa Schilling), des Japanischen (Haruo Nitta) und des nicht gerade konsonantenarmen Serbokroatischen (Miloje Dordevic) bemerkt. Aus polnischer Sicht weist Jan Czochralski (Warschau) noch auf die Diphthonge und den schwierigen Wortakzent hin. Das Adjektiv *guttural* hatte ich schon mit meiner Frage vorgegeben. Es wird von mehreren meiner Korrespondenten für das Deutsche übernommen und oft noch durch *hart* ergänzt. Wie spanische Kollegen berichten, wird der phonetische Eindruck deutscher Wörter karrikiert mit einem fiktiven deutschen Wort für ‚Straßenbahn' oder ‚U-Bahn'. Es lautet *subanestrujenbajen*. Das

[4] „Diskrepanz zwischen dem Schriftbild und der Aussprache, mehrere Zeichen für einen Laut ... Die ansonsten ordnungsliebenden Deutschen haben hier versagt ...". (Miloje Dordevic)

geht offensichtlich sowohl gegen die langen deutschen Wörter wie auch gegen den Ach-Laut.

3.3 Zu den Kenn- und Merkwörtern

Damit sind wir schon bei der 3. Frage, nämlich nach Kenn- und Merkwörtern, also Ausdrücken, die als typisch deutsch gelten. Die Antworten hierzu machen eine Zusammenfassung schwer, was sicherlich an meiner ungenauen Frage lag, die auch auf das weite Feld der Germanismen in den einzelnen Sprachen bezogen werden konnte.[5] Dennoch erscheint mir einiges als mitteilenswert.

Typisch deutsche Wörter sind aus französischer Sicht u. a. *(streng) verboten* und *kolossal* (R. Metrich), in Italien: *raus, jawohl, Auf Wiedersehn, Kartoffel, Wurst, Kraut* und *arbeiten* (M. Foschi/M. Hepp). Hinzu kommen auch aus anderen Ländern erwähnte Wörter wie *Weltanschauung, Leitmotiv, Kindergarten, Hinterland, Realpolitik, Panzer* und *Blitz* (Dorothee Heller, Bergamo), die es offensichtlich zu Internationalismen gebracht haben. Finnische Studenten nennen u. a. *Sauerkraut, Lederhosen, Bier, Achtung, Scheiße, jawohl, kaputt, wunderbar,* außerdem noch *Besserwisser, Nazi, Führer* und *SS* und Markennamen deutscher Autor (A. Jäntti, J. Korhonen, H. Nikula, Kari Keinästö). In Litauen kennt man u. a. *Bier, Scheiße, kaputt, Butterbrot, prima* und *Schnaps*. Beispiele für typisch deutsche Wörter aus spanischer Sicht sind (wen wundert's): *Kartoffel, Bratwurst, Sauerkraut, Bier, Oktoberfest* und *Achtung! Alarm! Halt!*, die letzteren wohl aus Comics und Kriegsfilmen (so L. Schilling/M. Siguan). Kommandoworte werden auch in Polen als typisch deutsch angesehen: *Halt! Raus! Los! Schnell!* außerdem: *Ordnung muss sein.* (J. Golonka). Hinzu kommen u. a. *Klappe zu* und *Hände hoch!* (A. Tarantowicz). Aber auch für das heutige Polen wird die Kenntnis solcher Ausdrücke von den dortigen Kollegen eher auf Kriegsfilme, denn auf eigene Kriegserfahrungen zurückgeführt. *Ordnung muss sein* führen auch Odleif Leirbukt (Bergen) und Peter Schröder (Halden) als Beispiel aus Norwegen an. Aus Bosnien werden *Bitte* und *Danke* genannt (Miloje Dordevic). Als typisch deutsch aus japanischer Sicht nennt Günter Zobel einige in Japan gebrauchsübliche Germanismen wie *energishu* (‚energisch'), *arubaito* (‚Arbeit' = Nebentätigkeit) und *karute* (‚Karte'= Krankenblatt). H. Nitta erwähnt noch *Geist* und *Romantik*. Solche eher bildungssprachliche Wörter werden auch aus anderen Ländern genannt.[6] In der Türkei (V. Ülkü) gelten als typisch deutsche Ausdrücke: *ja – nein,*

---

[5] Siehe hierzu etwa die detaillierte Darstellung von Erwin Koller (Braga): Zu den Germanismen im Portugiesischen. In: Ästhetik der Texte – Varietät von Sprache. Festschrift für Jürgen-Schmidt-Radefeldt zum 60. Geburtstag. Tübingen 2000. S. 185–210. Ewa Drewsnowska-Vargáné übermittelte brieflich eine Liste mit Germanismen im Ungarischen wie *firhang* (‚Vorhang'), *sámli* (‚Schemel'), *slágvort* (‚Schlagwort') und andere.

[6] aus Finnland: *Angst, Weltanschauung, Weltschmerz, Zeitgeist, Lied, Stillleben, Edelweiß, Finnlandisierung, ins Blaue hinein, anno dazumal, leben und leben lassen* (Jarmo Korhonen); aus der Türkei: *Mutter, Wolke, danke, bitte, schön, Geist, Gemütlich-*

Ordnung, Disziplin, streng(stens) verboten, untersagt, Formular ausfüllen sowie Wörter mit anlautendem „z" (*Zug, Zwanzig, zwei, ...*) und anlautendem „sch" *(schreiben, Schlag, Stein, Straße, Spiel ...).*

Interessant sind – neben diesen meist mit kulturellen oder historischen Klischeevorstellungen verbundenen realen deutschen Wörtern – erfundene Ausdrücke, die deutsch wirken sollen. Erwähnt habe ich schon das spanisch-deutsche *Subanestrujenbajen.* In italienischen Comics sprechen deutsche SS-Leute italienische Verben und Substantive mit dem als deutsch empfundenen Suffix *-en*, also *mangiaren* (statt *manjare*, ‚essen') oder *victorien* (statt *victoria*, ‚Sieg'), so der Hinweis der Kolleginnen Foschi und Hepp aus Pisa.[7] Türkische Kabarettisten, die einen komischen oder bösen Deutschen verkörpern, schreien ein fiktives Deutsch aus ‚Wörtern' mit *-ingen* oder *-lingen* wie z. B.: *„Komm, du Türklingen nix arbeitingen, faulingen, krankingen, urlaubingen, du!!!"* (so V. Ülkü). Dahinter steht offensichtlich nicht nur eine bestimmte Wahrnehmung der deutschen Morphologie, sondern auch der deutschen Arbeitswelt, wie sie sich türkischen Migranten darstellt.

3.4 Zu den stereotypen Meinungen vom Sprachverhalten eines Deutschen

Schon bei den generellen Eigenschaften, die dem Deutschen zugeschrieben werden, ist nicht immer zu unterscheiden, ob sie der Sprache oder den Sprechern gelten. Ich habe deshalb auch gezielt nach stereotypen Vorstellungen vom Sprachverhalten eines Deutschen gefragt. Diese Frage hat sich als besonders plausibel, wenn auch in den Antworten als nicht sonderlich erfreulich erwiesen.

Deutsche werden in ihrem Sprachverhalten durchweg als „laut im Ton und vorlaut im Benehmen" angesehen (R. Metrich), und das nicht nur in Frankreich. Aus Dänemark heißt es: „Deutsche reden und lachen sehr laut." (H. Bergenholtz) Finnen betrachten „deutsche Gesprächspartner als sehr/zu dominant ... mit der Tendenz zum lautstarken Reden" (so Christopher Schmidt, Turku). Ähnliche Meinungen vermitteln kundige Kollegen aus Italien, der Türkei, Polen, Ungarn, Litauen, Norwegen, Schweden und Spanien. Nur einige Germanistikstudenten in Barcelona meinen, Deutsche redeten eher leise (M. Siguan). Das laute Sprachverhalten wird in verschiedenen Antworten weiter charakterisiert als „grob", „überheblich", „herrisch", „aggressiv", „autoritär", „besserwisserisch". Hieraus ergibt sich ein Wortfeld unsympathischer Adjektive, das kaum Unterscheidungen nach Ländern und Sprachen zulässt. Einzelne Kolleginnen und Kollegen spezifizieren näher. Vural Ülkü etwa nennt das Sprachverhalten deutscher Beamter in den Behörden, an der

---

keit, Ordnung, Disziplin, Arbeit, Sachverhalt, amtlich, Behörde, müssen, Einführung (Vural Ülkü); aus Norwegen: *energisch, gründlich* (Erling Vaagland).

[7] In den Bänden der Comic-Reihe *BUR Sturmtruppen* (Bonvi), Biblioteca Universale Rizzoli, Milano 1992 ff.

Grenze und in diplomatischen Vertretungen „sehr grob", „beleidigend" und „erniedrigend". Spanische Kolleginnen berichten von Eindrücken, die Deutschen seien „laut, sie schreien oft, weil sie sich oft ärgern" (L. Schilling), und „[Sie reden so,] dass man, wenn man sie nicht versteht, meinen könnte, sie seien böse." (M. Siguan) Mehrere finnische Kollegen schreiben, auffällig sei für Finnen, dass Deutsche ihre Gesprächspartner oft unterbrechen. Interessant ist, dass Angelika Linke (Zürich) das Gleiche selbst aus der deutschsprachigen Schweiz berichtet. Sie meint, dass dieses Stereotyp sich besonders auf Norddeutsche beziehe, die wegen ihrer „zackigen" Aussprache des schweizerdeutschen „Grüetzi" auch „Grüzzenis" genannt werden. Ähnliche Einstellungen zum Sprachverhalten von Deutschen gibt es auch in Österreich. Das Adjektiv „dominant" erscheint in mehreren Antworten, die Frau Kollegin Betten aus Salzburg übermittelt hat.

Weniger negativ ist die aus Ungarn erwähnte Ansicht, Deutsche seien „allzu präzise, übermäßig genau und meistens korrekt" (Peter Bassola, Budapest). Studenten von Ewa Drewsnowska-Vargáné meinen u. a., ein Deutscher gebe „oft kurze Antworten", bleibe „beim Thema konsequent." Deutsche seien im Umgang „direkter als z. B. Finnen" (Anniki Koskensalo, Turku), sie seien „genau und gründlich" (so aus Norwegen Erling Vaagland, Trondheim). Positiv eingestellt sind auch einige litauische Studenten, die u. a. meinen, „ein Deutscher denkt nach, dann sagt er treffend und kurz, spricht und argumentiert logisch ..." (Ernesta Raciene). Außer dem laut oder grob sprechenden Deutschen gibt es offensichtlich auch das Stereotyp vom rational bis pedantisch-korrekt argumentierenden Deutschen. Nur vereinzelt werden Deutsche auch für höflich gehalten. Neben viel Kritischem zum Sprachverhalten von Deutschen meint V. Ülkü, von Türken werde andererseits „die im täglichen Umgang vielfache Verwendung von Begrüßungsformeln *Guten Morgen/Guten Tag ...* und Dankesworten *Danke schön .../Bitte sehr ...* als typisch deutsch und nachahmenswert" angesehen.

4. Erste Folgerungen

Die zum Teil recht umfangreichen Antwortbriefe und -mails konnte ich nicht ausschöpfen.[8] Sie können aber sicherlich zu eingehenderen Untersuchungen anregen. Vielleicht werde ich, werden andere Mitarbeiter des IDS bei anderer Gelegenheit noch einmal nachfragen. Das Bild, das sich aus der zusammenfassenden Auswahl ergibt, ist noch ziemlich grobkörnig und in den hervorstechenden Zügen eher unerfreulich. Die negativen Eigenschaften, die der deutschen Sprache und ihren Sprechern zugeschrieben werden, überwiegen. Genau genommen ist freilich die pauschale Zusammenfassung nicht ganz realistisch; denn das dabei entstehende Gesamtbild bietet sich nur aus

[8] Die Briefe und E-mails sind im IDS, Mannheim archiviert.

der Innensicht der Außenansichten. Der externe Betrachter fasst ja nicht in dieser Weise zusammen. Der finnische Schüler etwa, der überlegt, ob er Deutsch lernen soll, kennt nicht die Einstellung seiner spanischen oder italienischen Altersgenossen zum Deutschen. Und die junge Französin, für die deutsche Äußerungen hart klingen, weiß nichts von der phonischen Wahrnehmung, die junge Polen oder Türken vom Deutschen haben. Es ist deshalb nötig, den Gesamtbefund und seine Teile noch genauer anzuschauen. Das geschieht in mehreren der anderen Beiträge, in denen jeweils einzelsprachliche Einstellungen zum Deutschen behandelt werden. Einige Meinungen und Bewertungen sind freilich über viele Länder verteilt, u. a. dass Deutsch schwierig ist, die Wortstellung kompliziert, die Wörter lang, die Aussprache hart und dass viele Deutsche bemerkenswert laut sprechen. Den formalen Qualitäten lässt sich durch genauere kontrastive und typologische Untersuchungen nachgehen, welche einen Teil der intuitiven Urteile womöglich auf strukturelle Eigenschaften des Deutschen im Verhältnis zu anderen Sprachen zurückführen.[9] Was kann man sonst noch tun?

Die deutsche Sprache selbst können wir kaum ändern. Ändern lassen sich aber Meinungen, die auf mangelnder Kenntnis der deutschen Sprache und ihrer Sprecher beruhen. Darauf weisen auch mehrere meiner Korrespondenten hin. Naheliegende Folgerungen aus der meist unerfreulichen ästhetischen Außenbewertung des Deutschen und den oft negativen emotionalen Einstellungen zu dieser Sprache und ihren Sprechern sind:

(1) Die von deutscher Seite geförderte Sprachvermittlung durch Goethe-Institute und DAAD sollte verstärkt, statt immer weiter eingeschränkt werden.
(2) Mehr ausländischen Studierenden und Schülern sollte durch Austausch und Stipendien der Kontakt zu Deutschen ermöglicht werden, damit sie durch unmittelbare Erfahrungen auch einige ihrer sprachbezogenen Vorurteile korrigieren können.
(3) Deutsch sollte in Studium und Unterricht nicht vorwiegend anhand von Alltagsdialogen, Fachtexten und kritischen landeskundlichen Texten präsentiert werden, sondern auch in eingängiger Literatur, darunter vielleicht sogar Lyrik.

Leider lässt sich das kommunikative Verhalten mancher deutscher Geschäftsleute und vieler deutscher Touristen an den Badestränden der Mittelmeerländer und auch anderswo nicht durch staatliche Vorschriften oder gar durch linguistische Forschungen beeinflussen. Die sprachlichen Umgangsformen von Mitarbeitern deutscher Behörden sind jedoch beeinflussbar; auch Beamte haben sich in dieser Hinsicht als lernfähig erwiesen.

[9] Siehe hierzu die Beiträge von Werner Abraham und Gisela Zifonun in diesem Band.

Mit Folgerungen wird sich noch die abschließende Podiumsdiskussion (in diesem Band S. 292 ff.) zu befassen haben, die dann auch die genaueren Beschreibungen und Analysen der folgenden Vorträge berücksichtigen kann. Als untersuchenswert für die weitere Forschung erscheint mir neben den objektivierbaren linguistischen und bildungspolitischen Gegebenheiten die Frage, inwieweit einige von den der deutschen Sprache und den Deutschen als Sprechern zugeschrieben Eigenschaften auf traditionelle Vorurteile zurückgehen, auf Stereotype, die in der Literatur und in mündlich tradierten Anekdoten zum Teil schon seit Jahrhunderten weitergereicht werden.

Zu berücksichtigen ist hier nicht nur Mark Twain, bei dem es im Übrigen neben dem erwähnten Standardzitat auch für die Grammatik des Deutschen einiges zu holen gibt. Ich denke etwa an die ‚denglische' Rede, die er am 4. Juli 1878 vor einem anglo-amerikanischen Studentenclub in Heidelberg gehalten hat und in der er u. a. sagt:

> „Wenn aber man kann nicht meinem Rede verstehen, so werde ich ihm später dasselbe übersetz, wenn er solche Dienst verlangen wollen haben werden sollen sein hätte. (I don't know what wollen haben werden sollen sein hätte means, but I notice they always put it at the end of a German sentence – merely for general literary gorgeousness, I suppose.)"[10]

Grammatisch korrekt ist diese Verbsequenz nicht, sie karikiert aber eindrucksvoll die Häufung infiniter Verbformen am Ende mancher deutscher Sätze.

Dass Deutsch im Vergleich zu anderen europäischen Sprachen hart und grob klingt, ist ein Stereotyp, das über die Jahrhunderte in Anekdoten tradiert wird. Zu den bekannteren gehört die, wonach der polyglotte Kaiser Karl V. deutsch nur sprach, „wenn er mit jemandem in drohendem oder ziemlich barschen Ton zu reden habe ... weil die Sprache der Deutschen ganz und gar drohend und heftig ist."[11] Für feinere und höhere Zwecke soll er Spanisch, Italienisch oder Französisch verwendet haben. In Varianten dieser Anekdote, die Harald Weinrich in einer lesenswerten Studie zusammengestellt und erläutert hat, spricht Karl V. deutsch vor allem mit seinen Soldaten und schließlich nur noch mit seinem Pferd. Das Stereotyp vom militärisch harten Klang des Deutschen ist also nicht erst in den beiden Weltkriegen entstanden. Ergänzen möchte ich eine andere alte Anekdote, auf die ich ebenfalls durch Weinrich aufmerksam geworden bin.

---

[10] A fourth of July oration in the German Tongue, delivered at a banquet of the Anglo-American Club of Students by the Author of this book. In: A Tramp Abroad, Appendix D. The awful German language. 1880.

[11] Girolamo Fabrizi d'Acquapendente: De locutione et eius instrumentis. Padua 1601. S. 64; zit. nach Weinrich, Harald: Sprachanekdoten um Karl V. In: Weinrich, Harald: Wege der Sprachkultur. Stuttgart 1985. S. 181–194, S. 182.

Als es am Hof des polnischen Königs Sigismund um die Sprache Gottes ging, soll ein Spanier verkündet haben, Gott habe auch schon deutsch gesprochen, aber nur, um Adam und Eva mit polternder Stimme aus dem Paradies zu treiben.[12]

Es wäre sicherlich lohnend, weiteren Stereotypen über das Deutsche in anderssprachigen Literaturen nachzugehen. Dass einige Klischees bis in die modernen Comics reichen, wissen wir spätestens seit dem Heft „Astérix chez les Goths"/„Asterix und die Goten".[13] Ein lohnendes Feld für linguistisch interessierte Literaturwissenschaftler. Zum Deutschen gibt es glücklicherweise nicht nur negative Vorurteile, von seiner weiterhin attestierten besonderen Eignung für die Philosophie ganz abgesehen.[14] Eine der schönsten Ansichten von deutscher Sprache findet sich in einem Gedicht des argentinischen Schriftstellers Jorge Luis Borges, das den Hispanophonen unter Ihnen sicherlich bekannt ist. Es heißt „Al idioma alemán"[15] und ist zuerst 1972 erschienen. Ich möchte daraus schon wegen meines schlechten Spanisch in deutscher Übersetzung zitieren. Borges spricht darin von der *dulce lengua de Alemánia* und preist sie als Sprache von Hölderlin, Angelus Silesius, Heine, Goethe und Keller. Wo sonst wird Deutsch als ‚süße Sprache' empfunden? Die letzten Zeilen lauten in deutscher Annäherung:[16]

Du, Sprache Deutschlands, bist dein
Hauptwerk: die verschlungene Liebe
der zusammengesetzten Diathesen, die offenen Vokale,
die Laute, die den gelehrten griechischen Hexameter erlauben,
und dein Rauschen von Wäldern und Nächten.
Ich hatte dich einmal. Heute, an der Grenze
zu den müden Jahren, schaue ich dich
weit entfernt wie Algebra und den Mond.
(... lejana como el álgebra y la luna.)

---

[12] Weinrich, a. a. O., S. 183.

[13] Rene Goschinny/Albert Uderzo: Astérix chez les Goths. Paris 1963 ff., deutsche Übersetzung „Asterix und die Goten". Stuttgart 1970 ff.

[14] Deutsch als Philolosophensprache kommt sogar noch in einem modernen brasilianischen Chanson vor: *„Filosofar só é possível em alemáo."* (Caetano Veloso).

[15] Jorge Luis Borges: *Al idioma alemán. (El oro de los tigres.* 1972) In: Obras poeticas. Buones Aires 1977, S. 393.

[16] Im spanischen Original:

...
Tú, lengua de Alemánia, eres tu obra
capital: el amor entrelazado
de las voces compuestas, las vocales
abiertas, los sonidos que permiten
el estudioso hexámetro del griego
y tu rumor de selvas y de noches.
Te tuve alguna vez. Hoy, en la linde
de los anos cansados, te diviso
lejana como el álgebra y la luna.

Deutsch zu sehen wie „Algebra und den Mond" ist nicht leicht nachzuempfinden. Aber zusammen mit dem Lob der offenen Vokale und des zusammensetzten Verbalgenus wird daraus eine seltsame, seltene Huldigung der deutschen Sprache. Ob Deutsch süß klingt, hängt für mich vom Sprecher, der Sprecherin und dem jeweils Gesagten ab. Wenn Deutsch von außen her, aus Wahrnehmungsperspektive anderer Sprachen hin und wieder auch als „süß" oder wie das „Rauschen von Wäldern und Nächten" empfunden wird, tröstet das mich und vielleicht auch andere hiesige Germanisten über die unserer Sprache und den Deutschen ansonsten stereotyp unterstellte Härte und Grobheit hinweg.

GISELA ZIFONUN

Deutsch im Spiegel europäischer Sprachen

> Jetzt kann er die große Bühne betreten. Jetzt kann er tun, was er will, und Gewaltiges vollbringen. Jetzt kann er das grenzenlose, persönlichkeitsstiftende Drama der Pronomina „wir", „sie" und „ich" inszenieren. (Philip Roth: Der menschliche Makel. Aus dem Amerikanischen von Dirk von Gunsteren. München 2002. S. 128)

Abstract

Leitfrage des Beitrags ist: Was kann der Blick von außen, insbesondere der Blick aus der Perspektive europäischer Sprachen für die grammatische Beschreibung des Deutschen erbringen? Als Exemplifikationsbereich im Für und Wider wird die Grammatik der Pronomina herangezogen, primär die der Personal- und Reflexivpronomina.

Dieser Beispielbereich geht ebenso wie das Vortragsthema insgesamt auf das Projekt „Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich" (GDE) zurück, an dem derzeit in der Abteilung Grammatik des IDS gearbeitet wird.

Dreh- und Angelpunkt aller sprachvergleichenden Unternehmungen ist die Frage nach dem tertium comparationis. Es wird dafür plädiert, ‚funktionale Domänen' als Anfangstertium zu bestimmen. Diese dienen als Einstieg in eine Methodologie der ‚fortschreitenden Form- und Funktionsdifferenzierung'.

Der erhoffte Mehrwert für unser Wissen über das Deutsche – so die These – verteilt sich auf die allgemeine Sprachtypologie und auf den Vergleich mit europäischen „Nah"-Sprachen. Der Blick auf das typologische Spektrum insgesamt sensibilisiert für Fakten, die im europäischen Raum nur indirekten Niederschlag haben. Der Kontrast mit Sprachen wie dem Polnischen, Ungarischen usw. bringt auch dort, wo große Übereinstimmung zu bestehen scheint, die nötige Feindifferenzierung und schärft den Blick für die Besonderheiten im Detail.

Pronominale Beispiele für die Fallstricke der einzelsprachlichen Grammatik, etwa Formen von Über- und Untergeneralisierung, sollen das Plädoyer für eine Europäisierung der Grammatik abrunden.

1. Einleitung

Um das Jahr 1970 führte der amerikanische Forscher Gordon Gallup eine Reihe von Experimenten mit Schimpansen durch, bei denen es um das so genannte „Spiegelbewusstsein" ging.[1] Haben auch Schimpansen oder genereller Primaten die Fähigkeit, sich selbst im Spiegel erkennen zu können?

[1] Kurz nachzulesen etwa in dem Artikel „Do Animals Think?" von Clive Wynne, Psychology Today (Nov. 1999), recherchiert unter http//www.findarticles.com.

Oder sehen sie im Spiegelbild den Artgenossen? Das spektakulärste dieser Experimente bestand in folgender Versuchsanordnung: Dem Versuchstier wurde im Schlaf ein Farbfleck auf die Stirn gemalt. Auf die Konfrontation mit dem Spiegelbild hin versucht der Menschenaffe nach einiger Zeit, den Fleck auf seiner Stirn – nicht etwa den Fleck auf der Stirn im Spiegel – zu berühren oder zu entfernen. Zeugt dieses Verhalten von ‚Selbst-Wahrnehmung' gegenüber der weniger ‚bewussten' Aktivität der Wahrnehmung des eigenen Körpers? Ist Selbstwahrnehmung der Schlüssel zum Selbstbewusstsein? Ist Selbstbewusstsein wiederum die entscheidende Stufe auf der Leiter zum umfassenden Phänomen des Bewusstseins?

Diese und ähnliche Fragen treiben nach wie vor die Geister um – gerade in Zeiten des besonderen Florierens der Wissenschaften vom Leben und der Evolution.

Was für die Sprachwissenschaft daran von Interesse ist, ist, dass offensichtlich die kognitiv herausgehobene Rolle der Konzepte Identität bzw. Objektkonstanz und insbesondere Ich-Identität und Selbstbezüglichkeit auch sprachlich eine herausgehobene Rolle spielen.

Pronominalisierung, die Verwendung deiktischer und anaphorischer Pronomina, und Reflexivierung, die Verwendung rückbezüglicher Pronomina, sind die in den Sprachen der Welt weit verbreiteten Korrelate der Phänomene Objektkonstanz und Selbstbezüglichkeit. Diese evolutionär und kognitiv besonders bedeutsamen grammatischen Phänomene sollen im Folgenden als Exempel dienen, wenn es um das Deutsche im Spiegel europäischer Sprachen gehen soll.

Die Spiegel-Metaphorik im Titel meines Vortrags – ich habe sie mir übrigens ausgeborgt von Wolfgang Gladrows Buchtitel „Russisch im Spiegel des Deutschen" und den Spiegel quasi umgedreht und vergrößert – hebt auf einen anderen Aspekt der Selbsterkenntnis ab: das Andere ist als Medium der Selbsterkenntnis par excellence zu betrachten. Es wirft ein an den Unterschieden geschärftes Bild des Selbst zurück.

Die allgemeine Thematik meines Vortrags und der Exemplifikationsbereich sind somit in hoffentlich erkennbar augenfälliger Weise miteinander verknüpft.

2. Hintergrund: das Projekt „Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich"

Den Hintergrund meines Vortrags bildet das Projekt „Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich", das seit Anfang 1999 in der Abteilung Grammatik des IDS durchgeführt wird.[2]

Gegenstand des Projekts ist die Grammatik des Deutschen in verglei-

[2] Zur Projektkonzeption vgl. Zifonun (2001a). Informationen zum Projekt finden sich auch unter http://www.ids-mannheim.de/gr/eurostudien.html. Die Ausführungen zu den Pronomina beruhen im Allgemeinen auf Zifonun (2001b), (2002).

chend-typologischer Perspektive. Der Vergleich ist, dies klang in meiner Einleitung an, ein Königsweg der Erkenntnis. Erst der Blick auf das Andere, auch in der Grammatik, schärft den Blick für das Eigene. Die Grammatik des Deutschen, in einer ersten Phase die Grammatik des Nominals (also nominaler Wortklassen und Konstruktionstypen), wird in diesem Projekt mit europäischen Kontrastsprachen verglichen. Unter diesen sind das Englische, das Französische, das Polnische und das Ungarische als konstante Vergleichssprachen festgelegt, andere werden je nach Bedarf herangezogen. Der Vergleich ist aber auf das Deutsche gerichtet; andere Sprachen bilden eine Art Hintergrund, vor dem das Deutsche sich abhebt.

Wir verlassen damit die Tradition des bilateralen Vergleichs. Je mehr Vergleichsoptionen im Blick sind, denken wir, desto klarer wird der Stellenwert der grammatischen Option in einer bestimmten Einzelsprache.

Für die Profilierung des Deutschen ist aber die rein quantitative Ausweitung vom bilateralen auf den multilateralen Vergleich nicht allein schon ausreichend. Erst wenn die einzelnen Vergleichssprachen ihrerseits im Raum grammatischer Möglichkeiten verortet sind, ergibt sich das gewünschte mehrdimensionale Bild.

Wir verbinden daher die kontrastiven mit allgemein-typologischen Beschreibungs- und Analyseprinzipien. Die Sprachtypologie hat für viele grammatische Kategorien und Konstruktionstypen auch des nominalen Bereichs wie Genus, Numerus, einzelne Pronomenklassen oder den Relativsatz aufgrund umfassenderer Sprachvergleiche die Bandbreite der Erscheinungsformen beschrieben und nach Rastern geordnet. Dies kann bei der Einordnung von Vergleichssprachen genutzt werden, so dass eine partielle Verortung geleistet ist.

Die kontrastive Analyse wiederum ergänzt die typologische Fundierung durch die Gegenüberstellung grammatischer Phänomene im Rahmen bestimmter einzelsprachlicher Sprachsysteme. Sie liefert das Fleisch, das für eine grammatische Darstellung im engeren Sinne notwendig ist.

Wir wollen also, kurz gesagt, kontrastive und typologische Vorgehensweise miteinander kombinieren, um auf diesem „fruchtbaren Umweg" mehr über die Grammatik des Deutschen zu erfahren.[3]

Im Folgenden werden in Form von Thesen eine Reihe von Einzelargumenten vorgetragen, aus denen abgeleitet werden kann, dass typologisch fundierter Sprachvergleich einen Mehrwert für die grammatische Beschreibung des Deutschen erbringt, dass der Umweg also in der Tat fruchtbar zu sein verspricht. Die Thesen werden jeweils durch Phänomene primär aus dem Exemplifikationsbereich Pronominalisierung und Reflexivierung belegt.

[3] Ein direktes Vorbild für diese Vorgehensweise existiert nicht. Hinzuweisen ist immerhin auf Abraham (1994) und Glinz (1994), die das Deutsche, mit durchaus unterschiedlicher Akzentsetzung, mit mehreren anderen europäischen Sprachen konfrontieren. Zum Verhältnis von kontrastiver Grammatikschreibung und allgemeiner Sprachtypologie vgl. auch König (1996).

3. Funktionale Fundierung

Die zentrale Herausforderung für jede sprachvergleichende Forschung ist die Frage des tertium comparationis. Ich möchte an dieser Stelle nur die bei der Suche nach einem tertium entstehende paradoxale Situation skizzieren, ohne eine längere Argumentation anzuschließen.

a. Erkennt man grundsätzlich an, dass Einzelsprachen die Aufgabe der Zuordnung von Sprachform und Sprachfunktion in je spezifischer Weise lösen, verbietet es sich von vornherein, die Kategorien einer der Vergleichssprachen unbesehen als tertium zu akzeptieren.
b. Versucht man über den Sprachvergleich zu einem „übergreifenden" Kategorieninventar zu gelangen, so muss zumindest als Basis, die Vergleichbarkeit garantiert, für jeden Untersuchungsbereich eine Art „Anfangstertium" gegeben sein. Dabei muss die Klippe umschifft werden, dass, um den Vergleich durchzuführen, Kategorien benötigt werden, die erst durch den Vergleich gewonnen werden können.
c. Andererseits kann auch ein deduktiv gewonnenes „übereinzelsprachliches" Begriffsraster nicht wirklich greifen, weil Kategorien, die zur Sprachbeschreibung taugen sollen, auch aus der Sprachanalyse gewonnen sein müssen.

Die moderne Sprachtypologie in der Nachfolge Greenbergs glaubt, das Dilemma aufbrechen zu können, wenn semantische oder funktionale Gesichtspunkte als Anfangstertium gewählt werden.

Dazu ein Zitat aus Croft (1993, S. 11):

> The essential problem is that languages vary in their structure to a great extent; indeed, that is what typology (and more generally, linguistics) aims to study and explain. But the variation in structure makes it difficult if not impossible to use structural criteria, to identify grammatical categories across languages. Although there is some similarity in structure („formal" properties) that may be used for cross-linguistic identification of categories, the ultimate solution is a semantic one, or to put it more generally, a functional solution.

Dies führt zu einer ersten These:

These ‚Funktionalität': Das Anfangstertium sprachvergleichender Untersuchungen ist die Bestimmung einer funktionalen Domäne für die zu untersuchenden grammatischen Phänomene.[4]

Machen wir es gleich konkreter und nennen wir die funktionale Domäne, die als Anfangstertium für Pronomina allgemein dienen kann:

---

[4] Zum Konzept der ‚funktionalen Domäne' in der Sprachtypologie vgl. Frajzyngier (1999, S. 126).

Funktionale Domäne der Pronomina ist Referenz, Bezugnahme auf Gegenstände beliebiger Art, ohne Rekurs auf Benennung (wie bei Eigennamen) und ohne Rekurs auf Prädikation (wie bei Gattungsnamen).

Wie man leicht erkennt, ist auf dieser allgemeinen Ebene nur eine Bestimmung ex negativo möglich.[5]

Man kann nun gegen den funktionalen Angang einwenden, dass für den Vergleich innerhalb des „Standard-Europäischen"[6], um den es ja bei uns im Wesentlichen geht, dieser Umweg über die Funktion nicht gewählt werden muss. Denn wer würde bezweifeln, dass alle Vergleichssprachen über Nomina und Verben oder auch über Pronomina verfügen; auch die Definition von Subjekt oder Passivkonstruktion scheint in diesem Rahmen unstrittig sein. Dem kann Folgendes entgegengehalten werden:

Zum einen ist keineswegs garantiert, dass z. B. Subjekt zu sein im Deutschen dasselbe heißt wie im Englischen oder Ungarischen. Zwar wird man sich hier auf gemeinsame formbezogene Kriterien einigen können: In allen drei Sprachen wird das Subjekt durch den Nominativ kodiert, der seinerseits der affixlose, unmarkierte Kasus ist, und in allen drei Sprachen liegt Person-/Numerus-Korrespondenz zwischen Subjekt und dem finiten Verb vor. Dass aber das „unmarkierte Komplement" (Eisenberg 1999, S. 277) in den drei Sprachen ein unterschiedliches, sich nur teilweise überlappendes Spektrum thematischer (bzw. semantischer) Rollen abdeckt, gerät nur dann in den Blick, wenn als funktionale Domäne der Komplemente insgesamt eben die Abbildung der vom Verb gestifteten thematischen Argument-Rollen auf die Ausdrucksebene (das so genannte „linking") betrachtet wird.

Zum anderen gibt es auf einer weniger elementaren Ebene zahlreiche Kategorien, die auch im Standard-Europäischen bereits in ihrer Existenz umstritten sein mögen wie etwa das Genus: Gibt es beispielsweise im Englischen ein Substantivgenus oder nicht?

Eine anders geartete Kritik stellt das Argument auf den Kopf: Wenn das Standard-Europäische gar keine bedeutende typologische Herausforderung darstellt, warum wird dann nicht die Konfrontation mit ganz anderen Spra-

---

[5] Die angegebene Bestimmung besagt insbesondere auch nicht, dass Pronomina Gegenstände der Welt ‚denotieren'. Wie in der logischen Semantik gezeigt, können weder Eigennamen noch Nominalphrasen mit appellativischem Kern noch Pronomina semantisch als ‚Bezeichnungen' von Gegenständen rekonstruiert werden; man denke insbesondere an NPs wie *kein Mensch*, Pronomina wie *niemand*. Eher sind sie als Anweisungen dahingehend zu verstehen, bezüglich welcher Mengen von Gegenständen das Zutreffen des zugehörigen Satz-Prädikates zu prüfen ist: Bei *Kein Mensch schläft* etwa ist *kein Mensch* dahingehend zu interpretieren, dass alle Individuen, auf die das Prädikat Mensch zutrifft, abzuprüfen sind: Der Satz wird wahr, wenn für alle diese Abzuprüfenden das Satz-Pädikat ‚schläft' nicht zutrifft. In diesem Sinne des Zugriffs auf Abzuprüfende(s) ist Referenzfunktion hier gemeint.

[6] Mit Bezug auf Gemeinsamkeiten europäischer Sprachen wird häufig von „Standard (Average) European" gesprochen; diese Vorstellung ist hier mit „Standard-Europäisch" gemeint.

chen als Hintergrund für die Fokussierung des Deutschen bevorzugt? Auch hier ist zweierlei zu entgegnen:

Der Varianzspielraum europäische Sprachen wurde, dies meine erste Entgegnung, auch unter naheliegenden kulturpolitischen Aspekten gewählt: Dieses Projekt soll seinen Beitrag zur Sprachenidentität und damit zur kulturellen Identität in Europa leisten. Auf diesen Aspekt soll an dieser Stelle nicht ausführlicher eingegangen werden. Im Kontext der Tagung „Deutsch von außen", bei der Fragen der Sprachwahrnehmung und -bewertung vielfach thematisiert werden, mögen einige Hinweise genügen: Die Einstellung von Nicht-Muttersprachlern (und damit potentiellen Lernern) zum Deutschen und damit auch die Lernmotivation hängt bis zu einem gewissen Grad auch ab von dem mit dem Erlernen dieser Sprache verbundenen Angebot zu kollektiver Identifikation: Mag das Deutsche für chinesische oder koreanische Lerner unter anderem den Reiz des Fremden und kulturell Attraktiven haben, so wird für Lerner mit einer europäischen Nachbarsprache als Muttersprache eher der Weg über die Wahrnehmung der Gemeinsamkeiten und des Verbindenden bei aller Verschiedenheit stimulierend wirken. Die kulturelle Vielfalt ist eines der herausragenden Merkmale, das wir als prägend für europäische Identität wahrzunehmen gelernt haben. Wenn sich auch die Wahrnehmung der Sprachenvielfalt in diesen Kontext einordnen lässt, so wird sie identitätsstiftend und -verstärkend wirken.

Die zweite Antwort führt wieder auf die sprachsystematische Ebene zurück: Auch beim Sprachvergleich kann der Teufel im Detail stecken. Ich möchte fast die These wagen: Je näher sich grammatische Phänomene in zwei Sprachen zu stehen scheinen, desto fruchtbringender können die feinen Unterschiede sein.

In diesem Zusammenhang soll noch eine generelle Bemerkung zum Streit zwischen Funktionalisten und Kognitivisten angefügt werden: Die hier skizzierte Position ‚Funktion als Anfangstertium' berührt nicht die gegenwärtige Auseinandersetzung um die Triebkäfte der Evolution von Sprache und Sprachen.[7] Ich kann mich durchaus mit dem kognitivistischen Argument anfreunden, dass die Evolution der Sprachfähigkeit und die Entwicklung bestimmter Sprachdesigns nicht vorangetrieben wurde durch prospektive Sprachfunktionen. Wahrscheinlich ist zutreffend, wie Haider (2001, S. 37) formuliert: „The fact that the design is good for a function is not the driving force that lead to the design."

Die Einsicht, die uns umtreibt, ist ja gerade, dass vollständig verschiedene Sprachdesigns denselben Zwecken dienen können. Gerade diese Tatsache

[7] Im Kontext funktionalististischer Spracherklärung wird neuerdings (siehe exemplarisch Haspelmath 1999, vgl. auch die besonders einflussreiche Publikation von Deacon 1998) verstärkt mit neo-darwinistischen Positionen geliebäugelt. Die Generalthese ist dabei, grammatische Strukturen würden den Bedürfnissen der Sprecher angepasst. Wie in der Biologie die Entwicklung der Arten auf der Basis des Prinzips der natürlichen Selektion erfolge, so folge Sprachentwicklung einem Prinzip der „linguistischen Selektion", in deren Verlauf nützlichere, „funktionalere" sprachliche Varianten die weniger nützlichen verdrängten.

macht die Sprachfunktion, die als Movens der Sprachentwicklung wohl nur bedingt taugt, für unsere Zwecke tauglich: Funktionale Gleichheit macht, im synchronen Schnitt, Sprachverschiedenheit sichtbar. Und noch eines: Die Idee der Sprachfunktion als Anfangstertium stützt nicht die These „Anything goes", zumindest was grammatische Funktionen angeht. Es mag der Fall sein, dass alles in allen Sprachen sagbar ist – bei entsprechendem Ausbau des Vokabulars. Daraus folgt aber nicht, dass alle Sprachen dieselben Funktionen grammatikalisiert haben.

Ich nenne nur zwei Beispiele:

Längst nicht alle Sprachen verfügen über ein Substantivgenus. Dennoch hat das Genus des Substantivs eine Funktion in den Sprachen, in denen es vorhanden ist. Es sortiert (innersprachlich) die Substantive in disjunkte Klassen, wobei diese Klassenzugehörigkeit in korrespondierenden Ausdrücken (Artikel, attributives Adjektiv, phorische Pronomina) formal zum Ausdruck kommt. Damit ist, noch immer innersprachlich, gegebenenfalls ein Mittel zur Disambiguierung von Bezügen geschaffen, also eine Möglichkeit der Verarbeitungsoptimierung. Häufig aber wird auch auf der Ebene der Denotate, und damit auch beziehbar auf Außersprachliches, partiell Ordnung gestiftet: Zwar sind die Genera europäischer Sprachen weitgehend desemantisiert, dennoch sind etwa in den Kategorien Sexus, Personalität, Kollektivität und Abstraktheit Präferenzen der Genuszuordnung zu verzeichnen, die, was das Deutsche angeht, bekanntermaßen beim Sexus am eindeutigsten ausgeprägt sind.[8]

Reflexivpronomina, dies mein zweites Beispiel, haben neben ihrer referentiellen Funktion in vielen Sprachen eine nicht-referentielle. So werden in vielen Sprachen durch Reflexivierung aus transitiven Kausativverben intransitive sog. „Antikausativa" hergestellt. Man vergleiche die Entsprechungen jeweils in den Vergleichssprachen Deutsch, Französisch und Polnisch:

öffnen – sich öffnen; verbessern – sich verbessern
ouvrir – s'ouvrir; améliorer– s'améliorer
otwierać– otwierać się; polepszać – polepszać się

Dies ist jedoch keineswegs die einzige Möglichkeit der Intransitivierung von Kausativa (vgl. Haspelmath 1993) mit grammatischen Mitteln (das Reflexivum hier als grammatisches Morphem betrachtet). Es gibt zudem Sprachen wie das Englische, in denen es über weite Strecken keiner expliziten grammatischen Verfahren der Intransitivierung bedarf, also transitives und intransitives Verb homonym nebeneinander stehen (engl. *I open the door – The*

[8] Zur Genuszuordnung in den Vergleichssprachen vgl. Hoberg (2002), Eisenberg/Sayatz (demnächst): Im Deutschen sind morphologische Regularitäten in Form der Genuszuweisung durch nominale Wortbildungssuffixe die stärksten Genusdeterminanten. Da die Substantivsuffixe aber deutliche Korrelationen zwischen Genus und semantischer Klassenbildung wie Personalität, Kollektivität und Abstraktheit aufweisen, schlagen diese morphologischen Regularitäten sich als partielle semantische Ordnung des Genussystems nieder.

door opens). In anderen Sprachen ist genau der umgekehrte Prozess dominant, also die Erzeugung von Kausativa aus den entsprechenden intransitiven Inchoativa, nach dem im Deutschen marginalen Muster *fallen – fällen.* In meinem Sinne ebenfalls nicht grammatikalisiert ist diese Funktion ‚Intransitivierung von Kausativa', wenn es einfach einen lexikalischen Kontrast gibt wie etwa nach dem dt. Muster *sterben – töten.*

Ich schließe daraus: Zwar gibt es einen bedeutsamen interlingualen Überschneidungsbereich grammatikalisierter Sprachfunktionen höherer Ordnung. Dieser liefert uns das, was ich „Anfangstertium" genannt habe. Daneben gibt es aber auch einen Varianzbereich für einzelsprachlich ausdifferenzierte Sprachfunktionen, der erst im Sprachvergleich ermittelt werden kann. Das entsprechende Verfahren wurde im Rahmen des Projekts als ‚fortschreitende kontrastive Form- und Funktionsdifferenzierung' bezeichnet und charakterisiert (vgl. Zifonun 2001a, S. 181).

Eine Frage muss in diesem Zusammenhang offen bleiben: Wie ist ‚Funktion' selbst zu präzisieren? Offensichtlich umfasst der Begriff mehr als semantische, sprich letztlich außersprachlich-referentielle Aspekte.

4. Typologie und kontrastive Grammatik

Ich gehe zunächst von einer weiteren These aus:

These ‚Komplementarität': Allgemeintypologische Rahmengebung und eurozentrischer Kontrast ergänzen sich.

Ich erörtere zunächst deren ersten Teil und frage: Was kann die allgemeine Sprachtypologie leisten, das die eurozentrische Perspektive nicht erbringt?

Gehen wir, wieder innerhalb des Exemplifikationsbereichs Pronomina, zunächst aus von Greenbergs Universale 42 (1966, S. 96): „All languages have pronominal categories involving at least three persons and two numbers."

Die typologische Forschung hat ergeben, dass dies, sowohl was Person angeht als auch was Numerus angeht, höchst fragwürdig ist. Ich gehe nur auf die Personkategorien ein.

Zum einen kann angezweifelt werden, ob überhaupt alle Sprachen der Welt die Kategorie Personalpronomen kennen. Genannt werden hier als Gegenbeispiele das Japanische oder das Burmesische (vgl. Mühlhäusler 2001). Dabei wird argumentiert, dass die Wörter, die etwa im Japanischen als Personalpronomina geführt werden, „eigentlich" Nomina seien (*wata(ku)shi* ‚Diener' für ‚ich', neben anderen Selbstbezeichnungen wie *boku, ore*; vgl. auch Kaneko/Stickel 1987, S. 188), deren Grammatikalisierung zu Pronomina noch nicht abgeschlossen sei, sie enthielten also – entgegen der Definition oben – noch einen prädizierenden Kern. Japanische Muttersprachler, die sich mir als Gäste des IDS freundlicherweise als Informanten zur Verfügung gestellt haben, bestätigen dies. Die Äquivalente des deutschen Sprecherpronomens sind Selbstbezeichnungen, in denen sich die Einschätzung der sozialen Beziehung der Kommunikationspartner widerspiegelt, vergleichbar mit „meine Wenigkeit".

Interessanter ist aber, dass es ohne Zweifel Sprachen gibt, die zwar solche der 1. und 2., aber keine Personalpronomina der 3. Person kennen wie die nordamerikanischen Sprachfamilien Sioux und Irokesisch (vgl. Sasse 1991, S. 670).[9] Auch im Bereich europäischer Sprachen ist der Sonderstatus der 3. Person erkennbar. Im Türkischen gibt es für das Demonstrativum des distanten Pols innerhalb eines dreigliedrigen deiktischen Systems und das Personalpronomen der 3. Person nur eine Form: *o*. Man denke auch an das lat. *is/ea/id*, oder das albanische *ky/kjo* (Nähepol) – *aj/ajo* (distanter Pol), wo Demonstrativa als Personalpronomina der 3. Person fungieren. Demonstrativa – auch dies sicher ein interessanter Punkt – haben also zum einen den Grammatikalisierungsweg zum anaphorischen Personalpronomen genommen; dies geht auf ihren selbständigen Gebrauch zurück. Zum anderen aber, wie wir aus der Geschichte z.B des Deutschen wissen, den zum definiten Artikel; dies geht auf ihren adnominalen Gebrauch zurück. Das frz. Paar *il* (Maskulinum des anaphorisches Personalpronomens) – *le* (Maskulinum des Definitartikels) geht unter lautlich-funktionaler Differenzierung auf lat. *ille* zurück (vgl. Himmelmann 1997, S. 30).

Auch dieser Befund – obwohl ohne direkten Niederschlag für den Kontrast zwischen europäischen Sprachen – sollte in unserem Kontext mitbedacht werden. Er stützt die auch durch generelle funktionale Überlegungen gestützte Abgrenzung zwischen den deiktischen Kommunikanten- bzw. Sprecher-Hörer-Pronomina der so genannten 1. und 2. Person einerseits und den nicht-deiktischen, sondern phorischen Pronomina der so genannten 3. Person andererseits. (Die Kommunikantendeiktika sind unter der oben gegebenen Definition durchaus Pronomina, wobei zu beachten ist, dass dort auf den Pro-Status, das Vorkommen anstelle einer nominalen Konstruktion mit substantivischem Kern, der ja nicht zutreffend wäre, nicht abgehoben wird.)

In der linguistischen Tradition gibt es im Übrigen zwei Stränge der funktionalen Strukturierungen der Personalpronomina: Der eine, anknüpfend an Benveniste (1946), geht mit der hier vorgetragenen Hypothese konform, primär sei die Unterscheidung zwischen Deixis und Phorik, wobei das phorische Pronomen als die hinsichtlich deiktischem Kommunikantenbezug und damit hinsichtlich der Kategorisierung ‚Person' „unmarkierte Form" betrachtet wird.

3 < 2/1

‚Die 3. Person ist weniger markiert als die 2. und 1. Person.'

[9] Allerdings gibt es in diesen Sprachen durchaus Verb-Affixe für die 3. Person: Dies wirft im Übrigen ein Licht auf die generellere Frage, welchen Stellenwert im Bereich der sprachlichen Einheiten mit „grammatischer Bedeutung", der Synsemantica, der Status als selbständiges Wort überhaupt hat. Ebenso wie der Sprachwandel zahlreiche Beispiel für Übergänge vom Wort über das Klitikon zum Affix bietet, etwa bei den Personalpronomina (zu den romanischen Sprachen vgl. etwa den klassischen Aufsatz von Meillet 1912), bietet die Betrachtung einzelner Sprachsysteme Argumente für ein enges Zusammenspiel zwischen Personalpronomen und Personalform des Verbs.

Unter den Kommunikantenpronomina wiederum hat das Hörerpronomen als die markiertere Form zu gelten.[10] Wir gelangen so zu folgender Ordnung:

3 < 1 < 2
‚Die dritte Person ist weniger markiert als die erste, diese wiederum weniger markiert als die zweite.'

Die andere Tradition, der ich mich hier nicht anschließe, orientiert sich an Bühler (1934) und geht von einer primären Opposition zwischen dem Sprecher(pronomen) und dem „Rest der Welt", zwischen Ich und Nicht, aus. Dies legt eine Hierarchie mit einer ersten Stufung der folgenden Art nahe:

1 < 2/3
‚Die 1. Person ist weniger markiert als die 2. und 3. Person.'[11]

Die Sensibilisierung für den asymmetrischen Kontrast zwischen den klassischen drei Personen – in der Version einer primären Hierarchie zwischen den markierteren Kommunikantenpronomina und dem unmarkierten phorischen Pronomen – führt uns dann auch dazu, z. B. unter den Vergleichssprachen weniger offenliegende grammatische Bestätigung zu suchen. Fündig kann man hier werden z. B. bei den Pro-dop-Bedingungen. Ich greife auf das Ungarische zu: Bei der Konjugation transitiver Verben wird bei deiktischer Subjekt-Objekt-Konstellation ein ganz spezifisches Suffix gewählt: das im gesamten verbalen Paradigma konstant bleibende Suffix *-lek/-lak* kodiert die Konstellation 1. Person Singular als Subjekt/ 2. Person als Objekt, z. B. *vár-lak* ‚ich erwarte dich/euch'. Bei anaphorischer Beteiligung hingegen sieht es völlig anders aus.

Auch die Possessivfunktion wird in vielen Sprachen bei der 3. Person anders ausgedrückt, nämlich durch den Genitiv bzw. Possessivus des Personalpronomens (polnisch: *jego/jei*, dän. *hans, hendes, dens, dets*), während für die 1. und die 2. Person korrespondierende Formen, also Possessivdeterminative bzw. -artikel, gebraucht werden. Im Deutschen ist wie im Französischen und anderen romanischen Sprachen das Possessivdeterminativ generalisiert: *mein Hund* wie *sein Hund*, nicht etwa *mein Hund – Hund seiner.*

Ich komme nun zum zweiten Teil der Fragestellung und frage: Was kann die eurozentrische Perspektive für das Deutsche bringen?

Hier möchte ich, dem Titel meines Vortrags entsprechend, etwas stärker ausgreifen.

Zunächst ein Beispiel aus der pronominalen Morphologie:

---

[10] Evidenz dafür bietet u. a. das Inklusionsverhältnis zwischen den Pluralformen der Kommunikantenpronomina: *Wir* kann Adressatenbezug mit einschließen (‚inklusives wir'), während *ihr* Sprecherbezug ausschließt: Die (relativ) unmarkierte Form hat eine weitere Distribution als die markierte(re) (vgl. Wiese 1994, S. 170).

[11] Zu einer detaillierten Diskussion beider Traditionen vgl. Wiese (1994). Zu beachten ist wiederum auch die Interaktion mit dem System der Personalformen des Verbs. Dabei ist die Frage aufzuwerfen, ob Personalkategorien im nominalen und im verbalen Bereich derselben oder unterschiedlicher Markiertsheitsordnung folgen.

Bereits der Vergleich mit den Kontrastsprachen – hier müssen wir nicht auf exotische Partner ausweichen – fördert eine Unterscheidung zutage, die im Deutschen morphologisch nicht manifest ist, aber fruchtbringend angewendet werden kann: die zwischen starken und schwachen Pronomina.

Die Unterscheidung zwischen starken und schwachen Personalpronomina beruht auf einer Reihe von syntaktisch-semantischen Kriterien, die u. a. im Französischen offen zutage treten und daher hier mit französischen Beispielen belegt werden sollen:[12]

(1) a) Starke Pronomina können einen Gewichtungsakzent tragen und somit in Fokuspositionen vorkommen. (Gewichtungsakzent wird durch Majuskeln symbolisiert.)
LUI aussi pressentait le péril.
b) Starke Pronomina können attributiv erweitert und koordiniert werden.
LUI et sa courageuse épouse seront profondément déçus.
c) Starke Pronomina können in Isolation (z. B. als Antwort auf eine Ergänzungsfrage) vorkommen.
Qui partira le premier? MOI.
d) Starke Pronomina sind (tendenziell) auf personale Referenz festgelegt.

(2) Für schwache Pronomina gelten jeweils die Negationen von a) bis d).

Die Opposition zwischen starken und schwachen Pronomina kann an der Form erkennbar sein: Schwache Pronomina tendieren dazu, weniger phonetische Substanz aufzuweisen als starke bis hin zur Klitisierung.

Im Deutschen wie in anderen germanischen Sprachen (außer dem Niederländischen) haben wir zumindest in der geschriebenen Standardsprache keine morphologisch manifeste Unterscheidung zwischen starken und schwachen (Personal-)Pronomina. Trotzdem beobachten wir die Effekte der stark-schwach-Unterscheidung

(3) a) Alle Personalpronomina außer *es* können einen Gewichtungsakzent tragen, also „stark gemacht werden" und dann in Fokuspositionen vorkommen.
Auch ER fühlte das Unheil voraus.
b) In dieser starken Form können sie attributiv erweitert und koordiniert werden.
ER und seine mutige Verlobte werden tief enttäuscht sein.
c) Als starke Formen können sie in Isolation (z. B. als Antwort auf eine Ergänzungsfrage) vorkommen.
Wer wird als erster aufbrechen? ICH.

[12] In der französischen Grammatikschreibung heißen die starken Pronomina auch ‚unverbunden' („formes disjointes", die schwachen ‚verbunden' („formes conjointes"). Die Beispiele sind der Grammatik von Grévisse (1993, S. 972 f.) entnommen.

d) Als starke Formen sind sie (tendenziell) auf personale Referenz festgelegt. vgl.
Siehst du den alten Schrank da in der Ecke. ??Ich habe IHN und zwei Stühle auf dem Flohmarkt gekauft.

(4) Für das schwache Pronomen *es* gelten jeweils die Negationen von a) bis d).

In diesem Fall sollte korrekter nur von ‚starkem Vorkommen' gegenüber ‚schwachem Vorkommen' der Pronomina gesprochen werden. Die Pronomina sind hier als types hinsichtlich ‚Stärke' nicht spezifiziert. Starke Verwendung liegt genau dann vor, wenn ein ‚starker Kontext' im eben angegebenen Sinne vorliegt.

Eine Kreuzklassifikation zwischen den Dimensionen ‚Stärke des Pronomens' und ‚Stärke des Kontextes' ergibt folgendes Bild:

	starker Kontext	schwacher Kontext
starkes type: frz. *moi, toi, lui, ...*	**‚starkes Vorkommen'**	‚schwaches Vorkommen'
schwaches type frz. *je, tu, il, ...* dt. *es*	*	**‚schwaches Vorkommen'**
nicht spezifiziertes type dt. *ich, du, er, ...*	‚starkes Vorkommen'	‚schwaches Vorkommen'

Starke types kommen prototypischerweise in starken Kontexten vor (also fokussiert, isoliert usw.). Sie sind jedoch auch in schwachen Kontexten nicht gänzlich ausgeschlossen. Man denke etwa an die Subjektpronomina in Pro-drop-Sprachen, die als types stark sind, die aber nicht nur in Fokuspositionen verwendet werden, sondern auch, wenn z.B das Antezedens nicht unmittelbar vorausgeht, oder wenn es nicht thematisch ist, sondern rhematisch.

Man beachte für das Deutsche besonders, dass für die schwachen Pronomen-Vorkommen im Mittelfeld spezielle Linearisierungsregeln gelten und dass wir ein einziges grundsätzlich, als type schwaches Pronomen haben, nämlich *es*, während die anderen stark und schwach vorkommen. Das Fazit: Die Stark-schwach-Unterscheidung, die in der traditionellen Grammatikschreibung des Deutschen keine Rolle spielt, kann für das Deutsche fruchtbar gemacht werden, wobei aber die feinen Unterschiede nicht unter den Tisch fallen sollten.

Nun noch ein syntaktisches Beispiel:

Ein wichtiges Beschreibungsmittel der Sprachtypologie sind Korrelationen und Hierarchien, die Ordnungs- und Strukturprinzipien aufzeigen, die verschiedene grammatische Kategorien übergreifend wirksam sind. Am Beispiel des so genannten „fazilitativen Mediums" (vgl. Kemmer 1993) lässt sich zeigen, wie der Platz das Deutschen hier jeweils bestimmt werden kann. Dieser gängige Konstruktionstyp ist im Deutschen belegt durch Beispiele wie:

(5) *Die Bücher verkaufen sich leicht. Hier geht es sich leicht.*

Das ‚fazilitative Medium' bedient sich im Deutschen wie in vielen anderen Sprachen (Deutsch, Polnisch, Französisch, andere romanische Sprachen) wiederum des Reflexivums. Man vergleiche etwa die polnische Entsprechung für die Beispiele unter (5).

(6) *Książki sprzedają się łatwo. Tutaj chodzi się łatwo.*

Im Englischen und Niederländischen bleibt die Diathesenveränderung dagegen unmarkiert (*The books sell well*) und in den skandinavischen Sprachen ist sowohl die Markierung durch das Reflexivpronomen als auch durch das Medial bzw. Passivsuffix -s grammatikalisiert (vgl. Vater 1988). Zwischen den einzelnen diathetischen Konstruktionstypen gibt es nun sprachübergreifend enge Korrelationen. Einen Ausschnitt davon erfasse ich in folgender Hierarchie:

fazilitatives Medium transitiver Verben Passiv intransitiver Verben	> fazilitatives Medium intransitiver Verben

‚Wenn eine Sprache ein fazilitatives Medium intransitiver Verben hat, dann hat sie sowohl ein fazilitatives Medium transitiver Verben als auch ein Passiv intransitiver Verben.'

Tragen wir europäische Vergleichssprachen in diese Hierarchie ein, so ergibt sich:

fazilitatives Medium transitiver Verben: Dt., Dän., Engl., Frz., Ndl., Pol. Passiv intransitiver Verben: Dt., Dän., ??Frz., Ndl., Pol.	> fazilitatives Medium intransitiver Verben: Dt., Ndl., Pol.

Es zeigt sich, dass die drei Sprachen mit fazilitativem Medium intransitiver Verben, wie durch die Hierarchie vorhergesagt, eine Teilmenge der Schnittmenge der Sprachen mit fazilitativem Medium transitiver Verben und der Sprachen mit Passiv intransitiver Verben sind. Das Dänische (und das Französische[13]), die ebenfalls in dieser Schnittmenge sind, haben kein fazilitatives Medium intransitiver Verben; auch dies ist im Einklang mit der Hierarchie.

[13] Im Französischen ist das Passiv intransitiver Verben nur sehr eingeschränkt möglich; vgl. Grévisse (1993, S. 1124).

5. Fallstricke der einzelsprachlichen Grammatik

Während die bisher vorgetragenen Überlegungen die Chancen einer Perspektivenerweiterung durch das Andere in den Vordergrund stellten, sollen nun im Gegenzug die Risiken der Beschränkung auf die Tradition der einzelsprachlichen Grammatikschreibung in den Blick genommen werden. Hier ist zunächst folgende These zu formulieren.

These ‚Übergeneralisierung': Einzelsprachliche Grammatikschreibung hat die Tendenz, die Grammatik dieser Sprache als eine Art Universalgrammatik nach klassischem Vorbild zu interpretieren. Eine mögliche Folge ist die überflüssige Homonymie von Formen.

Ich demonstriere dies am Reflexivpronomen: Im klassischen Katalog ist diese pronominale Kategorie vorgesehen. Nach dem Vorbild des Personalpronomens wird dann z. B. im Deutschen ein Paradigma stipuliert, das Formen für alle drei Personen und die beiden Numeri enthält.[14] Dieses Paradigma sieht dann in Anlehnung an die Duden-Grammatik (1998, S. 333) etwa so aus:

		1. Person	2. Person	3. Person
Sg	Nom.	–		–
	Gen.	meiner	deiner	seiner (Mask./Neutr.) /ihrer (Fem.)
	Dat.	mir	dir	sich
	Akk.	mich	dich	sich
Pl	Nom.	–	–	–
	Gen.	unser	euer	ihrer
	Dat.	uns	euch	sich
	Akk.	uns	euch	sich

Wohlgemerkt: Dieses Paradigma enthält in der 1. und 2. Person nur vom Personalpronomen „ausgeliehene" Formen, in der 3. Person ist nur eine einzige Form, nämlich *sich* wirklich ein Reflexivpronomen. Diese Art von Phantomgrammatik ebnet natürlich alle Unterschiede zwischen den Sprachen ein: Dabei sind gerade diese Unterschiede ungeheuer aufschlussreich.

Angesichts der „Defektivität" des Paradigmas des Reflexivpronomens im Deutschen und anderen Sprachen hilft folgenden Überlegung weiter. Personalpronomen (der 3. Person) und Reflexivpronomen haben eine gemeinsame funktionale Domäne, die wie folgt gefasst werden kann.

Funktionale Domäne für Personalpronomen 3. Person und Reflexivprono-

[14] Man beachte aber, dass in der lateinischen Grammatikographie aufgrund der Parallelität der Formenbildung (Akkusativ 1. Ps Sg/2. Ps Sg/Reflexivum: *me, te, se*) das Reflexivum direkt neben die Personalpronomina der 1. und 2. Person gestellt wird. Es wird also eine paradigmatische Integration von Personal- und Reflexivpronomen erreicht, die unter den anderen Vorzeichen des Lateinischen der Intention meines Vorschlags, siehe unten, nahe kommt. Zum Lateinischen vgl. Kühner/Holzweissig (1994, S. 576).

men ist die Anzeige der Referenzidentät mit einem Vorgängerausdruck (markierter auch Folgeausdruck); man spricht auch von der ‚Bindung durch ein Antezedens'. Der Unterschied zwischen beiden liegt in Reichweite dieser Bindung: Personalpronomina binden über die Satzgrenze hinweg (also ‚nicht-lokal'), Reflexiva binden innerhalb des Satzes (also ‚lokal').

Dabei besteht so etwas wie Reflexivierungspflicht, unter lokaler Bindung darf nicht etwa ein Eigenname zur Referenz auf ein und dieselbe Person zweifach verwendet werden. Semantisch unangemessen ist unter der Prämisse der Referenzidentität daher sprachübergreifend ein Satz wie:

(7) $*Schröder lobt Schröder.*

Wohl aber begegnen wir einer Aussage wie:

(8) *Schröder lobt Kanzler.*
(taz 20.11.01: bezogen auf den Bundesparteitag der SPD nach der Vertrauensfrage in Sachen Afghanistan)

Die Formulierung (8) ist nur als eine Art Sprachspiel möglich, weil trotz extensionaler Gleichheit auf intensionale Verschiedenheit abgehoben wird – was natürlich mangels prädizierenden Potentials bei Verwendung des Reflexivpronomens nicht geschehen kann.

Nicht verwunderlich angesichts der gemeinsamen funktionalen Domäne ist daher, dass die Paradigmen der beiden Pronomina in vielen Sprachen ineinandergreifen oder sich überlappen.

Das Zusammenspiel ist in folgender Tabelle festgehalten:

<table>
<tr><td></td><td>[-lokal gebunden]: „Nicht-Reflexivierer"</td><td colspan="3">[+lokal gebunden]: „Reflexivierer"</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>Typ 1</td><td colspan="2">Typ 2</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>[+person-differenziert]</td><td colspan="2">[-persondifferenziert]</td></tr>
<tr><td>[Antezedens: -Kommunikant]</td><td rowspan="2">Personal-pronomen</td><td>Reflexiv-pronomen</td><td rowspan="2">Reflexiv-pronomen</td><td rowspan="2">Reflexiv-pronomen</td></tr>
<tr><td>[Antezedens: +Kommunikant]</td><td>Personal-pronomen</td></tr>
</table>

Die Zuordnung der Typen zu europäischen Vergleichssprachen ist wie folgt:

Typ 1: Deutsch, Niederländisch, skandinavische Sprachen, romanische Sprachen
Typ 2, [+persondifferenziert]: Englisch, Ungarisch
Typ 2, [-persondifferenziert]: Polnisch, andere slawische Sprachen

Wie Typ 2, [+persondifferenziert] zeigt, gibt es häufig sozusagen „transgenetische" Allianzen zwischen den Sprachen. Das indoeuropäische Englisch

und das finno-ugrische Ungarisch haben persondifferenzierte Reflexiva für Kommunikanten und Nicht-Kommunikanten. Zwar ist der morphologische Bau der Reflexiva in den beiden Sprachen verschieden: Im agglutinierenden Ungarischen wird die Persondifferenzierung durch Suffigierung erreicht, im Englischen dagegen durch eine Art Komposition. Trägerelement ist jeweils ein Element mit der Bedeutung ‚selbst' (*self*, *maga*). Das englische *X-self* gibt nun seinerseits Anlass zu einer These, die das Gegenteil der zuletzt ausgeführten These beinhaltet:

These ‚Untergeneralisierung': Einzelsprachliche Grammatikschreibung läuft Gefahr, das Prinzip ‚eine Form – eine Funktion' überzustrapazieren. Mögliche Folge ist nicht-erkannte Polysemie von Formen.

Für die rein einzelsprachliche Grammatik besteht nicht nur die Gefahr der Über-, sondern auch die der Untergeneralisierung, wenn man so will. Dafür bietet das englische *X-self* ein sehr gutes Beispiel. In englischen Standardgrammatiken wird *X-self* grundsätzlich als Reflexivpronomen eingeordnet. Natürlich wird auch dort gesehen, dass *X-self* nicht nur die funktionale Domäne der Reflexivität abdeckt (‚lokale Bindung durch ein Antezedens'), sondern andere Verwendungen hat, die z. T. völlig unvereinbar sind mit dem Wesen der Reflexivität: Es wird dann von semi-emphatischem und emphatischem Gebrauch des Reflexivums gesprochen.

(9) semi-emphatic: *According to the manager, no one works as hard as himself.*
(10) emphatic: *Myself, I wouldn't take any notice of her.*
(Quirk et al. 1981, S. 361)

Interlingualer Vergleich zeigt die Doppelnatur von *X-self*: Es ist eben nicht nur Reflexivpronomen, sondern auch Intensifikator. Die historisch zugrunde liegende Funktion ist nicht die des Reflexivpronomens, sondern die intensivierende, im Sinne von ‚selbst'. Werden diese beiden Funktionen nicht auseinandergehalten, zeigt das englische „Reflexivpronomen" Anomalien, die der interlingualen Musterbildung völlig widersprechen. Dabei ist der Intensifikator eine funktionale Kategorie, deren morphologisch-kategorialer Status von Sprache zu Sprache wechseln kann. Im Englischen, so haben wir festgestellt, nimmt das Chamäleon die Gestalt einer in ihrem ersten Bestandteil pronominal variablen Zusammensetzung an. Das deutsche *selbst* ist – entgegen den Beschreibungen etwa in der Duden-Grammatik – selbstverständlich kein Pronomen, es hat ja keinerlei selbständige Referenzfunktion. Die unflektierbare Partikel, die adnominal und adverbial vorkommt, passt in keine der etablierten Partikelklassen – seien sie distributionell oder funktional bestimmt. Sie ist in jedem Fall zu unterscheiden von der homonymen Fokuspartikel, die dem Bezugswort vorangestellt wird: *selbst der König – der König selbst.*[15]

[15] Das Verhältnis von Intensifikatoren und Reflexiva ist sowohl bezogen auf das Englische als auch vergleichend-typologisch in jüngster Zeit intensiv erforscht worden, vgl. insbesondere König (2001), Siemund (2000).

Im Französischen (wie in anderen romanischen Sprachen) und im Polnischen wird der Intensifikator zumindest nach Numerus flektiert; eine Einordnung als (randständiges) Adjektiv liegt nahe. Der Intensifikator stellt somit eine funktionale Kategorie dar, die im Sinne von Abschnitt 3 ausdrucksseitige Sprachverschiedenheit sichtbar macht. Die morphosyntaktischen Prägungen von *selbst, X-self, même, sam, maga* in den Einzelsprachen sind Fakten, die wir zu beschreiben haben. Die Formen korrekt beschreiben heißt aber auch ihre Funktion aufdecken. Hier werden wir erfolgreicher sein, wenn wir hinter die Einzelsprachen zurückgehen und die semantischen Prototypen, die allzu schnell Kategorien wie Pronomen, Adjektiv, Partikel zugeordnet und auf die morpho-syntaktisch zugehörigen Elemente distribuiert werden, im Sprachvergleich auf den Prüfstand stellen.

6. Fazit

- Sprachtypologische Fundierung und Kontrast mit europäischen Sprachen dienen einer grammatischen Profilierung des Deutschen.
- Ausgangstertium des Sprachvergleichs sind funktionale Domänen als Einstieg in ein Verfahren der ‚fortschreitenden kontrastiven Form- und Funktionsdifferenzierung'.
- Die sprachtypologische Verortung beugt der Gefahr einer eurozentrischen Blindheit vor.
- Im Kontrast zwischen Nah-Sprachen, wie sie europäische Sprachen insgesamt darstellen, treten subtile Unterschiede besonders deutlich hervor.
- Die einzelsprachliche Grammatikschreibung tendiert dazu, tradierten grammatischen Sehgewohnheiten verhaftet zu bleiben. Der mit der Kontrastierung verbundene Verfremdungseffekt kann Gefahren wie z. B. Über- und Untergeneralisierung vermeiden helfen.

Literatur

Abraham, Werner (1994): Deutsche Syntax im Sprachenvergleich. Grundlegung einer typologischen Syntax des Deutschen. Tübingen. (= Studien zur deutschen Grammatik 41).

Croft, W. (1993): Typology and universals. 2. Aufl. Cambridge.

Benveniste, Émile (1946): Structure des relations de personne dans le verbe. In: Bulletin de la Société de Linguistique de Paris 43, fasc. 1, n^0 126. S. 1–12.

Bühler, Karl (1934): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena.

Deacon, Terrence D. (1998): The symbolic species: The co-evolution of language and the brain. New York usw.

Duden (1998). Die Grammatik. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.

Eisenberg, Peter (1999): Grundriss der deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz. Stuttgart/Weimar.

Eisenberg, Peter/Sayatz, Ulrike (demnächst): Left of Number. Nominal plurality markers in German. Erscheint in: Gunkel, Lutz/Müller, Gereon/Zifonun, Gisela (Hg.): Explorations in Nominal Inflection.

Frajzyngier, Zygmunt (1999): Domains of point of view and coreferentiality: System in-

teraction approach to the study of reflexives. In: Frajzyngier, Zygmunt/Curl, Traci S. (Hg.): Reflexives. Forms and Functions. Amsterdam/Philadelphia. (= Typological Studies in Language 40). S. 125–153.

Greenberg, Joseph H. (1966): Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements. In: Greenberg, Joseph H. (Hg.): Universals of Language. 2. Aufl. Cambridge. S. 73–113.

Gladrow, Wolfgang (Hg.) (1998): Russisch im Spiegel des Deutschen. Korr. u. erg. Neuausg. Frankfurt/M. (= Berliner slawistische Arbeiten 6).

Glinz, Hans (1994): Grammatiken im Vergleich. Deutsch – Französisch – Englisch – Latein. Tübingen.

Grévisse, Maurice (1993): Le bon usage. Grammaire française. 13. Aufl. Paris.

Haider, Hubert (2001): Not every why has a wherefore: notes on the relation between form and function. In: Bisang, Walter (Hg.): Aspects of Typology and Universals. Berlin. (= Studia typologica 1, Beihefte STUF). S. 37–52.

Haspelmath, Martin (1993): More on the typology of inchoative/causative verb alternations. In: Comrie, Bernard/Polinsky, Anna (Hg.): Causatives and transitivity. Amsterdam/Philadelphia. (= Studies in Language Companion Series 23). S. 87–120.

Haspelmath, Martin (1997): Indefinite Pronouns. Oxford.

Haspelmath, Martin (1999): Optimality and diachronic adaptation. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 18.2, S. 180–205.

Himmelmann, Nikolaus P. (1997): Deiktikon, Artikel, Nominalphrase. Zur Emergenz syntaktischer Struktur. Tübingen. (= Linguistische Arbeiten 362).

Hoberg, Ursula (2002): Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich: Das Genus des Nomens. Manuskript. IDS Mannheim.

Kaneko, Tohru/Stickel, Gerhard (Hg.) (1987): Deutsch und Japanisch im Kontrast. Bd. 4: Syntaktisch-semantische Kontraste. Heidelberg.

Kemmer, Suzanne (1993): The Middle Voice. Amsterdam/Philadelphia. (= Typological studies in language 23).

König, Ekkehard (1996): Kontrastive Grammatik und Typologie. In: Lang, Ewald/Zifonun, Gisela (Hg.): Deutsch – typologisch. Berlin/New York. (= Jahrbuch IDS 1995). S. 31–56.

König, Ekkehard (2001): Intensifiers and reflexive pronouns. In: Haspelmath, Martin/König, Ekkehard/Österreicher, Wulf/Raible, Wolfgang (Hg.): Sprachtypologie und sprachliche Universalien. 1. Halbbd. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 20.1). S. 747–760.

Kühner, Raphael/Holzweissig, Friedrich (1992): Grammatik der lateinischen Sprache. Erster Teil: Elementar-, Formen- und Wortlehre. unveränd. Nachdruck der Aufl. von 1912. Darmstadt.

Meillet, Antoine (1912): L'évolution des formes grammaticales. In: Meillet, Antoine: Linguistique historique et linguistique générale. Bd. 1. Paris. S. 130–148.

Mühlhäusler, Peter (2001): Personal pronouns. In: Haspelmath, Martin/König, Ekkehard/Österreicher, Wulf/Raible, Wolfgang (Hg.): Sprachtypologie und sprachliche Universalien. 1. Halbbd. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 20.1). S. 741–747.

Quirk, R./Greenbaum, S., et al. (Hg.) (1985): A Comprehensive Grammar of the English Language. London.

Sasse, Hans-Jürgen (1993): Syntactic Categories and Subcategories. In: Jacobs, Joachim/von Stechow, Arnim/Sternefeld, Wolfgang/Vennemann, Theo (Hg.): Syntax. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin/New York. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 9.1). S. 646–686.

Siemund, Peter (1997): Intensifiers. A Comparison of English and German. Berlin.
Vater, Heinz (1988): Mittelkonstruktionen im Englischen, Dänischen und Deutschen. In: Mrazovič, Pavica/Teubert, Wolfgang (Hg.): Valenz im Kontrast. Ulrich Engel zum 60. Geburtstag. Heidelberg. S. 398–417.
Wiese, Bernd (1994): Die Personal- und Numerusendungen der deutschen Verbformen. In: Köpcke, Klaus-Michael (Hg.): Funktionale Untersuchungen zur deutschen Nominal- und Verbalmorphologie. Tübingen. (= Linguistische Arbeiten 319). S. 161–191.
Zifonun, Gisela (2001a): Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich. In: Cirko, Lesław (Hg.): Studia Lingustica XX. (=Acta Universitatis Wratislaviensis 2296). S. 171–186.
Zifonun, Gisela (2001b): Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich: Pronomen Teil I. Überblick und Personalpronomen. (= *amades* 4/01). Mannheim.
Zifonun, Gisela (2002): Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich: Pronomen Teil II. Reflexiv- und Reziprokpronomen. Manuskript. IDS Mannheim.

WERNER ABRAHAM

Faszination der kontrastiven Linguistik ‚DaF': der Parameter ‚schwere/leichte' Sprache unter typologischer Sicht

1. Einleitung: worum es geht

Wenn man mit linguistisch gewieften Amerikanern spricht und ‚zur Sache kommt' (d.h. keine bloß höflichkeitsbedingte Zurückhaltung mehr einzurechnen hat), dann hört man oft folgendes: das Englische sei zurecht die *Lingua franca* der Diskurse der modernen wirtschaftlichen, technischen, kulturellen und akademischen Welt; denn welche andere Sprache sei direkter, sachlicher – und: einfacher, internationaler[1], leichter, sicherlich im Vergleich zum Deutschen mit seiner exotischen Wortstellung, über die sich Mark Twain – dem Sinne nach nicht nur einmal – so äußerte: ‚Wenn ein Deutscher mit einem Satz im Munde an der deutschen Atlantikküste in die See taucht und nach Wochen an der amerikanischen Ostküste wieder auftaucht, dann hat er, wenn man Glück hat, gerade das Verb des abhängigen Satzes im Munde.' – so über die unmögliche Wortstellung des Deutschen und das unendlich lange, nie aufhören wollende Mittelfeld – und weiter, wieso denn um Gottes willen *Mädchen* oder *Knäblein* sächliches Geschlecht haben könnten und was der Deutsche damit genau meine, wo beide doch bereits eindeutige geschlechtliche Merkmale aufwiesen – somit die Unnötigkeit, ja die Absurdität des grammatischen nominalen Genus im Deutschen anprangernd.

Man braucht, um gleich zur Sache der Wissenschaft zu kommen, nicht die Junggrammatiker Schmidt und Schleicher als Advokaten der akademischen Position zu den Unterschieden zwischen ‚weiter entwickelten' und ‚weniger weit entwickelten' Sprachen der Welt zu bemühen. Hermann Paul (1880) hat sich erst gar nicht mit solchen pseudodarwinschen Evolutionswertungen aufgehalten. Nach Paul spielen Vereinfachung und Komplizierung in der Sprachevolution komplementäre Rollen. Ich möchte dieses Paulsche Diktum im folgenden veranschaulichen und anhand des durch die formal-typologische Sicht der modernen Linguistik erstellbaren Aussagewerts deskriptiv griffi-

[1] „The problem with defending the purity of the English language is that English is about as pure as a cribhouse whore. We don't just borrow words; on occasion, English has pursued other languages down alleyways to beat them unconscious and rifle their pockets for new vocabulary." – James D. Nicoll

ger machen und grammatiktheoretisch unterbauen. Und komme gleich zur Sache: Es soll gelten vor diesem angekündigten Hintergrund zwei Argumentationslinien zu verfolgen: zum einen die Ausbildung des modernen Englischen aus dem dem modernen Deutschen so strukturähnlichen Altenglischen, in dessen Ausbildungsverlauf Vereinfachung über Komplizierung in einem Maße dominierte, das sich in keiner anderen germanischen Sprache wieder findet – der kontrollierende Faktor dabei war ein soziohistorischer, der die Weitergabe der Grammatik über die Generationen hinweg überlagerte und deren grammatisch-diachrone Autonomie unterbrach; und zum anderen will ich einige außergrammatische Prozesse und Faktoren ansprechen, die zur Vereinfachung und Komplizierung mit überlagertem, modulwechselndem Vorteilsgewinn beitragen. Damit gehen wir weit über jene junggrammatischen ästhetischen Urteile hinaus, die wir alle ganz gerne nachbeanspruchen würden, aber uns aus politikgerechter Perspektive nicht so recht trauen. Mit einem Wort: da ist was dran an der Schleicherschen Evolutionsthese, aber es ist eben doch nur sehr oberflächlich was dran, das bei tieferer Sicht ganz anders dargestellt werden muss.

Der Grundgedanke der folgenden Ausführungen ist der: das Englische – als aktuelle *Lingua franca* der Welt – verzichtet auf ‚Schnörksel' – auf Überspezifikation und Komplikationen –, die dem Deutschen immer eigen waren und heute noch immer eignen – die es nicht nur nicht abzulegen gewillt ist, sondern die es gar nicht ablegen kann, da gerade diese ‚schweren' Eigenschaften des Deutschen unter einer bestimmten Perspektive zu einer leichteren Sprache machen. Ich will zuerst den Gesichtspunkt der Überspezifikation des Deutschen im Vergleich mit anderen germanischen Sprachen illustrieren und in einem zweiten Abschnitt auf jene Gesichtspunkte eingehen, unter denen derartige formale ‚Redundanzen' entscheidende Vorteile erbringen.

2. Das Wesen von Über- bzw. Unterspezifikation und Vereinfachung

Folgen wir zuerst der Geschichte des Englischen, einer Sprache, der man ja eine starke Eignung als globale *Lingua franca* vor allem deshalb nicht absprechen kann, weil sie dem Lerner so viel weniger formale Hürden als andere europäische Sprachen stellt. Wenn man den Sprachhistorikern und Soziolinguisten folgt, dann hatte im Mittelenglischen bereits starke autonome Formenvereinfachung bzw. Teilkreolisierung[2] unter Einfluss des Romanischen der Normannen nach Wilhelm dem Eroberer stattgefunden. Die Diskussion allerdings, wieso Kreolisierung eingesetzt hatte – d. h. welche Kre-

[2] Thomason/Kaufman (1988) und McWhorter (2001) stehen auf dem Standpunkt, dass nicht von Kreolisierung gesprochen werden kann, da bereits den skandinavischen Dialekten, die letztlich die alten angelsächsischen Dialekte überlagerten, die Überspezifikation fehlte. Es entstand ‚Unterspezifikation' demnach nicht erst durch die sprachliche Mischung.

olisierungskriterien gerade fürs Englische haftbar gemacht werden müssen –, diese Frage ist nicht erledigt. Schließen wir uns einer Minimalposition an: der Verlust von Flexion, wohl nur die Spitze des Eisbergs an Veränderungen im Englischen, geht auf ein Abgleichen von *Überspezifikation* jener formal-paradigmatischen und intensional-semantischen Merkmale (Flexions- und Derivationsmorphologie) zurück, die nur im Deutschen erhalten geblieben sind, die allerdings in den anderen germanischen Sprachen ebenfalls zum Großteil beseitigt wurden, wenn auch in etwas geringerem Umfang als im Englischen. Gleichzeitig – oder besser: parallel mit diesem Abglich formal-paradigmatischer Unterscheidungen – trat auch ein Abglich syntaktischer *Komplexität* ein. All dies resultiert in einer verhältnismäßig isolierten Stellung des Englischen gegenüber den anderen germanischen Sprachen, insbesondere den kontinental-westgermanischen Vertretern – dem Deutschen, Niederländischen und Westfriesischen. Teil der hier eingenommenen methodischen Minimalposition ist auch, dass wir davon ausgehen, dass dieser Abschliff von morphosyntaktischen und semantischen Unterscheidungen durch die jahrhundertelangen Kontakte von Normannen und Anglo-Sachsen begünstigt wurde, aber dass Vereinfachung der Komplexität bereits weit fortgeschritten war, als die französischsprechenden Normannen in England eindrangen. Schließlich haben alle heutigen skandinavischen Sprachen ihren morphologisch-syntaktischen Bestand durchaus ähnlich abgebaut wie das Englische: damit auch OV, damit auch die strenge V2-Stellung des Deutschen, Ndl. und Westfriesischen, die strenge Letztstellung der starkbetonten Verbpartikeln, der Abbau der morphologisch gestützten Aspektparadigmatik, vor allem aber – einhergehend mit der Einschränkung des deutschen syntaktischen Mittelfelds – den für die Diskursprominenz des Deutschen so wesentlichen freien Umstellungsprozess (Scrambling), der nur mehr dem Deutschen (und mit Einschränkungen dem Ndl.) eignet.

Es wird sich zeigen, dass das Englische kaum weniger überspezifiziert als seine nordgermanischen Verwandten – jedenfalls den festlandskandinavischen Sprachen – im Gegensatz jedenfalls zu den westgermanischen ‚Brüdern' auf dem Festland. Dieser Vergleich liefert ein nicht unwichtiges Nebenprodukt der vorliegenden Diskussion, nämlich dass das Englische erst durch Mischung mit dem Romanischen seiner normannischen Eroberer – d. h. durch Kreolisierung (vgl. Fn. 2) – sich zu jener morphologiearmen und syntaktisch entkomplizierten Sprache ausgebildet hat, die es heute darstellt (so schon Thomason/Kaufman 1988; McWhorter 2001).

Ein kurzes methodisches Caveat sei an dieser Stelle eingefügt. Überspezifikation im Unterschied zu Unterspezifikation sollte deutlich und nachvollziehbar sein vor dem Hintergrund des Vergleiches der Flexions- und Ableitungsparadigmen im Englischen und im Deutschen und sowie den anderen germanischen Sprachen. Komplizierung bzw. Vereinfachung dagegen bedürfen einer eigenen Rechtfertigung. Kurz gesagt liefert erst eine regelverknüpfende und regelrechtfertigende Grammatiktheorie wie die generative Mittel,

diesen Begriff einleuchtend zu verwenden: eine sprachliche Struktur sei komplizierter, wenn sie mehr Ableitungsoperationen – oder, in einem rein repräsentativen Modell wie HPSG oder Bresnans LF-Theorie, mehr unabhängige, d.h. nicht voneinander ableitbare Termeinträge – verlangt als die sprachliche Struktur einer anderen Sprache. Das einfachste Beispiel sind Sprachen mit gespaltener Ergativität (etwa Hindi, Urdu, Balutschi), wo das Nominativ-Akkusativ-Kasussystem im Präsens und Imperfektiv, das Ergativ-Absolutiv-Kasussystem dagegen im Perfekt und Perfektiv eingesetzt wird. Noch ein einfacheres Beispiel liefert eine Sprache, die nicht in jedem Fall der Satzableitung das Verb nach C° (Comp; siehe Tabelle 6 unten) versetzen muss, sondern es auch bereits in I° (Inflection = Verbflexionskategorie im unabhängigen Satz) stehen lassen kann (wie etwa in den thetischen Sätzen des Deutschen). Ich werde genau von diesem grammatischtheoretisch-methodischen Begriff der Strukturvereinfachung Gebrauch machen bei der Begründung im letzten Abschnitt, warum das Deutsche trotz – nein: gerade infolge – aller formal-morphologischen Überspezifikationen bzw. Redundanzen eine wesentlich *diskursvereinfachende* Sprache (geblieben[3]) ist.

3. Beispiele zur typologischen Einordnung und zur Sonderstellung des Deutschen innerhalb der Germania

3.1 Sekundäre Typologiemerkmale des Deutschen: der Parameter der Referenzwiederaufnahme

Es sollen im Folgenden zwei Parameter der hörsprachlichen Erleichterung, also der Verarbeitungs- (Parsing-)erleichterung und Texteinbettung unterschieden werden: jener der Erleichterung der Referenzwiederaufnahme sowie jener des schnelleren und eindeutigen Textanschlusses. Beide Kriterien sind beim oralen Sprachkode von primärer Bedeutung; letzteres Kriterium allerdings, das des schnelleren und eindeutigen Textanschlusses verleiht auch dem geschriebenen Kode eine eigene Qualität. Ich komme auf Kriterien des Textanschlusses eigens zurück, gehe aber zuerst auf die Kriterien der Referenzwiederaufnahme ein. Unter Referenzwiederaufnahme versteht man alle Kodierungen, die anaphorische Verweise aufgrund von Numerus, Person, Geschlecht, thematischem Status u.e.a. erleichtern bzw. eindeutig machen. Zum Beispiel kann das Deutsche auf *Mädchen* oder *Weib* mit *es* bzw. *sie* zurückverweisen, je nachdem womit man die Referenz neben anderen Anaphern eindeutiger herstellen kann.[4]

---

[3] Soweit wir wissen, verfügte das Indogermanische über V1, V2 im Kompensat mit V-letzt (somit Verbklammer) sowie unabhängiges V-letzt im Deklarativ; Negationsklitika und Negationshäufung; reiche morphologische Vernetzung; keine Unterscheidung definiter und indefiniter Artikel; Modalpartikel; sowie Aspekt- und Aktionsartmarkierung.

[4] Damit lässt sich das Argument Mark Twains, die grammatische Genuszuordnung im deutschen sei willkürlich und unnatürlich, trefflich entkräften.

3.1.1 Markierung inhärenter Reflexivität

In der Germania herrscht Uneinigkeit hinsichtlich der Markierung dessen, was im Deutschen ‚(un)echte Reflexivität', in der englischen Literatur (unglückseligerweise) manchmal auch ‚inhärente Reflexivität' heißt (Haiman 1983, Klaiman 1991, Kemmer 1993). Inhärente Reflexiva sind durch Grammatikalisierung und anschließende semantische Ausbleichung (Deintensionalisierung) des Reflexivpronomens entstanden (man denke an das Reflexivpassiv im Skandinavischen) und zwar bei Verben, die ‚inhärent-reflexive' Tätigkeiten denotieren, vor allem bei Bewegungsverben. Im Deutschen gehören dazu *sich beeilen* – nicht jedoch *sich erinnern* (da man ja andere Akkusativobjekte einsetzen kann), wohl wieder *sich benehmen* ‚to behave'). Glaubt man Kemmer (1993) oder Peitsara (1997), dann ist dies eine allgemeine Entwicklungstendenz in allen Sprachen.

Die Markierung solch inhärenter Reflexivität ist allen germanischen Sprachen eigen mit Ausnahme des Englischen. Hier hat das Ne. am radikalsten vereinfacht – mit dem Ergebnis, dass oft nur aus dem Kontext ableitbar ist, ob das Verb transitiv oder (reflexiv) intransitiv verwendet ist (vgl. Abraham 1997a).

Tabelle 1: Inhärente Reflexiva im Germanischen (nur in der 3. Pers.)

	Dt.	Ndl.	Fr.	Afrik.	Fldskand.	Isl.	Fär.	Jidd.	Obdt.	Ae.	Ne.
explizites Reflexiv-pronomen	+	(+)			+	+	+	+	(+)		
Personal-pronomen			+	+					(+)	+	
keine Anzeige		(+)									+

[LR= linksläufige Rektion; RR=rechtsläufige Rektion]

(1) Beispiele zur typologischen Verteilung der Reflexivrektion:

Dt.	LR	*sich rasieren, sich beeilen, sich erinnern*
Ndl.	LR	*(zich) scheren, (zich) bewegen, (zich) herinneren*
Fris.	LR	*hy skeart him, hy skamje him, hy stel him foar*
Afrik.		*hy bevind hom, hy roer hom, hy herinner hom*
Fldskand. (Schw.)	RR	*raka sig, röra sig, känna sig*
Isl.	RR	*komast* „erreichen, ankommen", *snúa sér* „sich umdrehen", *skammast sín* „sich schämen"

Fär.	RR	*aka sær* „sich rasieren", *snúgva sær* „sich umdrehen", *ætla sær* „sich vornehmen"
Jidd.	RR(LR[5])	*bukn zich, shlaychn zich, schemen zich*

Wenn hier zusätzlich etwas auffällt, dann ist dies die Rektionsrichtung: nur Ndl., W-Fries. sowie Dt. regieren nach links; alle anderen Sprachen haben rechtsläufige Rektion. Die Reflexivanzeige fehlt im gesamten Ingwäonischen, so Friesischen, z. T. (allerdings erst nach neueren Entwicklungen) im Ndl. – völlig dagegen im Afrikaans. Zudem beschränkt sich die kategorienautonome Reflexivanzeige auf die 3. Person – in den anderen Personen wird durchwegs das Personalpronomenparadigma herangezogen. Zu betonen ist, dass das Ne. wohl eine neue Reflexivanzeige zur Verfügung hat (*my-, your-, him/herself*), aber nur zur Kontrasthervorhebung bzw. für die Anzeige des syntaktischen Reflexivs (‚Bindung') verwendet. Eigentlich dürfte diese aus dem Intensivpronomen abgeleitete neue Reflexivform gar nicht zum etymologischen Reflexiv gerechnet werden.

Abschließend lässt sich also sagen, dass „English became unique among Germanic languages in an individual tendency to treat overt reflexivity as redundant, unless marked for practical or stylistic reasons" (Peitsara 1997, S. 337), dass alle anderen germanischen Sprachen – vor allem das Festlandskandinavische – jedoch weitaus sparsamer in der Reflexivanzeige sind als das Deutsche. Wie Curme (1952, S. 331) hervorhebt, „German is usually tenacious of reflexive form even after its meaning has changed". Das Deutsche schließt sich mit der Verwendung des Reflexivs zur Diatheseanzeige dem Skandinavischen an. In der Ableitung des Mittelverbs (vgl. das antikausative *die Tür öffnet* sich; vgl. schwed. *minna-s* „sich erinnern") ebenso wie der Mittelkonstruktion (*diese Brötchen verkaufen* sich *rasend*) stellt es sich zum skandinavischen *s*-Passiv (dem ‚Reflexivpassiv, dem ja ein analytisches *bliva*-Passiv mit anderen Funktionen zur Seite steht). Haspelmath (1998, S. 276) meint darin ein paneuropäisches Sprachbundmerkmal erkennen zu müssen. Es ist jedoch gezeigt worden, dass die einzelnen Sprachen mit dem Reflexiv als Diatheseanzeige ebenso unterschiedlich umgehen wie beim lexikalischen Reflexiv. So haben das Ndl. und W-Fries. überhaupt keine Diatheseanzeige bei der Antikausativkonstruktion (vgl. *deze schoenen lopen heerlijk zachtjes* ‚diese-Schuhe-laufen-herrlich weich' = „in diesen Schuhen läuft es *(sich) herrlich weich"), ebenso wenig wie das Englische (*these bagels sell quickly*), aber eben im Unterschied zum Skandinavischen.

Ganz klar sind die Folgen dieser fehlenden Reflexivanzeige im gesamten ‚Ingwäonischen' (dem Westgermanischen mit Ausnahme des Deutschen): lexikalische Transitivität lässt sich von Intransitivität eines Verbs formal nicht mehr unterscheiden, damit auch nicht, ob ein solches bi-transitives

[5] rechtsläufige Rektion, allerdings mit prinzipiell möglicher V-Anhebung über das direkt Objekt hinweg (Anhebung natürlich nach links), so dass das IO oft in sichtbar linksläufiger Rektion steht; vgl. Santorini (1993). Siehe (11a) weiter unten.

Verb transitiv-elliptisch oder intransitiv verwendet wird (Abraham 1997a). Damit geht einher, dass inhärent-intransitive Verben tendenziell auch transitiv verwendet werden (vgl. ne. *walk the dog*). Vissers diagnostizierte einen allgemeinen „drift towards transitivization" im Englischen (Visser 1963, S. 127–35). In den deutschen Mundarten dagegen hat sich die gegenläufige Tendenz durchgesetzt (was ja beweist, dass Konservativität nicht (nur?) Sache unserer Grammatikschreiber ist): man denke an den Schwund des ae. noch vorhandenen Perfektivpräfixes *ge-* (ae. *ærnan* „laufen", *geærnan* „erreichen"), das oberdeutsch ersetzt ist durch das Aktionsartableitungspräfix *(d)er-: (sich) derrennen/derstessen* „sich zu Tode rennen/stoßen"). Dass in solche Zusammenhänge auch der Schwund des Umlauts als Diatheseanzeige gehört, sei hier nur angedeutet (im Deutschen erhalten, – vgl. *sinken* und *senken*, ne. nur *sink*). Das Deutsche spezifiziert ausnahmslos; alle anderen Sprachen verstehen sich zu sparsameren Mitteln oder zum gänzlichen Verzicht dieses lexikalischen und syntaktischen Mittels.

Das Altnordische ließ die klitischen Reflexiva der 1. und 3. Person noch als Suffix erkennen: *bindomk* „ich binde mich", *bysk* „sich wappnen", *staksk* „sich fortstoßen" (Heusler 1950, S. 107). Diese Strategie wurde auf die inhärente Reflexivierung erweitert: *their setiask nithr* „sie setzten sich nieder", *er hefnezk á honom* „du rächst dich an ihm", *thetta felsk honom vel í skap* „das fühlt sich gut an; das passte ihm gut" (Heusler 1950, S. 137–8). Aber auch das freie Reflexivpronomen war möglich, wenn auch weitgehend auf den Dativ eingeschränkt: *hann brá sér* „er erging sich", das allerdings auch wegbleiben durfte (*hann brásk*) (Heusler 1950, S. 138).

3.1.2 Anzeige des externen Besitzers

Schon beim dem Dt. so nahen Ndl. fällt auf – und ist Gegenstand der besonderen DaF-Lehre –, dass es keinen possessiven Dativ gibt wie in

(2) Beispiele zur typologischen Verteilung des Besitzausdrucks:

Dt. *Die Mutter wäscht*$_3$ [$_{POSSESSOR}$ *dem Kind*][$_{POSSÉDÉ}$ *die Haare*] =
Ndl. = *Moeder wast*$_2$ [$_{POSSÉDÉ}$ *het haar* [$_{POSSESSOR}$ *van het kind*]].

Dt. *Er bricht*$_3$ *sich das/sein Bein* =
Ndl. = *Hij breekt*$_2$ *(*zich) het/z'n been*

Im Dt. gilt dies als Dativus sympathicus, international-linguistisch hat sich der Terminus *external possessor (marking)* durchgesetzt (König/Haspelmath 1998). Die Eigenheit des Deutschen ist, dass der Possessor als eigene Konstituente konstruiert wird und nicht nur als Subkonstituente der possédé-NP (*die Haare*) wie im Ndl. Es folgt auch, dass das Verb im Deutschen dreiwertig ist, im Ndl. dagegen zweiwertig.

	Dt	Ndl	Fr	Afrik	Skand	Isl	Fär	Jidd	Obdt	Ae	Ne
Besitzer-dativ	+	(+)	(+)					+	+		
Besitzer-lokativ				+	+	+	+				+
Besitzer-NP sub Besitz-NP		(+)	(+)					+	+	+	

Tabelle 2: Anzeige des externen Besitzers

Bereits das Altenglische kannte die externe Possessoranzeige, die freilich im Ne. völlig verloren gegangen ist:

(3) Beispiele zur typologischen Verteilung des Besitzausdrucks:

Ae. *tha cnitton hi rapas ... hire to handum and fotum* (Mitchell 1985, S. 125)
‚dann binden sie (das) Seil ihr an Hände und Füße'

Dt. *sich das/sein Bein brechen* (**sein Bein brechen*), *dem Kind die Haare waschen*

Ndl. *(hem) zijn arm breken*

Fris. *my de/myn holle stompen* „mir/meinen Kopf stoßen"

Schwed. *någon bröt armen på honom* ‚jem. brach den Arm an ihm'

Isl. *han nuddaði á henni fætur*-na ‚er massierte an ihr die Beine'

Fär. *eg hoyrdi røddina á honum* ‚ich hörte (die) Stimme an ihm'

Jidd. a *di mame hot em gewascht di hor* ‚die Mutter hat ihm gewaschen die Haare'

b *di mame hot gewascht di hor farn kind* ‚die Mutter hat gewaschen die Haare vom Kind'

Jiddisch-b ist typologisch keine eigenständige Alternative; sie kommt in jedem der deutschen Dialekte ebenfalls vor.

Die Konstruktion des externen Besitzes tritt in allen germanischen Sprachen außer dem Englischen und dem Afrikaans auf. Sie bezieht sich im allgemeinen auf belebte Besitzer, also auf Körperteile, Verwandte, Kleidung, Behausungen und weniger oft auch auf Gefühlsbewegungen, ganz allgemein somit auf Teil einer „persönlichen Sphäre" (König/Haspelmath 1997, S. 530–33). Allerdings zeigt sich der deutsche Dativpossessor im Festlandskandinavischen und Isländischen als Lokativ, im Jiddischen als Dativ bei Pronomina und als Lokativ bei Appellativen. Ne. tritt ein Personssympathicus kaum mehr auf: vgl. (4a) und (4b).

(4) a She looked him in the eyes
b She died on me

Der Verlust in allen Sprachen außer dem Deutschen kann nichts mit dem Verlust des Kasusunterschieds zwischen dem Dativ und Akkusativ zu tun haben, denn dann müssten im Ndl. noch deutlichere Spuren davon existieren. Selbst dem im Isländischen vagierenden Grammatikbegriff der ‚Dativtendenz' – d.h. der Bindung zwischen Experiencervalenzen und dem Dativ – setzt das Deutsche seine unerschütterliche Kasuskonservativität entgegen

(5) a *mig brestur kjark*
mich gebricht Mut.ACC
b *mér brestur kjarkur*
mir gebricht Mut. NOM
„Mir gebricht es an Mut"
(6) *mich schwindelt/grau(s)t/ödet an*

Was zu beachten ist und dem Deutschen eine Sonderrolle in der Germania einräumt, sind allerdings nominale Possessivkonstruktionen wie in (7).

(7) a *dem Vater(/dem/ihm) seine Zigarre, der(/*ihr) ihre Schürze*

Das Auffällige ist dabei, dass die nominal selbständige Konstruktion jene in der verbalen Rektion – vgl. Dt. unter (7) oben – direkt kopiert:

(8) *sich(=Dativ!) (das/)sein Bein (brechen), dem Kind die Haare (waschen)*

Das gibt es sonst nur im Ndl., allerdings dort ohne eigene Dativanzeige. Abgesehen davon steht das Deutsche somit mit der Anzeige der EXP-Rolle in der Germania nicht alleine da. Nur das Englische und das Afrikaans nehmen sich dabei völlig aus. Englische Homonymien von semantisch Verschiedenem wie in *He grabbed my hand* und *He grabbed my folder* vermeidet jedoch nur das Deutsche kasusaufwendig und anders als jede andere germanische Sprache. Dies ist, so wollen wir sagen, überspezifizierend.

Wie sonst auch setzt das Skandinavische statt eines Dativs einen Präpositionslokativ (Abraham 2000).

Norwegisch:

(9) a Någon bröt armen på honom.
jemand brach.PRAET Arm.DEF an.PRÄP ihm.PERS.PRON.3SG.
„Jemand brach ihm den Arm." (König/Haspelmath 1997, S. 559)

Isländisch:

b Han nuddaDi á henni fætur-na.
er massierte an ihr Bein.PL-DEF:ACC
„Er massierte ihr die Beine." (König/Haspelmath 1997, S. 559)

Färöisch:

c Eg hoyrdi røddina á honum.
Ich hörte Stimme an ihm
„Ich hörte seine Stimme." (Lockwood 1955, S. 105)

Ein solcher Analytisierungsprozess ist für Sprech- und Koinesprachen nicht unselten (vgl. den Ersatz des einfachen Präteritums durch die Perfektperiphrase im Afrikaans, Jiddischen und (gesprochenen) Oberdeutschen; Abraham/Conradie 2001).

3.1.3 Grammatisches Geschlecht angezeigt am Artikelwort

Unter den germanischen Sprachen ist das Deutsche die einzige Sprache mit der relativ eindeutigen Genusdreiteilung ‚maskulin-feminin-neutrum', dies noch dazu als grammatisch-morphologischer Klassifikationsgesichtspunkt und keinesfalls als Sexuskriterium. Am anderen Ende der Unterscheidungsskala steht das Englische, das seit dem Ende des 12. Jh.s – übrigens vom Norden nach Süden ausfächernd – keinerlei Genusunterscheidung mehr formalisiert. Dies ist überraschend deshalb, weil alle Schwestersprachen des Englischen durchaus ähnlichen phonetischen Erosionen unterlagen, keinesfalls jedoch den Einheitsartikel mit dem Neuenglischen teilen. Zudem haben alle germanischen Sprachen die germanische Erstsilbenbetonung gemein, die die Erosion der Flexions- und Ableitungsmorphem begünstigte. Das Deutsche gab dem nicht nach, im Gegensatz zu seinen Schwestersprachen. Das Ae. verfügte wie das moderne Deutsche über ein reiches Genusklassifikationssystem, in das sich die Artikelwörter einreihten: *se* (masc.), *seo* (fem.) and *thæt* (neut.) – all dies kollabierte im Ne. zum genusneutralen *the*. Zur Unterscheidungslosigkeit des Englischen stellt sich bloß das Afrikaans – welches in seiner Entfaltung ja heftigstem Druck von Zweitspracherwerb und Kreolisierung ausgesetzt war. Vergleichbar sind in den europäischen Sprachen ausschließlich Dialektvarietäten wie das Westdänische (Haberland 1994), das ostrobothnisch-schwedische Tamian Lettische (Mathews 1956) sowie Mandresalbanisch (Hamp 1965), wo zudem noch Sprachkontakte (Livonisch, Türkisch) zur totalen Genusaufgabe führten.

Ist Genusmarkierung im Deutschen völlig nutzlos, totaler Luxus? Natürlich nicht: die Referenzwiederaufnahme etwa in der Form von Pronomina ist über Genusspezifikation viel leichter; umständlichere Syntaxspezifikationen sind nicht nötig. Es ist wohl mit Trudgill (1999) davon auszugehen, dass sich grammatische Genusunterscheidungen im Urindogermanischen ausbildeten, um Referenzeindeutigkeit im fortlaufenden Text zu fördern. Hat hier Exaptation im Sinne von Kellers unteleologischem Sprachwandel über die ‚unsichtbare Hand' stattgefunden, derart dass die Klassifikationsmerkmale schließlich zu Genusunterscheidungen zweckentfremdet wurden? Ist das vielleicht sogar der generelle Erklärhintergrund zu vielen Erscheinungen, die ausschließlich das Deutsche auszeichnen? Was Zweckhaftigkeit betrifft, so muss man angesichts der anderen germanischen Sprachen, die ja ohne die Genusunterscheidung des Deutschen funktionieren, sicher von Überspezifikation sprechen.

Zu vermerken ist an dieser Stelle nur, dass die Textreferenzerleichterung durch Genusmorphologie zu jenen Vorteilen gehört, die ich für das Deutsche annehme. Doch dazu später.

3.1.4 Wortableitungsmorphologie

Das Deutsche hat nicht nur unerhörten Reichtum an Ableitungsaffixen und -affixoiden; es baut sein Inventar vor allem über Affixoide dauernd produktiv aus, und kein Wörterbuch ist imstande, diesen Neubildungen zu folgen oder sie vorauszusagen. Am anderen Ende der Bildungsskala steht wieder das Englische, das so gut wie keine Affixe erhalten hat – wiewohl es, wie die Affix- und Partikelneubildungen zeigen (etwa anhand der Sekundärprädikationen), dazu durchaus eine Verwendungslücke verspürt. Gehen wir dem in den beiden folgenden Kapiteln dazu etwas im einzelnen nach.

3.1.4.1 Unterschiedlicher Spezifikationsabbau: die ‚syntaktisch trennbare' Verbpartikel und Verbpräfigierung

Deutlichste Spur des ursprünglichen OV-Stellungs- und Rektionstypus des Englischen ist der Umstand, dass Verbpartikel ebenso postverbal stehen wie im Deutschen und somit eine Spur der ursprünglichen Verbklammer (SVOV) verraten.[6]

(10) a He put them *up/over*
b He lead his guests *over* to the other bank of the river.
c *He put *up/over* them
d *He lead *over* his guests to the other bank of the river.

Wäre das Ne. ursprünglich SVO gewesen, dann sollte es festere Verbfügungen wie in (10e) geben – die es aber nicht gibt. Während das Ne. solche Verbfügungen als Infinitive getrennt notiert, zeigte das Ae. dem heutigen Deutschen äquivalente Zusammensetzungen (Unterstreichung für Worthauptakzent, was ja kennzeichnend für Verbpartikel im Unterschied zu Verbpräfix ist).

(10) e ae. *toberstan* > ne. *to break apart*, ae. *inlædan* > ne. *to bring in*, ae. *forbærnan* > ne. *to burn up*

Der beste Nachweis für syntaktische Trennbarkeit ist der Umstand, dass die präponierten Partikel sich durch freie Adjektive wie *down* statt *nither-*, *around* statt *ymb-*, *up* und *out* anstatt des intensivierenden *for-* ersetzen und nach syntaktischer Erfordernis in der Verbklammer freistellen ließen: etwa in *forbærnan* wie in (10) oben.

Im Gegensatz zum syntaktischen Partikeltypus hat das Ne. die lexikalischen, unbetonten Verbpräfixe aufgegeben, offensichtlich durch allgemeinen Morphologieverlust – sicherlich früher und durchgehender dort, wo hauptsächlich grammatische Bedeutung vorlag.

---

[6] Dies ist der klarste Nachweis dafür, dass auch das Englische nicht, wie bei Kayne (1994) angenommen, grundlegend vom SVO-Typus ist, sondern sich eben von SOV aus entwickelte und noch Charakteristika dieses Stellungs- und Rektionstypus bewahrt hat. Siehe Haider/Rosengren (1998, S. 45 f.). Dasselbe Argument ist (gegen Zwart 2000) fürs Niederländische zu führen.

(11) a Aufgabe des transitivierenden *be-*: ae. *seon* „sehen", ae. *beseon* „besehen, schauen"
b Aufgabe des perfektivierenden bzw. transitivierenden *ge-*: ae. *ærnan* „rennen", ae. *geærnan* „erreichen" (vgl. oberdeutsch *derrennen*), ae. *winnan* „sich mühen", *gewinnan* „besiegen".
c Aufgabe des intensivierenden *for-*: ae. *helan – forhelan* „hehlen – verhehlen", ae. *tholian – fortholian* „entbehren".

Deutsch ebenso wie Ndl., Fries., Jiddisch und Afrikaans haben solche Verbpräfixe im allgemeinen erhalten, wenn auch mit starker Abnützung der grammatischen Funktion und lexikalischen Bedeutung. Isländisch und Färöisch haben ähnlich betonte Partikel (‚phrasal verbs') erhalten, jedoch die unbetonten Präfixe so gut wie abgebaut, einschließlich der Entsprechungen zu *be-*, *ge-* und *vor-*. Das Englische kommt ohne solche Spezifikationen aus, während die anderen germanischen Sprachen und das Deutsche im besonderen diese Spezifikation jedoch erhalten haben. Was bei McWhorter (2001) allgemein als „trend towards analyticity" klassifiziert wird, ist bei genauerer Sicht unterschiedlicher Abbau bei lexikalischer Flexion und morphosyntaktischer Derivation. Derivation (Wortableitung) ist immer geringerer Erosion als Flexion ausgesetzt, wohl aus gutem Grund, macht Flexion doch grammatische Beziehungen durchsichtig, wogegen Wortableitung neue lexikalische Bedeutung schafft. So durfte im Englischen ebenso wie im Afrikaans das Infinitivsuffix fallen. Vgl. (12) zum Afrikaans, wo ableitendes *be-* erhalten ist, das Infinitivsuffix jedoch geschwunden ist (Ponelis 1993, S. 556–7).

(12) *be-*: *beslis* „beschließen", vgl. ndl. *beslissen, ont-*: *ontken* „leugnen", vgl. ndl. *ontkennen, ver-*: *verpletter* „zerhauen", ndl. *verpletteren, verafrikaans* „afrikanisieren" (ndl. *verafrikaansen*).

Die Funktion der Verbpartikel ist somit eine der aspektuell-lexikalischen Unterscheidung sowie die Markierung der Verbklammer in Vletzt, die Funktion des Verbpräfixes dagegen die der Aspekt- und damit der Diathesenmarkierung.

3.1.4.2 Desuffigierung und Deflexion

Der Schluss im vorigen Abschnitt, dass Derivation (Wortableitung) geringerer Erosion als Flexion ausgesetzt ist, bestätigt sich bei postponierten Morphemen beider Markierungsklassen, d. h. bei Derivation anders als bei Flexion. Man beachte etwa, dass das Nominalabstraktsuffix *-the* erhalten blieb wie in *foul – filthe* „filth-Schmutz", *young – you(ng)the* „youth-Jugend", andere freilich darwinschem Wettbewerb erlagen und Alternativen weichen mussten wie etwa *-reden* und *-lac*, deren Funktion *-ness* übernahm. Dagegen ist das Infinitivsuffix geschwunden, allerdings bezeichnenderweise unterschiedlich im funktionalen Wechsel mit der Nominalpräposition *to*. *-(e)n* schwand im Infinitiv zum Ende des 14. Jhs. (Lass 1992, S. 98). Muss man

hier davon sprechen, dass das Englische lernte zu unterspezifizieren oder dass es eine Überspezifikation aufgab? Schon ae. lag funktionaler Unterschied zwischen dem bloßen Infinitiv und der Nominalform mit *to* (Gerundium) vor. Der bloße Infinitiv kennzeichnete zusammen mit dem einbettenden Prädikat eher transitive Handlungen als Einzelereignis (Fischer 1997). Als das Infinitivsuffix abgebaut wurde und in Konstruktion mit *to* trat, verwischte sich der ursprüngliche Unterschied keineswegs: mit *-ing* markierte Verben übernahmen die stärker transitive Beziehung, während Infinitive diese eher aufgaben. Vgl. (13a≠b) (Fischer 1997, S. 126)

(13) a *I saw him doing it*
b *I wanted to do it*

Das Englische verlor allerdings neben seinem Infinitivsignal andere verbkennzeichnende Suffixe wie ae. *-sian*, *-ettan* und *-læcan,* die dazu dienten, aus Nomina und Adjektiven Verben zu machen. Vgl. (14).

(14) *ricsian* „regieren" zu „reich", *licettan* „vortäuschen" zu „lice; gleich", *geanlæcan* „vereinigen, angleichen" (Mitchell/Robinson 1986, S. 60)

Das entspricht im allgemeinen der Konversionspolitik des Neuenglischen schlechthin, nämlich Wortartkonversionen unmarkiert zu lassen – was ja im Deutschen unmöglich ist. Vgl. (15).

(15) deutsch [$_{N}$ *Telephon*] ≠ [$_{V}$ *telephonieren*]; englisch [$_{N}$ *telephone*] = [$_{V}$ *tele_fone*]

Natürlich förderte der Endsilbenschwund – dies nicht nur am Verbinfinitiv – allgemein das Einsilblercharakteristikum des Englischen, das seinerseits die Nullkonversion von V zu N und umgekehrt erleichterte.

3.1.5 Richtungsadverbien – und Aspekt (kein *ge-* im Englischen und Skandinavischen, Teilabbau im Ndl.!)

Das Germanische hat allgemein Adverbien zur Bezeichnung der Bewegung zu einem Sprecher oder einem anderen Orientierungspunkt hinzu oder von ihm weg ausgebildet. Vgl. schwedisch *här* „hier", *hit* „hierher, herzu" sowie *härifrån* „von hier" oder ae. *her*, *hider*, *heonan*, vgl. Shakespeare *hither – thither.* Ne. sind sie völlig aufgegeben. Obwohl eine Begriffs- und Verwendungslücke zu bestehen scheint (vgl. ae. *heonan* > ne. *from here*), hat bloß das deutsche die ursprünglichen Pronominaladverbien dafür auch behalten. Wir machen in Hinkunft also einen Unterschied zwischen dt. *hin(-)/her(-)* und den analytischen Formen *there to/from there* – die ja, wenn wir das deutsche sprecher-origo-orientierte System als Kriterium nehmen, auch nicht dasselbe bedeuten. Abb. 3 ist in diesem Sinne nicht voll repräsentativ.

	Dt.	Ndl.	Fr.	Afrik.	Schw.	Isl.	Far.	Jidd.	Obdt.	Ae.	Ne.
zum Origo hin	*hier-her, herauf*	*hier, (naar-toe)*	*hjir, hjir-hinne*	*hier (heir-natoe)*	*här, hit*	*hér, hin-gath*	*her higar*	*hia-her*	*auf-her, abher*	*her, hiđer*	*here*
weg vom Origo	*da/dort-hin, hinauf*	*daar (naar-toe)*	*dêr, dêrhin-ne*	*daar (daar-natoe)*	*där, dit*	*thar, than-gath*	*har, hagar*	*dort ahin*	*auf-hin, abhin*	*thær, thiđer*	*there*
w-For-men	*woher, wohin*	*waar, waar-heen, (waar-naartoe)*	*wêr, wêr-hinne*	*waar (waar-heen)*	*var, vart*	*hvar hvert*	*hvar*	*wu, wuhin*	*wo_-her wo_-hin*	*hwær, hwi-đer*	*where*

Tabelle 3: Richtungsadverbien im Germanischen (nach McWhorter 2001)

Englisches *where to?* ist allemal *where?* gewichen. Aber auch in dem Deutschen so verwandten Sprachen wie dem Ndl. herrscht Verschmelzungstendenz: *Waar ga je (heen)*? Im DaF-Unterricht muss ja in einer Reihe von Fällen jeweils nach Richtungs- oder Statikverortung zwischen Präpositionsakkusativ und Präpositionsdativ entschieden werden – oft keine Kleinigkeit (Abraham 2001). Auffällig ist aber die Sprecherorigo-Orientierung des Deutschen, die in keiner der anderen germanischen Sprachen (im Ndl. auch nur mehr in unsystematischen Spuren) lückenlos vertreten ist.

3.1.6 *sein* beim 2. Partizip

Zu den auffälligsten Merkmalen der Funktion des Hilfsverb gehört die systematische Trennung zwischen *SEIN/ESSE* und *HABEN/HABERE*, die das Germanische und das Romanische teilen: *gegessen haben*, aber *gekommen sein*, dies sogar im sonst so vereinfachenden Afrikaans *vertrokken zijn* (Ponelis 1993, S. 444) und im Jiddischen *geblibn zayn* (Lockwood 1995, S. 83). Freilich: ein ae. Beispiel wie das folgende will uns angesichts des Deutschen nicht als Nachweis für dieselbe Auxiliar-Strategie erscheinen (ae. *beon* bzw. *wesan*):

(16) hu sio lar Lædenge dhiodes ær dhissum afeallen wæs
wie das Lernen Latin-Sprache.GEN vor diesem abgefallen war
„Wie das Lateinstudium davor verfallen war"
(Mitchell/Robinson 1986, S. 111)

Im Altnordischen ebenso wie im modernen Isländischen kennzeichnet das *be/sein*-Perfekt – durchaus in Entsprechung zum Althochdeutschen bis zum Neuhochdeutschen und im Altenglischen (Mitchell 1985, S. 302–4) – in der Regel das Resultativ sowie das Passiv (Heusler 1950, S. 136). Seine Verwendung als reines Perfekttempus beschränkte sich auf wenige intransitive Verben wie „gehen": *ek em gengenn* „ich bin/*habe gegangen" (Brenner 1882,

S. 129). Nach Mitchell/Robinsons Zeugnis war aber der Gebrauch von *beon* und *wesan* gegenüber *habban* bereits ae. weithin verwischt. Die Systematik des heutigen Deutschen, nämlich dass *SEIN* nur bei perfektiven Verben und im Zustandspassiv Verwendung findet, fehlte bereits in den frühesten Stadien der Aufzeichnungen im Englischen. Spätestens im 15. Jh. war *be* im periphrastischen Perfekt bei den intransitiven Mutativa auf die Verben *come*, *become*, *arrive*, *enter*, *run* und *grow* zusammengeschrumpft (Traugott 1972, S. 144, Rissanen 1999, S. 213). Man vgl. (17).

(17) *And didst thou not, when she* ***was*** *gone downstairs, desire me to be no more so familiarity with such poor people?* (Henry IV, II.i.96) (nach Traugott 1972)

Und spätestens im 18. Jh. kam das *be*-Perfekt nur mehr bei *become* vor (Strang 1970, S. 100), bis es völlig schwand.

Es lässt sich das Argument führen, dass der Abbau von *be* als Hilfsverb für die Perfektperiphrastik bei Mutativa mit dem Aspektverfall im Englischen und damit der semantischen Klassenselbständigkeit eben jener Mutativa zusammenhängt. Für Aspektverfall bzw. Aktionsartverfall spricht ja das völlige Verschwinden von *ge-* als Klassenmerkmal der Mutativa ebenso wie am Partizip des Perfekts. Der Zusammenhang zum Schwund der Vorsilben, die zum Teil transitivierende bzw. perfektivierende Wirkung hatten (vgl. dt. *be-*, *ver-*), sowie der Schwund des diathetischen Reflexivs als Detransitivierer führt über etwas längere Wege, ist jedoch gleichwohl vorhanden. Klassenbildung, signalisiert über morphosyntaktische Selektion, erleichtert, so haben wir mehrfach argumentiert, vor allem über die Mittelfeldstrecke bis zum lexikalischen Verb in Satzendstellung die Interpretationsarbeit in der linearen Verarbeitung des Satzes. Zudem spielt eine Rolle, dass das Zustandspassiv vom Ae. bis zum Ne. mit dem kanonischen *be* als Vertreter fürs Passiv schlechthin, also auch für das Vorgangspassiv eingesetzt wurde (Mustanoja 1960, S. 501). Auch hier bietet sich an, das Englische als Minimalisten bezüglich der Balance zwischen Grammatikintension und Diskursaufgaben zu betrachten, zumal ja aus dem Zustandspassiv (mit *SEIN/BE*) auf den vorhergehenden Passivvorgang bloß geschlossen werden kann, d.h. dass eine notwendige Implikation für den eigentlichen Passierungs*vorgang* herhalten muss, während das Deutsche – zusammen mit den meisten anderen germanischen Verwandten (nur das Schwedische nimmt sich aus; Holmes/Hinchliffe 1997, S. 100) – Vorgangspassiv und Zustandspassiv morphologisch getrennt kennzeichnet.

(18) a Schwedisch:
Vi har rest till Spanien förr
we have travelled to Spain before
„Wir *haben/sind schon einmal nach Spanien gereist"

b Dänisch:
Barnet er kommen
Kind-das ist gekommen
c Norwegisch:
Han er reist
er ist abgereist
d Isländisch (Kress 1982, S. 148–9):
ég er kominn Zustandsperfekt bei mutativen/resultativen
ich bin gekommen Intransitiva
= „Ich bin hier"
ég hef komið Vorgangsperfekt bei (In)Transitiva
ich habe gekommen

Schon das Mittelenglische hatte einen weitaus unspezifizierteren Stand bezüglich solcher Unterscheidungen als das Isländische.

Im Deutschen dagegen ebenso wie im Ndl. und Friesischen erhielt sich *SEIN* sehr konsequent als Hilfsverb (und damit als semantischer Klassenselektor) bei den intransitiven Mutativa sowie bei Fortbewegungs- und manchen Lageverben – im Norddeutschen und Ndl. noch viel konsequenter auf telisch-terminative Verwendungen gemünzt und dort in Variation mit Imperfektivität im Unterschied zum Oberdeutschen. Vgl. (19)-(21).

(19) a *Hij **is** zijn beurs vergeten/verloren*
er ist seine Börse vergessen/verloren
„Er hat seine Börse nicht bei sich" (= Resultat mit Implikation „zuhause liegen gelassen")
b *Hij **heeft** zijn beurs vergeten/verloren*
er hat seine Börse vergessen/verloren
„Es passierte ihm, dass er seine Börse vergaß/verlor" (= Vorgang)
(20) a ***heeft** gestaan – **hat** gestanden* (obd. nur ***ist** gestanden*), aber ***is** komen te staan* „hat sich hingestellt"
b ***heeft** de hele middag gezwommen* „hat den ganzen Nachmittag geschwommen" – ***is** naar het andere oever gezwommen* „ist ans andere Ufer geschwommen"
(21) ***hat** den ganzen Abend getanzt – ist* in den Saal hineingetanzt, ***hat** geschlafen – **ist** eingeschlafen*

Damit erweisen sich das Ndl. und das Deutsche (das Norddeutsche konsequenter als das Süddeutsche) klar perfektivsensibel. Ganz deutlich geht es hier nicht um unnötigen Luxus, sondern um ganz wertvolle psychologische Erleichterungen unter der Perspektive der aktuellen linearen Satzverarbeitung – nur unter dieser Perspektive allerdings sind die Vorteile der systematischen Funktionstrennung von *SEIN* und *HABEN* in der Verbperiphrase sichtbar zu machen. So ist mit der Setzung des Auxiliars in V2 die Klasse der an *SEIN* oder *HABEN* anschließbaren lexikalischen Verben eindeutig einge-

schränkt, und es dient somit die schrittweise verlaufende Abarbeitung der weiteren Objekte zur massiven Einschränkung der Zahl von erwartbaren Prädikaten in Vletzt derart, dass die semantische Analyse vor dem Erreichen von Vletzt bereits wertvolle Vorarbeit leisten konnte – im Sinne der Parsingstrategie: dass die Zwischenspeicherung des lexikalischen Materials von V2 an bis zur Paenultima vor Vletzt nicht ohne wertvolle Vorarbeit zur Semantik verstrich. Zudem – und auch das ist wertvolle systematische Vernetzung und damit Behaltenserleichterung – steht *SEIN* nicht nur bei 2. Partizipien resultativer Intransitiva und telischer Verbphrasen, sondern eben auch bei adjektivischen und nominalen Prädikaten. Damit ist die grammatische Synonymie und Klassensemantik von resultativen 2. Partizipien (mit Zustandslesart, egal ob im Passiv oder im Aktiv), Adjektiven und Nomina erreicht, allemal also im semantischen Typus <e, <e,t>>. Das sind kompensatorische Erleichterungen, die das Englische mit prinzipiellem SVO erst gar nicht braucht – gewiss. Aber das Deutsche, so können wir sagen, schafft sich damit gegen die unvorteilhaften Parsingvoraussetzungen bei Vletzt die starken Diskursvorteile des Scrambling. Dazu im letzten Kapitel. Im Altnordischen wurde das Passiv im allgemeinen mit *vera* „sein" gebildet (zum Suppletivsystem *bin-sein-war/gewesen*).

3.1.7 Vorgangspassiv mit *werden*

SEIN/ESSE im Selektionskontext mit dem 2. Partizip steht nicht nur mit *HABEN/HABERE* in Konstruktionskonkurrenz, sondern auch mit dem inchoativen *WERDEN* und zwar bei der Bildung des Passivs. Dabei gibt es formal eine interessante Überschneidung. *SEIN*+2. Part. ist bei transitiven resultativen Verben Zustandspassiv, bei intransitiven resultativen Verben dagegen periphrastisches Perfekt. Vgl. (22) im Gegensatz zu (23).

(22) a	*Der Zahn ist gezogen*	als Folge von	*Der Zahn ist gezogen worden*
b	*Der Zug ist angekommen*	als Folge von	*Der Zug kam an*
(23) a	**Der Wagen ist gezogen*	keine Folge von	*Wagen ist gezogen worden*
b	*Der Zug ist gefahren*	keine Folge von	*Der Zug fuhr*

Genau dieses Viererverhältnis ist innerhalb (und außerhalb) der Germania einmalig für das Deutsche. Darüber hinaus hat das Deutsche als einzige Sprache *werden* fürs Vorgangspassiv und fürs Futur eingeführt, nach dem Zeugnis des Alt- und Mittelhochdeutschen nicht aus eigener Kraft, sondern (wenn wir der Spekulation von Leiss (1989) folgen) durch grammatische Entlehnung aus dem Slawischen. In der Folge hat sich ein solches Vorgangsauxiliar z. T. auch für das Passiv im Skandinavischen ausgebildet, nicht jedoch fürs Futur. Es ist diese spezifische Neuerung des Deutschen – *werden* als auxiliare Futur- ebenso wie Vorgangspassivstütze –, die das Deutsche un-

ter sämtlichen seiner germanischen Verwandten (und erst recht im Vergleich mit der Romania) auszeichnet. Für das Futur haben ja sämtliche anderen germanischen Sprachen eine *SOLLEN-* bzw. *WOLLEN-* Entsprechung entwickelt, welche auch alle Vorstufen des Nhd. einschließlich des Gotischen verwendet hatten (vgl. Abraham 1987, 1989, 1992). Für das Vorgangspassiv hat sich in den skandinavischen Sprachen *bliva* ausgebildet; seine Herkunft ist nicht ganz geklärt; zu den Annahmen gehört, dass es zur Zeit der Hansekontakte aus dem Deutschen gecalquet wurde. Ndl. ebenso wie Afrikaans verwenden *WORDEN* fürs Vorgangspassiv, allerdings nur im einfachen Präteritum. Im periphrastischen Perfekt wird *geworden* weggelassen.

(24) a ndl. *De man werd door de hond gebeten*
b *De man is door de hond gebeten (*geworden)*
c afr. *Die trui word gebêre* „der Pullover wurde aufgehoben"
d *Die trui is gebêre (*geword)* „der Pullover ist aufgehoben worden"

Das Schwedische setzt das *BE*-Verb *vara* im Zustandspassiv, *bli* dagegen im Vorgangspassiv mit öfters Perfektivaspekt (Holmes/Hinchliffe 1997, S. 109).

(25) a *Himlen* ***är*** *täckt* *av moln*
Himmel.der ist bedeckt mit Wolken
b *Han* ***blev*** *påkörd* *av en bil*
er wurde überfahren von einem Auto

Im Altnordischen wurde das Passiv im allgemeinen mit *vera* „sein" (zum Suppletivsystem *bin-sein-war/gewesen*). *wertha* „werden" wurde infolge seiner starken lexikalischen Bedeutung nur gelegentlich für das vollverbale Inchoativum verwendet.

(26) *Thær saker skal fyrst døma, er fyrra sumar*
die Fälle sollte (man) erst beurteilen, die vorigen Sommer
varth eige um dømt
wurden(=gerieten) nicht zum Urteil
„Man soll erst über Fälle urteilen, zu denen man im letzten Sommer kein Urteil erreicht hat". (Heusler 1950, S. 37)

Ae. *weorthan* schwand nach dem Altenglischen völlig. Auch das Isländische hat *verða* „werden" neben *vera* „sein" fürs Passiv erhalten (Kress 1982, S. 150). Vgl. (18) oben.

Die Tabellen 3 und 4 bieten einen Überblick zum oben Diskutierten.

	Dt	Ndl	Jid	Fri	Sw	No	Dä	Is	Fär	Af	Ae	Ne
Inhärentreflexiva												
externer Possessor												
grammat. Genus												
Präfixverlust												
Richtungsadverb												
SEIN-Perfekt												
Passiv-*WERDEN*												
V2												
Indefinitpron. *MAN*												

Tabelle 3: Syntaxabbau im Englischen im Vergleich mit anderen germanischen Sprachen (nach McWhorter 2001)
(Dunkeltönung für Erhalt, weiß für Abbau)

	Ne	Fr	Nl	Af	Dt	Ji	Is	Fä	No	Dä	Sw
grammatisches Genus											
Kasusmarkierung											
3. Person V-Morphem											
Sg./Pl. V-Morphem											
Konjunktiv											
st./sw. Verbklassen											
st./sw. Adjektive											
V2											
lang/kurz-Vokale											
robuster Umlaut											

Tabelle 4: Formenabbau in der Germania (nach Lass 1987)
(Dunkeltönung für Erhalt, weiß für Abbau)

Das Englische vergleicht man traditionell mit dem Ndl. und dem Friesischen. Tabelle 4 jedoch zeigt, dass man ebenso gut die Gegenrechnung auftun könnte, nämlich dass die nordischen Sprachen Parallelen mit dem Englischen gemein haben

3.1 Primär-typologische Merkmale des Deutschen

Im Unterschied zur Referenzwiederaufnahme nach verschiedenen Unterscheidungskriterien kann eine Sprache, die notwendigen satzgrammatischen Bedingungen vorausgesetzt, Textverdichtungen und pragmatische Einbindungen von Information zum Sprecher und zu den anderen Redebeteiligten bzw. zum Ablauf der Rede durch bestimmte Wortstellung und Satzakzent vornehmen. Jede Sprache wird dies tun wollen, sie wird dies jedoch nach Maßgabe ihrer satzgrammatischen Möglichkeiten anders tun. Das Japanische z. B. markiert im Text vorweg genannte Satzteile mit eigenen Diskurssuffixen im Unterschied zu neu eingebrachtem Informationsmaterial; das

Deutsche weiß Satzakzent – genauer: normalen und kontrastiven Satzakzent – zur Erstellung unterschiedlicher Redevoraussetzungen (‚Präsuppositionen') ebenso wie Modalpartikel einzusetzen; letztere Möglichkeiten – Modalpartikel zur Signalisierung von Sprecherannahmen zum jeweiligen Textstand – fehlen in den meisten anderen europäischen Sprachen völlig, und dort, wo das Deutsche Akzent und reine Mittelfeldumstellung vornimmt, greifen die germanischen SVO-Sprachen, vornehmlich das Englische, zu eher stark platzkonsumierenden, umständlichen Satzspaltkonstruktionen. Ich reihe solche diskursordnende und textstatusklassifizierende Mittel zu den primären typologischen Merkmalen. Dazu gehören einige morphologisch-paradigmatische Voraussetzungen, die es zuerst hervorzuheben gilt.

3.1.1 Rektion und Basiswortstellung

Direkte Grundlage einiger der vergleichend-typologischen Beobachtungen, die zur Charakteristik der besonderen Diskursprominenz des Deutschen führen, sind Kasusrektion und die lineare Abfolge der Rektionsglieder. Das Deutsche ist in dieser Hinsicht nicht nur in der Germania allein stehend, ungeachtet etwa der Tatsache dass auch das Isländische Genitive, Dative und Akkusative besitzt – über ein reicheres Rektionskasusinventar verfügt das Deutsche ja auch nicht. Es spielt aber die Abfolge der Valenzkasus eine entscheidende Rolle, zudem die Verteilung von grammatischem und kontrastivem Akzent, die dabei mit zu Wort kommen. Dies sind die wichtigsten Rektionstypen in ihren Grundabfolgen (Czepluch 1988, Abraham 1995, S. 617 f., Haider 1997).

(28) a zweiwertig:	NOM	>	AKK			*BEDAUERN, SCHLAGEN*
	AKK	>	NOM			*interessieren, imponieren*
	NOM	>	DAT			*helfen, gratulieren*
	DAT	>	NOM			*gefallen, fehlen*
b dreiwertig:	NOM	>	DAT	>	AKK	*anvertrauen, verbieten*
	NOM	>	AKK	>	DAT	*aussetzen, unterordnen*
	NOM	>	AKK	>	GEN	*bezichtigen, anklagen*
	NOM	>	AKK	>	AKK	*lehren*
			[+PERSON]		[+LEHRZIEL]	

Auf Präpositionsrektion verzichte ich hier – nicht ohne Grund, nämlich um später den eingeschränkten Scramblingbegriff einführen zu können. Das Auffälligste und wahrscheinlich in der Schulgrammatik am stärksten Vernachlässigte ist die Abfolge, die ohne Akzentwechsel nicht geändert werden kann. Eindeutige empirische Probe ist neben der Akzentfeststellung der durch Chomsky eingeführte Präsuppositionstest (Chomsky 1976, Höhle 1982).

In den anderen germanischen Sprachen gibt es mit Ausnahme des Isländischen, eingeschränkt auch Ndl. und Friesischen keine morphologische Unterscheidung zwischen Dativ und Akkusativ. Was im Deutschen eine Dativrealisierung hat, wird in den skandinavischen Sprachen in verschiedenen Präpositionsrektionen ausgedrückt. Präpositionslose Dativentsprechungen

finden sich zuweilen allerdings im Pronominalparadigma, dann aber meist ohne eigene morphologische Unterscheidung vom Akkusativ. Das Allerwesentlichste jedoch ist die Basisabfolge der Kasusrektionsmuster. Diese teilen weder das Isländische noch die engsten Schwestern des Deutschen, das Ndl. und das Friesische und erst recht nicht das Afrikaans oder das Jiddische. Unter den außergermanischen europäischen Sprachen scheinen nur das Finnische und Ungarische das Deutsche an Kasusinventar zu übertreffen. Unter der Hauptperspektive, dass aus diesen Rektionsgrundabfolgen wesentliche Scramblingeigenschaften abzuleiten sind, werden wir jedoch auch diese beiden Sprachen vom Deutschen absondern. Das Deutsche bleibt, was die spezielle Kriteriendurchmischung von Kasusrektion und Abfolge der Valenzglieder betrifft, in einer absoluten Sonderstellung – einer, der überflüssiger Luxus eignet?

3.1.2 Freie Mittelfeldversetzung der Rektionsglieder (‚Scrambling')

Freie Mittelfeldversetzung (FMV; Scrambling) ist die Versetzung der in (28a,b) genannten Rektionspläne innerhalb des Mittelfelds ausschließlich zu Zwecken der Textintegration über den Einzelsatz hinaus. Interessant ist dieser Versetzungsbegriff nur dann, wenn er entscheidend eingeschränkt verwendet wird. Dies sind die 3 Hauptvoraussetzungen des hier verwendeten Scramblingbegriffs (Haider/Rosengren 1998, S. 5; 28):

(29) a morphologisch unterschiedene Valenzrektion;
b eindeutig verschiedene Abfolgebeziehungen im Sinne von (1);
c Mittelfeldausbildung (‚MF') zwischen $_V[_{MF}\ __]V$

Es geht also um den folgenden strukturellen Prozess:

(30) $C^o\ [XP_i\ YP_j\ V^o] \rightarrow C^o\ [YP_j\ [XP_i\ e_j\ V^o]]$
wobei XP und YP im Valenzmuster von V^o und wo $[XP_i\ YP_j\ V^o]$ die Valenzbasisabfolge im Sinne von (29a) ist.

Damit sind folgende Versetzungen ausgeschlossen (z. T. Haider/Rosengren 1998, S. 2–4):

(31) a Argument-Adjunkt-Abfolge wie im Ndl.:
dat Sofie <vandaag> <<dat artikel>> <vandaag> <<e>> moet lezen
b Objektversetzung (-‚shift') wie im Isländischen:
Í gær las Jón <<bækurnar >><ekki ><<e>>
gestern las J. die Bücher nicht
c T-scrambling (= Vorversetzung in eine C-adjazente funktionale Spez(Tempus)-Position):
dass <verlieren> Boris nicht <e> konnte
**dass Boris <verlieren> nicht <e> konnte*
d Langabstandscrambling wie im Japanischen
e Rechtsherausstellung wie im Hindi oder Türkischen

f Pronomenversetzung in den Wackernagelbereich (‚WP'):
dass [$_{WP}$ <es ihm>] Peter <e> doch nicht gezeigt hat

Es gehören nach (29a-c) die folgenden Sprachen aus den folgenden Gründen nicht zu Scramblingsprachen:

(32) a alle festlandskandinavischen Sprachen – Dänisch, Norwegisch, Schwedisch –, die weder das Kriterium von OV (damit kein MF für die nötige Aktantenbeweglichkeit besitzen) noch das der prinzipiell valenzbedingten Basisabfolge erfüllen.
b das Isländische und das Färöische, die zwar Dativobjektmarkierung aufweisen, aber vom VO-Typus sind und das Kriterium der valenzbedingten Basisabfolge nicht erfüllen – d. h. weniger lexikalische Syntaxvoraussetzungen aufweisen.
c das Niederländische, Friesische sowie das Afrikaans: diese lassen zwar Topikalisierung zu (was mit Scrambling im engeren Sinne nichts zu tun hat, vor allem deshalb, weil alle VO-Sprachen Topikalisierung ebenfalls zulassen und weil dies nicht an die Ausbildung eines Mittelfelds gebunden ist), sie lassen weiter „ndl. Scrambling", also ADV-DO, DO-OBJ- sowie DO-PP, PP-DO-Abfolgen zu. Aber es zeigen sich keine Beschränkungen hinsichtlich der lexikalisch bedingten Valenzbasisabfolge (schon deshalb, weil ja in keinem Nominal bzw. Pronominalparadigma kasusmorphologische Unterschiede angezeigt sind), und die zwar OV-Charakter (linksläufige Rektion) und auf Pronomina beschränkte Dativpositionen (ohne morphologische Markierungen!) zeigen, aber denen die Kennzeichnung der valenzbedingten Basisabfolge fehlt.
d das Jiddische: hauptsächlich deswegen weil es keine reine OV-Sprache ist, d. h. weil es IO in linksläufiger, DO jedoch in oberflächlich rechtsläufiger Rektionsstellung (nach Diesing 1997, S. 390) definite NPs in LR, indefinite in RR) hat. Vgl. (33) (im Anschluss an Haider/Rosengren 1999, S. 78 f., dort Beispiele (107)-(108)) sowie (11a) weiter unten.
e das Englische wegen Nichterfüllung aller dreier Kriterien: VO (damit kein Mittelfeld), kein Dativ, damit auch keine irgendwie interessante Erfüllung des Kriteriums der valenzbedingten Basisabfolge.

Dem Jiddischen kommt wegen seiner Herkunft aus dem Oberdeutschen unser besonderes Augenmerk zu – das Oberdeutsche ist ja eine ausgesprochene Scramblingsprache – und damit eine eminent diskursprominente Sprache. Man beachte, dass sich im Jiddischen kein Mittelfeld zur Beortung freier Mittelfeldversetzung ausbildet. Vgl. (33).

(33) a *Max hot nit gegebn Rifken dos buch*
b *Max hot <Rifken> nit gegebn <e> dos buch*
c *Max hot <Rifken> nit gegebn <e> dos buch*

d *Max hot << dos buch>> <Rifken> nit gegebn <e> <<e>>*
e Max hot [<Rifken> nit[<<gegebn>> [<e> ken buch <<e>>]]]
f Max hot [<dos buch> nit[<<gegebn>> [ken jingl <e><<e>>]]]

3.1.3 Verbklammer (SVOV), strenge Verbzweitstellung und Parsing

Alle germanischen Sprachen außer dem Englischen – auch das sonst so oft abweichende Afrikaans – zeigen V2-Wortstellung in dem Sinne, dass auch Nichtsubjekte vor dem Verb stehen können. Dazu stellen sich asymmetrische Verbpositionen je nachdem, ob der Satz abhängig oder eingebettet ist: die skandinavischen Sprachen zeigen dabei leichte Wortstellungsveränderungen zwischen Verb und Satzadverb, obwohl sie das Verb – im Unterschied zum Altnordischen, dem Altdänischen und Altnordwestnorwegischen (Propst 2002) – im abhängigen Satz nie in die letzte Position rücken. Dies tun nur die drei festlandwestgermanischen Sprachen: das Deutsche, das Niederländische und das Westfriesische. Ae. hatte wie das moderne Deutsch, wenn auch nicht so streng, SVOV, genauer _V_V. Dieses _V_V beginnt seinen Abgesang im Englischen im 15. Jh. und ist im 17. Jh. völlig verschwunden. Die Frage, warum diese Struktureigenart eintreten musste, wird auch Licht auf die Frage werfen, warum sie im Deutschen nicht nur erhalten blieb, sondern sich im Gegenteil immer strenger ausbildete (z. B. verschwand älteres V3).

Eine der Annahmen ist, dass das flektierte Verb zu C(omp) in komplementärer Verteilung steht und dass diese Komplementarität dann verloren gehen muss, wenn die Kasusmorphologie erodiert und Kasus durch lineare Stellung und durch Präposition identifizierbar werden muss. Ein gelernter Germanist braucht sich zur Widerlegung dieser These nicht erst durch die lange und komplizierte Literatur von Platzack/Holmberg (1989) über Vikner (1995) bis Kroch/Taylor (1997), Bobalijk/Thráinsson (1997) und Rohrbacher (1999) – vor allem die frustrierenden Parameter starker und schwacher Flexion – hindurchzuarbeiten. Ihm genügt das Zeugnis der deutschen Dialekte, in denen Kasusunterschiede weithin geschwunden sind, V2 und Vletzt jedoch ungebrochen erhalten geblieben sind. Man beachte jedoch, dass auch die Annahme, dass nach dem Zeugnis von Pidgin- und Kreolsprachen (Heine 1975, Kouwenberg 1994, Baptista 2000) sowie der Interimsprache beim Erstspracherwerb reiner SOV-Sprachen (Clahsen/Muysken 1986) SVO die universal unmarkierte Satzgliedfolge ist, weder die Frage beantwortet ist, warum das Englische [_V_] aufgegeben hat, die anderen germanischen Sprachen es unter Einschränkungen behalten haben und nur die Festlandwestgermania es durch [_V_V] ersetzt hat, wobei das Deutsche am konsequentesten war. Dies freilich fordert wiederum eine Antwort auf die Frage, warum SVO unter den Weltsprachen so weit und offenbar präferiert verbreitet ist.

Sowohl die bevorzugte Ausbildung in Pidgins und Kreolsprachen – übrigens unabhängig vom typologischen Muster der Substratsprache (das ndl. Berbicekreol, das sich zwischen Sprechern des Ndl. und der SOV Niger-Congo-Sprache Ijo ausbildete) – als auch das Zweitspracherwerbsargument von Clahsen/

Muysken (1986): SVO als Zwischenkompetenz bei Deutsch-Türkisch-Lernern) weisen stark auf Druck unter Parsingbedingungen hin. Ich werde diese These in Kapitel 5 unten zur Diskursprominenz des Deutschen entwickeln.

Hier sei nur in Kürze auf Erscheinungen in den gesprochenen Varianten des Deutschen verwiesen, die auf Parsingstrategien zurückgehen: Konjunktionsflexion in den bairisch-österreichischen Mundarten; Abfolge der Verben im V-Komplex (unter den verbleibenden OV-Sprachen zeigt nur das Zeitungsfriesische strenges, von der Grammatiklogik diktiertes Vletzt – siehe Abraham 1995); Perfektperiphrase für die einzige Präteritumsfunktion; Flexionsunterscheidung von Definitheit und Indefinitheit im adjektivischen Attributkomplex – und letztlich auch V2 (als Erklärung für das große V2-Überwiegen in den Sprachen der Welt[7]).

Wie sehr andererseits Rektionslinksläufigkeit im Deutschen verankert ist, bestätigt eindrucksvoll die linksläufige Rektionseinbettung im Attributkomplex sowohl bei Adjektiven als auch bei Verbpartizipien. An solchen Komplexen scheitert bereits das dem Deutschen so eng verwandte und sonst so gleichlaufende Niederländische.

Tabelle 5 vermittelt wieder einen Überblick.

	Ne.	Afrik.	Jidd.	Dt.	Nld.
einfaches Präteritum					
eigenes Infinitivsuffix					
Verbklammer[[FR 8]][8]					
OV zugunsten von VO					
Genusklassifikation					
Finitflexion bei V					
attributive Adjektivflexion					

Tabelle 5: Flexionsabbau in den „kontaktschweren" germanischen Sprachen (nach Lass 1987) (Dunkeltönung für Abbau, weiß für Erhalt)

[7] Im Anschluss an die Beobachtung, dass sich V2 am längsten in Dokumenten des Kentischen erhält, während es im übrigen Englischen abgebaut wird, gehen Kroch/Taylor (1997, S. 312) davon aus, dass der Abbau von SVOV durch das Skandinavische ausgelöst wurde, dass somit der Übergang vom ‚symmetrischen' (Verbversetzung sowohl in unabhängigen wie in eingebetteten, abhängigen Sätzen) zum asymmetrischen Versetzungstypus (Verbversetzung nur im unabhängigen Satz) zu V2 als Folge des Flexionsverlustes eintrat, dem die frühen skandinavischen Einwanderer in ihrem unvollkommenen Erwerb des Englischen unterlagen (Kroch/Taylor 1997, S. 318–20). Unter der Annahme, dass vollständiger Abbau von V2 nur mit massivem Flexionsverlust einhergeht, impliziert diese Annahme von Kroch/Taylor, dass der Übergang zum asymmetrischen V2 ein Übergangsstadium zwischen der ursprünglichen Konfiguration und der des Neuenglischen war. Ich führe dies hier an, um zu zeigen, welch komplexe, im übrigen völlig undokumentierte Vorannahmen zu solchen Erklärgängen – Kaynes spekulative, empirisch nicht nachvollziehbare Asymmetriehypothese ist ja auch noch vorausgesetzt – nötig sind.

[8] Dies ist auf die Mittelfeldfüllung zwischen den beiden Verbklammern durch Objekte und Adverbien gemünzt: vgl. *Ich habe den Brief gestern geschrieben.*

Englisch und Afrikaans sind unter allen einander am ähnlichsten, wiewohl eigentlich – was hier nicht in den Blick gerät – das Afrikaans inbezug auf Morphologie weniger abgebaut hat als das Englische.

4. Folgerungen

4.1 Beschreibung und Erklärung – Englisch ≠ Deutsch: Schlüsse fürs Deutsche?

Die vor allem in der Literatur zum Englischen oft getroffene Erwägung, das Englische habe in seiner Geschichte die Präfixmorpheme deshalb abgelegt, weil sich die Akzentverhältnisse so drastisch änderten (Visser 1963, S. 127), ist nicht haltbar. Zum einen weist das Deutsche denselben Primärakzent auf wie das Englische – jene romanischen lexikalischen Übernahmen, die Endbetonung aufweisen, können ja den Präfixabfall nicht allgemein begründen, da sich die Verben germanischen und romanischen Ursprungs die Waage halten und da ja auch romanische Verben Ableitungsmorpheme in präfigierter Form zeigen. Zudem hatten sich Reflexe des lexikalisch-perfektivierenden und perfektpartizipialen *ge-* lange in südwestliche Dialektregionen der britischen Insel als *y-* and *a-* erhalten (vgl. Barnes 1886, S. 27–8 zum Dorset), bis sie dem Druck der Hochsprache zum Opfer fielen.

4.2 Was ist nun konkret überspezifiziert?

Es ist kein Streitpunkt, dass manche Sprachen spezifischer sind als andere. Wohl herrscht auch die Ansicht, dass die Komplexitäten der verschiedenen Sprachen einander über alle Kategorien und Paradigmen hinweg ungefähr die Waage halten (so etwa Edwards 1994, S. 90; Bickerton 1995, S. 67; O'Grady et al. 1997, S. 6; Crystal 1987, S. 6–7). Freilich ist das nirgends erschöpfend untersucht worden. Zuweilen findet sich die Position, dass alle Sprachen komplex sind, freilich manche mehr als andere (Crowley 2000, Gil 2001). Zu den am wenigsten spezifischen Sprachen der Germania gehört das Englische nach dem Vergleich der sekundären und primären Vergleichskriterien.

Natürlich hat das Englische auch komplexe Eigenschaften entwickelt, mit denen es in der Germania sogar alleine steht: etwa die *do*-Stütze, die Kennzeichnung des unmittelbaren Futurs und präsentischer Imperfektivität mittels der *ing*-Form – was ja für das einfache Präsens den Weg für Habitualität freimacht.

5. Was bezweckt die ‚formal redundante' Eigenständigkeit des Deutschen?

Exaptation ursprünglicher Gartenpfaderscheinungen oder teleologische Adaptation im Sinne von Parsing- und Diskurserleichterung?

Man braucht sich der Alternative in dem Kapiteltitel gar nicht zu stellen – sie wird gar nicht entscheidbar sein. Aber sie bietet sich nach der hier

eingeschlagenen Argumentationsrichtung ‚leichte' oder ‚schwere' Sprache einfach an. Ich werde im Folgenden zwei thematische Stoßrichtungen verfolgen: einmal soll gezeigt werden, was die formale Redundanz an strukturellen Möglichkeiten eröffnet, was in anderen germanischen (und außergermanischen) Sprachen nicht gelingt; und zweitens soll begründet werden, inwiefern das Deutsche mit seinem evolutionären Kurs der formalen Redundanz, den keine andere Sprache teilt, eine ‚leichte' Sprache ist – allerdings eben nicht für denjenigen, der das Deutsche erst zu lernen hat, also vor allem für solche Lerner, die von SVO und geringerer Sensibilität für morphosyntaktische Desambiguierungen ausgehen. Aus dieser Begründung leitet sich nahtlos ein eindeutiges Plädoyer für das Studium des Lateinischen und Altgriechischen ab – in dem Sinne nämlich, dass keine andere Sprache so sehr auf morphosyntaktische Sensibilisierung und semantische Desambiguierungen sowie Desambiguierungen von Textreferenz vorbereiten wie gerade diese beiden Sprachen.

Bei der Diskussion des massiven Formenabbaus und der darauf folgenden funktionalen Verluste in der Geschichte des Englischen folgert McWhorter (2001), dass die meisten Veränderungen bereits vorlagen, als sich die skandinavischen Stämme in Nordengland und Schotland ansiedelten – dass sie sich somit nicht erst als Folge von Sprachmischung unter Kreolisierung einstellten, dass also im Englischen bereits früh und autonom ‚Entspezifizierung' bzw. ‚Redundanzabbau' vorlagen. Aber er verbindet damit die Frage, warum nicht ähnliche Abbauprozesse unter dem Druck von funktionaler Entspezifizierung und Redundanzabbau nicht auch in den anderen germanischen Sprachen eintraten. Sollte es so etwas wie „offene Grammatikräume" in der Syntax ebenso wie in den phonetischen Inventaren geben, wie Visser vermutet (Visser 1963, S. 135), dann wäre nicht gut erklärlich, wieso sich die Pronomina des Englischen nicht Exaptationsprozessen beugten – nach der der evolutionären Biologie entlehnten Idee bei Lass (1990) –, wonach Reflexivpronomina als morphologische Valenz- und Modussignale wie in Dutzenden anderer europäischer Sprachen und besonders im Deutschen und Skandinavischen (nicht jedoch im Ndl. und Friesischen) ausgebildet wurden (McWhorter 2001).

Ich schlage vor, derartige historisch als Exaptationen erklärbare Prozesse daraufhin zu prüfen, ob zwingende innergrammatische (‚universalgrammatische') Zusammenhänge vorliegen, die zufällige von systematischen UG-logischen Exaptationen unterscheiden. Als Kandidaten für Syntaxklasseme im zweiten, systematischen Sinne sehe ich

(i) die Reflexivverwendung zur Diathesenanzeige (Mittel- und Passivkonstruktion) sofern man zwischen lexikalischer und syntaktischer Reflexivität trennt bzw. sofern man ins Lexikon ebenso viel Syntaktisches hineinsteckt wie in die wirkliche Syntax. Man denke an das s-Passiv im Skandinavischen und in den slawischen Sprachen.

(ii) die dreifache Genusklassifikation und -anzeige am Artikelwort und attributiven Adjektiv im Deutschen – natürlich im besonderen nur dann, wenn Diskursstrukturierung und Referenzwiederaufnahme als authentische Grammatikkomponenten gesehen werden und nicht als Erscheinungen einer unsystematischen Pragmatik.

Es ist zum Abschluss dieses ersten Kapitels nochmals zu beleuchten, worauf es bisher ankam. Es galt nicht nur zu zeigen, dass das Deutsche bei jedem der vorgelegten morphologischen Auszeichnungen eine reichere Auswahl trifft als seine germanischen Verwandten, sondern vor allem dass das Neuenglische mit weit sparsameren formalen Mitteln auskommt. Wir leiten daraus das Charakteristikum ab, das Deutsche habe seine Überspezifikation behalten – zu welchem Zweck, das soll jetzt beleuchtet werden.

5.1 Freie Mittelfeldversetzung und die Thema-Rhema-Struktur

Im Folgenden sollen die diskursvernetzenden Strategien des Deutschen illustriert werden, die sich aus der Weitung des Mittelfelds – der strukturellen Periode zwischen den beiden Verbklammern, C° (V2) und V° (Vletzt) – anbieten. Man vgl. zuerst die Satzfeldillustrationen in Tab. 6.

		THEMA/ RHEMA	–	THEMA	←RHEMA	RHEMA	RHEMA→	THEMA
	KOORD	[$_{CP/IP}$ SpezCp/IP	Comp/Infl	AgrOP	[$_{VP}$	[$_{VP}$	V°]]]	Extra-position
i	–	*Du*	*schlägst*	***den** Teig*	*aber*	HART		*heute!*
ii	*Aber*	–	–	**den** Teig	*auch*	HART	*schlagen!*	–
iii	–	*Wieso*	–	**den** Teig	*denn*	HART	*schlagen?*	–
iv	*Aber*	*wieso*	–	**den** Teig	*denn*	HART	schlagen	*heute?*

Tabelle 6: Satzfeld: UG-Satzstruktur und die Verteilung von Diskurskategorien [‚THEMA/RHEMA' in der 3. Spalte bedeutet, dass topikalisierte Satzglieder sowohl Thema- wie auch Rhemafunktion gleichzeitig erfüllen können.]

Die folgenden Verteilungsbeziehungen gelten zwischen den Feldpositionen und Akzentunterscheidungen (Cinque 1993):

(34) a Wir haben *sie* gestern GESEHEN ... GA
b *Wir haben gestern *sie* gesehen ... –
c Wir haben gestern *SIE* gesehen ... KA
d *SIE* haben wir gestern gesehen ... KA
e **Sie* haben wir gestern gesehen ... –

Die ungrammatischen Versionen – d.h. solche ohne GA/KA-Zuweisung – lassen sich direkt aus Cinques GA-Linking-Regel ableiten (Cinque 1993).

		THEMA/ RHEMA	–	← THEMA	THEMA →	← RHEMA	RHEMA	RHEMA →	THEMA	GA ≠ KA
	Koord	[$_{CP/IP}$ Spez CP/IP	C°/I°	WP	AgrOP	[$_{VP}$	[$_{VP}$	V°]]]	Extra-position	
i	–	*Du*	*wirst*	***ihn/'n***	–	*heute*	*pünktlich*	*SEHEN*	*heute!*	GA
ii	*Aber*	–	–	***'s 'm***	–	*auch*	*pünktlich*	*ABGEBEN!*		GA
iii	–	*Wieso*	–	***es ihm***	–	*denn*	*pünktlich*	*ABGEBEN?*		GA
iv	*Aber*	*wieso*		***'m 's***	–	*denn*	*sofort*	*ZEIGEN*	*heute?*	GA

Tabelle 7: Satzfeld: Verbklammer, Diskurskategorien und die Verteilung von grammatischem Normalakzent (GA)
[WP = Wackernagelposition für schwache Pronomina und deren klitische Reduktionsformen; GA = grammatischer Normalakzent, KA = Kontrastakzent]

Die Illustrationen in (35) führen intransitive und transitive Präsentationssätze ein.

(35) a Es übertölpelte$_i$ [$_{ADV/VP}$ prinzipiell [$_{VP}$ der IGEL den HASEN t$_i$]
b Aber es übertölpeln$_i$ [$_{ADV/VP}$ jedesmal [$_{VP}$ IGEL HASEN t$_i$]

	–	–	–	–	← Rhema$_i$	Rhema	Rhema	Rhema$_i$ →
	Koord	[$_{CP}$ SpezCP	C°	[$_{IP}$ SpezIP	Infl	[$_{VP}$	[$_{VP}$	V°]]]
(26a)	–	–	–	**Es**	***übertölpelte$_i$***	prinzipiell	*der IGEL den HASEN*	t$_i$
(26b)	*Aber*	–	–	*es*	**übertölpeln$_i$**	jedesmal	*IGEL HASEN*	t$_i$

Tabelle 8: thetische (= allrhematische) Satzmuster im Feldverteilungsmuster

Beispiele mit Minimalfokus lassen sich durch die Fragen (36)–(39) elizitieren; die Versetzungen beziehen sich jeweils auf die Basisabfolgen, die durch die Minimalvalenzmuster (Infinitivprädikat mit seinen Objekten und eventuell Lokaladverbien; vgl. **(Mutter den Kuchen) überreichen; *(in der Stadt) wohnen; *(in den Graben) springen*) vorgegeben sind.

In den folgenden Mustern zur Verteilung und Beziehung zwischen Fokus (Rhema) und Themagliedern (‚Backgrounding') verwende ich die folgenden

Abkürzungen: 1= Nominativ, 3=Dativ, 4=Akkusativ, B=Backgrounddiskursfunktion (=Thema), F=Fokusdiskursfunktion (=Rhema); KAPITÄLCHEN bezeichnen Satzkernakzent; Fokus-F in der Basisposition des minimalen Thetamusters bleiben ohne Fetthervorhebung, Scrambling der Fokusposition wird dagegen durch Fettsatz hervorgehoben; Kursive in der Rechtsrandspalte signalisieren Basisabfolge der Verbargumente.

Textverankerungen der verschiedenen Stellungs- und Akzentverteilungsmuster – vgl. (36)-(39):

(36)	*WAS-F4 hat der Sohn-B1 Mutter-B3 gestern überreicht?*	*F4>B1>B3?*
a	Gestern hat der Sohn Mutter den Kuchen überreicht.	B1>B3>F4
b	*Gestern hat der Sohn den Kuchen Mutter überreicht.	*B1> **F4**>B3 =Ne.!
(37)	*WEM hat der Sohn gestern den Kuchen überreicht?*	*F3>B1>B4?*
a	Gestern hat der Sohn MUTTER den Kuchen überreicht	B1> F3>B4 ≠*Ne.
b	Gestern hat der Sohn den Kuchen MUTTER überreicht	B1>B4>**F3** =Ne.(PO)
c	*Gestern hat den Kuchen der Sohn Mutter überreicht	**F4**>B1>B3> ≠*Ne.
d	*Gestern hat den Kuchen MUTTER der Sohn überreicht?	*B4> **F3**>B1 ≠*Ne.
(38)	*WER hat gestern Mutter den Kuchen überreicht?*	*F1> F3>B4?*
a	Gestern hat der SOHN Mutter den Kuchen überreicht	F1> B3>B4
b	?Gestern hat den Kuchen der SOHN Mutter überreicht	?B4> **F1**>B3 ≠*Ne.
c	?Gestern hat Mutter der SOHN den Kuchen überreicht	?B3> **F1**>B4 ≠*Ne.
d	?Gestern hat den Kuchen der SOHN Mutter überreicht	?B4> **F1**>B3 ≠*Ne.
e	*Gestern hat der SOHN den Kuchen Mutter überreicht	*F1>B4>B3
(39)	*WAS hat sich gestern mit dem Sohn, Mutter und dem Sohn ereignet?* **V im Fokus**	
a	Gestern hat der Sohn Muttern den Kuchen überreicht	*B1>B3>B4*>**F-V?**
b	*Gestern hat den Kuchen der Sohn Muttern überREICHT	B4>B1>B3
c	?Gestern hat Muttern der Sohn den Kuchen überREICHT	?B4>B1>B3 ≠*Ne.
d	?Gestern hat Muttern den Kuchen der Sohn überREICHT	?B3>B4>B1 ≠*Ne.
e	?Gestern hat der Sohn den Kuchen Muttern überREICHT	?B1>B4>B3 ≠*Ne.

Zu beachten bei der folgenden Generalisierung der Distributionen in (36)-(39) ist der Umstand, dass wir nur definite NP-Referenzen eingebracht haben. Bei Indefinit-NPs oder Mischung der Referenz hätten sich andere Ergebnisse eingestellt. Dies sind die Folgerungen – eine entscheidende Bewertungsrolle spielt die Basisabfolge im Valenzmuster (zur Bedeutung dieses Kriteriums gerade für generative Beschreibungen und UG-Ableitungen vgl. Abraham 1997b):

(40) a Wo kein [def]-Unterschied bei den Verbargumenten getroffen wird, da spielt die *Basisabfolge* des Minimalverbmusters die entscheidende Rolle; man vergleiche (36a)-besser-als-(36b): in (36a) bleibt sowohl die Basisabfolge als auch die grundlegende Abfolge ‚B>F' (Thema-vor-Rhema-Abfolge) erhalten.

b (36a)-besser-als-(36c), da die lexikalisch vorgegebene Basisabfolge die Generalisierung B>F (‚Thema-vor-Rhema') überschreibt.
c Erhalt von B3>B4 ist als Subkonstituente in allen Fällen verständniserleichternd, egal wo B1 steht – es darf eben nur nicht zwischen B3 und B4 stehen.

(40a) beschreibt auch eine Möglichkeit im Englischen, (40b) dagegen ist im Englischen ausgeschlossen. Im Englischen hat (40c) deshalb keine prominente Rolle zu spielen, weil von vornherein nur SVIODO bzw. SVDOPO erlaubt ist.

Bei Doppelfokusmustern lassen sich identische Generalisierungen treffen.

(41) *WER hat denn gestern WAS Muttern überreicht?*
a Gestern hat der SOHN Muttern den KUCHEN überreicht F1>B3>F4 ≠*Ne.
b *Gestern hat den KUCHEN Muttern der SOHN überreicht *F4>B3>F1 ≠*Ne.

Das Kriterium der Basisabfolge hat eindeutig Vorrang wie in (41a). Ein weiteres besonderes Ergebnis liefert jedoch der Vergleich der Prädikatsperiphrase in (39a-e) insofern, als die Entsprechungen mit dem simplen, keine sichtbare Verbklammer öffnenden finiten Prädikat. Vgl. (42a-e), wo ausschließlich (a) einigermaßen akzeptabel ist, wenn auch selbst dieses keinesfalls unmarkiert.

(42) *WAS ereignete sich gestern mit dem Sohn, Mutter und dem Sohn?*	**V im Fokus**
a ?Gestern überREICHTE der Sohn Muttern den Kuchen	?B1>B3>B4
b *Gestern überREICHTE den Kuchen der Sohn Muttern	*B4>B1>B3
c *Gestern überREICHTE Muttern der Sohn den Kuchen	*B4>B1>B3
d *Gestern überREICHTE Muttern den Kuchen der Sohn	*B3>B4>B1
e *Gestern überREICHTE der Sohn den Kuchen Muttern	*B1>B4>B3

Dies spricht eindeutig dafür, dass die Vletzt-Stellung für das lexikalische Prädikat, damit die Periphrase des Deutschen unter Diskursverteilungskriterien eine hervorragende Rolle spielt. Dies eröffnet für den Präteritumschwund und die das einfache Präteritum ersetzende Periphrastik (in allen Tempora!) eine ganz andere Erklärung als die in der Germanistiktradition kanonisch gehandelte (vgl. Abraham/Conradie 2001).

6. Genus-, numerus und kasusunabhängige Flexion am attributiven Adjektiv: starke, gemischte und schwache Beugung – reiner Luxus? Ärgerliche Komplizierung? Parsing und die ‚unendlichen' Attributketten im Deutschen.

Es gibt keine andere Sprache, die wie das Deutsche die Kongruenzmorphologie am attributiven Adjektiv – über Kongruenz nach Numerus, Genus und Kasus – nach referentiellen Kriterien bestimmt, die durch die Klassenzuge-

hörigkeit der Elemente *vor* dem Attribut festgelegt werden – was man in der deutschen Grammatikterminologie ‚starke' und ‚schwache' Beugung am attributiven Adjektiv nennt. Nur das Ndl. zeigt noch schwach und unsystematisch Spuren solcher Kongruenz. Ohne auf Einzelheiten einzugehen möchte ich nur die sich ergebenden Folgen hervorheben. Eine Aufgabe (übrigens aus meiner langjährigen DaF-Lehre geholt) möge dies verdeutlichen: es war in (50) die richtige Flexionskette zu erstellen.

(50) a *zu eu(r)er all(er) großer/n Schande* = „zur großen Schande von euch allen"

b *tot grote schande van jullie allen*
c *til stor skam for dykk alle*[9]
d *ta grutte skande fan jim(me) allegearre*[10]

Es ist illustrativ sich den Abarbeitungsprozess von (50a) beim Hörer vor Augen zu führen. Dieser muss in den folgenden Schritten ablaufen:

1 *zu* fordert den Dativ an *Schande* – *eu(r)er all(er) großer/n* bleibt unentschieden, wird zwischengespeichert
2 *eu(r)er* wird als Possessivpronomen zu *Schande* identifiziert: damit wird entschieden *zu eurer großen Schande*
3 aufgrund von Schritt 2 kann aber das nächste Element, *all(er),* nicht entschieden werden: die Kette *all(er) großer/n Schande* ist bei jeder morphosyntaktischen Alternative ungrammatisch, da semantisch uninterpretierbar. D.h. Schritt 2 muss zurückgenommen werden. Wir müssen von der Selektion des Quantors *all(er)* ausgehen und zusätzlich *eu(r)er* und *große/n* unentschieden im Zwischenspeicher ablegen.
4 *all-* kann ausschließlich ein Zählnomen quantifizieren – dabei fällt *Schande* aus; es bleibt *eu(r)er*; da das Possessiv kein Zählnomen ist, bleibt die Form des Personalpronomens *euer*, die als Personalpronomen identifiziert im entsprechenden Paradigma als Genitiv freigegeben wird. Damit ist auch *aller* in Kongruenz mit *euer* als Genitiv einzuordnen.

   Erst jetzt kann also die Abarbeitung von links nach rechts – hinter der Präposition *zu* – wieder neu aufgenommen werden.
5 Erst jetzt kann das attributive Adjektiv *großer/n* vom Zwischenspeicher zur weiteren Parsingoperation freigegeben werden. Es wird im allgemeinen jedoch nicht entschieden werden können, in welcher Artikelkategorie *euer aller* steht, d.h. ob starke oder schwache Beugung eingesetzt werden muss: *zu euer aller großer* oder *großen Schande.* Offenbar ist *euer aller* zu komplex für eine solche Entscheidung.

[9] Jan Terje Faarlund, Oslo, sieht auch die Möglichkeit *til dykkar/ dere(s) alles store skam*, die aber hoch stilisiert sei.
[10] Dank an Tette Hofstra, Groningen.

Die verzögerte Abarbeitungskette (= Verständnisprozess) zeigt uns zweierlei: einmal dass reiche morphologische Unterscheidungen vorliegen müssen, um überhaupt zu Entscheidungen und damit semantischen Interpretationen vordringen zu können; und zum anderen dass erst damit die Linksläufigkeit – und aufgrund solcher morphologiereicher Unterscheidungen strenge Rechtsköpfigkeit – des Deutschen möglich wird. Und das ist der entscheidende Vorteil des Deutschen: Komplemente wie Modifikatoren können im Sinne des Skopusaufbaus von links-kopfdistal fortschreitend nach rechts-kopfproximal ohne Strategiewechsel gesetzt und abgearbeitet werden. Dieselbe strenge Rechtsköpfigkeit herrschte ja auch in der Satzstruktur. Da zudem ein wesentlicher Diskursfunktionsunterschied zwischen Attributen und Prädikaten besteht – Attribute sind unhervorgehoben thematisch/background, Prädikate dagegen rhematisch/fokussiert – erwächst mit den ‚unendlichen' Attributketten ein bedeutsamer diskursfunktionaler Vorteil, den keine andere germanische Sprache – und erst recht nicht die reinen SVO-Sprachen der Romania – aufwiesen (ähnlich Fabricius-Hansen 2002).

Auf eine weitere Folge der bei SVOV-Sprachen erforderlichen Parsingstrategien sei kurz hingewiesen. Sowohl Vletzt im finiten abhängigen Satz wie auch die absolute Rechtsköpfigkeit im Nominalattribut wie in (51) erfordern massive Zwischenspeicherleistungen beim Deutschsprecher.

(51) *der heute morgen in der Vollversammlung gegenüber den internationalen Abgeordneten durch Kofi Anan auf den Punkt gebrachte Antrag*

Der deutsche Muttersprachler wird daran gewöhnt sein. Sprecher von SVO-Sprachen dagegen werden diesem lebenslangen Training nie in demselben Maße ausgesetzt sein. V2/ 3 bzw. die relativ ausnahmslose Linksköpfigkeit bei Nomen-Komplement- (statt Nomen-Attribut-)Fügungen wirft ja sofort seinen Selektionsschatten voraus, sodass jedes Element nach dem Prädikat in Zweitstellung ohne Zwischenspeicher abgearbeitet werden kann.[11]

Wie die tiefstrukturierten Attributketten lassen sich auch die charakteristisch langen Wortkompositionen im Deutschen auf der Grundlage von stren-

[11] Es ist unrichtig, dass das Deutsche auch – darin ähnlich, wie behauptet, anderen Sprachen – unterschiedliche Formen mit identischer Funktion und Bedeutung aufweist. Rechtsköpfige Nominalkomposition und linksköpfige Komplementstruktur unterscheiden sich bei gleicher Semantik diskursfunktional nur geringfügig, aber eben doch in einem entscheidenden Merkmal. Man vgl. die folgenden Beispiele (Kapitälchen für Wortakzent):

(i) *Straßenbild* ?=? (ii) *Lied der Straße*
(iii) Gottesliebe ?=? (iv) *Liebe Gottes*

Wie Relativsätze sind (ii) und (iv) verarbeitungserleichternd, präponierte Attributkomplexe ebenso wie (i) und (iii) dagegen parsingerschwerend. Man beachte, dass der links vom Nominalkopf stehende Attributkomplex infolge der Frühstellung den Status eines Diskursthemas zugewiesen bekommt, während der nachgestellte Relativsatz deshalb thematische Funktion hat, weil er auf eine niedrigere Texthierarchie gestellt ist (Ehlich 1994).

ger Rechtsköpfigkeit sowie Cinques Fokusnullhypothese (Cinque 1993) systematisch beschreiben und in völligem Einklang mit der Satz- und Attributstruktur erklären. Dabei sind Thema/Backgrounding und Fokus/Rhema/Foregrounding eindeutig *syntaktische* Identifikate. In dieser kategorienübergreifenden globalen Erklärbarkeit liegt die besondere, von keiner anderen germanischen Sprache geteilte Eigenschaft des Deutschen; erst diese begründet die strukturglobale Diskursprominenz des Deutschen. Ich wiederhole, was diese besonderen Eigenschaften des /Deutschen sind: (i) die Einfachheit, mit der im syntaktischen Mittelfeld die nominalen Satzglieder stellungs-, fokus- und damit diskursmanipulierbar werden; und (ii) strenge Rechtsköpfigkeit, somit der Modifikatoren- und Komplementaufbau nach links, der global für die 3 Großkategorien – Satz, DP/NP und Attributkomplex sowie mehrfache Nominalkomposition gilt. Man beachte, dass diese kategorienübergreifende Einheitlichkeit in den germanischen SVO-Sprachen gebrochen ist: die Komplementstruktur bei SVO ist linksköpfig/rechtsläufig, die Attribut- und die Worstellungsstruktur dagegen sind rechtsköpfig/linksläufig. Das erfordert bei diesen 3 Großkategorien wechselnde Parsingstrategien. Im Deutschen dagegen kommt man mit ein und derselben Verarbeitungsstrategie aus. Das ist eine ganz wesentliche Vereinfachung.

7. Morphologische Redundanz schafft Freiplätze für klare und pragmatikreiche Diskursstruktur: das Deutsche als schwierige L2-Sprache, aber als strukturspärsame und diskursintensionsreiche Hörsprache

Es lässt sich für die beschriebene Balance zwischen morphologischer ‚Redundanz' und intensional reicher Diskursstruktur des Deutschen vor allen anderen germanischen Sprachen ein virtuelles Evolutionsszenario unter darwinschen Auslesekriterien entfalten. SVO ist, wie wir gesehen haben, eine auf schnelles Verständnis ausgerichtete Wettbewerbsstrategie, die sich dort bewähren wird (bewährt hat), wo die Grammatik unter Polyglottieverhältnissen schnell durchschaut werden musste. Dies traf in jedem Fall auf das Englische zu und was, wie ebenfalls mit Nachdruck durch McWhorter (2001) festgestellt wurde, in den frühen skandinavischen Sprachen vorgelegen haben muss. Hier sind verschiedene sozial-demoskopische Szenarien in der Geschichte der germanischen Stämme vorstellbar, die hier im einzelnen nicht weiter verfolgt werden. Ein solches Szenario ist wohl der Regelfall in der historischen Verkehrsdiaspora in großen, ja selbst mittelgroßen geopolitischen Arealen. D. h. asymmetrisches V2 mit unmittelbarer Kongruenz- und Valenzmarkierung ist angesichts einer solchen verkehrsintensiven Situation der natürliche und erwartbare Sprachtypus. Es ist bedeutsam zu sehen, dass sich genau dies entfaltete, sobald sich die römischen Kolonien in Mitteleuropa vom Lateinischen emanzipiert hatten und ihre eigenen sprachlichen romanischen Ableger ausbauten: dabei galt das Lateinische mit Vletzt (oder

V1, mit eigener zentripetaler Binnenstruktur) nach wie vor als Schreibsprache, von der sich die Sprechsprachen eigenständig und zwar nach Sprechsprachkriterien abhoben. Ähnliches galt fürs Englische in seiner Mischsiedlungsgeschichte ebenso wie in der Festlandskandinavia. Die festland-westgermanischen Stämme dagegen waren nie in einer solchen Abhängigkeit von einer einzigen Mutter-Sprache. Ein konservierender eigensprachlicher Schriftkode spielte hier über Jahrhunderte keine Rolle. Was sich letztlich zu den deutschen Stämmen verband, war areal enger beisammen und stand sich sprachlich weitgehend sehr nahe. Hier lag das SVO fordernde und fördernde Polyglottie- und Schnellüberbrückungsszenario nicht vor. Vielmehr konnte man sich auf die die politische und kulturelle Sozialisierung sichernde Diskursfunktion der gemeinsamen Sprache konzentrieren.

Ich habe diese Vorstellung unter ‚evolutionären' Vorzeichen entwickelt, aber mittels einer Spätzeit, als bereits nahezu alles in den germanischen Sprachen geregelt sein musste, illustriert. Man mag mir zugestehen, dass dies einen spekulativen Vergleich mit weiter unbekannten prähistorischen Szenarien erlaubt. Es scheint mir gleichwohl, dass ein solcher Vergleich nicht ohne Erklärwert ist. Sprachen wie das Deutsche, die ihre Diskursprominenz durch SVOV und daraus folgend durch ein weites Mittelfeld mit extensiven Scramblingmöglichkeiten sichern, zeichnen sich dadurch aus, dass sie die Balance zwischen reicher Morphologie – und damit schwererer Zugänglichkeit durch Anderssprechende – und intensionsreichem Diskursfluss – und damit hohem Grad an Gleichlauf zwischen Gemeintem und Gesagtem – zugunsten einer Verdichtung sozialsprachlicher Beziehungen treffen.

Dass wie in modernen Zeiten dann Unbehagen dort entsteht, wo Sprechern solcher diskursprominenter Sprachen jene Sprache als *lingua franca* abverlangt wird, die strukturell solchen flüssigen Textverdichtungen in weit geringerem Maße entspricht, nämlich das Englische, und wo weiter beim deutschen Englischsprecher dauernd Ungenügen über die relativ sperrigen Vertextungsmittel des Englischen aufkommt einerseits und andererseits über die Vorwürfe, er, der Deutsche, schreibe/spreche ein zu kompliziertes, zu lange Sätze bauendes Englisch – dieses Unbehagen auf deutschsprachiger Seite ist somit strukturell-typologisch vorprogrammiert. Man erinnere sich: der Deutsche ist gewohnt sein Zwischenspeichergedächtnis in weit aktiverem Maße zu trainieren und zu strapazieren. Er könnte, so ließe sich beinahe sagen, aus dem Englischen textverdichtend und pragmatikeinbeziehend (illokutive Modalpartikel!) viel mehr machen, wenn die Struktur des Englischen dies nur zuließe. Aber natürlich, sie lässt dies nicht zu (weil der englische Satz kein Mittelfeld hat und damit weder Scrambling noch Modalpartikel zulässt). Das ist, auf den linguistisch-typologischen Punkt gebracht, das Dilemma des heutigen deutschen Englischsprechers – dem gar nichts anderes übrig bleibt als die Flucht nach vorne anzutreten, noch besser Englisch zu lernen und darauf zu setzen, dass das Deutsche doch wieder einmal Welt- und Wissenschaftssprache wird. Die Zeichen stehen diesbezüglich freilich nicht gut.

Unter dieser Sicht lassen sich auch konkretere Positionen hinsichtlich des evolutionären Begriffs der Exaptation beziehen – eines Begriffs, den Forscher wie Lass (1990) und McWhorter (2001) mit Blick auf das in hohem Maße formenabbauende Englisch gebraucht haben. ‚Exaptation' ist, wir erinnern uns, das Gegenteil von (darwinianisch zu verstehender) Adaptation: der uneigentliche Funktionseinsatz einer Form, die ihre ursprüngliche sprachliche Funktion infolge formaler Erosion verloren hat (vgl. Haspelmath 2000).

(i) Was die Reflexivverwendung als Diathesenanzeige anlangt, geht die Klassifikation ‚arbiträre Exaptation des Pronomens für Verbgenuszwecke' sicher an der Einsicht vorbei, dass Reflexivum und Passiv ganz ähnliche Funktionen haben – d. h. dass das Reflexiv ebenso wie Passivierung detransitivierend und deagentivierend wirken. Das sind tiefe semantisch-syntaktische Zusammenhänge, die das Deutsche mit der Reflexivdiathese (‚Dekausativ') tief ausschöpft – anders als das Englische, das Niederländische und das Friesische.

(ii) Sicherlich liegt nicht arbiträre Exaptation mit der dreifachen Genusklassifikation und Genusanzeige am Artikelwort und dem attributiven Adjektiv vor: es liegt sehr wohl Exaptation vor, aber eben zu höherem Zweck, nämlich zur Diskursstrukturierung.

(iii) Ebenso wenig lässt sich arbiträre Exaptation für das indefinite Pronomen *man* geltend machen dann, wenn man bedenkt, dass das spezifische indefinite Pronomen generale die Kontextabhängigkeit deutlich verringern hilft, das *Online*-Verständnis des Deutschen linear fortschreitend abschätzbar macht, jedenfalls im Vergleich zu jenen Sprachen, die Homonymien wie andere germanische Sprachen und insbesondere das Englische auftreten lassen. Im Wesen unterstreicht dies unsere These von der hohen Diskursprominenz des Deutschen, seiner kommunikativen Verlässlichkeit und der Tendenz zu Eindeutigkeit.

(iv) Schließlich erleichtern die hohen formalen Paradigmenzahlen die Klassenbildung nach morphosyntaktischer Selektion und damit, wie wir mehrfach argumentiert haben, vor allem über die Mittelfeldstrecke bis zum lexikalischen Verb in Letztstellung die Interpretationsarbeit in den linearen Verarbeitungsschritten des Satzes. Das Englische als Gegenpol zur Verarbeitungsstrategie des Deutschen braucht derartige Klassenbildungen nicht, da das Verb in Frühstellung (V2/3) in jedem Falle Valenz- und Rektionsbedingungen vorwegnimmt.

Wir haben gesehen, dass der Nachteil, dass das Deutsche auf strenge Frühstellung (wie ne. V2) des finiten Prädikats verzichtet, dadurch aufgewogen wird, dass Diskursfunktionen in der verschiebungsfreundlichen (scrambling) Periode des Mittelfelds ohne weiteren Ableitungsaufwand signalisiert werden können. Dies vor allem ist die Balance, die zwischen einer formsparsamen, aber versetzungssperrigen Sprache wie dem Englischen einerseits und

dem formaufwendigen, aber versetzungsfreudigen Deutschen herzustellen ist. Keine der beiden Strategien hat a priori eindeutige Vorteile oder Nachteile, es sei denn man macht die Rechnung des Erlernens als Zweitsprache auf. Da scheint das Deutsche im Nachteil zu sein. Aber das kann ja kein Kriterium in der Sprachevolution gewesen sein. Vielmehr muss sich das Deutsche – skizzieren wir nun einmal eine evolutionäre Situation – als textdichtere, Sprecherintention und Sprechermutmaßungen über Diskursbeteiligte und Kotexte feinkörniger, also intensional reicher wiedergebende *Intralingua*, also in seiner sozial-effizienten Funktion innerhalb einer kompetenten Sprechergemeinschaft besonders bewährt haben. Das Englische dagegen, so könnte man sagen, schöpft seine Kraft aus der Tatsache, dass es die schnelle sprachliche und damit soziale Integration Fremdsprachiger besser fördert. Aber das spiegelt ja nun gerade die historische Situation der britischen Inseln und ihrer Besiedlungswellen ebenso wie die Situation heute, in der sich das Englische ohne sozial-politischen Druck als die am einfachsten zugängliche Lösung einer *Interlingua* herausgebildet hat.

8. Schluss und Folgerung

Ziel der Überlegungen war zu zeigen, dass man zum einen davon sprechen kann, dass das Deutsche aus dem Blickwinkel der übrigen germanischen Sprachen überspezifizierende Merkmale seines morphologischen und syntaktischen Bestandes erhalten hat, während die Verwandten diese Überspezifikation in unterschiedlichem Grade abgebaut haben, das Englische dabei am radikalsten. Dass dabei nicht nur Flexionsabbau bzw. eine Tendenz zur Analytizität die treibende Kraft gewesen sein kann, haben die Einsichten in Funktion und Wirkung von semantisch-syntaktischer Klassenbildung (Selektion) gezeigt. McWhorter geht so weit, dem Abbau der ursprünglichen Überspezifikation – dem Abbau einer Balance zwischen formaler Redundanz und dem Reichtum an diskursfördernden Mitteln – typologische Kausalität zuzusprechen (vgl. in ähnlichem Sinne Lass 1987, S. 317–32). Die hier vorgelegte Determinante lautet anders. Es scheint, dass Sprachen in einer kritischen Evolutionsphase die Entscheidung zwischen optimaler grammatischer Durchsichtigkeit, die zu SVO führen kann, und Diskursoptimierung treffen. Letztere ist mit SVO nicht verträglich, sondern benötigt ein strukturell offenes Mittelfeld, das nur durch die Verbklammer gewährleistet ist. Alles andere – Morphologieredundanz (die natürlich unter unserem Argumentationswinkel nicht redundant ist!), hohe lexikalisch-grammatische Intensionalität, weitgehend Parallelen zwischen Satzsemantik und Syntax (Skopus) – folgt daraus. Es muss in der historischen Ausbildung des Deutschen demopolitisch kritische Perioden gegeben haben, zu denen diese Entscheidungen PRO SVOV+ MORPHOLOGIEERHALT und CONTRA MORPHOLOGIEVEREINFACHUNG+VERZICHT AUF DISKURSOPTIMIERUNG getroffen wurden. Ich habe Andeutungen dazu gemacht, wie man sich das vorstellen kann.

Literatur

Abraham, Werner (1987): Burzio trifft Wulfila. Zu den distributionellen Eigenschaften von *wairđan*, „werden" und *wisan* „sein" im gotischen Passiv. [Groningen Papers in Theoretical and Applied Linguistics – TTT 9]. Groningen.

Abraham, Werner (1989): Futurtypologie in den germanischen Sprachen. In: Abraham, W./Janssen, Th. (Hg.): Tempus-Aspekt-Modus: die lexikalischen und grammatischen Formen in den germanischen Sprache. [Linguistische Arbeiten 237]. S. 345–390. Tübingen: Max Niemeyer.

Abraham, Werner (1992): The emergence of the periphrastic passive in Gothic.In: Leuvense Bijdragen 81/1–3, S. 1–15.

Abraham, Werner (1995): German: „cold and male" – Dutch: „warm and female". Reflections on a realistic linguistic typology. In: Shannon; Th./Snapper, J. P. (Hg.): The Berkeley Conference on Dutch Linguistics 1993. Dutch linguistics in a changing Europe. Lanham/New York/London: University Press of America. S. 171–210.

Abraham, Werner (1997a): Kausativierung und Dekausativierung: zu Fragen der verbparadigmatischen Markierung in der Germania. In: Birkmann, Th./Klingenberg, H./Nübling, D./Ronneberger Sibold, E. (Hg.): Vergleichende germanische Philologie und Skandinavistik. Festschrift für Otmar Werner. Tübingen: M. Niemeyer. S. 13–28.

Abraham, Werner (1997b): The base structure of the German clause under discourse functional weight: contentful functional categories vs. derivative functional categories. In: Abraham, W./Gelderen, E. v. (Hg.): German: syntactic problems – problematic syntax. [Linguistische Arbeiten 374]. Tübingen: M. Niemeyer. S. 11–42.

Abraham, Werner (2000): Zwischen extensionaler Ökonomie und intensionaler lokalistischer Präzisierung: Dativobjekte im Deutschen und ihre Wiedergabe im kasuslosen Niederländischen. In: Bittner, A./Bittner, D./Köpcke, K.-M. (Hg.): Angemessene Strukturen: Systemorganisation in Phonologie, Morphologie und Syntax. Hildesheim u. a.: Georg Olms, S. 299–316.

Abraham, Werner (2001): Gibt es im Deutschen eine Klasse von Präpositionen mit Doppelrektion? In: Deutsche Sprache (DS) 29, S. 63–75.

Abraham, Werner/Conradie, Jac (2001): Präteritumschwund und Diskursgrammatik. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.

Baptista, Marlyse (2000): Verb movement in four creole languages: A comparative analysis. In: McWhorter, John (Hg.): Language change and language contact in pidgins and Creoles S. 1–33. Amsterdam: John Benjamins.

Barnes, William (1886): A glossary of the Dorset dialect with a grammar of its word shapening and wording. London: Trübner & Co.

Bayer, Josef (Hg.) (1994): Sentence processing and the nature of the human syntactic parser. Sonderheft Folia Linguistics Europaea. Acta Societatis Linguisticae Europaeae XXVIII/1–2.

Bickerton, Derek (1995): Language and human behavior. Seattle: University of Washington Press.

Bobalijk, Jonathan/Thráinnson, Höski (1997): Two heads aren't always better than one. In: Syntax 1, S. 37–71.

Brenner, Oscar (1882): Altnordisches Handbuch. Leipzig: T. O. Weigel.

Cinque, Guglielmo (1993): A null theory of phrasal and compound stress. In: Linguistic Inquiry 24/2, S. 239–298.

Chomsky, Noam (1976): Deep structure, surface structure, and semantic interpretation. In: Studies on semantics in generative grammar. Den Haag: Mouton. S. 62–119.

Clahsen, Harald/Muysken, Pieter (1986): The availability of Universal Grammar to adult

and child learners: a study of the acquisition of German word order. In: Second Language Research 1, S. 93–119.
Crowley, Terry (2000): Simplicity, complexity, emblematicity and grammatical change. In: Siegel, Jeff (Hg.) (2000): Processes of language contact: studies from Australia and the South Pacific. S. 175–93.
Crystal, David (1987): The Cambridge Encyclopedia of Language. Cambridge: Cambridge University Press.
Curme, George O. (1952): A grammar of the German language. New York: Frederick Ungar.
Czepluch, Hartmut (1988): Kasusmorphologie und Kasusrelationen: Überlegungen zur Kasustheorie am Beispiel des Deutschen. In: Linguistische Berichte 116, S. 275–310.
Dalton-Puffer, Christiane (1997): Middle English as a creole and its opposite: on the value of plausible speculation. In: Fisiak (1997) (ed.), S. 35–50.
DeGraff, Michel (Hg.) (1999): Language creation and language change. Cambridge, MA: The MIT Press.
Den Besten, Hans (1983): On the interaction of root transformations and lexical deletive rules. In: Abraham, Werner (Hg.): On the formal syntax of the Westgermania: papers from the Third Groningen Grammar Talks. Groningen, January 1981. Amsterdam: John Benjamins. S. 47–131.
Diesing, M. (1997): Yiddish VP order and the typology of object movement in Germanic. In: NLLT 15, S. 369–427.
Domingue, Nicole Z. (1977): Middle English: another creole? In: Journal of Creole Studies 1, S. 89–100.
Edwards, John. (1994): Multilingualism. London: Penguin.
Ehlich, Konrad (1994): Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In: Günther, H./Ludwig, O. et al. (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit – Writing and its use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung – An interdisciplinary handbook of international research. Berlin: de Gruyter. S. 18–41.
Fabricius-Hansen, Cathrine (2002): Deutsch – eine ‚reife' Sprache. Plädoyer für Komplexität. Vortrag IDS-Jahrestagung 12.–14.3.2002. Beispielvorlage.
Fischer, Olga (1992): Syntax. In: The Cambridge history of the English language. Vol. 2, ed. by Norman Blake, S. 207–408. Cambridge: Cambridge University Press.
Fischer, Olga (1997): Infinitive marking in Late Middle English: transitivity and changes in the English system of case. In: Fisiak (1997), S. 109–134.
Fisiak, Jacek (1997): Studies in Middle English linguistics. Berlin: Mouton de Gruyter.
Gil, David (2001): Creoles, complexity, and Riau Indonesian. In: Linguistic Typology.
Haberland, Hartmut (1994): Danish. In: König, Ekkehard/van der Auwera, Johan (Hg.) (1994): The Germanic languages. London: Rotledge. S. 313–348.
Haider, Hubert (1993): Deutsche Syntax – generativ. Tübingen: G. Narr.
Haider, Hubert (1997): Projective economy. In: Abraham, W./Gelderen, E. v. (Hg.): German: syntactic problems – problematic syntax. Tübingen: M. Niemeyer. S. 83–103.
Haider, Hubert/Rosengren, Inger (1998): Scrambling. Lund. (Sprache und Pragmatik 49).
Haiman, John (1983): Iconic and economic motivation. In: Language 59, S. 781–819.
Hamp, Eric (1965): The Albanian dialect of Màndres. In: Die Sprache 11, S. 137–54.
Haspelmath, Martin (1998): How Young is Standard Average European? In: Language Sciences 20, S. 271–87.
Haspelmath, Martin (1999): External possession in a European areal perspective. In: Payne, Doris L./Barshi, Immanuel: External possession. Amsterdam: John Benjamins. S. 109–35.
Haspelmath, Martin (2000): Optimality and diachronic adaptation. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft, S. 1–25.

Hawkins, John A. (1986): A comparative typology of English and German: unifying the contrasts. Austin-London: University of Texas/Routledge/Croom Helm.

Heine, Bernd (1975): Some generalizations of African-based pidgins. Vortrag International Conference on Pidgins and Creoles, Honolulu.

Heusler, Andreas (1950): Altisländisches Elementarbuch. Heidelberg: Carl Winter.

Höhle, Tilman N. (1982): Explikation für ‚normale Betonung' und ‚normale Wortstellung'. In: Abraham, W. (Hg.): Satzglieder im Deutschen. Tübingen: G. Narr. (Studien zur deutschen Grammatik 15).

Holmes, Philip/Hinchliffe, Ian (1997): Swedish: an essential grammar. London: Routledge.

Kayne, Richard (1994): The antisymmetry of syntax. Cambridge, MA: MIT Press.

Kemmer, Suzanne (1993): The middle voice. Amsterdam: Benjamins.

Klaiman, Mimi H. (1991): Grammatical voice. Cambridge: CUP.

König Ekkehard/Haspelmath, Martin (1998): Les constructions à possesseur externe dans les langues d'Europe. In: Feuillet, Jack (ed.): Actance et valence dans les langues de l'Europe. (Empirical Approaches to Language Typology/EUROTYP, 20–2.) Berlin: Mouton de Gruyter. S. 525–606.

Kouwenberg, Silvia (1994): A grammar of Berbice Dutch Creole. Berlin: Mouton de Gruyter.

Kress, Bruno (1982): Isländische Grammatik. München: Max Hueber.

Kroch, Anthony/Taylor, Ann (1997): Verb movement in old and Middle English: dialect variation and language contact. In: Van Kemenade/Vincent, S. 297–325.

Lass, Roger (1987): The shape of English. London: J.M. Dent & Sons.

Lass, Roger (1990): How to do things with junk: exaptation in language evolution. In: Journal of Linguistics 26, S. 79–102.

Lass, Roger (1992): Phonology and morphology. In: The Cambridge history of the English language (Vol. 2). ed. by Norman Blake. Cambridge: Cambridge University Press. S. 23–155

Leiss, Elisabeth (1985): Zur Entstehung des neuhochdeutschen analytischen Futurs. In: Sprachwissenschaft 10/3–4: S. 250–273.

Lockwood, W.B. (1955): An introduction to Modern Faroese. Copenhagen: Ejnar Munksgaard.

Lockwood, W.B. (1995): Lehrbuch der modernen jiddischen Sprache. Hamburg: Helmut Buske.

Matthews, William K. (1956): The Livonian element in modern Latvian. In: Festschrift für Max Vasmer zum 70. Geburtstag, hg. von Margarete Woltner/Bräuer, Herbert, S. 307–318. Berlin: Veröffentlichungen der Abteilung für slawische Sprachen und Literaturen des Osteuropa-Instituts an der Freien Universität Berlin.

McWhorter John H. (2001): What happened to English? Ms. UCal at Berkeley.

Mitchell, Bruce (1985): Old English syntax, Vol. 1. Oxford: Clarendon Press.

Mitchell, Bruce/Robinson, Fred.C. (1986): A guide to Old English. Oxford: Blackwell.

Mustanoja, Tauno F. (1960): A Middle English syntax. Vol. 1. Helsinki: Société Néophilologique.

O'Grady, William, Michael Dobrovolsky and Mark Aronoff ([3]1997): Contemporary linguistics: an introduction. New York: St. Martin's Press.

Paul, H. (1880): Prinzipien der Sprachgeschichte. Halle: Niemeyer

Peitsara, Kirsti (1997): The development of reflexive strategies in English. In: Rissanen, Matti/ Kytö, Merja/Heikkonen, Kirsi (1997): Grammaticalization at work. S. 277–370. Berlin: Mouton de Gruyter.

Platzack, Christer/Holmberg, Anders (1989): The role of AGR and finiteness in Germanic VO languages.In: Working Papers in Scandinavian Syntax 43, S. 51–76.

Ponelis, Fritz (1993): The development of Afrikaans. Frankfurt: Peter Lang.
Propst, Ron (2002): Passive and reflexive in the history of Scandinavian. Dissertation Univ. Groningen.
Rissanen, Matti (1999): Syntax. In: The Cambridge history of the English language, Vol. 1, ed. by Roger Lass, S. 187–331. Cambridge: Cambridge University Press.
Rohrbacher, B. (1999): Morphology-driven syntax. A theory of V-to-I raising and pro-drop. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
Santorini, Beatrice (1993): Yiddish as SVO or SOV In: Abraham, W./Bayer, J. (1993): Dialektsyntax. [Linguistische Berichte. Sonderheft 5]. Westdeutscher Verlag: Opladen.
Schildt, Jochen (1994): Zur Ausbildung des Satzrahmens in Aussagesätzen der Bibelsprache (1350–1550). In: PBB (-Ost), Halle, S. 174–197.
Strang, Barbara M.H. (1970): A history of English. London: Methuen.
Thomason, Sarah Grey/Kaufman, Terrence (1988): Language contact, creolization, and genetic linguistics. Berkeley: University of California Press.
Tiersma, Pieter M. (1985): Frisian reference grammar. Dordrecht: Foris.
Traugott, Elizabeth C. (1972): A history of English syntax: a transformational approach to the history of English sentence structure. New York: Holt, Rhinehart/Winston.
Trudgill, Peter (1999): Language contact and the function of linguistic gender. In: Posnan Studies in contemporary Linguistics 35, S. 133–52.
Vikner, Sten (1995): Verb movement and expletive subjects in the Germanic languages. Oxford: OUP.
Visser, F. Th. (1963): An historical syntax of the English language, Vol. 1. Leiden: E.J. Brill.
Zwart, C.Jan-Wouter (1997): Morphosyntax of verb movement: a minimalist approach to the syntax of Dutch. Dordrecht: Kluwer.

Csaba Földes

Deutsch als leichte und sympathische Sprache?

„Wer die deutsche Sprache versteht und studiert,
befindet sich auf dem Markte, wo alle Nationen
ihre Waren anbieten, er spielt den Dolmetscher,
indem er sich selbst bereichert."
(J. W. v. Goethe an Thomas Carlyle
am 20. Juli 1827)

Abstract

Der Beitrag geht davon aus, dass Deutsch allgemein den Mythos einer verstaubten, hyperschweren und historisch belasteten Sprache hat. Vor diesem Hintergrund setzt er sich zunächst mit allgemeinen Aspekten der Problematik, was überhaupt eine Sprache schwierig und unattraktiv macht, auseinander und konzentriert sich darauf, besonders die Position, das Image und das sprachenpolitische wie auch soziolinguistische Profil des Deutschen in den MOE-Staaten zu zeigen. Alles in allem lässt sich die Titelfrage („Deutsch als leichte und sympathische Sprache?") angesichts der Mehrdimensionalität des Problembündels – natürlich – nicht eindeutig und widerspruchsfrei beantworten. Es wird aber aus den Ausführungen deutlich, dass Deutsch unter Umständen – etwa aufgrund von im Beitrag ausgeführten Belegen aus Ungarn, Tschechien und Estland – als vergleichsweise „leichte" und durchaus „attraktive" sowie „sympathische" Sprache erachtet werden kann und als solche zunehmend auch wahrgenommen wird. Dies stellt eine aktuelle Herausforderung für das Handlungsfeld der Sprachenpolitik dar.

1. Einleitung und Ziele

Eine deutschsprachige Zeitung berichtete kürzlich: „Unter dem Slogan ‚Wir sprechen Ihre Sprache'" (!) hat die Budapester Filiale der deutschen DG Bank AG – zur Erleichterung der „Orientierung der mehr als 1.000 mit deutschem Kapital arbeitenden Unternehmen" – einen „German Desk" aufgestellt." (vgl. *Budapester Zeitung*, 26/1999, S. 12 und 51–52/2000, S. 9) Da kann man sich fragen: Welche ist denn eigentlich die Sprache der Deutschen, wenn sie für sich einen „German Desk" beanspruchen ...? Aber selbst in der Bundesrepublik erscheinen sogar ausgesprochen germanistische Stellenausschreibungen – wie etwa im Falle der „C4-Professur für Deutsche Literaturgeschichte älterer Epochen (Germanistische Mediävistik)" an einer renommierten rheinland-pfälzischen Universität –, in denen man es für notwendig hält, explizit darauf hinzuweisen, dass die Bewerbungen „in deutscher Sprache" einzureichen sind (vgl. *Die Zeit*, 46/2000, S. 85).

Diese Belege zeigen überdeutlich, dass die Wertsetzung des Kulturphänomens „deutsche Sprache" Fragen aufwirft. Es scheint daher von höchstem Interesse zu sein, einmal einen handlungsorientierten, zeitgemäßen und umfassenden Überblick über die Werthaltungen zur deutschen Sprache bei Deutschsprachigen, aber auch international im globalen Bereich der „Weltsprachen", der menschlichen Kulturformen und Mentalitäten zu erarbeiten. Allerdings kann das Ziel der vorliegenden Ausführungen lediglich eine Beleuchtung einiger von mir als relevant erachteten Aspekte im Zusammenhang mit der Erlernbarkeit, dem Nutz- bzw. Verkehrswert sowie mit dem Image[1] der deutschen Sprache sein: Im Zentrum steht die Frage, ob Deutsch u. U. eine „leichte" und „sympathische" Sprache sein kann. In diesem Argumentationsrahmen geht es nicht etwa um eine Erforschung der konkreten Manifestationen von Schwierigkeiten bei der Sprachproduktion und -rezeption, sondern vor allem um Reflexionen[2], d. h. um mehr oder weniger feste Meinungen zum Deutschen, die derzeit bei Deutschsprachigen und Nicht-Deutschsprachigen verbreitet sind.

Dabei lässt sich die „Güte" einer Sprache – in Anlehnung an Ickler (1993, S. 202) – (a) im Hinblick auf ihr System (bzw. Korpus) und (b) auf ihren Status beurteilen. Mein Beitrag strebt keine ausführliche linguistische Systembewertung an, sondern konzentriert sich in diesem Rahmen auf die Einschätzung des Systems der Sprache durch mutter- und fremdsprachliche Sprecher des Deutschen. Außerdem geht er – im Sinne einer kurzen Bestandsaufnahme – auf aktuelle Fragen seines Status ein.

2. Aspekte der Systembewertung

Zunächst seien einige kennzeichnende Einstellungen[3] der deutschen Sprache und – damit im Zusammenhang – dem deutschen Sprachgebiet gegenüber referiert und die Binnensicht (Autostereotyp) mit der Außensicht (Heterostereotyp) kontrastiert.[4]

Ein immer wiederkehrendes Verdikt der Systemeinschätzung offenbart sich in der häufig kolportierten Phrase „Deutsche Sprache, schwere Spra-

---

[1] Image wird als Produkt und Faktor der Geschichte verstanden. Images sind im Vergleich zu den Stereotypen (vgl. Fußnote 3) historisch variabel und lassen sich gezielter aufbauen und pflegen (vgl. Kleinsteuber 1991, S. 63 f.).

[2] Vgl. dazu Abschnitt 2.

[3] Den Terminus *Spracheinstellungen* verwende ich hier synonym mit *Sprachattitüden* und meine damit – wie in der Sozialpsychologie und Soziolinguistik üblich – erlernte, verhältnismäßig beständige, wenn auch veränderbare wertende Dispositionen, die einzelne Menschen oder soziale Gruppen gegenüber sprachlichen Erscheinungen haben (vgl. Baker 1992, Stickel 1999).

[4] Der Terminus der Stereotype, der aus der Druckplattenherstellung zunächst von der Medienwissenschaft entlehnt wurde, bezeichnet stark vereinfachte und über lange Zeit gleich bleibende Vorstellungen von Personengruppen. Sie sind kulturell geprägt und stellen gesellschaftliche Konstrukte dar, die sich aus einem kleinen und feststehenden Bündel von Merkmalen zusammensetzen (vgl. Kleinsteuber 1991, S. 61 ff.).

che", zu dem sich nicht selten auch Bewertungen wie „unschöne Sprache" u. ä. gesellen. Diese pauschale Formel entspricht aber bei weitem nicht den Realitäten.

Was bedeutet denn die Zuschreibung „schwierig"? Die methodologischen Probleme zur wissenschaftlichen Durchdringung dieser Thematik beginnen bereits dadurch, dass selbst die Begriffe „schwer" bzw. „Schwierigkeit" im Hinblick auf die Aneignung von Fremdsprachen vorerst einer extensionalen und intensionalen Klärung bedürfen. Eine fachkundige Definition steht in der Forschungsliteratur nämlich – wie z. B. Serra Borneto (2000) ausführt – noch aus. Sogar thematisch einschlägige Publikationen, die etwa mit einem kontrastiven Ansatz oder stärker aus der Lernerperspektive heraus vorgehen (Lado 1964, S. 91; Corder 1973, S. 226; Kellermann 1979, S. 43; Götze/ Kemme/Latzel 1979, S. 37), liefern entweder keine expliziten oder nur unbrauchbare Begriffsbestimmungen. Dabei scheint (a) das Spannungsfeld von Produktions- vs. Rezeptionsschwierigkeiten oder (b) das ihrer internen Dimension (= psychologisch-subjektive Komponente) vs. ihrer externen Ebene (= Performanz) eine breitgefächerte und vielschichtige Problematik darzustellen (vgl. Serra Borneto 2000, S. 565 f.).

Deutsch ist mit dem Vorurteil verhaftet, eine verstaubte und hyperschwere Sprache zu sein: Vor allem Deutschsprachige verweisen mit großer Vorliebe auf die angeblich besonders komplizierte Erlernbarkeit ihrer Sprache (z. B. in der *Zeit*, 33/1999, S. 34). Problematischer ist, dass Deutschsprachige in einem Atemzug auch die ästhetischen Qualitäten ihrer Sprache vornehmlich negativ einschätzen. Im *Spiegel* wie auch in anderen bundesdeutschen Presseorganen stößt man regelmäßig auf solche – wohl für originell befundenen und zumindest intentional wertfrei (?) eingesetzten – Synonyme für die deutsche Sprache wie „Kraut-Idiom" oder „teutonische Laute" (vgl. *Das Sonntagsblatt*, 32/1995, S. 18).

Dem Mythos, Deutsch sei „schwer", ist allenthalben und auf allen Ebenen – in Alltagsdiskursen, in fachpolitischen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Arbeiten – zu begegnen. Meist bezieht man sich diesbezüglich auf das Genus von Substantiven, auf Kongruenz und Rektion, auf die Bedeutung und Distribution von Präpositionen und von Partikeln, auf Infinitivkonstruktionen oder auf die Wortstellung, kurzum: auf einzelne Subbereiche der Wortsemantik, der Morphologie und der Syntax (vgl. Fries 2000, S. 42; 2001, S. 131). In einer sprachenpolitischen Schrift ordnet z. B. Witte Deutsch unreflektiert ebenfalls den schwierigen Sprachen zu, während er dem Englischen, Französischen und Spanischen das Prädikat „leichtere oder attraktivere Sprachen" erteilt (1987, S. 168). In einem didaktisch-methodischen Artikel formuliert Platz metaphorisch, indem sie schreibt, Deutsch sei „nicht gerade eine pflegeleichte Sprache, sondern eher eine Trutzburg voller stacheliger Regeln", es „ringt den Lernenden [...] Kopfschütteln ab oder verleitet zum Griff nach Aspirin" (1997, S. 18). Viele Deutsch als Fremdsprache (DaF) vermittelnde sog. deutsche Auslandslehrer halten am Klischee der

schwierigen deutschen Sprache ebenfalls fest, z. B. Egenhoff (1998, S. 58). Selbst in Deutschland erstellte, ausdrücklich für den DaF-Unterricht konzipierte Lehrmaterialien (vgl. Klott/Koettgen/Tomaszewski 1997, S. 5) versehen die fremdsprachigen Lernenden mit Warnungen wie: „Die deutsche Sprache ist eigentlich gar nicht so logisch, wie immer wieder gesagt wird". Mit fundierten Argumenten untermauerte Standpunkte finden sich ganz selten, und zwar nur in einigen wenigen fachwissenschaftlichen Publikationen, so etwa bei Ickler, der im Rahmen seiner Systemanalyse zu der Einschätzung gelangt, dass „die deutsche Sprache in gewissen, durchaus nicht marginalen Bereichen für deutsche Sprecher ‚zu schwer' geworden ist" (1993, S. 215). Götze (2000) meint, dass als Haupthinderungsgrund für das Erlernen des Deutschen immer wieder die komplexe Syntax angeführt wird, ferner Erscheinungen wie trennbare Verben, die in zahlreichen anderen Sprachen unbekannt sind und daher für Lernende ein neuartiges Phänomen darstellen, dessen Komplexität sich ihnen nur partiell erschließt. Aufgrund seiner eigenen empirischen Forschungen stellt er fest, dass neben den trennbaren Verben u. a. lernerseitig immer wieder die Präpositionen, der Konjunktiv und die veränderte Wortstellung in Nebensätzen als Belegstellen für die schwierige deutsche Sprache benannt werden. Demme (2001, S. 574) hebt – aus der Sicht tschechischer DaF-Lernender – die Artikel, dann den Konjunktiv und das Passiv als häufigste Problemzonen hervor.[5] Kalverkämper (1986, S. 77) meint hingegen, dass Deutsch zwar in seiner komplexen Morphologie (Genera, Numeri, Kasus) und den komplizierten Kongruenzen in der Syntax schwierig sei, aber nur für den Sprecher. Denn zugleich sollten eben diese Regeln – im Sinne einer redundanten Verstehenssicherung – „Deutsch leicht verstehbar" sein lassen. Meine Erfahrung kann diese Unterscheidung nicht ganz bestätigen, da zumeist das Verstehen deutscher Sätze in bestimmten Textsorten nicht gerade zu den leichteren Aspekten der deutschen Sprache gehört. Als Fazit seiner Forschungen hält Fries (2000, S. 61 und 2001, S. 145 f.) solche Sprachen für leichter, die linguistisch so beschrieben sind, dass es Fremdsprachendidaktikern gelingen kann, das für individuelle Zielsetzungen notwendige sprachliche Wissen in einem akzeptablen Zeitraum zu vermitteln. Und hierzu zählt er auch Deutsch. Insgesamt überwiegen aber eher Beurteilungen, die der deutschen Sprache in vielen Bereichen einen weitgehenden Komplexitäts- und einen dementsprechenden Schwierigkeitsgrad attestieren.

Das Urteil Anderssprachiger scheint noch divergierender auszufallen. Die hohe Komplexität des Deutschen, hauptsächlich in der Morphologie, wird auch aus der fremdsprachlichen Perspektive oft als markante Lernschwierigkeit expliziert. So meint der belgische Germanistikprofessor Duhamel:

[5] Des Weiteren äußert sie, dass bei der von ihr durchgeführten Untersuchung erwartungsgemäß Anfänger das Deutsche als eher leicht, während weit Fortgeschrittene es als eher schwierig eingestuft haben (Demme 2000, S. 572 f.).

„Deutsch ist u. a. aufgrund seiner grammatikalischen Struktur eine ausgesprochen schwierige Sprache" (1995, S. 47).[6] Die empirische Erhebung von Mahjoub belegt in der Tat, dass belgische Studierende mit dem Niederländischen als Muttersprache Deutsch für „besonders schwierig" halten (1995, S. 72 ff.) und resümiert: „Über die Schwierigkeit, Härte, Lautheit und Steife der deutschen Sprache sind die Befragten sich ziemlich einig" (S. 74). Von 72 durch Gáll (1997, S. 53 ff.) – im Rahmen einer methodologisch eher bescheidenen Erhebung – befragten Temeswarer Germanistikstudent(inn)en in Rumänien war für 42 Personen Deutsch eine „schwere" Sprache, für 7 sogar eine „sehr schwere". Nur 7 Studierende fanden Deutsch „leicht". 13 verglichen den Schwierigkeitsgrad mit dem anderer ihnen vertrauten Sprachen (Französisch, Englisch usw.) und 3 der Befragten hielten Deutsch für „weder allzu leicht noch zu schwer" (1997, S. 55). Im Urteil von Gáll tritt Deutsch als eine „schwere Sprache" auf (Gáll 1997, S. 58). Es ist aber zu bemerken, dass es sich bei allen diesen Daten lediglich um Reflexionen der Betroffenen handelt, d. h. um ihre Aussagen, wie sie die deutsche Sprache beurteilen. Der Bereich der tatsächlich auftretenden Schwierigkeiten – den Serra Borneto (2000, S. 566) als Performanz (externe Ebene) bezeichnet – muss damit nicht zwingend übereinstimmen.

Solchen Einschätzungen, dass also Deutsch recht schwierig ist, stehen Befunde einer in Ungarn durchgeführten groß angelegten Umfrage, die sich primär auf die Erhellung der Motivation bei der Sprachenwahl richtete, diametral entgegen. Diese Untersuchung hat ergeben, dass das Argument „leichte Sprache" bei Deutsch mit neun Prozent eine Rolle spielte, während es bei Englisch nur mit vier (bei Französisch mit fünf und bei Italienisch mit drei) vertreten war (Terestyéni 1996, S. 14 f.). In einem anderen – allerdings nicht sehr tiefgründigen – Artikel wird Deutsch fast zum didaktischen Ideal einer Zielsprache erhoben: „Die deutsche Sprache bereitet keine Schwierigkeiten und die Rechtschreibung ist ihr getreues Spiegelbild. Der an Grundwörtern arme Wortschatz verdankt seinen großen Umfang der Fähigkeit, sich durch Zusammensetzung und Ableitung zu vermehren" usw. (Merlet 1979, S. 7). In der außereuropäischen Dimension erfahren viele in unseren Breiten gängige Einschätzungen und Beziehungen eine Relativierung. Beispielsweise heben Morse und Lewes hervor, dass in Singapur „Deutsch als einfach und der Arbeitsaufwand gering eingeschätzt" werden (1997, S. 89) und diese Einschätzung somit als bestimmendes Motiv für die Wahl des Deutschen als Fremdsprache fungiert. Allerdings soll Deutsch, so Lie (1997, S. 47), „koreanischen Studenten als eine schwere und komplizierte Sprache" vorkommen, „Deklination des Nomens, Kongruenz des Subjekts und Prädikats, Kasus des Objekts, Flexionen des Verbs und Adjektivs und verschiedene Präpositionen u. a. sind für sie sicherlich schwer zu beherrschen".

[6] Allerdings glaubt sein Landsmann und Kollege Nelde nicht an den „angeblich hohen Schwierigkeitsgrad des Deutschen" (1986, S. 57).

Ich meine, dass es sich über den Schwierigkeitsgrad einer Sprache nicht pauschal und verallgemeinernd reden lässt. Eine angemessene Reflexionsebene erfordert nähere Spezifizierungen, mindestens z. B. Fragen wie: leicht/schwer (a) für was (d. h. für welche Verwendungszwecke) und (b) für wen (d. h. für welche Zielgruppen)? In diesem Sinne kann man sich nur – in einer relationalen Sichtweise – kontrastiv auf der Folie einer anderen Sprache einigermaßen sinnvoll äußern. Denn natürliche Sprachen weisen unterschiedliche Ausprägungstypen und -stufen an Komplexität im Hinblick auf die einzelnen, am sprachlichen Wissen beteiligten Komponenten (und ihrer Relationen zueinander) auf. Folglich erhält die Gretchenfrage, ob denn Deutsch so schwierig sei, eine relative Bedeutung, denn sie lässt sich lediglich vor dem Hintergrund einer anderen Sprache als Bezugsgröße beantworten. Diese Funktion übt einerseits die Erstsprache (Muttersprache) der Lernenden aus, andererseits die vor dem Deutschen gelernten anderen Fremdsprachen. Rekurrieren doch Lernende beim Fremdsprachenlernen nicht nur auf ihre Erstsprache, sondern auch auf die bereits gelernte(n) andere(n) Fremdsprache(n) (und ihre dort gemachten Lernerfahrungen), zumal man sie im Gegensatz zu der eher intuitiv beherrschten Erstsprache meist viel bewusster kennt. So kann einem etwa nach dem Studium des Englischen die Morphologie des Deutschen als vergleichsweise kompliziert erscheinen, während diejenigen, die Russisch oder Latein als erste Fremdsprache hatten, dieses Gebiet im Deutschen wohl kaum als schwierig empfinden. Zudem darf auch das dichte Geflecht von Sprache und Kultur nicht ausgeklammert werden: Hansmeier (2000) führt z. B. die Schwierigkeiten thailändischer Deutschlerner nicht zuletzt auf kulturelle Unterschiede zurück. In der Tat: Ob Deutsch als schwierig gilt oder nicht, ist nicht nur eine Frage von Logik, sondern auch von Psychologie und Kommunikationskultur. Außerdem drängt sich in diesem Diskussionszusammenhang die grundsätzliche Frage auf: Kann es nicht sogar der Fall sein, dass vielleicht erst der Unterricht bestimmte Aspekte der Sprache schwer macht?[7] In diesem Zusammenhang argumentiert Weinrich (2000, S. 10) sehr interessant, indem er feststellt: Deutsch gilt in der Welt deswegen „manchmal als schwere Sprache", weil „die deutsche Sprache seit dem Mittelalter und fast bis auf den heutigen Tag nach den Normen anderer Sprachen beschrieben und gelehrt worden ist, zunächst viele Jahrhunderte lang nach lateinischem Sprachmuster, dann seit dem 17. Jahrhundert nach französischem und seit neuestem schließlich nach englisch-amerikanischem Muster". Die Schwierigkeit des Deutschen führt er somit auf diese „sekuläre Fremdbestimmung der deutschen Grammatik" zurück.

Beim Thema Schwierigkeit vs. Einfachheit des Deutschen möchte ich ferner auf die Unhaltbarkeit der oft intuitiv und unreflektiert aufgestellten Glei-

[7] Beispielsweise beantwortet Rug (2000) die Frage nach den Ursachen für das Stereotyp „schwierige deutsche Sprache" eindeutig mit Vermittlungsproblemen.

chung „schwierige Sprache" = „unsympathische Sprache" hinweisen. Aus der quasi leichteren Erlernbarkeit einer Sprache ergibt sich in vielen Weltteilen noch keine Sympathie für den Lerngegenstand und andererseits evoziert Lernschwierigkeit nicht zwingend Abneigung oder gar Ablehnung (Stichwort: Komplexität/Schwierigkeit als Qualitätsmerkmal). Hierbei spielen kulturelle Faktoren eine entscheidende Rolle.

Ein wichtiger Punkt der Imagepflege kann ein guter muttersprachlicher und fremdsprachlicher Deutschunterricht sein. Denn zahlreiche fremdsprachige Lernende haben nach langjährigem DaF-Unterricht nur Frust und Fehlererlebnisse in Erinnerung. Eine modernere und effizientere Didaktik und Methodik könnten ebenfalls zur subjektiven Aufwertung der deutschen Sprache beitragen, etwa unter dem Motto: Qualität ist das beste Argument.

3. Aspekte der Statusbewertung

Zu den erörterten kritischen Urteilen tritt auch die niedrige Wertschätzung hinzu, die erstaunlich viele Deutschmuttersprachler ihrer Sprache (sowie häufig auch ihrer Kultur und ihrem Staat) entgegenbringen. Denn die Fortschreibung von Mythen und Stereotypen von der schwierigen deutschen Sprache geht in diesem Zusammenhang des Öfteren mit nicht-sprachlichen Ereignissen einher (vgl. Schwerdtfeger 2000). Die Sprachilloyalität eines Großteils der Deutschsprachigen[8] ist nicht erst jüngeren Datums. Stark (1997, S. 33 f.) weist die fehlende Sprachloyalität deutschsprachiger Eliten bereits seit dem 13. Jahrhundert kontinuierlich nach. Diese Haltung manifestiert sich derzeit einerseits in der mitunter geradezu fatalen „Anglisierung" des Deutschen[9], zum anderen in der Vermeidung des Deutschen in bestimmten Kommunikationssituationen. Heute nehmen – etwas überspitzt formuliert – die Überschätzung des Fremden, der Mangel an Selbstwertgefühl und die Missachtung der eigenen Sprache mitunter schon groteske Ausmaße an. In meinen anderen Publikationen habe ich dieses befremdliche Verhalten mit zahlreichen Beispielen dokumentiert (vgl. Földes 1997, S. 43).

---

[8] Hier hat die Sprachattitüdenforschung noch ein weites Betätigungsfeld, um die vielfältigen Verschränkungen der sozialpsychologischen Organisation des Menschen und dem zugehörigen Sprachgebrauch detaillierter herauszuarbeiten.

[9] DaF-Lehrer berichten, dass der Einsatz von authentischen – und „angeblich deutschsprachigen" – Materialien aus der Bundesrepublik (sowie aus Österreich oder der Schweiz) auch deshalb zunehmend problematisch wird, weil die Vielzahl von englischen Einsprengseln das Verstehen der Texte für die Lernenden, die des Englischen nicht mächtig sind, weitgehend erschweren oder vereiteln. Parallel dazu beklagen sich ausländische Germanistikstudent(inn)en und Hochschulgermanist(inn)en, dass sich die wissenschaftliche Fachliteratur aus den genannten Ländern wegen der zahlreichen unübersetzten englischsprachigen (seltener französischsprachigen) Zitate – die obendrein häufig in den entscheidenden Aussagen des Textes vorkommen (z. B. als Definitionen) – in Forschung und Lehre immer öfter nur mit Schwierigkeiten verwenden lasse.

Etwas pointiert könnte man fast sagen: Viele Deutschsprachige betrachten ihre Muttersprache, als wäre sie eine „Stiefmuttersprache".

Ferner ist in diesem Zusammenhang ausdrücklich auf das eingeschränkte Funktionsrepertoire des Deutschen in internationalen politischen und wirtschaftlichen Organisationen hinzuweisen. An dieser historisch gewachsenen nachteiligen Situation sind jedoch die Deutschsprachigen nicht ganz schuldlos. Eine aufschlussreiche Untersuchung von Quell (1995) über den gegenwärtigen Stand der Sprachenverwendung in der Europäischen Kommission und über die Arbeitssprachen-Präferenzen der Mitarbeiter(innen) hat z. B. belegt, dass gerade die Deutschsprachigen sich bei einer entsprechenden Umfrage mehr als alle Anderen für Englisch als alleinige Verkehrssprache ausgesprochen haben. Während bemerkenswerterweise die englischen Muttersprachler nur zu 13 Prozent „die einsprachig englische Lösung" unterstützten, optierten nicht weniger als 33 Prozent der Befragten mit deutscher Muttersprache für eine Regelung, die nur Englisch als Arbeitssprache zulässt (vgl. Quell 1995, S. 37).[10]

Selbst die ökonomische Stärke hinter der deutschen Sprache führt nicht immer zu einer Aufwertung ihrer internationalen Position, weil es nicht selten die deutschen Unternehmen selbst sind, die den Stellenwert der deutschen Sprache reduzieren. So beklagt etwa Garbe (1998, S. 10) aus seiner südafrikanischen Sicht als typisches Beispiel, dass die Lufthansa in Johannesburg immer weniger deutschsprachige Angestellte beschäftigt. Und Kuglin berichtet aus der Türkei, dass auch Firmen mit deutscher Kapitalbeteiligung kaum Deutschkenntnisse von künftigen Mitarbeitern verlangen (1997, S. 98). Dieser Befund wird zudem durch einen Bericht in der *Zeit* (25/1996, S. 1) bestätigt: „Wenn ein junger Warschauer nach erfolgreich absolviertem Deutschkurs im Goethe-Institut glauben sollte, er habe nun bessere Chancen bei deutschen Firmen, so hat er sich geschnitten. Im Zweifelsfall stellt BMW lieber einen ein, der Englisch kann." Der für Mitteleuropa zuständige Regionaldirektor einer Personalberatungsfirma hat ebenfalls konstatiert, dass auch in der Wirtschaft dieser Region „die Bedeutung der deutschen Sprache sinkt" und Englisch auf dem Vormarsch sei. Er führt aus: „Während in Ungarn und der Slowakei nach der Wende Deutsch aus traditionellen Gründen stärker war, setzt sich heute Englisch immer mehr im Geschäftsleben durch. [...] Auch in Tschechien ist Englisch in den letzten Jahren zur dominierenden Fremdsprache geworden" [...] und Unternehmen aus dem deutschen Sprachraum akzeptieren immer mehr „englischsprachige Mitarbeiter" (*Budapester Zeitung*, 32/1999, S. 10).

Insgesamt scheint mithin zu gelten: Für die Ausbreitung und den Prestigegewinn von Sprachen sind – ungeachtet ihres Schwierigkeitsgrades – zu bestimmten Zeiten verschiedene politische, sozialökonomische, psychologische u. a. Faktoren verantwortlich.

---

[10] Die stärkste Unterstützung erhielt das Deutsche von den Anderssprachigen, für die Deutsch die am besten beherrschte Fremdsprache ist (vgl. Quell 1995, S. 39).

4. Position des Deutschen zwischen Image-Problemen und Prestigesprache

Deutsch hat also im Allgemeinen wenig Sexappeal: Im Büchlein von Zeidenitz/Barkow (1997, S. 9) unter dem Titel „Die Deutschen pauschal" werden die Deutschen mitleidsvoll-ironisierend als „ein Volk" vorgestellt, dessen „Sprache wie das Gurgeln eines Abflußrohrs klingt". Ein kürzlich erschienener Aufsatz einer deutschen Verfasserin über „Chancen für eine Sprachpflege der Zukunft" wurde – unter Verweis auf eine nicht untypische Schülermeinung in Deutschland – „Warum klingt Deutsch so ‚ätzend'?" (Mayr 2001) betitelt. Die Zahl solcher Beispiele ließe sich beliebig vermehren. Bei diesen Aussagen handelt es sich um Sprachbewusstseinsphänomene, die in der wissenschaftlichen Betrachtung noch kaum reflektiert werden. Weinrich (2000, S. 11) beklagt wohl zu Recht: „Es gibt eben leider noch kein Handbuch mit dem Titel ‚Prinzipien der Sprachästhetik'".

Die soziale Einschätzung der deutschen Sprache ist aufs engste mit der Beurteilung der deutschsprachigen Staaten verbunden. Deshalb spielt naturgemäß auch das Bild Deutschlands in den Kontroversen über Standort und Prestige der deutschen Sprache – angesichts der problembeladenen Nationalgeschichte der Deutschen – eine spezifische Rolle. Dabei kann man zwei Stränge beobachten:

(1) Viele Deutsche (und Österreicher) nehmen in diesem Zusammenhang eine besonders selbstkritische, nicht selten sogar skeptische oder ablehnende Haltung ein. Es fällt nicht wenigen ausländischen Besuchern und Kennern Deutschlands aus West und Ost auf, wie (über)kritisch viele Bundesdeutsche ihr Land immer noch sehen.

(2) Andererseits ist auch das Deutschlandbild vieler Menschen im Ausland fast ausschließlich durch die Schreckenszenarien der Nazizeit geprägt, was vermutlich auf die oft allzu klischeehaften Darstellungen in den Massenmedien[11] aber auch auf die von den Schulen vermittelten Bildungsinhalte zurückzuführen ist.[12] Tatsache bleibt, dass Deutschland in den verschiedensten Ländern nach wie vor oft mit dem Dritten Reich assoziiert wird.

Wissenschaftliche Erhebungen belegen ebenfalls, dass sich Jugendliche im Ausland vorwiegend von einem negativen nationalen Heterostereotyp über Deutschland leiten lassen. Sercu weist bei 15- und 18-jährigen flämischen Deutsch-Lernenden nach, dass sie „den Deutschen weniger positiv gegenüberstehen als den meisten anderen zu beurteilenden Sprachgruppen" (1999, S. 81 f.) und dass „die Einstellung der Schüler gegenüber den Deut-

[11] Effenberger (1995, S. 46) bemerkt: „Obwohl es unmöglich ist genau zu ermessen, welche Rolle die Medien bei der Herausbildung stereotyper Deutschlandbilder spielen, ist auffällig, daß amerikanische Film- und Fernsehproduktionen hauptsächlich das nationalsozialistische Deutschland darstellen."

[12] Beispielsweise ist der Holocaust an vielen Schulen in den USA ein eigenes Fach (vgl. *Rheinischer Merkur*, 30/1999, S. 3).

schen sich vor allem auf ihre Assoziationen mit ‚Krieg' und ‚Neonazis' zu stützen scheint" (1999, S. 84).

Man kann m. E. davon ausgehen, dass derzeit in zweifachem Sinne eine Ambivalenz des Deutschlandbildes vorliegt (vgl. Földes 2000, S. 208 f.):

- Einerseits sind zwei voneinander unabhängige Richtungen in der Wahrnehmung Deutschlands (und des deutschen Sprachraums) zu beobachten. Die eine ist philosophisch-literarischer Art und wird primär von den substanziellen Aspekten der deutschen Geistesgeschichte gespeist. Die andere ist politisch-ethnischer Art und bezieht sich auf die deutsche Mentalität. Während bei der philosophisch-literarischen Wahrnehmung die positiven Momente überwiegen, fällt die Bilanz der politisch-ethnischen Wahrnehmung zumeist negativ aus.
- Andererseits kann man folgende Korrelation entdecken: Die Ausländer, die wenig bzw. nur indirekte Informationen über Deutschland haben, schätzen Deutschlands Reputation weltweit überwiegend als problematisch ein. Diejenigen aber, die Deutschland persönlich besucht haben und/oder regelmäßig Kontakt mit Deutschsprachigen pflegen, sogar selbst Deutsch beherrschen, sehen Deutschland und die deutschsprachige Kultur[13] in einem günstigeren Licht. Man könnte wohl davon ausgehen, dass bei zunehmender Vertrautheit mit der Sprache und Kultur Deutschlands auch das Deutschlandbild in der Regel differenzierter und vor allem positiver wird. Es gibt dafür zahlreiche Belege. Demnach wäre also folgendes Wechselverhältnis anzunehmen: Ein reflektiertes, aber im Grunde positives Verhältnis zu Deutschland bzw. zum deutschen Sprachgebiet – sowohl national als auch international – würde wahrscheinlich auch die weltweite Verbreitung und das Ansehen der deutschen Sprache fördern. Und zwar dadurch, dass sich dann u. U. mehr Menschen für das Erlernen des Deutschen entscheiden. Die Kenntnis von DaF und eine Bekanntschaft mit der deutschsprachigen Kultur färbt wiederum tendenziell positiv auf die Beurteilung Deutschlands und des deutschen Sprachraums aus der Außenperspektive ab.

Es ist jedoch bekannt, dass Klischees und insbesondere nationale Stereotype als kollektive Perzeptionen über historische und soziokulturelle Zäsuren hinweg wirken. Gegenüber Veränderungen erweisen sie sich – zumindest kurz- und mittelfristig – als ziemlich resistent. Deswegen ist auch die Verantwortung der Deutschsprachigen wesentlich, was für ein Deutschlandbild sich dem Ausland darbietet und wie es sich entwickelt. Es gilt als erwiesen, dass ein Zusammenhang zwischen dem Deutschlandbild und dem Bild der deutschen Sprache besteht (vgl. z. B. Mahjoub 1995, S. 80 ff.).

Der schwarze südafrikanische Soziologe Alexander (1999, S. 40) stellte sich die Frage: „Warum vermarktet sich Deutschland so ungeschickt?" Er

[13] Eigentlich wäre es m. E. korrekter, von „Kulturen in den deutschsprachigen Staaten" zu sprechen.

beantwortet sie damit, dass sich die Deutschen nicht „aufdrängen" wollen, weil sie befürchten, in ihren Absichten missverstanden zu werden. Durch die auf diese Weise entstehende allzu zurückhaltende Bescheidenheit „wird aber im Ausland das Bild eines immer noch vom Gespenst Hitler-Deutschlands besessenen Volkes geradezu verstärkt" (ebenda).

5. Sonderfall: Kulturraum MOE – Umbewertung des Deutschen von einer „Hochwertsprache" zu einer „Volksfremdsprache"

Etwa in den Staaten Ostmittel-, Ost-, Nordost- und Südosteuropas (im Weiteren: MOE) ist die objektive wie subjektive Position der deutschen Sprache, der deutschsprachigen Kultur und der deutschsprachigen Staaten in mancher Hinsicht wesentlich günstiger als in vielen der oben erwähnten Regionen. Besonders in der unmittelbaren Nachbarschaft des zusammenhängenden deutschen Sprachraums sind deutsche Sprache und Kultur seit je vielseitig verwurzelt. Nach der Wende um das Jahr 1990 gab es im Kräftefeld der fulminanten politischen und wirtschaftlichen Umwälzungen auch im Kulturbereich eine grundsätzliche Neuorientierung. Die ideologisch bestimmten kulturellen Schranken entfielen gänzlich, die Privilegien des Russischen als Pflichtfremdsprache wurden aufgehoben und eine ausgeprägte und rasche Orientierung in Richtung Westen setzte ein (vgl. dazu ausführlicher Földes 1995, S. 306 ff.). Der Umgestaltungsprozess ging in vielen Fällen mit einer Rückbesinnung auf alte, gemeinsame europäische Werte und auch auf die mit der deutschen Sprache und Kultur aufs engste verbundenen eigenen Kulturtraditionen einher. Aus verschiedenen kulturellen wie auch pragmatischen Motiven wuchsen Rolle und Standort der deutschen Sprache (wieder) erheblich an. Für das Tschechien von heute bezeichnet Nekula (1997, S. 148) Deutsch als „Prestigesprache" und berichtet vom „wiederentdeckte[n] Prestige" der deutschen Sprache, ohne dabei auch noch immer vorhandene „negative Einstellungen im Vergleich mit anderen Nationen" (1997, S. 149) zu übersehen.

Tatsächlich sind Tradition, Stellenwert und Potenzial des Kulturphänomens deutsche Sprache und des Deutschunterrichts in MOE sowohl in der Schulkultur wie auch im außerschulischen Bereich beachtenswert. Tabelle 1 zeigt anhand von Zahlenangaben, dass Deutsch in Ostmitteleuropa – in Tschechien, Ungarn, Polen und in der Slowakei – sowie in Kasachstan heute (noch) die am meisten beherrschte Fremdsprache ist (Quellen: IMAS International, Linz 1997 und EB = Central and Eastern Eurobarometer, Nr. 6). Diese Daten verraten allerdings nicht, dass sich dieser günstige Wert für das Deutsche vor allem aus der verbreiteten Deutschkompetenz bei den älteren Generationen ergibt, sodass man in einigen Jahren wahrscheinlich schon mit anderen statistischen Angaben – d. h. mit einer Verschiebung zugunsten des Englischen – zu rechnen hat.

Fremdsprachensprecher in MOE
(in Prozent)

	Deutsch		Englisch		Französisch	
	EB	IMAS	EB	IMAS	EB	IMAS
Albanien	2	-	22	-	7	-
Armenien	3	-	13	-	3	-
Bulgarien	4	8	11	11	4	5
Georgien	5	-	2	-	0	-
Kasachstan	8	-	2	-	0	-
Kroatien	16	-	24	-	2	-
Lettland	15	-	18	-	1	-
Polen	13	27	11	25	3	5
Rumänien	2	8	10	5	10	10
Russland	12	12	23	23	3	3
Slowakei	19	23	12	16	2	3
Slowenien	30	-	31	-	3	-
Tschechien	33	33	16	21	2	3
Ungarn	8	21	6	14	1	2
Ukraine	1	-	3	-	0	-
Weißrussland	4	-	5	-	0	-

Tabelle 1

In Bezug auf die Lerner- bzw. Studentenzahlen beklagt Stickel (2001) in globaler Sicht zu Recht: „[D]er Rückgang der Germanistik gerade in europäischen Ländern ist ein alarmierendes Symptom". Zu dieser generellen Tendenz bildet eine aktuelle Lagebeschreibung für MOE einen aufschlussreichen Gegenpol. Denn ein Blick in die statistischen Daten lässt hinsichtlich der deutschen Sprache in MOE einen recht positiven ersten Eindruck aufkommen. Es gibt allerdings große Schwankungen in den Schätzungen; die Bundesregierung meint z. B., insgesamt gebe es in MOE mehr als 4,5 Millionen Menschen, welche die deutsche Sprache lernten (www.bundestag.de/aktuell/hib/2001_295/02.html). Anderen Quellen zufolge lernen weltweit in rund 100 Ländern 20 Millionen Menschen Deutsch, davon 13,5 bis 14 Millionen im MOE-Raum (vgl. Ammon 1999 und Thiedemann 1996, S. 24). Grucza (1998, S. 34) meint sogar, dass allein im nicht-deutschsprachigen Mitteleuropa „bestimmt um die 20 Millionen Schüler" Deutsch lernen.

Deutsch befindet sich in einigen Staaten wie in Ungarn, Tschechien und in der Slowakei auf Platz 1, sogar vor Englisch. In Kasachstan und Georgien rangiert es ebenfalls an erster Stelle, allerdings auf der gleichen Stufe mit Englisch (vgl. Davidheiser 1998, S. 194). In den meisten anderen Staaten

steht das Deutsche auf Platz 2 hinter dem Englischen. In Armenien, Aserbaidschan, Bulgarien[14], Jugoslawien, Moldawien[15] und Rumänien rangiert aber Französisch vor Deutsch – in Moldawien und Rumänien auch Russisch (siehe auch Bausch [2000, S. 20]; Davidheiser [1998, S. 194]; Dimova/Kamburova [1999, S. 6]; Djukanović [1999, S. 100]; Földes [1994, S. 5f.]; Gehl [1998, S. 188ff.]; Mohr [2001, S. 1684f.]; Stănescu [2001, S. 1673]; Tagini [1997, S. 72]). Für Ungarn und die Slowakei geht aus statistischen Übersichten hervor, dass bei der ersten Fremdsprache der Anteil der Deutsch Lernenden an den achtklassigen allgemein bildenden Schulen den der Englisch Lernenden um etwa 5 %[16] bzw. 25 % übersteigt (vgl. Tabelle 2). Ferner wird in Ungarn, der Slowakei und z.B. auch in Polen (hierzu Grucza 2001, S. 1535) an Berufs-/Facharbeiterschulen mehr als doppelt so häufig Deutsch unterrichtet wie Englisch (siehe Tabelle 3).[17]

Fremdsprachenunterricht (FU) in Jahr 1999/2000 in Ungarn (Zahl der Lernenden)

	Grundschule (als erste Fremdsprache)	Facharbeiterschule	Fachmittelschule	Gymnasium	FU an Hochschulen	Sprachfachstudenten
Deutsch	347.802	40.098	105.541	103.456	19.946	4.746
Englisch	331.602	18.950	127.211	128.601	36.480	6.415
Französisch	6.174	1.442	7.287	19.628	3.828	1.429
Russisch	5.248	1.475	1.468	3.088	1.569	706

Tabelle 2

In Kenntnis der Zahlenangaben ist zu schlussfolgern, dass Deutsch in MOE – insbesondere in den ostmitteleuropäischen Regionen – quantitativ betrachtet eine recht starke Stellung hat. Quantität muss als wichtig angesehen werden, gleichwohl ist sie nicht immer das Entscheidende! Denn die Wirklichkeit, die beschrieben sowie diagnostiziert werden soll und mit entsprechenden Handlungsanregungen versehen werden kann, wird durch die Suche nach dem numerischen Stellenwert als eine Art tabellarischer Para-

[14] Entgegen den Angaben von Davidheiser (1998, S. 194) meinen z.B. Dimova/Kamburova (1999, S. 60) und Ammon (1999, S. 13), dass in Bulgarien neuerdings mehr Deutsch als Französisch unterrichtet wird.

[15] Auch Nicolae (1995, S. 158) bestätigt, dass Deutsch in Moldawien weit hinter Englisch und Französisch zurück liegt und fügt jedoch in Klammern lapidar hinzu: „[F]rüher war das Verhältnis umgekehrt".

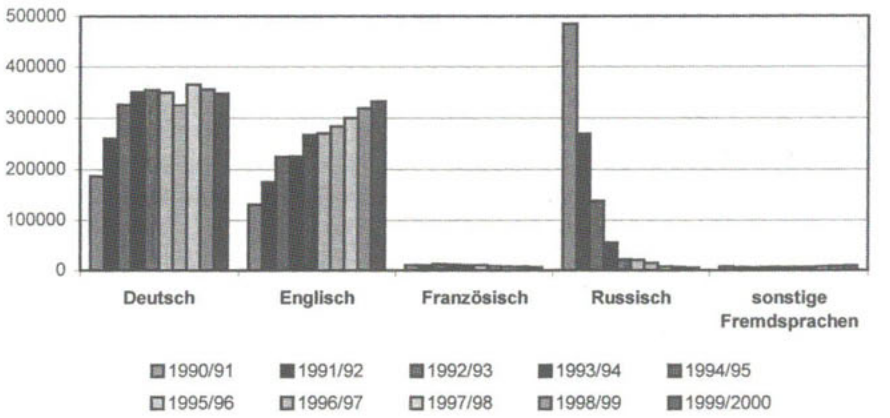
[16] Von der Zahl der Bildungseinrichtungen her betrachtet: Im Jahre 2000 wird in 84% der Schulen (auch) Deutsch, in 67% (auch) Englisch und in je 5% (auch) Französisch und Russisch angeboten (vgl. Halász/Lannert 2000, S. 206).

[17] Die im Beitrag verwendeten Daten für Ungarn habe ich den jährlich herausgegebenen Statistischen Informationsheften („Statisztikai tájékoztató") des Ungarischen Unterrichtsministeriums entnommen. In diesen Zahlen ist der Unterricht des Deutschen als Minderheitensprache („Nationalitätensprache") nicht enthalten. Die hier genannten Angaben über die Slowakei stammen von Kern (1997).

vent oft verstellt. Deshalb sei nun diesbezüglich auf einige aktuelle Entwicklungslinien und Problempunkte eingegangen.

Grafik 1 veranschaulicht die imposanten Schülerzahlen hinsichtlich der Wahl der ersten Fremdsprache an den „Grundschulen" Ungarns (ohne den Anteil des Unterrichts ‚Deutsch als Minderheitensprache/Nationalitätensprache' für die deutsche Minderheit in Ungarn).

Fremdsprachenunterricht (erste FS) in Ungarn



Grafik 1

Es ist deutlich zu sehen, dass seit dem Schuljahr 1990/91 das Volumen der russischen Sprache dramatisch zurückgeht, während immer mehr Kinder Deutsch und Englisch lernen. (Bei diesem Schultyp kann man den verschwindend geringen Anteil des Französischen besonders gut beobachten.) Die fundamentale Umstellung vollzog sich außerordentlich rasch, innerhalb von nur drei Jahren: Während im Schuljahr 1989/90 nicht weniger als 928.000 Schüler(innen) Russisch und nur 275.000 „westliche" Fremdsprachen gelernt haben, gab es 1992/93 nur noch 200.000 Lernende für Russisch und schon 975.000 für die „westlichen" Sprachen.

Beim näheren Hinsehen fällt aber auf, dass Deutsch zwar im gesamten Analysezeitraum die führende Stellung innehat, aber seine Entwicklungsdynamik nicht so ungebrochen ist wie die des Englischen. Man kann auch feststellen: Seit 1998/99 geschieht der Zuwachs des Englischen im Wesentlichen auf Kosten des Deutschen. Ob sich daraus entsprechende Zukunftsprognosen in Richtung Englisch ableiten lassen, ist noch nicht absolut sicher, aber m. E. sehr wahrscheinlich.

Im Lichte der doch stolzen Lernerzahlen ist der geringe Stand der Sprachkenntnisse schon eher als bedenklich einzustufen. Beispielsweise nimmt Un-

garn hinsichtlich der Sprachkompetenz im internationalen Vergleich eine beschämende Position ein. Was ist also mit dem in Deutschland oft und gern gebrauchten und fest verankerten Bild von Ungarn als polyglotten Land mit enorm sprachkundigen Einwohnern? Nur noch ein Klischee? Nach einer EU-Studie – dem Central and Eastern Eurobarometer Nr. 6 – ist angeblich der Anteil derer, die keine einzige Fremdsprache sprechen, in MOE bei den Ungarn am höchsten (bei den Polen und Tschechen soll das Ergebnis mindestens doppelt so günstig ausgefallen sein). Mit dem erhobenen Proporz von 4,6 % bezüglich der Sprachkompetenz steht Ungarn in ganz Europa an der vorletzten Stelle – vor Albanien (vgl. *Budapester Zeitung*, 6/2000, S. 10 und Manherz/Knipf/Hajdú/Árkossy et al. 1999, S. 156)![18] Ganz bedrückend ist allerdings, dass Erhebungen zufolge 90 % der ungarischen Abiturient(inn)en über keine brauchbaren Fremdsprachenkenntnisse verfügen (vgl. Terestyéni 1999, S. 169). Zieht man das Kompetenzniveau in Betracht, d. h. in welcher Sprache am ehesten funktionale Kenntnisse erreicht werden, so kann man – wie weiter unten zu sehen sein wird – eine ganz offensichtliche Tendenz hin zum Englischen feststellen.

Im Hinblick auf das derzeitige sprachenpolitische und soziolinguistische Profil des Deutschen lassen sich aufschlussreiche Korrelationen erschließen (vgl. bereits meine früheren Arbeiten, z. B. Földes 1994, S. 5 ff.).[19] Zunächst einmal liegt ein prägnantes West-Ost-Gefälle vor: In der Nähe zum deutschen Sprachraum wird in Ungarn, Tschechien, Polen, der Slowakei etc. aus einleuchtenden Gründen mehr Deutsch gelernt als in den entfernteren östlichen Landesteilen. Auch die kulturellen Traditionen und die ethnische Verteilung der Bevölkerung spielen bei der Distribution der Schulfremdsprachen eine nicht zu unterschätzende Rolle. So konstatiert etwa Djukanović (1999, S. 101) über Jugoslawien, dass in der Provinz Wojwodina (auf Deutsch: Batschka) 32,65 % aller Grundschulen und 92,85 % aller Gymnasien Deutsch als Schulfach haben, während es im Kosovo gar keinen Deutschunterricht gibt. Gadeanu (1998, S. 277) stellt fest, dass Deutsch heu-

[18] Da diese Erhebungen praktisch auf Selbsteinschätzungen der Informanten beruhen, lässt sich ihren Resultaten m. E. nur eingeschränkte Validität zusprechen. Denn jegliche Alltagserfahrung widerspricht diesem Befund eklatant: Der Verfasser dieses Beitrags kann sich kaum vorstellen, dass Sprachkenntnisse etwa bei den Engländern oder den Franzosen verbreiteter wären als bei den Ungarn. In späteren Umfragen schneiden die Ungarn stufenweise immer besser ab, sodass etwa jüngeren Ergebnissen der Tárki-Vereinigung zufolge bereits 24 Prozent der Ungarn über Fremdsprachenkenntnisse verfügen (Quelle: *Heti Világgazdaság*, 34/1999, S. 59 ff.). Dieser radikale Anstieg ist m. E. nicht auf eine prompte Glanzleistung des Fremdsprachenunterrichts in Ungarn zurückzuführen, sondern vielmehr auf psychologische Gründe: Je eher es in einer Gesellschaft als ein Makel gilt, keine Fremdsprache zu beherrschen, desto höher wird die Zahl derjenigen ausfallen, die für sich bei Befragungen Fremdsprachenkompetenz deklarieren.

[19] Aus Gründen des Umfangs verzichte ich auf die Anführung der numerischen Daten und beschränke mich auf die Präsentation der Ergebnisse bzw. die Darlegung meiner Schlussfolgerungen.

te zwar nicht die erste Fremdsprache in Gesamtrumänien ist, dafür aber in den rumäniendeutschen Siedlungsgebieten des Landes – zusammen mit Englisch – auf Platz 1 rangiert. In Estland wird von den estnischen Schüler(inne)n Deutsch dem Französischen um beachtliche Größenordnungen vorgezogen, während russische Kinder viel weniger Deutsch lernen als Französisch (vgl. die Daten von Mohr 2001, S. 1685).

Überdies kann man soziolinguistisch relevante Implikationen aufdecken, die weiter untersuchenswert sind: Zwischen dem Siedlungstyp und der Wahl der Schulfremdsprache besteht ein Zusammenhang; je kleiner der Ort, umso eher wird Deutsch gelernt und umgekehrt, je größer die Stadt, desto stärker ist die Position des Englischen. Auch die Schulstufe und der Schultyp scheinen mit der Sprachenpräferenz zu korrelieren. So führt im achtklassigen Grundschulbereich das Deutsche eindeutig, in den Gymnasien (9. bis 12. Schuljahr) wird aber schon häufiger Englisch gewählt, während der Hochschulsektor durch eine massive Dominanz des Englischen gekennzeichnet ist. Zu diesem Befund gehört außerdem, dass Deutsch in den Facharbeiterschulen besonders bevorzugt wird (vgl. Tabelle 2).

Die oben skizzierte Tendenz, nämlich dass Deutsch als eine Art „Volksfremdsprache" eher (a) in den ländlichen Gegenden und (b) in den unteren Schulstufen sowie (c) in weniger bildungsträchtigen Schultypen (wie Berufsschulen, sofern dort überhaupt Fremdsprachenunterricht angeboten wird) gelernt wird, lässt sich interessanterweise sogar für den gesamten MOE-Raum nachweisen.

Man kann ferner mit Blick auf die soziale Schichtenzugehörigkeit bemerkenswerte Tendenzen beobachten: Kinder aus einfacheren und weniger bildungsorientierten Familien lernen – statistisch gesehen – eher Deutsch, während das „Bildungsbürgertum" seine Kinder vorrangig für den Englischunterricht anmeldet.

Zieht man hinsichtlich des Deutschunterrichts auch Indikatoren für die wie auch immer verstandene Qualität heran, so entsteht für das Deutsche ein vergleichsweise ungünstiges Bild. Fragt man nach dem in der jeweiligen Fremdsprache erreichten Kompetenzstand, so stellt sich heraus, dass es die Englisch Lernenden sprachlich wesentlich weiter bringen als die Deutsch Lernenden. Dies kann man sich mit den Ergebnissen von Terestyéni (1999, S. 167) am überzeugendsten vor Augen führen (vgl. Tabelle 3).

Selbsteinschätzung des erreichten Sprachstandes (in Prozent)

	Deutsch	Englisch	Französisch	Italienisch	Russisch	andere Sprachen
kaum mehr als Null	6	9	16	9	30	26
sehr wenig	47	39	32	43	44	43
leidlich	27	28	32	26	13	5
gut	17	20	18	13	12	10
sehr gut	3	4	2	9	1	16
zusammen	100	100	100	100	100	100

Tabelle 3

Die massive Dominanz der englischen Sprache im akademischen Bereich, so auch im Hochschulwesen Ungarns, wird aus der Tabelle 4 besonders deutlich.

Fremdsprachenlernende an den einzelnen Hochschuleinrichtungen 1999/2000 (ohne das Philologie- und Sprachlehrerstudium)

Hochschuleinrichtung	Deutsch	Englisch	Französisch	Italienisch	Latein	Russisch	Spanisch	zusammen
	Zahl der Fremdsprachenlernenden							
Universitäten	2.252	3.710	942	584	1.504	292	527	9.811
Technische Universitäten	841	4.647	488	136	3	98	212	6.425
Technische Hochschulen	2.751	4.646	198	81	0	85	16	7.777
Pädagogische Hochschulen (Sek. I)	948	1.905	136	25	386	129	3	3.532
Pädagogische Hochschulen (Primarstufe)	2.079	2.974	434	179	0	130	4	5.800
Hochschulen für Kindergartenpädagogik	444	404	0	0	0	48	0	897
Wirtschaftswissenschaftliche Hochschulen	3.024	4.453	637	394	0	406	369	9.283
Kunsthochschulen	325	694	49	123	30	1	4	1.226
Agraruniversitäten	1.951	2.547	179	105	178	108	34	5.102
Landwirtschaftliche Hochschulen	1.042	1.522	76	15	0	85	8	2.748
Medizinische Universität	288	1.232	80	28	966	20	24	2.638
Medizinische Hochschulen	899	1.975	14	0	977	0	0	3.865
Theologische Universitäten	524	787	152	130	1.109	20	69	2.791
Theologische Hochschulen	765	1.354	146	130	279	45	11	2.730
Stiftungshochschulen	1.217	2.430	139	121	0	14	183	4.104
Militärhochschulen	125	307	32	28	0	19	0	511
Ungarische Sportuniversität	81	173	0	0	0	0	0	254
Verwaltungshochschule	107	201	69	0	0	0	0	377
Polizeihochschule	195	200	26	26	0	35	0	482
Miklós-Zrínyi-Universität für Landesverteidigung	88	318	31	16	0	34	0	487
zusammen	19.946	3.6480	3.828	2.121	5.432	1.569	1.464	70.840

Tabelle 4

Im Hinblick auf die Bewertungen und Einstellungen ist aus meinen Untersuchungen zu schließen, dass eine Werteverschiebung stattgefunden hat und somit die Motivation für das Erlernen der deutschen Sprache in MOE heute anders ist als früher und zudem anders gelagert ist, als sie im Falle der englischen Sprache zu sein scheint. Deutsch wird immer weniger als Begegnung und Auseinandersetzung mit einem geistigen und kulturellen Phänomen rezipiert und gelernt, vielmehr erblickt man in dieser Sprache ein technisches Kommunikationsinstrument, dessen Beherrschung einem zu beruflichen und wirtschaftlichen Vorteilen verhelfen kann.

Eine zusätzliche Besonderheit hinsichtlich der deutschen Sprache dürfte – zumindest in Ungarn und teilweise auch andernorts – in der emotionalen Dimension ihrer Einschätzung durch die Lernenden liegen. Terestyéni (1996, S. 10 ff.) hat ungarische Jugendliche nach ihren Motiven für das Erlernen der einzelnen Fremdsprachen befragt. Allein für Deutsch konnten solche emotionalen Motive wie Sympathie für die Bürger der Zielsprachenländer – hier: für die Deutschen und Österreicher – ermittelt werden, z. B. in der Form „sie sind unsere Freunde und Verbündeten". Auch halten viel mehr ungarische Lernende Deutsch für leicht (9 %) als z. B. Englisch (4 %) – vgl.

Terestyéni (1996, S. 14f.). Mit diesen Befunden korrespondiert die affektive Komponente in der Feststellung des früheren tschechischen Botschafters Gruša, der unter Verweis auf die seit langem fruchtbare deutsch-ostmitteleuropäische Universitäts- und Forschungskooperation konstatierte: „Für uns alle war in der Zeit des Kommunismus Deutsch die Sprache der Freiheit" (vgl. *FAZ*, 20.03.1997). In Estland offenbart sich ein auf Sympathie beruhendes Sprachlern- bzw. Sprachwahlmotiv darin, dass man mit Deutsch vielfach eine idealisierende Vorstellung deutscher Kulturleistungen vor der sowjetischen Ära verbindet (vgl. Mohr 2001, S. 1683). Dieser Sympathievorschuss kann für einen effizienteren Deutschunterricht und dadurch auch für die weitere Verbreitung und Förderung der deutschen Sprache besondere Motivationsressourcen bereitstellen, auf die man künftig dezidierter aufbauen könnte und sollte.[20] Ein gewisser Indikator für das nicht schlechte Image der deutschen Sprache in der analysierten Region kann auch in der relativ häufigen Verwendung von „Germanismen" verschiedener Art in neutralen bis eindeutig positiven Kontexten erblickt werden. Beispielsweise heißt die derzeit laufende studentische Pokalmeisterschaft „Universitas" im März/April 2002 in Ungarn „Grundeszliga 2002"; in unverkennbarer Anspielung auf *Grund* und *Bundesliga*. Oder in der Nummer vom 04.02.2002 der Tageszeitung *Magyar Nemzet* prangte – als Untertitel eines Artikels – der unübersetzte deutsche Originalsatz „Tschüss Wachstum, tschüss Schröder?!" (S. 13).

Als Zwischenbilanz lässt sich festhalten, dass sich Deutsch in MOE seit der Wende – zumindest in numerischer Hinsicht – einer beachtenswerten Konjunktur erfreut. Gleichwohl darf nicht übersehen werden, dass Englisch höhere Zuwachsraten hat und sich als „Allerweltssprache" – vom mitteleuropäischen Polen[21] über das Baltikum[22] bis ins ehemals sowjetische Mittelasien[23] – überall immer rascher und nachhaltiger etabliert. Dieser Trend lässt sich für den gesamten MOE-Bereich nachweisen: In Russland sank zwischen 1992 und 1998 das Volumen des Deutschunterrichts um mehr als 4 Prozent, während das des Englischunterrichts um über 37 Prozent anstieg (der Französischunterricht schrumpfte im gleichen Zeitraum um 50 Pro-

[20] In Jugoslawien hingegen herrscht ein negatives Image der deutschen Sprache vor. Wie Djukanović (2001, S. 1662) berichtet: „Das stereotype Bild der Deutschen als Serbenhasser und Erzfeinde der Serben, das, von den traumatischen Erfahrungen des Zweiten Weltkrieges ausgehend, durch Medien, Filme, Geschichtsbücher und Literatur in der Bevölkerung lebendig erhalten wird, sowie die unter dem Kommunismus bewahrten und nach Bedarf aktualisierten Ressentiments den Deutschen gegenüber prägen auch die Einstellung der Jugoslawen zur deutschen Sprache."

[21] Das lässt sich z. B. auch aus den von Grucza (2001, S. 1534) genannten Daten herauslesen.

[22] Vgl. die von Mohr (2001) präsentierten statistischen Angaben.

[23] Etwa für Kasachstan wurde kürzlich von Bishkenowa (2000, S. 519) bescheinigt: Auf dem Sprachensektor „hat das Englische heute überall eine dominierende Position. Deutsch als Fremdsprache hat seine starke Position verloren."

zent). Selbst in den Ländern, in denen die Zahlen für Deutsch steigen, gewinnt Englisch überall mehr hinzu, z. B. nahm in Polen zwischen 1990 und 1998 Deutsch um 84 Prozent und Englisch um 126 Prozent zu, in Tschechien betrug das Plus bei Deutsch 7 Prozent und bei Englisch 31 Prozent, in Bulgarien wies im Zeitraum von 1992 bis 1998 Deutsch eine Steigerung von 13 Prozent und Englisch eine von 33 Prozent auf.[24] Der jugoslawische Germanist Djukanović (2001, S. 1661) meint sogar, dass die Ausbreitung und Bevorzugung des Englischen die Existenz der anderen Fremdsprachen, vor allem des Deutschen, bedrohen. Immerhin wurde z. B. in Lettland schon Englisch als erste Schulfremdsprache vorgeschrieben (vgl. Mohr 2001, S. 1684).

Alles in allem kann man sich also des Eindrucks kaum erwehren, dass Deutsch ostmittel- und osteuropaweit trotz seiner beachtlichen quantitativen Position die Qualität betreffend weniger gut abschneidet als die derzeitige „Universalsprache" Englisch. Es ist in den meisten MOE-Staaten eine kennzeichnende Besonderheit des Deutschen, dass es nicht – wie weltweit meist typisch – mit dem Französischen (oder anderen Sprachen) als zweite oder dritte Fremdsprache konkurriert, sondern auch als erste Fremdsprache eine Rolle spielt und von Fall zu Fall sogar vor dem Englischen rangiert. Allerdings ist die relative Wachstumsdynamik des Englischen in MOE – wie bereits in Abschnitt 5 erwähnt – in der Regel wesentlich größer und nimmt kontinuierlich und unübersehbar zu.

Zum Image der deutschen Sprache ist zu konstatieren: Die relativ intensive Hinwendung zum Deutschen durch Lernende in MOE darf nicht automatisch mit einem verstärkten Interesse für die deutschsprachige Kultur gleichgesetzt werden. Für das Erlernen einer bestimmten Sprache sind im Spannungsfeld von Allgemein-, Bildungs- und Sprachenpolitik sehr heterogene Aspekte der Makro- und Mikroebene entscheidend, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Faktoren spielen dabei kaum eine Rolle. Die im Milieu des Lernenden und seiner sozialen Bezugsgruppe („Wir-Gruppe") vorherrschende Bewertung einer gegebenen Sprache sowie das Image der ihr zugeordneten Kultur und Sprachgemeinschaft dürften viel gravierender ins Gewicht fallen. Dass auch der internationale Status der zu erlernenden Sprache dazu gehört, ist eigentlich selbstverständlich. Somit besitzt Deutsch in weiten Teilen des MOE-Raums einen anderen Stellenwert und ein anderes Image als an vielen Stellen beispielsweise im Westen Europas. Die Einschätzung und die Lernmotivationen können in Abhängigkeit vom soziokulturellen Referenzrahmen regional recht unterschiedlich ausfallen. Man kann in der Welt vier Haupttypen der Motivationsstrukturen beobachten:

[24] Quelle: Datenbank Goethe-Institut München. Zitiert aus dem Internet: http://web.br-online.de/bildung/deutsch2000/02_lernerzahlen.htm.

(1) In den USA fallen als vorherrschende Motive für eine Beschäftigung mit der deutschen Sprache wissenschaftshistorische sowie kultur- und geisteswissenschaftliche Interessen ins Gewicht (vgl. Ammon 2001, S. 79).

(2) In China etwa kann Deutschlernen als „Kunst des Drachentötens" charakterisiert werden, die zwar schwierig und aufwendig zu lernen, aber vielfach anschließend ohne praktischen Wert ist (vgl. Ammon 2001, S. 81 und Hess 1992).

(3) Z. B. in Frankreich und Belgien gilt Deutsch als schwieriges, anspruchsvolles Fach, dem sich wegen seines Bildungswertes Kinder vornehmlich der Elite nicht zuletzt im Sinne einer „Denkschulung" (Deutsch als „Denksprache") oder aus kulturellen Motiven zuwenden (vgl. z. B. David 1993, S. 242 f.; Götze 2001, S. 860). Folglich wird dort dem Deutschen das Qualitätssiegel eines Selektionsfaches erteilt, weil es als schwierige Sprache gilt, die nur von leistungsstarken Schülern bewältigt werden kann (vgl. *Die Welt* vom 10.03.1994, S. 1 und *DUZ*, 13/1999).

(4) Im östlichen Europa büßt Deutsch seine Funktion als Bildungs- und Kultursprache zunehmend ein: Die Beschäftigung mit der deutschen Sprache beruht hier auf einer Vielfalt von Motiven, die mehrheitlich pragmatisch-ökonomischer Natur sind, d. h. es wird eher aus pragmatisch-rationellen Gründen als praktische Verständigungssprache für Alltag, Beruf und individuelle grenzüberschreitende regionale Mobilität in der Hoffnung auf bessere Lebens- und Verdienstchancen, somit auf einen gehobeneren Lebensstil schlechthin, gelernt.

6. Schlussbemerkung

In summa lässt sich die Titelfrage („Deutsch als leichte und sympathische Sprache?") angesichts der Mehrdimensionalität der Problematik – natürlich – nicht eindeutig und widerspruchsfrei beantworten. Es ist aber aus den Ausführungen wohl deutlich geworden, dass Deutsch unter Umständen – vgl. etwa die Belege aus Ungarn, Tschechien und Estland – als vergleichsweise „leichte" und durchaus „attraktive" sowie „sympathische" Sprache angesehen werden kann und als solche zunehmend auch wahrgenommen wird. Dennoch fungiert Deutsch im Diskurs von Germanisten bzw. Linguisten nach wie vor fast ausschließlich als extrem schwere und historisch belastete Sprache. Vielleicht hatte der Schriftsteller Adolf Freiherr von Knigge bereits vor mehr als zweihundert Jahren Recht, als er feststellte: „Haben die Gelehrten weniger Vorurteile, als andere Menschen, so hängen sie dagegen desto fester an denjenigen, welche ihnen einmal eigen sind" (Knigge o. J., S. 371).

Literatur

Alexander, Neville (1999): Skinheads und Sterne. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 49, S. 39–40.

Ammon, Ulrich (1999): Deutsch hat ein Potential für internationale Kontakte. In: Die Welt 09.07.1999, S. 13.

Ammon, Ulrich (2001): Entwicklungen des Deutschunterrichts in nicht deutschsprachigen Ländern. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin/New York. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 19.1). S. 68–83.

Baker, Colin (1992): Attitudes and Languages. Clevedon. (Multilingual matters series; 83).

Bausch, Karl-Heinz (2000): „So weit und so nah" – Deutsch in Armenien. In: Sprachreport 16, S. 19–23.

Bishkenowa, Aigul (2000): DaF-Unterricht am Lehrstuhl Deutsch der Eurasischen Gumiljow-Universität Astana/Kasachstan. In: Information Deutsch als Fremdsprache 27, S. 519–527.

Corder, S. Pit (1973): Introducing Applied Linguistics. Harmondsworth.

David, Jean (1993): Die Rolle des Deutschen im französischen Bildungswesen. In: Born, Joachim/Stickel, Gerhard (Hg.): Deutsch als Verkehrssprache in Europa. Berlin/New York. S. 26–37.

Davidheiser, James C. (1998): Die auswärtige Sprachpolitik der Bundesrepublik Deutschland aus der Sicht eines amerikanischen Germanisten. In: Muttersprache 108, S. 193–206.

Demme, Silke (2001): Transfer und Interferenz: Lernprobleme für DaF-Studierende (nicht nur) mit tschechischer Muttersprache. In: Wolff, Armin/Winters-Ohle, Elmar (Hg.): Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Regensburg. (Materialien Deutsch als Fremdsprache; 58). S. 570–582.

Dimova, Anna/Kamburova, Ivanka (1999): Expertise Bulgarien. In: Krumm, Hans-Jürgen [in Zusammenarbeit mit Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten] (Hg.): Sprachen – Brücken über Grenzen. Deutsch als Fremdsprache in Mittel- und Osteuropa. Dokumentation der Wiener Konferenz 17.–21.2.1998. Wien. S. 55–91.

Djukanović, Jovan (2001): Deutschunterricht und Germanistikstudium in der Bundesrepublik Jugoslawien. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin/New York. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 19.2). S. 1659–1666.

Duhamel, Roland (1995): 20 Thesen zu einem kommunikativ orientierten Grammatikunterricht. In: Germanistische Mitteilungen Nr. 41, S. 47–50.

Effenberger, Sabine (1995): Fremdsprachenunterricht in den USA. Bedingungen und Strukturen an den Hochschulen der USA unter besonderer Berücksichtigung des Faches Deutsch. Frankfurt a.M./Berlin/Bern/New York/Paris/Wien. (Europäische Hochschulschriften, Reihe 11, Pädagogik; 644).

Egenhoff, Manfred (1998): Deutsch – eine schwere Sprache. Begegnung mit DaF im spanischen Alltag nach 40 Jahren Abwesenheit. In: Der deutsche Lehrer im Ausland 45, S. 58–59.

Földes, Csaba (1994): Deutsch als Fremdsprache in Mittel-, Ost- und Südosteuropa. Überlegungen zu Bestand und Bedarf. In: Deutsch als Fremdsprache 31, S. 3–12.

Földes, Csaba (1995): Deutsch in Europa: Überlegungen zu Standort, Image und Perspektiven. In: Wirkendes Wort 45, S. 305–317.

Földes, Csaba (1997): Das Fach Deutsch als Fremdsprache und die auswärtige Sprach- und Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland. Anmerkungen aus einer „auslandsgermanistischen" Perspektive. In: Studia Germanica Universitatis Vesprimiensis 1, S. 37–48.

Földes Csaba (2000): Was ist die deutsche Sprache wert? Fakten und Potenzen. In: Wirkendes Wort 50, S. 275–296.

Fries, Norbert (2000): Ist Deutsch eine schwere Sprache? Am Beispiel des Genus-Systems. In: Sprachtheorie und germanistische Linguistik 10, S. 39–63.

Fries, Norbert (2001): Ist Deutsch eine schwere Sprache? Am Beispiel des Genus-Systems. In: Schierholz, Stefan J. [In Zusammearbeit mit Eilika Fobbe/Stefan Goes/Rainer Knirsch] (Hg.): Die deutsche Sprache in der Gegenwart. Festschrift für Dieter Cherubim zum 60. Geburtstag. Frankfurt a.M./Berlin/Bruxelles/New York/Oxford/Wien. S. 131–146.

Gadeanu, Sorin (1998): Sprache auf der Suche. Zur Identitätsfrage des Deutschen in Rumänien am Beispiel der Temeswarer Stadtsprache. Regensburg. (Theorie und Forschung; Bd. 574: Sprachwissenschaften; Bd. 8).

Gáll, Kinga (1997): Wie schwer oder wie leicht ist Deutsch? Erfahrungen aus dem DaF-Unterricht. In: Germanistische Beiträge 7. Sibiu/Hermannstadt: Lucian-Blaga-Universität, Lehrstuhl für Germanistik. S. 53–58.

Garbe, Joachim (1998): Deutsch im Nobelvorort. Zum Beitrag „Am Kap der Erwartung" von Andreas M. Rauch, erschienen in der Zeitschrift für Kulturaustausch 2/98. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 48, S. 9–10.

Gehl, Hans (1998): Allgemeine Schlussfolgerungen und Perspektiven. In: Gehl, Hans (Hg.): Sprachgebrauch – Sprachanpassung. Eine Untersuchung zum heutigen Gebrauch der deutschen Sprache in Westrumänien und zur sprachlichen Anpassung der Donauschwaben. Tübingen. (Materialien; 11). S. 185–205.

Götze, Lutz (2000): Von Argumenten und Vorurteilen: Ist Deutsch eine schwierige Sprache? In: Wolff, Armin/Winters-Ohle, Elmar (Hg.): Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Regensburg. (Materialien Deutsch als Fremdsprache; 58). S. 520–533.

Götze, Lutz (2001): Perspektiven einer europäischen Sprachenpolitik. In: Grucza, Franciszek (Hg.): Tausend Jahre polnisch-deutsche Beziehungen. Sprache – Literatur – Kultur – Politik. Materialien des Millennium-Kongresses, 5.-8. April 2000, Warszawa. Warszawa. S. 858–867.

Götze, Lutz/Kemme, Hans Martin/Latzel, Siegbert (1979): Lernschwierigkeiten im Fach „Deutsch als Fremdsprache". Abschlußbericht. München.

Grucza, Franciszek (1998): Mitteleuropa – Deutsch – Auslandsgermanistik. In: Grucza, Franciszek [in Verbindung mit Tadeusz Namowicz, Józef Wiktorowicz, Lech Kolago] (Hg.): Deutsch und Auslandsgermanstik in Mitteleuropa. Geschichte – Stand – Ausblicke. Dokumentation einer internationalen Konferenz, 10.–12. Oktober 1996, Warszawa. Warszawa. S. 27–42.

Grucza, Franciszek (2001): Deutschunterricht und Germanistikstudium in Polen. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin/New York. /Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 19.2). S. 1528-1543.

Halász, Gábor/Lannert, Judit (szerk.) (2000): Jelentés a magyar közoktatásról 2000. Budapest.

Hansmeier, Andrea (2000): Mauer des Lächelns oder interkulturelle Verständigung. Deutsch in Thailand. In: Wolff, Armin/Winters-Ohle, Elmar (Hg.): Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Regensburg. (Materialien Deutsch als Fremdsprache; 58). S. 596–604.

Hess, Hans-Werner (1992): „Die Kunst des Drachentötens." Zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in der Volksrepublik China. München.

Ickler, Theodor (1993): Wie gut ist die deutsche Sprache? In: Ickler, Theodor (Hg.): Beiträge zur Linguistik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. Hildesheim/Zürich/New York. (Germanistische Linguistik; 119-120: Studien zu Deutsch als Fremdsprache I.) S. 201–226.

Kalverkämper, Hartwig (1986): Das Englische – eine leichte Wissenschaftssprache? In: Kalverkämper, Hartwig/Weinrich, Harald (Hg.): Deutsch als Wissenschaftssprache. 25. Konstanzer Literaturgespräch des Buchhandels, 1985. Tübingen. (Forum für Fachsprachen-Forschung; 3). S. 76–78.

Kellermann, Eric (1979): The Problem with Difficulty. In: The Interlanguage Studies Bulletin IV/1, S. 27–48.

Kern, Rudolf (1997): Deutsche Sprache in der Slowakei. In: Germanistische Mitteilungen 45–46, S. 155–161.

Kleinsteuber, Hans J. (1991): Stereotype, Images und Vorurteile – Die Bilder in den Köpfen der Menschen. In: Trautmann, Günter (Hg.): Die häßlichen Deutschen? Deutschland im Spiegel der westlichen und östlichen Nachbarn. Darmstadt. (Ausblicke). S. 60–68.

Klott, Klaus/Koettgen, Maria/Tomaszewski, Andreas (1997): Orthografie/Orthographie neu. Schnellkurs für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning.

Knigge, Adolf Freiherr, von (o.J. [1788]): Umgang mit Menschen. Vollständige Ausgabe. Berlin.

Kuglin, Jörg (1997): Die Perspektiven für DaF in der Türkei. In: Raasch, Albert (Hg.): Sprachenpolitik Deutsch als Fremdsprache. Länderberichte zur internationalen Diskussion. Amsterdam. (Deutsch: Studien zum Sprachunterricht und zur interkulturellen Didaktik; 2). S. 97–99.

Lado, Richard (1964): Language Teaching. A Scientific Approach. New York/San Francisco/Toronto/London.

Lie, Kwang-sook (1997): Hauptschwierigkeiten der Koreaner beim Deutschunterricht in Korea. Eine Pilotskizze. In: Bucher, Stefan (Hg.): Fehler und Lernstrategien. Studien am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Korea. Frankfurt a.M./Berlin/Bern/New York/Paris/Wien. (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache; 59). S. 39–49.

Mahjoub, Nadia (1995): Der häßliche Deutsche und die deutsche Sprache. Beeinflußt das Deutschlandbild die Einstellung zum Deutschen als Fremdsprache? In: Germanistische Mitteilungen Nr. 42. S. 65–82.

Manherz, Károly/Knipf, Erzsébet/Hajdú, Erzsébet/Árkossy, Katalin et al. (1999): Expertise Ungarn. In: Krumm, Hans-Jürgen [in Zusammenarbeit mit Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten] (Hg.): Sprachen – Brücken über Grenzen. Deutsch als Fremdsprache in Mittel- und Osteuropa. Dokumentation der Wiener Konferenz 17.–21.2.1998. Wien. S. 153–171.

Mayr, Sabine (2001): Warum klingt Deutsch so 'ätzend'? Chancen für eine Sprachpflege der Zukunft. In: Der Sprachdienst 45, S. 14–17.

Merlet, Claude (1979): Warum Deutsch lernen? In: IDV-Rundbrief Nr. 24, S. 7–11.

Mohr, Annette (2001): Deutschunterricht und Germanistik-Studium in Estland. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin/New York. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 19.2). S. 1683–1690.

Morse, Uta/Lewes, Justus (1997): Sprachenpolitik in Singapur. In: Raasch, Albert (Hg.): Sprachenpolitik Deutsch als Fremdsprache. Länderberichte zur internationalen Dis-

kussion. Amsterdam. (Deutsch: Studien zum Sprachunterricht und zur interkulturellen Didaktik; 2). S. 88–91.

Nekula, Marek (1997): Germanismen in der tschechischen Presse und Werbung. Die Einstellung gegenüber dem Deutschen. In: Höhne, Steffen/Nekula, Marek (Hg.): Sprache, Wirtschaft, Kultur. Deutsche und Tschechen in Interaktion. München. S. 147–159.

Nelde, P.H. (1986): Subjektiver Schwierigkeitsgrad des Deutschen als Fremdsprache. In: Germanistische Mitteilungen Nr. 24, S. 57–60.

Nicolae, Octavian (1995): Germanistik-Studium in der Republik Moldova. In: Zeitschrift der Germanisten Rumäniens 4, S. 157–158.

Platz, Gisela (1997): Deutsch – eine Fremdsprache? Die neue deutsche Rechtschreibung. In: Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch 5, S. 18–21.

Quell, Carsten (1995): Die Europäische Union 1995 – Mehr Länder, weniger Sprachen? In: Germanistische Mitteilungen, Nr. 41, S. 25–45.

Rug, Wolfgang (2000): Die Urwälder begehbar machen – vom richtigen Lehren und Lernen dort, wo Deutsch schwierig ist. In: Wolff, Armin/Winters-Ohle, Elmar (Hg.): Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Regensburg. (Materialien Deutsch als Fremdsprache; 58). S. 605–621.

Schwerdtfeger, Inge-Christine (2000): Mythen, Stereotype, Vorurteile über Sprachen am Beispiel: „Deutsch ist eine schwere Sprache". In: Wolff, Armin/Winters-Ohle, Elmar (Hg.): Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Regensburg. (Materialien Deutsch als Fremdsprache; 58). S. 534–549.

Sercu, Lies (1999): So nah und so fern. Das Deutschlandbild von 15- und 18jährigen flämischen Deutschlernern. In: Germanistische Mitteilungen Nr. 49, S. 77–92.

Serra Borneto, Carlo (2000): Wie schwer ist Deutsch – Wie ist Deutsch schwer? Schwierigkeiten beim Erlernen des Deutschen (aus italienischer Sicht). In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 27, S. 565–583.

St_nescu, Speranta (2001): Deutschunterricht und Germanistikstudium in Rumänien. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin/New York. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 19.2). S. 1671–1676.

Stark, Franz (1997): Stationen deutscher Sprachenpolitik. In: Sporrer, Susanne/Weber, Mirjam (Red.): Sprachenpolitik in Europa – Sprachenpolitik für Europa. Stuttgart. (Materialien zum Internationalen Kulturaustausch; 36). S. 27–38.

Stickel, Gerhard (1999): Zur Sprachbefindlichkeit der Deutschen: Erste Ergebnisse einer Repräsentativumfrage. In: Stickel, Gerhard (Hg.): Sprache – Sprachwissenschaft – Öffentlichkeit. Berlin/New York. (Jahrbuch IDS 1998). S. 16–44.

Stickel, Gerhard (2001): Memorandum: Politik für die deutsche Sprache. Gesehen im Internet am 3.6.2001 unter www.ids-mannheim.de/aktuell/me010403.html.

Tagini, Manfred (1997): Situation des Deutschunterrichts in Rumänien. In: ÖDaF-Mitteilungen 13 (Sonderheft: Zugänge. August 1997, XI. Internationale Deutschlehrertagung in Amsterdam), S. 72–76.

Terestyéni, Tamás (1996): Vizsgálat az idegennyelv-tudásról. In: Modern Nyelvoktatás 2, S. 3–16.

Terestyéni, Tamás (1999): Adatok a magyarországi nyelvi-kommunikációs kultúra állapotáról. In: Angelusz, Róbert [et al.] (szerk.): A magyar nyelv az informatika korában. Budapest. S. 155–1175.

Thiedemann, Gerhard (1996): Zur Stellung des Deutschen im Europa der 90er Jahre. In: Funk, Hermann/Neuner, Gerhard (Hg.): Verstehen und Verständigung in Europa. Konzepte von Sprachenpolitik und Sprachdidaktik unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen als Fremdsprache. Berlin. S. 24–29.

Weinrich, Harald (2000): Deutsch als was? In: Ehlich, Konrad (Hg.): Deutsch im 3. Jahrtausend. Vorträge, gehalten im Rahmen des Kolloquiums der 20-Jahr-Feier des Instituts für Deutsch als Fremdsprache an der Universität München, 3.12.1998. München. S. 7–12.

Witte, Bathold C. (1987): Förderung der deutschen Sprache als Teil auswärtiger Kulturpolitik. In: Sturm, Dietrich (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Situation und Tendenzen. München. S. 159–171.

Zeidenitz, Stefan/Barkow, Ben (1997): Die Deutschen pauschal. Frankfurt a.M. (FTB; 13394).

CATHRINE FABRICIUS-HANSEN

Deutsch – eine ‚reife' Sprache. Ein Plädoyer für die Komplexität

1. Einleitung

Wenn Teilsysteme oder spezifische Strukturen einer Sprache – oder eine Sprache schlechthin – als besonders komplex, kompliziert, schwierig o. dgl. bezeichnet werden, so ist das wohl meistens als eine negative Charakterisierung gemeint und wird auch so aufgefasst. Bekanntlich wird ‚das Deutsche' als Fremd- oder Zweitsprache oft in Abhängigkeit von der jeweiligen Ausgangssprache mehr oder weniger pauschal so charakterisiert. Die folgenden Überlegungen haben zum Zweck, dieses negative Bild ein wenig zurechtzurücken, und zwar auf zwei verschiedenen Ebenen.

- Auf der einen Seite werde ich die Grammatik des Deutschen aus der allgemeineren Perspektive der Evolution von Sprache als einem komplexen adaptiven System betrachten (Abschnitt 2). In dem Zusammenhang erweist sich das, was die deutsche Grammatik i. w. S. als kompliziert oder schwierig erscheinen lässt, als typische Erscheinungen der **Reife** im Sinne von Östen Dahl (2001): Erscheinungen, die eine längere Entwicklung voraussetzen, bei der „linguistic patterns [...] pass through a number of different stages, exhibiting increased tightness and abstractness, as they go along" (a. a. O., S. 8 f.). Die Rolle, die die Entwicklung einer Schriftsprache für die Verfestigung und Tradierung solcher Phänomene spielt, soll dabei auch thematisiert werden.
- Auf der anderen Seite sollen ein paar authentische Paralleltextbeispiele – deutsche Originaltexte und deren autorisierte Übersetzungen ins Norwegische bzw. Englische – das veranschaulichen, was Dahl (2001, S. 32) „trade-offs between complexities in different areas" nennt. Es wird gezeigt, dass Komplexität des morphologischen (Kategorien-)Systems bzw. der syntaktischen Struktur auf Satzebene durch größere Transparenz oder Eindeutigkeit auf Textebene kompensiert werden kann.

2. Komplexität und ‚Reifeerscheinungen' im Deutschen

Ein komplexes adaptives System ist (beispielsweise) nach Gell-Mann (1992) ein System, das sich entwickelt und ‚lernt', d. h. es passt sich den ihm gegebenen Rahmenbedingungen und Anforderungen an, in dem Takt, wie sie sich

ändern. Dies bedeutet letztendlich, dass „the regularities of the experience are encapsulated in [dem System] in highly compressed form as a *model* or *theory* or *schema*" (Gell-Mann 1992, S. 10).

Komplexe Systeme werden selber wiederum durch Modelle (Theorien, Schemata) beschrieben, d. h. „highly compressed description[s] of the identified regularities in the observed system with the random aspects omitted, along with regularities too subtle to recognize" (a. a. O., S. 11).

Die Komplexität des Systems lässt sich dann an der ‚Länge' der möglichst komprimierten Beschreibung des Systems messen: „What is meant in most ordinary discourse by the complexity of the system is, roughly speaking, given by the length of the schema." (a. a. O.) Oder in den Worten von Dahl (2001, S. 28): „The complexity of an object is proportional to the length of its description. The shortest possible description, it should be added."

Vor diesem Hintergrund leuchtet ein,

- dass natürliche Sprachen komplexe adaptive Systeme sind und
- dass beispielsweise das Konjugationssystem im Deutschen komplexer ist als etwa im Norwegischen oder Dänischen, wo das Verb weder nach Person noch Numerus konjugiert und auch keine Indikativ-Konjunktiv-Opposition aufweist.

Neuere (und auch ältere) Forschung in den Bereichen der Sprachtypologie, der Sprachgeschichte, der Entstehung und Entwicklung von Pidgin-, Kreol- und Zeichensprachen und der ontogenetischen Sprachentwicklung haben zu der im folgenden Zitat ausgedrückten Erkenntnis oder Annahme geführt:

> Grammatical constructions, and linguistic patterns in general, can be said to have life cycles in the sense that they pass through a number of different stages, exhibiting increased tightness and abstractness, as they go along. Many linguistic phenomena show up only at later steps of this development and can therefore be labeled ‚**mature**' or ‚**advanced**' (Dahl 2001, S. 8 f.; Hervorhebung von mir)

Die Begriffe **tightness**, d. h. Dichte bzw. Kompaktheit, und **abstractness** – Abstraktheit – werden dabei wie folgt expliziert:

> [A] pattern A is more compact [= ‚tight', ‚dense'] than a pattern B if A is at least as complex as B but resides at a lower hierarchical level. (Cf. the idea of ‚compact living': you try to get in the same amount of functions in a smaller apartment.) (Dahl 2001, S. 86)
> Abstraction „refers to the existence of structural units that do not correspond in a one-to-one fashion to identifiable and independent segments of the output. [...] An increase in abstractness will ceteris paribus increase system complexity, since it makes the mapping between structure and output less straightforward." (Dahl 2001, S. 88)

Beispiel (1) und (2) unten mögen den Begriff der relativen **Kompaktheit** – des ‚downgrading' – veranschaulichen: Die kursivierten Konstituenten, deren Kern in beiden Fällen ein aus zwei Verbalabstrakta bestehendes Gelegenheitskompositum ist, enthalten in einem gewissen Sinne – bezogen

auf die Ebene der (semantischen) Valenz und semantischen Rollen – ebensoviel Struktur wie entsprechende Sätze oder Verbalphrasen, jedoch auf das niedrigere Niveau der Nominalphrase bzw. des Nomens heruntergestuft.

(1) Ich sauge Fett nur bei verheirateten Frauen ab, die mir *eine* **Einverständniserklärung** ***ihres Ehemannes*** vorlegen können. (Stern 39/87/177)
(2) *Die größte* **Anpassungslast** ***an die zurückgehende Bevölkerungszahl*** muß der öffentliche Sektor tragen. (Zeit 39/87/34)

Abstraktheit im definierten Sinne (abstrakte grammatische Merkmale) finden wir beispielsweise in starken – sog. fusionierenden – Präteritumformen wie *sang*, die im Unterschied zu den agglutinierenden schwachen Präteritumformen (*lach-te*) keine strikte Segmentierung in einen ‚Träger' der lexikalischen Bedeutung (Stammsegment) und einen Träger der Tempusbedeutung erlauben.

Dahl (2001, S. 80) gelangt auf der hier angedeuteten Grundlage zu einer ‚Hitliste' sprachlicher Reife, die u. a. folgende für das Deutsche charakterische Erscheinungen umfasst:

- Flexionsmorphologie
- Derivationsmorphologie
- morphophonemische Alternation (Ablaut, Umlaut etc.)
- idiosynkratische lexikalische Eigenschaften wie grammatisches Genus und differenzierte Flexion (Flexionsklassen)
- syntaktische Kongruenz
- diskontinuierliche Konstituenten (vgl. Verbklammer)
- inkorporierende Konstruktionen (vgl. Präfixverben und auch Kompositumkonstruktionen wie in (B-2))

Das sind Eigenschaften, die in Pidgin- und Kreolsprachen kaum begegnen:

> What is striking, however, is that precisely those structures that are claimed to arise only after longer maturation processes are, bye and large, absent from creole languages. (Dahl 2001, S. 80)

Und es sind zum großen Teil Erscheinungen, die sich im Prozess des Fremd- oder Zweitspracherwerbs als besonders widerspenstig erwiesen haben:

> [T]here is a significant overlap between the assumedly mature features listed above and those linguistic features that are most recalcitrant in second language learning. (Dahl 2001, S. 82)

So kann es nicht wundernehmen, dass Deutsch oft als eine recht schwierige Fremd- oder Zweitsprache erlebt wird – wenn auch sicherlich in Abhängigkeit von Eigenschaften der jeweiligen Muttersprache.

Aus Betrachtungen wie den hier wiedergegebenen scheint allerdings zu folgen, dass eine Sprache nicht nur als Zweit- oder Fremdsprache mehr oder

weniger kompliziert oder schwierig sein kann, sondern dass Sprachen ‚an sich' auf einer Skala der Komplexität angeordnet werden können. Dies wird beispielsweise explizit von Comrie (1992) formuliert:

> Thus there is no reason not to believe that languages can be classified in terms of degrees of complexity, though we may at present have little idea of how to do so. (Comrie 1992, S. 193)

Diese Aussage zieht folgende Frage nach sich: Wenn Deutsche mit einer anderen, weniger komplexen Sprache als Deutsch aufgewachsen wären, hätten sie es dann leichter gehabt im Spracherwerb und Sprachgebrauch – als Muttersprachenlerner, als Sprecherschreiber und Hörerleser?

Die Frage – wie die ihr zugrundeliegende Behauptung – mag mit Bezug auf Teilbereiche des Deutschen sinnvoll sein, in der gegebenen pauschalen Form wirkt sie leicht absurd. Es ist nämlich einerseits eine Differenzierung nach Komplexitätstypen erforderlich; so unterscheidet Dahl (2001, S. 31 ff.) (i) Komplexität des sprachlichen Systems (‚system complexity'), d. h. Komplexität der Grammatik i. w. S. und (ii) Komplexität des sprachlichen Zeichens oder Ausdrucks (‚complexity pertaining to expressions'), wobei hier wiederum zwischen (iia) ‚signal complexity' und (iib) ‚structure complexity' differenziert wird (vgl. *Rang* vs. *sang*). Und andererseits kann es bekanntlich einen Ausgleich (‚trade-off') zwischen Komplexität in verschiedenen Bereichen der Sprache geben; Komplexität an einer Stelle kann durch größere Einfachheit an einer anderen Stelle kompensiert werden.

Einen solchen Ausgleich muss es wohl sogar geben, wenn wir annehmen, dass sich in allen Sprachen dasselbe ausdrücken lässt (vgl. Hjelmslev 1943/1975). Aber das stimmt vielleicht nicht. Vielleicht gibt es Sachverhalte, die sich mit sehr einfachen, sog. ‚pristine' Strukturen nicht mit hinreichender Präzision beschreiben lassen?

Wie dem auch sei: Solange wir keinen Maßstab der ‚globalen' Komplexität besitzen – etwa im Hinblick auf das, was in der jeweiligen Sprache ausgesagt werden kann –, ist mit der Vorstellung, dass Sprachen in ihrer Totalität betrachtet auf einer absoluten Komplexitätsskala rangiert werden können, wenig anzufangen.

Fest steht jedoch, dass Komplexität in einem Bereich der Sprache oder auf einer Ebene der Textgestaltung in einem anderen Bereich bzw. auf einer anderen Ebene kompensiert werden kann. Auf solche Aspekte der Komplexität ‚des Deutschen' gehe ich im nächsten Abschnitt ein.

Vorher muss jedoch betont werden, dass die Entstehung und Konsolidierung einer schriftlichen Varietät des Deutschen – der deutschen Schriftsprache – im ‚Reifeprozess' zweifellos eine entscheidende Rolle gespielt hat (Betten 1987, Ehlich 1994 u. a., von Polenz 1994):

Einerseits können durch schriftliche Fixierung und Normierung Komplexitäten des Sprachsystems verfestigt und tradiert werden, die in gesprochenen Varietäten fehlen oder marginal bleiben. Man denke hier z. B. an die

Adjektivflexion, die ‚synthetischen' Konjunktivformen, ‚Satzbaupläne' mit zwei Akkusativobjekten (*jemanden etwas lehren*) oder Akkusativ- + Genitivobjekt (*jemanden einer Sache verdächtigen*), die Realisierung der sog. Verbklammer und anderes mehr. Man vergleiche dazu folgendes Zitat aus dem zweiten Band der Sprachgeschichte von Peter von Polenz:

> So liegt es nahe anzunehmen, dass die deutsche Sprache als Standardsprache heute sicherlich ähnlich flexionsarm, also mehr nach dem analytischen Sprachbau wäre wie etwa das Niederländische oder Englische, wenn die deutsche Sprachentwicklung in der Zeit des bildungsbürgerlich kultivierten deutschen Absolutismus nicht so stark schreibsprachlich, akademisch, schreiborientiert, flexionsfreundlich und sprachideologisch gesteuert verlaufen wäre. In die sprachtypologische Entwicklung ist retardierend eingegriffen worden, aber nicht nur von gelehrten Grammatikern, es ist vielmehr mit dem kollektiven evolutionären Verhalten der vielen unreflektiert praktizierenden Professionellen in der Spracharbeit zu rechnen, von den Kanzleischreibern und Verlagskorrektoren über die Schreib- und Lesemeister bis zu den Geistlichen, Schulmeistern, Poeten, Schriftstellen, Übersetzern und in Sozietäten tätigen ‚Sprachfreunden'. (Polenz 1994, S. 253 ff.)

Andererseits kann dem Rezipienten eines schriftlichen Textes aufgrund der andersartigen (‚off-line') Verarbeitungsbedingungen eine ganz andere Verarbeitungskomplexität zugemutet werden, als in typischen Sprechsituationen angemessen wäre (Ehlich 1994, Biber 1995):

> Hypotaxe ist ein Verfahren der Desententialisierung von Sätzen: Ein Satz wird zur Konstituente eines anderen Satzes. [...] Die Existenz komplexer Hypotaxenmarkierung erleichtert die Mehrfachanwendung des Verfahrens innerhalb des Einzelsatzes. So entstehen komplexe Perioden. Die Verarbeitungskomplexität, die dem Rezipienten zugemutet werden kann, erreicht auf Grund der Verarbeitungsrekursion beim schriftlichen Text eine qualitativ neue Stufe. (Ehlich 1994, S. 23)

Es ist m. a. W. in gewissem Sinne eine natürliche Entwicklung, dass die geschriebene Sprache (typisch schriftliche Register) und die gesprochene Sprache (typische mündliche Register) sprachlich gegebene Optionen der Textgestaltung unterschiedlich ausnützen, und so in stilistischer Hinsicht tendenziell immer stärker (Biber 1995) auseinanderdriften. Dies ist in der Tat bloß eine angemessene Reaktion des komplexen adaptiven Systems ‚Sprache' auf geänderte Rahmenbedingungen und Herausforderungen der Umgebung und erhöht im Endeffekt die Variabilität des sprachlichen Ausdrucks und damit auch die Flexibilität und Effektivität der Sprache als Instrument der Kommunikation (vgl. von Polenz 1994, S. 237, Admoni 1990).

3. Wozu Komplexität gut sein kann (Beispiele)

In diesem Abschnitt möchte ich den oben erwähnten Mechanismus des ‚trade-off', des Komplexitätsausgleichs, zwischen verschiedenen Dimensionen von Sprache an ein paar Beispielen konkretisieren.

3.1 Strukturelle Komplexität (Informationsdichte) im Satz und Transparenz der Diskursstruktur

Die Syntax des Deutschen ist so eingerichtet, dass es strukturell möglich ist, sehr viel Information in einen Satz zu packen – wenn man will; man kann es eben auch lassen, wenn das zweckdienlich erscheint. Im ersten Fall können kompakte Strukturen von erheblicher hierarchischer Tiefe entstehen, wie sie vor allem in der Schriftsprache begegnen. Der erste Satz im deutschen Originaltext (mittlere Spalte) von Beispiel (3) unten ist ein solcher Fall.

Die syntaktische Komplexität rührt in diesem Fall vor allem davon her, dass die Substantivphrase mit *Ungeheuer* links vom Kern stark ausgebaut ist und gleichzeitig eine nachgestellte Bestimmung in der Gestalt eines (extraponierten) Relativsatzes hat. Erhöht wird die (Informations-)Dichte durch die Häufung von Adverbialien im Mittelfeld des Obersatzes. Das ganze Geschehen – das Herankommen und Sich-Auflösen des Ungeheuers – wird dadurch, dass es in einen (komplexen) Satz gepackt wird (unter einen Intonationsbogen, wenn verlesen), tatsächlich als ein (komplexes) Ereignis präsentiert. Und auf dieses ganze komplexe Ereignis bezieht sich dann zwangsläufig das hinweisende *solches* im folgenden Satz.

Der ganze Text(ausschnitt) erhält in dieser Weise eine sehr transparente Struktur: Der erste Satz beschreibt ein komplexes Ereignis, der zweite die unmittelbare Reaktion darauf, der dritte spätere, damit kontrastierende Reaktionen.

Der erste Satz lässt sich nicht analog ins Norwegische übersetzen, vor allem weil vorangestellte erweiterte Partizipialattribute der im Ausgangstext begegnenden Art strukturell nicht möglich sind. Nominalphrasen können nur im beschränkten Ausmaß nach links ausgebaut werden. (Partizipien haben im Norw. weniger ‚verbale' Eigenschaften als im Norw.) Aus Gründen der Wortstellung auf Satzebene ist ein Relativsatz in diesem Fall auch keine akzeptable Wiedergabe des (kursivierten) vorangestellten erweiterten Attributs. Dieses wird deshalb in Form eines selbständigen Satzes wiedergegeben – mit dem Effekt, dass auch der ursprüngliche Relativsatz sich verselbständigen muss, siehe (3), linke Spalte. Als Ergebnis erhalten wir eine Folge von drei Sätzen statt eines einzelnen komplexes Satzes. Die äußere Struktur des Textausschnitts spiegelt die inhaltliche Struktur – die Diskursstruktur – offensichtlich jetzt nicht mehr so genau wider; und bei der Interpretation von *noe slikt* ‚solches' im vierten Satz (S. 105) kann im Prinzip eine Unklarheit – eine referentielle Mehrdeutigkeit – entstehen, die bei dem Pendant *solches* im Ausgangstext nicht aktuell ist.

Mit anderen Worten: der Gewinn an struktureller Einfachheit auf Satzebene wird durch eine gewisse Undurchsichtigkeit der globaleren Diskursstruktur erkauft, die die Textverarbeitung – das Verstehen – auf dieser Ebene verkompliziert und somit der Integration der einzelnen Sätze in ein sinnvolles

(3)[1]

<KoLo-TN.1.s77–81>	<KoLo.1.s54–56> <	KoLo-TE.1.s50–51>
<s77> Da min ankomst ble observert av fiskene som hørte hjemme under den andre landgangsbroen, **skjøt det** [NP^{ET} skrekkinnjagende UHYRE] **frem av mørket under bryggen,** og **med kurs direkte mot meg!** Als meine Ankunft wurde observiert von den Fischen, die unter der anderen Landungsbrücke zu Hause waren, schoss es ein erschreckendes Ungeheuer hervor aus dem Dunkel unter dem Steg und mit Kurs direkt auf mich.	<s54> Wenn die unter jener anderen Landungsbrücke beheimateten Fische mein Kommen bemerkten, **kam** erschreckend **aus dem Dunkel unter dem Steg hervor**	<s50><a> When the fish under the other landing-stage noticed my coming, **a** startling **thing happened**:
<s78> DETTE UHYRET **var** *flere meter bredt, nesten like høyt og mange ganger så langt, og kastet en dypsvart skygge på den solbelyste sjøbunnen.* Dieses Ungeheuer war mehrere Meter breit, fast ebenso hoch und viele Male so lang, und warf einen tiefschwarzen Schatten auf den besonnten Grund.	[NPEIN *mehrere Meter breites und fast ebenso hohes und viele Male längeres, auf dem besonnten Grund einen tiefschwarzen Schatten werfendes* UNGEHEUER] **auf mich zugeschossen,**	<b> **from the darkness of the stage emerged** [A MONSTER *several yardshigh and wide, and many times this length, throwing a deep black shadow on the sunlit sea bottom* [*as* IT **shot towards me**]],
<s79> Først da DETTE SKREMSLET kom ganske nær meg, **løste** DET **seg opp** i et utall av vennligsinnete gryntefisk. Erst als diese Schrecknis kam ganz nah an mich, löste es sich auf in eine Unzahl von freundlichen Purpurmäulern.	[RSDAS **sich** erst beim nahen Herankommen in eine Unzahl freundlicher Purpurmäuler **auflöste**].	and only as IT drew very near did IT **become resolved** into a crowd of friendly grunts and snappers.

[1] Lorenz, Konrad (1963): *Das sogenannte Böse.* Wien: Dr. G. Borotha-Schoeler Verlag. Englische Übersetzung *On Aggression.* London 1976: Methuen & Co. Ltd. Norwegische Übersetzung *Det såkalte onde.* Oslo 1968: J. W. Cappelens Forlag. Die ersten fünf Kapitel sind in das Oslo Multilingual Corpus (OMC) aufgenommen; siehe http://www.hf.uio.no/german/sprik/english/corpus.shtml.

<s80> Første gang NOE SLIKT hendte meg, ble jeg livende redd!	<s55> Als mir SOLCHES zum ersten Mal passierte, erschrak ich zu Tode!	<s51> The first time THIS happened to me, I was terrified,
<s81><a> Senere har nettopp disse fiskene utløst den nøyaktig motsatte følelse hos meg:	<s56> <a> Später haben gerade diese Fische in mir genau das gegenteilige Gefühl ausgelöst:	but later on these fish became a source of reassurance rather than fear,
<b> sålenge man har følge med dem, har man en ytterst beroligende garanti for at det ikke står noen stor og lurer i nærheten!	<b> Solange sie einen begleiten, hat man die äußerst beruhigende Gewähr dafür, dass in der näheren Umgebung kein großer Barrakuda steht!</s>	because while they remained with me I knew that there was no large barracuda anywhere near.

Ganzes im Wege stehen kann. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt von Stutterheim (1997) mit Bezug auf die gesprochene Sprache:

> Fassen wir die Ergebnisse zusammen, so kann man festhalten, dass die Wahl subordinierter Ausdrucksformen weder individuell geprägten stilistischen Kriterien folgt, noch im wesentlichen auf die Schriftsprache beschränkt ist [...]. Vielmehr ermöglichen hypotaktische Ausdrucksformen Transparenz des Textes durch den Erhalt einer obersten Textebene und erleichtern folglich das Verstehen. (von Stutterheim 1997, S. 247)

Die englische Übersetzung – (3), rechte Spalte – ist nicht so stark hypotaktisch oder nicht so kompakt wie das deutsche Original, weist aber deutlich mehr Struktur auf als der norwegische Zieltext (s. Fabricius-Hansen 1999).

Beispiel (4), das demselben Text entstammt, stellt einen verwandten Fall dar, auf den ich hier nicht im Detail einzugehen brauche.

Der Ausgangstext (mittlere Spalte) ist wieder durch eine klare Gliederung auf Textebene gekennzeichnet: Er besteht aus einer generalisierenden Aussage (<s59>), der zwei parallel gebaute Konkretisierungen (Exemplifizierungen, Spezifizierungen) folgen. Die übersichtliche globale Struktur bleibt in der englischen Übersetzung erhalten oder wird sogar noch verstärkt, indem die beiden spezifizierenden Sätze explizit koordiniert werden. Im norwegischen Zieltext hingegen, dessen Rückübersetzung ins Deutsche in (4') (S. 108) dem Ausgangstext gegenübergestellt ist, lässt sich die globale Struktur sich nicht mehr so leicht ‚online' feststellen. Bei <s72> und vor allem bei <s74> weiß man als Leserin nicht recht, wo man dran ist und wie es weitergehen soll. Besteht ein Zusammenhang mit dem Vorangehenden, oder fängt jetzt etwa eine neue Erzählung an?

In diesen beiden Beispielen hatten wir es mit Komplexität auf der syntagmatischen Ebene zu tun, die im System als Möglichkeit, virtuell, angelegt ist – als eine stilistische Option neben anderen.

(4)

<KoLo-TN.1.s69–74>	<KoLo.3.s59–61>	<KoLo-TE.3.s52–53>
<s69> Våre tamme kuer og svin har fremdeles bevart så mye av det sosiale angrepsinstinktet overfor ulven at **det kan oppstå alvorlige situasjoner for et menneske som** sammen med EN engstelig UNGHUND **begir seg ut på** ET JORDE [$_{RS}$*der det beiter et større antall* STORFE].</s>	<s59> Unseren Hausrindern und -schweinen liegt der soziale Angriff gegen den Wolf noch so sehr im Blut, daß **man** durch sie **in ernste Gefahr geraten kann, wenn man** EINE *von EINER größeren* HERDE *bevölkerte* WEIDE in Begleitung EINes ängstlichen jungen HUNDes **betritt,**	<s52> The reaction of social attack against the wolf is still so ingrained in domestic cattle and pigs that **one can sometimes land oneself in danger by going through** A FIELD *of COWS* with A nervous DOG
<s70> EN SLIK HUND vil nemlig gjerne søke beskyttelse mellom sin herres ben, istedenfor å møte *ANGRIPERNE* med gjøing eller selv ta flukten.</s>	[$_{RS}$ DER, anstatt *DIE ANGREIFER* zu verbellen oder selbständig zu fliehen, zwischen den Beinen des Herrn Schutz sucht].</s>	[$_{RS}$ WHICH, instead of barking at *THEM* or at least fleeing independently, seeks refuge between the legs of ITs owner].</s>
<s71> En gang måtte **jeg selv** hoppe i vannet sammen med EN TISPE ved navn Stasi, og komme meg i sikkerhet ved å legge på svøm, etter at EN FLOKK *KVIGER* hadde dannet en halvsirkel rundt oss og rykket truende nærmere.</s>	<s60> **Ich selbst** mußte einmal samt MEINER HÜNDIN Stasi in einen See springen und schwimmend mein Heil suchen, als EINE HERDE von *JUNGRINDERN* einen Halbkreis um uns gebildet hatte und drohend vorrückte.</s>	<s53> Once, when I was out with MY BITCH Stasi, **I** was obliged to jump into a lake and swim for safety when A HERD of *YOUNG CATTLE* half encircled us and advanced threateningly;
<s72> Under første verdenskrig tilbrakte **min bror** en behagelig ettermiddag i et topphugget piletre i det sørlige Ungarn.</s>	<s61> **Mein Bruder** hat im ersten Weltkrieg in Südungarn einen angenehmen Nachmittag auf einer Kopfweide verbracht,	and when he was in Southern Hungary during the first world war **my brother** spent a pleasant afternoon up a tree with HIS SCOTCH TERRIER under his arm,
<s73> Med EN SKOTSK TERRIER under armen hadde **han** vært nødt til å klatre opp i treet etter å være blitt omringet av EN HJORD *halvville ungarske SVIN, [som beitet fritt i skogen]*.</s>	auf die **er** mit SEINEM SCOTCHTERRIER unter dem Arm geklettert war, weil EINE HERDE *DER frei im Walde weidenden, halbwilden ungarischen SCHWEINE*	because A HERD of *half-wild Hungarian SWINE, disturbed while grazing in the wood,*
<s74> *DE* trengte seg stadig tettere sammen omkring **ham** og HUNDEN, mens *DE* blottet huggtennene og tydelig viste hva *DE* hadde i sinne.</s> </p>	**DIE BEIDEN** eingekreist hatte und den Kreis, in unverkennbarer Absicht die Hauer entblößend, immer enger zog.</s> </p>	encircled **THEM**, and with bared tusks and unmistakable intentions began to close in on **THEM**.</s> </p>.

(4')

Rückübersetzung aus <KoLo-TN.1.69–74>	<KoLo.3.s59–61>
<s69> Unsere Hausrinder und -schweine haben so viel von dem sozialen Angriffsinstinkt gegenüber dem Wolf beibehalten, dass ernste Situationen für **einen Menschen** entstehen können, **der** sich zusammen mit EINem ängstlichen jungen HUND auf EINE WEIDE begibt, *auf* DER *eine größere RINDERHERDE grast.*</s>	<s59> Unseren Hausrindern und -schweinen liegt der soziale Angriff gegen den Wolf noch so sehr im Blut, daß **man** durch sie in ernste Gefahr geraten kann, wenn man EINE *von EINER größeren HERDE bevölkerte* WEIDE in Begleitung EINes ängstlichen jungen HUNDes betritt,
<s70> EIN SOLCHER HUND wird **nämlich** meistens zwischen den Beinen des Herrn Schutz suchen, anstatt den *ANGREIFERN* bellend gegenüberzutreten oder selbst die Flucht zu ergreifen.</s>	[$_{RS}$ DER, anstatt *DIE ANGREIFER* zu verbellen oder selbständig zu fliehen, zwischen den Beinen des Herrn Schutz sucht].</s>
<s71> Einmal musste **ich selbst** zusammen mit EINER HÜNDIN namens Stasi ins Wasser springen und mich schwimmend in Sicherheit bringen, als EINE HERDE von *JUNGRINDERN* einen Halbkreis um uns gebildet hatte und drohend vorrückte s>	<s60> **Ich selbst** mußte einmal samt MEINER HÜNDIN Stasi in einen See springen und schwimmend mein Heil suchen, als EINE HERDE von *JUNGRINDERN* einen Halbkreis um uns gebildet hatte und drohend vorrückte.</s>
<s72> Im ersten Weltkrieg verbrachte **mein Bruder** einen angenehmen Nachmittag auf einer Kopfweide im südlichen Ungarn.</s>	<s61> **Mein Bruder** hat im ersten Weltkrieg in Südungarn einen angenehmen Nachmittag auf einer Kopfweide verbracht,
<s73> Mit EINEM SCOTCHTERRIER unter dem Arm hatte **er** auf den Baum klettern müssen, nachdem er von EINER HERDE *halbwilder ungarischer SCHWEINE* eingekreist worden war, *DIE frei im Walde weidete*.</s>	auf die **er** mit SEINEM SCOTCHTERRIER unter dem Arm geklettert war, weil EINE HERDE *DER frei im Walde weidenden, halbwilden ungarischen SCHWEINE*
<s74> *SIE* drängten sich immer näher an **ihn** und DEN HUND, während *SIE* die Hauer entblößten und deutlich zeigten was *SIE* vorhatten.</s> </p>	**DIE BEIDEN** eingekreist hatte und den Kreis, in unverkennbarer Absicht die Hauer entblößend, immer enger zog.</s> </p>

3.2 Komplexität des morphologischen (Kategorien-)Systems und semantische Eindeutigkeit

Im letzten Beispiel, das ich nur noch kurz kommentieren kann, geht es um eine Komplexität des Deutschen im morphologischen (Kategorien-)System, nämlich den Konjunktiv. Wie eingangs erwähnt wurde, gibt es im Englischen und den festlandsskandinavischen Sprachen – etwas vereinfacht ausgedrückt – keinen morphologischen Konjunktiv und das heißt keine grammatische Moduskategorie (wenn wir den Imperativ ausklammern). Insofern ist das Konjugationssystem in diesen Sprachen – ceteris paribus – einfacher als im Deutschen.

Im Deutschen können nun syntaktisch selbständige Sätze und Sequenzen solcher Sätze allein durch den Konjunktiv als indirekte Redewiedergabe gekennzeichnet werden (sog. berichtete Rede), wie in (5) (S. 110) ganz schön zu beobachten ist: Die kursivierten Sätze sind alle – bis auf <s6> – aufgrund deutlicher Konjunktivformen eindeutig als berichtete Rede ausgewiesen. Explizite Redeanführungen u. dgl. sind dazu nicht nötig.

In den beiden Zieltexten bleibt es hingegen – trotz gelegentlich eingestreuter Redeanführungen (grau unterlegt), die in der Vorlage keine Entsprechung haben – über einige Strecken hinweg unklar, ob der Erzähler spricht oder der Halbwüchsige, den der Erzähler im ersten Satz einführt. Dass zum Schluss, im Satz <7>, wo der erzählende Indikativ in der Vorlage einsetzt, der Nebensatz *while the boy was talking / mens unggutten la ut* hinzugefügt wird, soll sicherstellen, dass der Leser, der vielleicht auf den Holzweg geraten ist, wenigstens im nachhinein das Gelesene als indirekte Redewiedergabe versteht. Holzwege und lange bestehende Mehrdeutigkeiten bedeuten jedoch einen Mehraufwand – eine Komplexitätserhöhung – auf der Ebene der Sprachverarbeitung. M. a. W.: Der Konjunktiv macht zwar die Grammatik komplizierter, ermöglicht jedoch eine semantische Präzision, die sonst überhaupt nicht oder nur mit größerem Aufwand in anderen Dimensionen (Produktion oder Rezeption) zu erreichen ist.

4. Zusammenfassung

Meine Betrachtungen lassen sich abschließend wie folgt zusammenfassen:

Deutsch hat eine ‚reife' Grammatik im Sinne von Dahl (2001) und wird deswegen wenigstens vor dem Hintergrund weniger ‚reifen' Sprachen als eine relativ schwierige Fremdsprache erlebt. Dies lässt sich nicht ändern. Die ‚Systemkomplexität' kann aber aus Hörerleserperspektive Vorteile bringen, weil die stärkere Differenzierung des Kategoriensystems Eindeutigkeit oder Präzision auf Textebene bzw. Effizienz bei der Textverarbeitung fördern kann.

Das grammatische System eröffnet die Möglichkeit sehr komplexer Strukturen auf allen Ebenen der Syntax und auch in lexikalischer Hinsicht (Wortbildung). Dies hängt z. T. damit zusammen, dass Deutsch in typologischer

(5)[2]

<N.s1> Det bor en del mennesker fra sydligere egner her også: en sortøyet, mørkhudet fremslenging kom inn i følge med en guttunge som var ganske lik ham; borte ved disken fikk de en stor flaske vin i bytte for tomflasken; den største gutten **FORTALTE** *at den minste VAR hans onkel.*	**<s1>** Auch hier gibt es Häuser, wo Südländer wohnen: ein schwarzäugiger, braunhäutiger Halbwüchsiger kam in Begleitung eines ihm ähnlichen Kindes zur Tür herein und tauschte an der Theke eine große leere Weinflasche gegen eine volle um; dabei **STELLTE** er das Kind als seinen Onkel **VOR**	<E.s1.1 Here, too, there are houses occupied by people from southern countries. <E.s1.2> A black-eyed, brown-skinned adolescent came in with a child who looked like him, and went to the bar, where he exchanged a large empty wine bottle for a full one. <E.s1.3> He **INTRODUCED** the child as his uncle and **TALKED** about himself.
<N.s2.1> *Han **gikk** på folkeskolen her,* **SA** han, *og der **var** det satt opp en egen klasse for utlendingene, den **ble** kalt „broget klasse".* <N.s2.2> *Ikke på grunn av farvestiftene, som **var** omtrent det eneste læremiddel som **fantes**, men på grunn av de ulike hudfarvene.*	**<s2>** *Er **gehe** hier in die Volksschule, wo man eine besondere Ausländerklasse eingerichtet **habe**, welche „Bunte Klasse" **heiße:** nicht wegen der Farbstifte, die fast die einzigen Unterrichtswerkzeuge **seien**, sondern wegen der verschiedenen Hautfarben.*	<E.s2> *He **went** to the local public school; the special class that **had** been organized for foreigners **was** known as the „color class," not because of the crayons, which **are** virtually the only teaching aids in use, but because of the different skin colorations represented*
<N.s3> *Rektor **var** stolt av denne klassen; den **hadde** egen inngang, og undervisningen **begynte** ikke samtidig med undervisningen for de østerrikske elevene*	**<s3>** *Der Direktor **sei** stolz auf diese Klasse; sie **habe** sogar einen eigenen Eingang bekommen, und auch die Anfangszeiten **seien** andere als bei den österreichischen Schülern.*	<E.s3> *The principal,* **SAID** the boy, *is proud of this class; he **had** even arranged for it to have a special entrance, and the hours **are** different from those of the Austrian classes.*
<N.s4> *Mot slutten av skoleåret **hadde** det samlet seg opp mange tegninger, veggene **var** fulle av dem, alle skapene også, og så **ble** kunstverkene utstilt i vestibylen; de **skildret** ikke bare „det fremmede", men også vertslandets skjønnhet, noe de innfødte ofte ikke lenger **hadde** blikk for.*	**<s4>** *Am Jahresende **sammelten** sich so viele Zeichnungen an, daß nicht nur die Wände, sondern auch sämtliche Schränke damit voll **würden**, und in der Aula **würden** dann die Stücke ausgestellt, die sowohl das Fremdsein **verdeutlichten**, wie auch die Schönheiten des Gastgeberlandes, für welche die Einheimischen oft keine Augen mehr **hätten.***	<E.s4.1> *So many drawings **had** accumulated by the end of the year that not only the walls but all the cabinets **were** full of them.* <Es4.2> *The drawings exhibited in the auditorium **showed** not only foreignness but also the beauties of the host country, which the natives **had** often lost their eye for.*

<N.s5>	<s5>	<E.s5
Skolen med denne „brogede klassen" LÅ i Schallmoos, helt på den andre kanten av byen, og de utenlandske barna HADDE evig lang vei til skolen; forleden dag VAR en skolekamerat blitt kjørt ihjel på gaten, det HADDE stått i avisen.	*Die Schule mit der Bunten Klasse **befinde** sich in Schallmoos, am anderen Ende der Stadt, hinter dem Kapuzinerberg, und es **kämen** dahin die Ausländerkinder aus allen Stadtteilen; ein Mitschüler **sei** gestern auf der Straße totgefahren worden: es **stünde** in der heutigen Zeitung*	*The school with the color class **was** in Schallmoos at the other end of town, behind the Kapuzinerberg, and foreign children **were** sent there from all over the city; one of the pupils **had** been run over and killed yesterday; it **was** in today's paper.*
<N.s6>	<s6>	<E.s6>
*Det de **tegnet** mest, **var** slikt som **hadde** med krig å gjøre: tyrkere mot grekere, Iran mot Irak, jugoslaver mot albanere.*	*Die meisten Zeichnungen **handelten** vom Krieg: Türken gegen Griechen, Perser gegen Iraker, Jugoslawen gegen Albaner.*	*Most of the drawings **were** about war: Turks against Greeks, Iranians against Iraqis; Yugoslavs against Albanians.*
<N.s7>	<s7>	<E.s7>
– Mens unggutten LA UT, fant småen seg en kjepp, la an og plaffet løs til alle kanter.	– Das Kind neben dem Erzähler hob dabei einen Holzprügel und schoß mit diesem in die Runde	While the boy WAS TALKING, the child with him picked up a log and fired bursts in all directions.

Hinsicht eine interessante Mischung aus Eigenschaften verschiedener Sprachtypen aufweist und so gewissermaßen das Beste – oder Schlimmste – aus verschiedenen Welten verbindet (cf. Nominalmodifikation links und rechts).

Die durch die Grammatik bereitgestellten Optionen der Komplexität müssen natürlich nicht ausgenützt werden – man kann sich auch auf Deutsch mit äußerster Einfachheit ausdrücken, wie im spontanen Gespräch und auch in in vielen geschriebenen Varietäten gang und gäbe ist. Die volle Orchestrierung kann aber auch gezielt eingesetzt werden und kann dabei die Textverarbeitung auf der globalen Ebene erleichtern, wie in der (fiktionalen oder nichtfiktionalen) Kunstprosa zu beobachten ist.

Es ist das Privileg der geschriebenen Sprache, dass es den Rezipienten solche Komplexität zumuten kann, differenziert nach Thema, Zweck und Adressatenkreis. Und es ist das Merkmal einer ‚reifen' Kultursprache, dass sie eine ganze Palette mehr oder weniger komplexen Ausdrucksmöglichkeiten bereitstellt und ausnützt.

---

[2] Peter Handke, *Der Chinese des Schmerzes*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1983. Englische Übersetzung: *Across*. New York: Farrar, Straus and Giroux 1986. Norwegische Übersetzung: *Smertens kineser*. Oslo: Gyldendal 1985. Siehe OMC: http://www.hf.uio.no/german/sprik/english/corpus.shtml

Literatur

Admoni, Wladimir (1990): Historische Syntax des Deutschen. Tübingen.

Betten, Anne (1987): Grundzüge der Prosasyntax. Tübingen: Niemeyer.

Biber, Douglas (1995): Dimensions of Register Variation. A Cross-Linguistic Comparison. Cambridge: CUP.

Comrie, Bernhard (1992): Before complexity. In: Hawkins, J. A./Gell-Mann, M. (Hg.): The Evolution of Human Language. Proceedings Vol. XI. Santa Fe Institute Studies in the Sciences of Complexity. Redwood City, Cal.: Addison-Wesley. S. 193–212.

Dahl, Östen (2001): The maturation of linguistic patterns. Ms. Version 2001. Siehe /staff/oesten/mature.pdf

Ehlich, Konrad (1994): Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. Art. 2 in H. Günther/O. Ludwig et al. (Hrsg.), Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung/An Interdisciplinary Handbook of International Research. Berlin etc.: de Gruyter. S. 18–41.

Frazier, Lyn/Keith Rayner (1988): Parameterizing the Language Processing System: Left- vs. Right-Banching within and across Languages. In: J. A. Hawkins (Hrsg.), Explaining Language Universals. Oxford: Blackwell.

Fabricius-Hansen, Cathrine (1999): Information packaging and translation: Aspects of translational sentence splitting (German – English/Norwegian). In: Monika, D. (ed.): Sprachspezifische Aspekte der Informationsverteilung. Berlin. 1999. S. 175–214.

Fabricius-Hansen, Cathrine (2000): Übersetzen mit Stil – ein unmögliches Ziel? In: C. Fabricius-Hansen/J. Østbø (Hrsg.): Übertragung, Annäherung, Angleichung. Sieben Beiträge zu Theorie und Praxis des Übersetzens. OBG 25. Frankfurt a. M. S. 65–96.

Fabricius-Hansen, Cathrine (2001): Wessen Redehintergrund? Indirektheitskontexte aus kontrastiver Sicht (Deutsch – Norwegisch – Englisch). Erscheint in O. Leirbukt (Hg.), Tempus/Temporalität und Modus/Modalität – auch in kontrastiver Perspektive (Reihe Eurogermanistik). Tübingen: Stauffenburg. Preprint als SPRIKreport Nr. 14; s. http://www.hf.uio.no/german/sprik/publikasjoner.shtml

Gibson, Edward (1998): Linguistic complexity: locality of syntactic dependencies. In: Cognition 68, S. 1–76.

Hawkins, John A. (1994): A performance theory of order and constituency. Cambridge: CUP.

Hjelmslev, Louis (1943): Omkring sprogteoriens grundlæggelse. Københavns Universitets Festskrift November 1943. Englische Übersetzung 1975: Résumé of a theory of language. Edited and translated with an introuction. by Francis J. Whitfield. Travaux du Cercle linguistique de Copenhague 16. Madison: University of Wisconsin Press.

von Polenz, Peter (1994): Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart. Bd II. Berlin: de Gruyter.

von Polenz, Peter (1999): Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart. Bd III. Berlin: de Gruyter.

Stutterheim, Christiane von (1997): Einige Prinzipien des Textaufbaus. Empirische Untersuchungen zur Produktion mündlicher Texte. Tübingen: Niemeyer.

Zifonun, Gisela/Ludger Hoffmann/Bruno Strecker et al. (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Berlin: de Gruyter.

MARTINE DALMAS

Französische Sichtweisen und folgenschwere Konsequenzen

Abstract

Im 18. Jhdt. schürte in Frankreich das Thema ‚Sprache' die Leidenschaften in dem Streit zwischen den *Anciens* und den *Modernes* und sorgte dafür, dass manche Stellungnahmen wie die von Rivarol zur französischen Sprache bzw. zur Struktur der anderen Sprachen berühmt wurden. Erst in der 2. Hälfte des 20. Jhdts. erfolgte der „Mauerfall der überkommenen Ideen" (Fourquet, Zemb) und brachte eine wichtige Erneuerung in der Forschung und in der Lehre mit sich. Dennoch sind die Bilanz und die heutige Situation nicht sehr positiv: Trennung zwischen Forschung an den Universitäten und Lehre an den Schulen, katastrophale Schülerzahlen für DaF und in der Folge stark zurückgehende Studentenzahlen, mangelnde Anerkennung der Sprachwissenschaft im Bereich der Germanistik. Ein neuer Aufschwung ist aber möglich, wenn die Sprachwissenschaft ihren Blick weiter erweitert und mit den Nachbardisziplinen kooperiert.

Der gallische Hahn tut es sich manchmal ganz schön schwer mit den Fremdsprachen, also auch mit der deutschen Sprache. Nicht dass er unbegabt wäre ... Nein, das nicht! Aber er kräht halt gern französisch, denn Französisch fällt ihm leicht und er weiß – oder glaubt zu wissen, dass er überall verstanden wird, schließlich sollen die Anderssprechenden sich anpassen ... Sein Verhältnis zur deutschen Sprache ist ziemlich gestört, und dies nicht nur durch die neuere Geschichte, nicht nur weil das Verhältnis der beiden Völker und Nationen schon immer ein schwieriges war, sondern auch aus anderen, tiefer und weiter greifenden Gründen, die eigentlich weniger mit dem Beziehungsaspekt (mit der Beziehung zwischen den beiden Völkern) zu tun haben als mit dem nationalen Aspekt, d.h. mit dem Blick auf sich selbst: Eine Zeit lang hat Marianne etwas zu tief in den eigenen Spiegel geblickt und ihr eigenes Bild bewundert; später hat sie sich umgeblickt, sie hat aufgeblickt ..., aber der Blick war noch voreingenommen, und es hat ziemlich lange gedauert, bis sie erkannte, dass die Sprache der Germania mit einem neuen Instrumentarium beschrieben werden musste.

Der Titel dieses Beitrags mag etwas redundant klingen: Er ist es zum Teil tatsächlich auch, lässt sich aber dadurch erklären, dass ich hier einerseits – zurückblickend in die letzten Jahrhunderte – die dominierenden Ansichten und Standpunkte zur deutschen Sprache erwähnen möchte, andererseits aber auch ihre verschiedenen Auswirkungen sowohl auf den Deutschunterricht an

den französischen Schulen als auch auf die germanistische Linguistik als Lehr- und Forschungsgegenstand an den französischen Universitäten. Der Blick hinter die Kulissen soll einen besseren Einblick in die heutige Situation und auf die Perspektiven ermöglichen; er soll aber auch dem Verdienst einiger wichtiger Sprachwissenschaftler gerecht werden, Vorgänger, die heute in diesem Rahmen unbedingt erwähnt werden müssen.

1. Geschichtlicher Überblick

1.1 Rückblick in die Vergangenheit: der Stein des Anstoßes

Das Thema Sprache ist schon immer ein politisches Thema (im weiteren Sinn) gewesen; auch der berühmte Streit zwischen den *Anciens* und den *Modernes* war in erster Linie ein politischer. Die freie Ordnung der Wörter ging ja bei den *Modernes* einher mit ihren freiheitlichen (libertären) Idealen und stieß auf Ablehnung bei den Anhängern des *Ancien Régime*.

Denkt man zurück in das 18. Jahrhundert, dann fallen einem nämlich gleich Figuren wie Girard, Du Marsais und natürlich Rivarol mit seiner „Rede zur Universalität der französischen Sprache" ein, Namen, die bis in die heutige Zeit durch ihre Stellungnahmen zur französischen Sprache bzw. zur Struktur der anderen Sprachen – im Vergleich zur französischen – bekannt geblieben sind. So steht in Rivarols berühmter Rede (1784):

(1) A tant d'obstacles tirés de la situation de l'Empire on peut en ajouter d'autres, fondés sur la nature même de la langue allemande: elle est trop riche et trop dure à la fois. N'ayant aucun rapport avec les langues anciennes, elle fut pour l'Europe une langue mère, et son abondance effraya des têtes déjà fatiguées de l'étude du latin et du grec. En effet, un Allemand qui apprend la langue française ne fait pour ainsi dire qu'y descendre, conduit par la langue latine; mais rien ne peut nous faire remonter du français à l'allemand: il aurait fallu se créer pour lui une nouvelle mémoire, et sa littérature, il y a un siècle, ne valait pas un tel effort. D'ailleurs, sa prononciation gutturale choqua trop l'oreille des peuples du Midi, et les imprimeurs allemands, fidèles à l'écriture gothique, rebutèrent des yeux accoutumés aux caractères romains.
On peut donc établir pour règle générale que, si l'homme du Nord est appelé à l'étude des langues méridionales, il faut de longues guerres dans l'Empire pour faire surmonter aux peuples du Midi leur répugnance pour les langues septentrionales. Le genre humain est comme un fleuve qui coule du nord au midi: rien ne peut le faire rebrousser contre sa source; et voilà pourquoi l'universalité de la langue française est moins vraie pour l'Espagne et pour l'Italie que pour le reste de l'Europe. Ajoutez que l'Allemagne a presque autant de dialectes que de capitales: ce qui fait que ses écrivains s'accusent réciproquement de batavinité. On dit, il est vrai, que les plus distingués d'entre eux ont fini par s'accorder sur un choix de mots et de tournures qui met déjà leur langage à l'abri de cette accusation, mais qui le met aussi hors de la portée du peuple dans toute la Germanie.[1]

[1] All diesen Hindernissen, die sich aus der Situation des Kaiserreichs ergeben, lassen sich noch weitere hinzufügen, die mit der eigentlichen Natur der deutschen Sprache zu tun haben: sie ist zu vielfältig und gleichzeitig zu schwierig. Das Deutsche, das kei-

Und etwas weiter in Rivarols Rede findet man die berühmte Unterscheidung zwischen der direkten und der indirekten Wortfolge, auf die er seine Theorie von der Überlegenheit der französischen Sprache stützt, weil bei ihm „direkt" „klar" bedeutet und die indirekte Wortfolge mit der sogenannten Inversion bei Völkern vorherrscht, die sich nicht mehr von dem Verstand, sondern von den Leidenschaften leiten lassen. Das Französische gehorcht der *ordo naturalis*, das Deutsche hingegen gehört zu den sogenannten Inversionssprachen, die sich in das Labyrinth der Gefühle stürzen.

(2) Ce qui distingue notre langue des langues anciennes et modernes, c'est l'ordre et la construction de la phrase. Cet ordre doit toujours être direct et nécessairement clair. Le français nomme d'abord le *sujet* du discours, ensuite le *verbe* qui est l'action, et enfin l'*objet* de cette action: voilà la logique naturelle à tous les hommes; voilà ce qui constitue le sens commun. Or cet ordre, si favorable, si nécessaire au raisonnement, est presque toujours contraire aux sensations, qui nomment le premier l'objet qui frappe le premier. C'est pourquoi tous les peuples, abandonnant l'ordre direct, ont eu recours aux tournures plus ou moins hardies, selon que leurs sensations ou l'harmonie des mots l'exigeaient; et l'inversion a prévalu sur la terre, parce que l'homme est plus impérieusement gouverné par les passions que par la raison.
Le français, par un privilège unique, est seul resté fidèle à l'ordre direct, comme s'il était tout raison, et on a beau par les mouvements les plus variés et toutes les ressources du style, déguiser cet ordre, il faut toujours qu'il existe; et c'est en vain que les passions nous bouleversent et nous sollicitent de suivre l'ordre des sensations: la syntaxe française est incorruptible. C'est de là que résulte cette admirable clarté, base éternelle de notre langue. *Ce qui n'est pas clair n'est pas français*; ce qui n'est pas clair est encore anglais, italien, grec ou latin. Pour apprendre les langues à inversion, il suffit de connaître les mots et leurs régimes; pour apprendre la langue française, il faut encore retenir l'arrangement des mots. On dirait

---

nerlei Bezug zu den antiken Sprachen hat, war eine Ursprache Europas, ihre Vielfalt aber schreckte die Gelehrten ab, die durch das Studium des Lateinischen und des Griechischen bereits genug in Anspruch genommen waren. In gewisser Hinsicht steigt nämlich ein Deutscher, der die französische Sprache erlernt, dem Lateinischen folgend, lediglich zu ihr herab. Uns dagegen hilft nichts bei dem Aufstieg vom Französischen zum Deutschen: dafür wäre eine zusätzliche Gedächtnisleistung erforderlich gewesen, seine Literatur war jedoch vor einem Jahrhundert einen solchen Aufwand nicht wert. Darüber hinaus klingt seine gutturale Aussprache in den Ohren der südlichen Völker allzu unangenehm, und die deutschen Drucker stießen mit der gotischen Schrift jene ab, deren Augen an die römischen Lettern gewohnt waren. Als allgemeine Regel lässt sich also festhalten, dass der Mensch aus dem Norden zwar zum Studium der südlichen Sprachen angehalten ist, dass es aber langer Kriege im Reich bedarf, bevor die südlichen Völker ihre Abneigung gegenüber den nördlichen Idiomen überwinden. Die Gattung Mensch ist wie ein Fluss, der von Nord nach Süd fließt: nichts lässt ihn zur Quelle hin zurückfließen; das ist auch der Grund, warum die Universalität der französischen Sprache für Spanien und Italien weniger zutrifft als für das restliche Europa. Hinzu kommt noch, dass Deutschland fast so viele Dialekte besitzt wie Hauptstädte: das führt dazu, dass sich die Schriftsteller wechselseitig Barbarismen vorhalten. Es heißt allerdings, dass die besten unter ihnen sich auf eine Auswahl an Worten und Ausdrücken geeinigt hätten, die ihre Sprache diesem Vorwurf, damit aber auch dem Volk in ganz Germanien entzieht.

que c'est d'une géométrie tout élémentaire, de la simple ligne droite, et que ce sont les courbes et leurs variétés infinies qui ont présidé aux langues grecque et latine. La nôtre règle et conduit la pensée; celles-là se précipitent et s'égarent avec elle dans le labyrinthe des sensations et suivent tous les caprices de l'harmonie: aussi furent-elles merveilleuses pour les oracles, et la nôtre les eût absolument décriés.[2]

Auch in dem Artikel „langue" der *Encyclopédie* von Diderot und D'Alembert (Ende des 18. Jahrhunderts) findet man Äußerungen zu den verschiedenen Sprachen und Völkern, die für die damalige Zeit typisch sind. Hier drei Beispiele, die sich auf morphologische, syntaktische und phonetische Aspekte beziehen:

(3) La réunion de plusieurs mots en un seul, ou l'usage fréquent des adjectifs composés, marque dans une nation beaucoup plus de profondeur, une appréhension vive, une humeur impatiente, & de fortes idées: tels sont les Grecs, les Anglois, les Allemands.[3]

Les langues transpositives de la seconde classe sont uniformes, parce que la construction de la phrase y est constamment réglée par l'usage, qui n'a rien abandonné à la décision du goût et de l'oreille; & telle est la langue allemande.[4]

---

[2] Was unsere Sprache von den alten und neuen Sprachen unterscheidet, ist die Wortfolge und die Satzkonstruktion. Diese Wortfolge muss stets direkt und notwendigerweise klar sein. Im Französischen wird zuerst das Subjekt der Rede genannt, sodann das Verb, das die Handlung darstellt, und zum Schluss das Objekt dieser Handlung: darin besteht die allen Menschen natürliche Logik; das entspricht dem sensus communis. Obgleich diese Wortfolge die Verstandestätigkeit, für die sie unabdingbar ist, so sehr begünstigt, gerät sie nun aber fast immer in Widerstreit zu den Gefühlen, die zuerst das Objekt nennen, das ja auch zuerst ins Auge fällt. Deswegen haben sich alle Völker, die die direkte Wortfolge verlassen haben, mehr oder weniger gewagten Wendungen bedient, je nach den Erfordernissen der Gefühle beziehungsweise der Wortharmonie; und so herrscht auf der Erde die Inversion vor, weil der Mensch stärker von seinen Leidenschaften geleitet wird als von seinem Verstand.
Nur das Französische ist durch ein unerhörtes Privileg der direkten Wortfolge treu geblieben, als wäre es die Vernunft selbst, und man mag diese noch so sehr mit den unterschiedlichsten Verschiebungen und allen möglichen Stilreichtümern umkleiden, sie bleibt doch zwangsweise bestehen; vergebens werden wir von den Leidenschaften ergriffen, damit wir die Wortfolge der Gefühle annehmen: die französische Syntax ist unabänderlich. Daher stammt auch jene bewundernswerte Klarheit, die ewige Grundlage unserer Sprache. Was nicht klar ist, ist nicht französisch; was nicht klar ist, ist wohl aber englisch, italienisch, griechisch oder lateinisch. Um die Inversionssprachen zu erlernen, genügt es, die Wörter und ihre Ergänzungen zu kennen; um die französische Sprache zu erlernen, muss man auch noch das Zueinander der Worte behalten. Fast könnte man sagen, es handelt sich um eine ganz grundlegende Geometrie, eine schlichte gerade Linie, und dass die lateinische und griechische Sprache von Bögen und deren unendlich vielfältigen Erscheinungsformen bestimmt wurden. Unsere Sprache regelt und leitet das Denken; jene dagegen stürzen sich zusammen mit ihm in das Labyrinth der Gefühle, wo sie sich verlieren, und folgen den Launen der Harmonie: deswegen eigneten sie sich auch wunderbar für die Orakel, während unsere sie verschrien hätte.

[3] Das Zusammenrücken mehrerer Wörter zu einem oder der häufige Gebrauch zusammengesetzter Adjektive zeigt in einer Nation mehr Tiefe, eine schärfere Wahrnehmung, Ungeduld und starke Ideen: So sind die Griechen, die Engländer, die Deutschen.

En général, les Allemands combinent plusieurs consonnes, ce qui rend leur prononciation rude et souvent impossible à saisir par ceux dont les organes n'y sont point accoutumés dès leur tendre jeunesse.[5]

Ja, auch das Bild Deutschlands, das uns Germaine de Staël in ihrem berühmten und heute noch oft zitierten Buch *De l'Allemagne* liefert, enthält Betrachtungen zum deutschen Volk und zur deutschen Sprache, die heute etwas grotesk klingen, die aber den damaligen Standpunkt geprägt haben; so schreibt sie zum Französischen und zum Deutschen (12. Kapitel):

(4) Aucune langue n'est plus claire et plus rapide, n'indique plus légèrement et n'explique plus nettement ce qu'on veut dire. L'allemand se prête beaucoup moins à la précision et à la rapidité de la conversation. Par la nature même de sa construction grammaticale, le sens n'est ordinairement compris qu'à la fin de la phrase. [...]
L'allemand convient mieux à la poésie qu'à la prose, et à la prose écrite qu'à la prose parlée; c'est un instrument qui sert très bien quand on veut tout peindre ou tout dire; mais on ne peut pas glisser avec l'allemand comme avec le français sur les divers sujets qui se présentent. Si l'on voulait faire aller les mots allemands du train de la conversation française, on leur ôterait toute grâce et toute dignité. Le mérite des Allemands, c'est de bien remplir le temps; le talent des Français, c'est de le faire oublier.[6]

Solche Sichtweisen können zwar an und für sich als längst überholt gelten, aber sie haben dennoch die Zeit und das Bild der Sprachen langfristig geprägt. Noch am Anfang des 20. Jahrhunderts liest man zum Beispiel, das Deutsche sei „keine anziehende Sprache", in der Grammatik wimmle es von „Archaismen" (als Beispiel werden die Nomen mit den Kasus genannt), der Wortschatz sei nur schwer zu erlernen und seine Aussprache sei „hart,

---

[4] Die transpositiven Sprachen der zweiten Art sind uniform, denn der Satzbau wird stets durch den Gebrauch geregelt, der sich wiederum weder durch den Geschmack noch durch das Gehör beeinflussen lässt; und so ist die deutsche Sprache.

[5] Meistens kombinieren die Deutschen mehrere Konsonanten, wodurch ihre Aussprache rau wirkt und von denjenigen oft nicht wiedergegeben werden kann, deren Organe es nicht seit frühester Kindheit gewohnt sind.

[6] Keine Sprache ist klarer und schneller, keine ergeht sich leichthin in Andeutungen und enthüllt mit größerer Präzision, was man sagen will. Das Deutsche eignet sich viel weniger für den präzisen und schnellen Ausdruck in einem Gespräch. Aufgrund der Natur seines grammatischen Aufbaus lässt sich der Sinn erst am Satzende verstehen. [...] Das Deutsche eignet sich besser für die Dichtung als für die Prosa und für die geschriebene Prosa besser als für die gesprochene; es ist ein sehr hilfreiches Mittel, wenn man alles beschreiben oder alles sagen möchte; anders als im Französischen kann man aber im Deutschen nicht über die diversen Themen flüchtig hinweggleiten, die sich einem darbieten. Wenn man den deutschen Wörtern den Rhythmus einer französischen Konversation aufzwingen wollte, würde man sie jeder Anmut und jeder Würde berauben. Das Verdienst der Deutschen besteht darin, die Zeit auszufüllen; die Begabung der Franzosen, sie aufzuheben.

mit einem gewaltsam hämmernden Wortakzent". Gegen solche Vorstellungen musste später (und zum Teil heute noch[7]) immer wieder gekämpft werden.

Auch in Grammatikbüchern (vor allem in den didaktischen) findet man bis ins 20. Jahrhundert hinein Behauptungen und Stellungnahmen zur deutschen Sprache, insbesondere zur deutschen Syntax, die eine langwierige, hartnäckige Tradition hinter sich haben. Ich werde weiter unten mit einigen konkreten und – merkwürdigen – Beispielen genauer darauf eingehen und zeigen, wie schwer es tatsächlich ist, die Klippen der deutschen Syntax zu erklimmen, wenn man schlecht ausgerüstet ist und wie der Stein des Anstoßes zu einem harten Brocken werden kann!

1.2 Neue Sicht auf die Syntax – revolutionäre Erkenntnisse

Die Wende fand in den fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts statt. Jean Fourquet hat selbst vom „Mauerfall der *idées reçues*" (Mauerfall der überkommenen Ideen) gesprochen[8] – ein Mauerfall, der, das weiß man inzwischen ganz genau, mehrere Jahre vorher vorbereitet wurde.

Die französische Germanistik, die durch die politische Entwicklung in Deutschland seit den dreißiger Jahren und anschließend durch den Zweiten Weltkrieg tief erschüttert wurde, erfuhr – zumindest was ihre Teildisziplin ‚Sprachwissenschaft' betrifft, die bis dahin vornehmlich durch die Sprachgeschichte vertreten worden war – eine starke Umwandlung, die nicht problemlos verlief und Wunden öffnete, die bis heute noch nicht ganz verheilt sind und je nach Wetterlage noch schmerzen. Das Erscheinen der Grammatik von Jean Fourquet im Jahre 1952 entfachte einen richtigen Streit, denn sie bedeutete und deutete auf eine kleine Revolution hin – der Buchdeckel mit dem inzwischen berühmt gewordenen Schlüsselbund war nämlich das Zeichen einer völlig anderen Sichtweise, die unter anderem zu einer neuen Auffassung des deutschen Satzbaus führen sollte.

Dieser „Mauerfall" und die durch ihn herbeigeführte Wende waren aber die Folge einer früher einsetzenden Infragestellung der herkömmlichen Sichtweisen und Standpunkte. So hat Fourquet häufig und vielerorts seine Gespräche mit Lucien Tesnière in Strasbourg erwähnt, einem Kollegen, den er schon in den dreißiger Jahren kennen gelernt hatte und dessen Theorien für ihn eine entscheidende Rolle gespielt haben.

Fourquet besaß mit dem Stemma von Tesnière den Schlüssel zum deutschen Satzbau, oder besser gesagt: Er konnte nun das richtige Werkzeug für seine Beschreibung des Deutschen gebrauchen. Um noch genauer zu sein: Ausgehend vom Bild des Schlüsselbunds entwickelte er allmählich ein Instrumentarium, das viel besser als jedes bisherige geeignet war, die Struktur

[7] Vgl. G. Stickel, in diesem Band.

[8] in Cortès C./Krebs, G. (1998): Le territoire du germaniste. Publications de l'Institut d'Allemand d'Anières. S. 139–145.

jeder „spezifischen Einheit" und schließlich auch des deutschen Satzes (als Verbalgruppe) zu beschreiben.

Die Reaktion vieler seiner Zeitgenossen, als er 1952 durch das Bild des Schlüsselbunds seine Theorie des deutschen Satzes veröffentlichte [9], zeigt am deutlichsten, wie tief verwurzelt in den Köpfen die bisherigen Sichtweisen zur Syntax, d.h. auch zur Syntax des Deutschen, damals waren. Der Schlüsselbund symbolisierte den Satz und sollte zweierlei veranschaulichen: Einerseits wie die Subjekt/Prädikat-Zweiteilung durch die zentrale Rolle des Verbs ersetzt wird, von dem alle anderen Elemente (d.h. auch das Subjekt) abhängig sind; andererseits die Tatsache, dass der deutsche Aussagesatz stets durch die Verb-Zweitstellung charakterisiert ist – egal, wie der erste Platz besetzt wird, d.h. welcher Schlüssel zuerst in die Hand genommen wird. Später kritisierte Fourquet aber sein eigenes Bild, das ja die Hierarchie zwischen den einzelnen Schlüsseln – sprich: Satzgliedern – nicht berücksichtigte, und er schlug ein anderes Modell vor.

Das Schlüssel-Modell bedeutete jedoch das Ende der Subjekt/Prädikat-Zweiteilung, es bedeutete das Ende der Sonderstellung des Subjekts, das nunmehr zu den Ergänzungen des Verbs gehörte, und es wies auf den Kern-Status des Verbs: Kurz, es war der erste Schritt zu einer Dependenzgrammatik, es machte aber auch den Weg frei für eine Revidierung des „Satz"-Begriffs, für eine notwendige Unterscheidung zwischen Satz und Äußerung und für neue Einsichten in die Syntax der Äußerung, wie sie später zum Beispiel von Paul Valentin oder Eugène Faucher geliefert wurden.

Fourquet war in der germanistischen Sprachwissenschaft Bahnbrecher und wurde gleich Wortführer. Aber er hat bis zu seinem Tod im Herbst 2001 immer wieder sowohl die Rolle anderer Kollegen und Forscher betont, die sein Denken beeinflusst haben, als auch die Schwierigkeiten, auf die er bei manchen gewagten Schritten gestoßen ist. Er wusste genau, woher die Schwierigkeiten kamen: Die Tradition hatte immer Logik und Grammatik verwechselt und sie nicht sinnvoll miteinander kooperieren lassen. Jean-Marie Zemb schrieb 1978: „Die Rivalität zwischen Logik und Grammatik ist eine unglückliche Affäre".

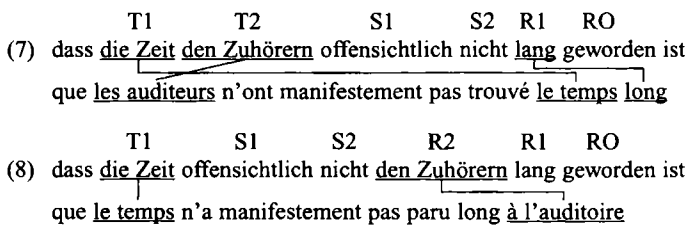
Jean-Marie Zemb, der, von der Philosophie kommend, Ende der sechziger Jahre sich bei Fourquet habilitiert hatte, führte dessen Werk fort; er ging jedoch weiter, ging seinen eigenen, etwas anderen Weg, der aber auch Fortsetzung darstellt. Auch er setzte sich stets für ein Beschreibungsmodell ein, das jeder Sprache gerecht wird und nicht von einer auf die andere übertragen werden sollte:

(5) L'Allemagne a suivi le modèle français et a répété la leçon „sujet, verbe, compléments" comme l'Afrique noire a sagement récité „nos ancêtres les Gaulois" (Zemb 1978, S. 407)

(6) Die Projektion von französischen Schulkategorien auf das Deutsche hat nachweislich zu Täuschung und Selbstbetrug geführt. (ibid., S. 412)

[9] Vgl. Fourquet (1996, S. 4).

Seiner Gliederung der deutschen Proposition in Thema (das Wozugesagte) und Rhema (das Dazugesagte), von der Prager Schule beeinflusst, aber sich mit deren Sichtweise nicht ganz deckend, verdankt man heutzutage viel. Die Entthronisierung des Subjekts lief nämlich Gefahr, das Thema mit in den Abgrund zu reißen ... und die Verabsolutierung der grammatischen Ebene gefährdete sowohl die psychologische als auch die informative Schicht. Was in der Proposition passiert, ist die (durch Prädikatoren[10] markierte) ‚syntaktische' Zuordnung des Bedeuteten (Rhema) zum Bezeichneten (Thema), wobei die grammatischen Funktionen zweitrangig werden. In seiner *Vergleichenden Grammatik Französisch-Deutsch* (1978) entwickelte er für beide Sprachen, was in seinen früheren Schriften schon ansatzweise vorhanden war, und lieferte eine kritische, ausgereifte sowohl syntaktische als auch semantische Beschreibung der beiden Sprachen, die jedem Sprachsystem gerecht wird und in der das *tertium comparationis* der Sinn ist. Außerdem weist der Sprachvergleich Wege, die sonst von den sogenannten „Nur-immanenten-Grammatikern" gar nicht wahrgenommen worden wären. Beispiele wie (7) und (8) zeigen sehr genau, wie bei der Übersetzung die logische Ebene – trotz unterschiedlicher systembedingter Erfordernisse – berücksichtigt werden muss:



1.3 Seitenblick auf die pragmatische Wende: mit Vorsicht

Zum Teil parallel dazu erfolgte Ende der 70er/Anfang der 80er Jahre in der Germanistik, wohl unter dem Einfluss der französischen Sprachwissenschaft, die pragmatische Wende. Zuerst wurden vorsichtig zögernde Seitenblicke geworfen, dann aber entwickelten sich Arbeiten zur Funktion und zum Gebrauch von bestimmten Formen und Äußerungen, die der germanistischen Sprachwissenschaft in Frankreich einen neuen Aufschwung gaben und in eine Richtung führten, die eine Erneuerung der Perspektive und der Methoden möglich machte.

Ausgangspunkt waren sowohl ältere Ansätze zur Trennung von *dictum* und *modus*, wie sie von Charles Bally schon in den 30er Jahren verbreitet wurden, als auch neue theoretische Überlegungen zur Funktion des impliziten Gehalts bei der argumentativen Orientierung der Rede, wie sie vornehmlich bei Oswald Ducrot und seinen Schülern zu finden sind. Die Arbeiten zu

[10] Die Prädikatoren haben eine zuordnende, also ‚syntaktische' Funktion und werden S-Lexeme genannt; sie befinden sich an der Nahtstelle zwischen Thema und Rhema und drücken die Qualität und die Modalität der Aussage aus (*nicht, leider, bestimmt, ja*).

pragmatischen Aspekten der Sprache beschäftigten sich in erster Linie mit den illokutiven Funktionen von Äußerungen: Einerseits ging es um Sprechakte, ihre Markierung und ihre illokutive bzw. perlokutive Kraft, andererseits konzentrierte sich der Blick auf kleinere Einheiten, nämlich auf die Partikeln, die Gesprächswörter, die von außen, aus der Perspektive des Fremdsprachenlerners ebenso faszinierend wie unergründlich erscheinen können.

Die Beschäftigung mit solchen Themen bedeutete nicht nur eine Erweiterung der Perspektive, sondern einen wichtigen Wendepunkt; sie ermöglichte neue Blickpunkte und führte zu neuen Arbeitsmethoden: Auf der einen Seite musste sich der Blick über den Satzrahmen hinaus zu größeren Einheiten erweitern, auf der anderen Seite war die Erstellung umfassender Korpora unumgänglich geworden. Somit waren die Voraussetzungen gegeben für die Berücksichtigung der textuellen Dimension der einzelnen sprachlichen Gegebenheiten, die bis heute immer mehr in den Mittelpunkt gerückt ist und den Blick zwangsläufig von der *langue* auf die *parole* gelenkt hat.

2. Folgen

Die Folgen waren und sind heute noch unterschiedlich, bis auf wenige Ausnahmen schlagen sich die verschiedenen Sichtweisen und Theorien ziemlich konsequent auf die Lehre nieder, an der Schule wie auch an der Universität, allerdings mit großen Unterschieden. Ich möchte es hier nur kurz anhand von wenigen Beispielen zeigen und fange mit dem Deutschunterricht an den Schulen an.

2.1 Deutschunterricht an den Schulen

2.1.1 „Tournez"

Eine richtige Karikatur der egozentrischen Sichtweise, die bis letztes Jahrhundert vorherrschend war, stellt beispielhaft ein Lehrbuch dar, das 1873 erschienen ist und – wenn auch auf zugespitzte Weise – als stellvertretend für die Zeit gesehen werden darf. Hiervon nur zwei kleine Kostproben zur Bildung des Futurs und des Nebensatzes im Deutschen (Heumann 1873, S. 59; 67–69:

(9) On peut remplacer très-souvent le *futur* français par l'indicatif présent du verbe *aller*, suivi de l'infinitif du verbe que l'on conjugue. Ainsi, au lieu de dire: *j'écrirai* immédiatement, on pourrait se servir de la tournure suivante: je *vais* écrire immédiatement.
Il en est à peu près de même en allemand; seulement, à la place de l'indicatif présent du verbe *aller*, suivi de l'infinitif, on se sert de celui du verbe *devenir*.
Ex.: J'écrirai, dites en allemand: je deviens écrire, *ich werde schreiben*.

(10) Dans toute proposition *subordonnée*, le verbe quitte la place qu'il a en français pour se mettre tout-à-fait à la fin. Le *sujet*, au contraire, se met toujours immédiatement après le mot qui a rendu la proposition subordonnée.

> Ex.: Cet élève a une très-bonne place, parce qu'il apprend toujours sa leçon; *tournez*: parce que il toujours sa leçon apprend: *Dieser Schüler hat einen guten Platz, weil er immer seine Lektion lernt.*
> [...]
> Ex.: Le professeur donnera un livre à l'élève qui apprendra le mieux sa leçon; *tournez*: le professeur va (devient) un livre à l'élève donner, qui le mieux sa leçon apprendre devient. *Der Lehrer wird ein Buch dem Schüler geben, der am besten seine Lektion lernen wird.*

Spätere Lehrbücher verzichteten nie ganz auf den steten Blick auf die Muttersprache, die als Referenz und Vergleichsgröße diente. Eine Geschichte des Sprachunterrichts in Frankreich und der jeweiligen Lehrmethoden und -bücher würde zeigen, wie prägnant die Theorie der *ordo naturalis* war und wie hartnäckig die Vorstellung, alles müsse zuallererst der französischen Ordnung angepasst werden. Begriffe wie „inversion du sujet" oder „rejet du verbe" (Rechtsversetzung des Verbs) wurden lange benutzt[11] und geistern heute noch in manchen Köpfen ...

2.1.2 „Répétez – transformez"

Ende der 60er Jahre erschien ein Lehrbuch (mit dem Titel *Die Deutschen*), das mit der bisherigen Perspektive brechen und die Ergebnisse der Sprachwissenschaft umsetzen wollte (in erster Linie die Grundordnung der deutschen Proposition mit dem Verb an letzter Stelle und vor ihm seine unmittelbaren Ergänzungen). Es war ein gewaltiger und gewaltsamer Bruch, der manche Lehrer in Verlegenheit setzte, denn der Hintergrund war (noch) nicht jedem bekannt und das Lehrmaterial führte den theoretischen Rahmen wenig oder gar nicht aus. Es wurde nicht mehr auf das Französische zurückgegriffen, weder durch die Übersetzung noch durch den Verweis auf das französische System, und die Sprachformen sollten durch ziemlich mechanische Wiederholungs- und Transformationsübungen erlernt werden. Das große Verdienst einer solchen Methode, eine der ersten audio-visuellen, war, der gesprochenen Sprache den Vorzug zu geben; der Hauptmangel war zweifellos ein Defizit an Erklärungen, sowohl für den Lehrer als auch für den Lerner. So entstand eine ganze Generation von Schülern, die über das deutsche Sprachsystem wenig wusste, d.h. auch wenig Falsches, aber der Vorteil der neuen theoretischen Perspektive wurde meistens weder von den Lehrern noch von den Lernern erkannt. Man wollte unter anderem das Bild einer schwierigen Sprache vermeiden, deshalb ging man mit der Beschreibung der Formen und ihres Gebrauchs sehr sparsam um. Die Frage stellt sich aber, ob ein solches Bild doch nicht trotzdem entsteht – wenn nicht gleich am Anfang, dann doch sehr bald – wenn der Lerner sich sein System allein zusammenbasteln muss und gar keinen Anhaltspunkt findet und auch keine Hilfe bekommt.

---

[11] So zum Beispiel zwischen 1950 und 1970 in den Lehrbuchern der Reihe *Deutschland* von Bodevin und Isler.

2.1.3 „Parlez"

Nun, es ist nicht verwunderlich, dass eine solche Methode, die sich auf die Wiederholung und die Transformation vorgegebener Äußerungen stützt und dem Lernenden kaum die Möglichkeit gibt, die erlernten Strukturen zu übertragen, sich zur spontanen Unterhaltung wenig eignet. Es erfolgte dann, was man für den Sprachunterricht an Schulen die „kommunikative Wende" nennen könnte, die bis heute das systematische Erlernen der Sprachformen weitgehend vernachlässigt, obwohl die Lehrbücher viel besser geworden sind und – bis auf wenige Ausnahmen – das deutsche Sprachsystem viel kohärenter beschreiben. Die Lernenden sollen sprechen, sie sollen vor allem mit den Muttersprachlern kommunizieren können, das Lehrmaterial ist in dieser Hinsicht viel attraktiver geworden (spielt doch die Konkurrenz der anderen Sprachen eine wichtige Rolle!), aber leider kommt die Sprachbeschreibung/ Grammatik der Sprache selbst oft zu kurz und die Sprachformen (Lexik und Morphologie) werden nicht oder nicht korrekt beherrscht. Als Symptom für diese Entwicklung sei das Abschaffen einer Sprachübung beim schriftlichen Abitur genannt, die sich auf den Gebrauch bestimmter Sprachformen bezog. Was die Syntax betrifft, wird immer wieder festgestellt, dass die sogenannten überkommenen Ideen zum Teil noch vorhanden sind, Begriffe wie „Inversion" oder „rejet" sind heute noch bei einigen Studenten im ersten Semester üblich und zeigen, dass fast vierzig Jahre später die sprachwissenschaftliche Aufklärung noch nicht alle Schulen erreicht hat.

2.2 Lehre an den Universitäten

Der Grund liegt bei der Lehrerausbildung und -fortbildung und diese erfolgt auch (aber nicht nur) an der Universität. An den Universitäten verlief die Entwicklung der Lehre parallel zu den neuen Erkenntnissen.

2.2.1 Entwicklung der Sprachwissenschaft

Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre erlebte die Sprachwissenschaft als Fach einen richtigen Aufschwung. Die Erneuerung kam von Paris aus: Aber nicht nur Fourquet hatte sich zum Ziel gesetzt, die althergebrachten – falschen – Vorstellungen zu bekämpfen, sondern auch seine Schüler oder andere Kollegen. Fourquets Vorlesung zur deutschen Syntax an der Pariser Sorbonne enthielt den Stoff, der dann als seine *Prolegomena zu einer deutschen Grammatik* gedruckt wurde, er war auf die französischen Studenten „mund- und hörgerecht" zugeschnitten; der Text seiner Vorlesung wurde von den Studenten getippt, vervielfältigt und verkauft, und dies über Jahre hinweg.

Germanisten meiner Generation haben noch das Handbuch *Manuel du germaniste* benutzt, das sich auf das Wesentliche der neuen Auffassungen stützte und fast überall in den Proseminaren und Übungen benutzt wurde, um ein Bild der deutschen Sprache, im Bereich der Phonologie, der Morphologie und der Syntax, zu liefern, das der Sprache selber gerecht werden sollte.

2.2.2 Syntax

Bis heute steht die Syntax – neben der Morphologie – im Mittelpunkt der Lehre an den französischen Universitäten – dies lässt sich von der Geschichte her erklären, und auch weil Deutsch nach wie vor (eigentlich mehr denn je) eine Fremdsprache bleibt (ja was denn sonst?)! Was hier vermittelt wird, ist meistens noch sehr nah an dem, was schon Fourquet entwickelt hatte. Die satzübergreifende Perspektive wurde lange Zeit wenig berücksichtigt. Auch Zembs Ansatz ist meines Erachtens in der Lehre etwas zu kurz gekommen, vor allem im Bezug auf den Sprachvergleich. Die Sprachwissenschaft – ich komme nachher noch einmal darauf zurück – hat sich eigentlich noch nicht richtig durchgesetzt und die Lehre an den Universitäten wird in der Germanistik wie bei den anderen Sprachen nach wie vor weitgehend von der Literaturwissenschaft beherrscht.

Andere Ansätze sind in der Lehre nur selten eingehend behandelt worden, zum Beispiel auch der generative Ansatz.

2.2.3 Pragmatik

Der weiter oben schon erwähnte Einfluss der französischen/romanistischen Sprachwissenschaft als Ausgangspunkt für die pragmatische Wende in der Germanistik gilt auch für die Lehre und betrifft vor allem bestimmte Formen und deren Gebrauch: Modalverben, Modalwörter, illokutive Partikeln sind seit Jahren Gegenstand von Vorlesungen und/oder Seminaren. Dass solche Aspekte zu einem der Schwerpunkte der französischen Germanistik geworden sind, hängt natürlich auch damit zusammen, dass sie für einen Nicht-Muttersprachler schwer zu erfassen und zu handhaben sind und dass die üblichen Wörterbücher, ob ein- oder zweisprachig, kaum eine Hilfe sind.

2.3 Forschung

In der Forschung bietet sich ein ähnliches – wenn auch etwas differenzierteres – Bild. Die Syntax hat durch die Jahre stets ein großes Ansehen genossen, andererseits aber sind in den letzten beiden Jahrzehnten immer mehr Arbeiten mit einer stärkeren lexikalischen und/oder pragmatischen Komponente erschienen. Es seien hier zwei Beispiele genannt, die meines Erachtens besonders interessant sind, weil sie stark idiomatische Aspekte der Sprache betreffen, was für den Bereich Deutsch als Fremdsprache (d. h. für die Außenperspektive) kein Zufall sein dürfte:

- Das erste Beispiel bezieht sich auf die lange Zeit so verpönten Partikeln. Die sogenannte „Partikelarmut" der französischen Sprache hatte den Blick für die deutschen Partikeln geschärft. Auch führte der Blick von innen mit seinen ersten, wenig überzeugenden Schlussfolgerungen zu neuen Versuchen von außen. Außerdem beschäftigte man sich in Frankreich in einem breiteren theoretischen Rahmen schon seit Anfang der 70er Jahre (Ducrot 1972; Anscombre/Ducrot 1976) mit der Markierung der argumentativen Bezüge im Text. Die Funktion der Gesprächswörter im Hinblick auf Inhalte,

die nicht explizit geäußert werden und dennoch mitgesagt oder zumindest mitgemeint werden, wurde im Französischen eingehend untersucht[12], was dann Anlass zu ähnlichen Untersuchungen im Deutschen war.

In den 80er Jahren entstanden mehrere Arbeiten zu den deutschen Gesprächswörtern. Der Ansatz wurde dann weiter ausgeführt und brachte Erneuerung in mehrfacher Hinsicht:

- Er machte die Arbeit an umfassenden Korpora notwendig.
- Es wurde möglichst klar unterschieden zwischen illokutiver Funktion und perlokutivem Effekt.
- Anstatt zu einer Zersplitterung der betreffenden Lexeme mit manchmal zehn verschiedenen Gebrauchsweisen zu kommen, die einfach aufgelistet werden, war man um ein ziemlich abstraktes *signifié* bemüht, aufgrund dessen die verschiedenen Gebrauchsweisen im Kontext erklärt werden können, je nachdem welche Seme aktualisiert werden.
- Die Polyfunktionalität der Gesprächswörter, die ja manchmal sowohl als Konnektoren (im engeren Sinne) als auch als Modalpartikeln oder Fokuspartikeln fungieren können, betraf dann ausschließlich den syntaktischen Status und die pragmatische Funktion dieser Lexeme, nicht (nicht mehr) ihre Semantik.
- *Last but not least*: Es ist nun der vierte und letzte Band eines zweisprachigen Wörterbuchs der Partikeln, Konnektoren und ähnlicher Gesprächswörter in Nancy erschienen *Les invariables difficiles. Dictionnaire allemand-français des particules, connecteurs, interjections et autres „mots de la communication"*, herausgegeben von René Métrich, Eugène Faucher und Gilbert Courdier. Das Wörterbuch enthält für jede Funktion und für jede Gebrauchsweise mehrere Beispiele aus einem sehr umfangreichen deutsch-französischen Korpus; die Fortsetzung folgt: ein französisch-deutsches Wörterbuch der „mots de la communication" ist im Entstehen.

• Das zweite Beispiel, das ich hier nennen möchte, ist die Phraseologie, die in den letzten 15 Jahren Gegenstand mehrerer Arbeiten wurde. Gertrud Gréciano hat sich bis zu ihrer Emeritierung vor anderthalb Jahren sehr stark für dieses Gebiet engagiert, auch im Sprachvergleich, und zwar im Textvergleich (vergleichende Textologie). In diesem Bereich, wo Festigkeit und Idiomatizität eine wichtige Rolle spielen, ist es auch nicht verwunderlich, dass die Außenperspektive neugierig macht.

3. Aussichten

Damit sind wir in der Gegenwart angekommen und wollen abschließend den notwendigen Blick in die Zukunft werfen.

---

[12] Ich verweise hier auf den Sammelband von Ducrot et al., Les mots du discours. Paris 1980 sowie auf die von der Universität Genf veröffentlichte Zeitschrift *Cahiers de linguistique française*.

3.1 „Die Vergangenheit ist nicht tot ..."

Auf die Vertrauensfrage „Ist die Vergangenheit vergangen?" muss leider geantwortet werden: Leider nicht ... Sowohl die germanistische Sprachwissenschaft als auch das Schulfach Deutsch stoßen nämlich auf Schwierigkeiten, die mit der Last des Erbes zusammenhängen und zum Teil auf strukturelle Mängel und (ideo)logische Vorurteile zurückzuführen sind. Hinzu kommt eine allgemeine Werte-Verschiebung.

3.1.1 Strukturelle Mängel

Die deutsche Sprachwissenschaft hat es immer noch schwer, sich in der in Frankreich schon immer von der Literaturwissenschaft geprägten Germanistik durchzusetzen und fristet an manchen Universitäten ein kümmerliches Dasein. Auch in der Lehrerausbildung spielt die Sprachwissenschaft eine relativ geringe Rolle, und der Kampf der Kollegen um Anerkennung und um die Einführung einer sprachwissenschaftlichen Teilprüfung für die Lehramtskandidaten ähnelt in mancher Hinsicht dem berühmten Streit zwischen den *Anciens* und den *Modernes* ...

3.1.2 (Ideo)logische Vorurteile

Die bis heute starre Trennung zwischen Lehre an den Schulen und Forschung an den Universitäten, die sich bis in die Lehrerausbildung und -weiterbildung auswirkt, führt oft zu Unkenntnis oder gar Unverständnis auf beiden Seiten. Dies ist einer der Gründe, warum es nur wenig Forschungsarbeiten gibt, die sich mit der Didaktik des Deutschen befassen, Arbeiten, die endlich eine Brücke zwischen Forschung und Lehre schlagen würden und dem gesamten Fach nur zugute kommen könnten.

3.1.3 Werteverschiebung

Zu den gerade erwähnten strukturellen und ideologischen Schwierigkeiten kommt noch ein anderes Problem: Die Schülerzahlen für Deutsch als Fremdsprache sind in den letzten Jahren sehr stark zurückgegangen, was sich allmählich auf die Studentenzahlen auswirkt. Der Hauptgrund für diesen Rückgang ist eine Verschiebung der Werte im Schulsystem (manche würden hier von „Entlastungs-Pädagogik" sprechen): Trotz aller lobenswerten Bemühungen seitens des zuständigen Ministeriums haben die Sprachen im französischen Schulsystem an Gewicht verloren. Und Deutsch wird nach wie vor als eine schwere – elitäre – Sprache betrachtet.

3.2 Gegenwart: Das Blickfeld erweitert sich

Ein neuer Aufschwung könnte aber trotz der schwierigen Lage, d. h. eigentlich aufgrund der schwierigen Lage, von der Sprachwissenschaft kommen, die inzwischen ihren Blick erweitert hat, und zwar in Richtungen, die ihr zum Durchbruch verhelfen könnten.

• Der Blick über den Satzrahmen hinaus, der die Einbettung der Proposition in den Diskurs und ihre Konsequenzen betrifft und dadurch die rhetorische Dimension stark beansprucht, müsste in der Lehre systematischer geübt werden. Bei Übungen wie Übersetzung oder Textproduktion hat die Sprachwissenschaft noch eine entscheidende Rolle zu spielen.

• Die Arbeit an Textsorten und Textmustern, der Sprach- und Textvergleich, wie er zum Teil schon bei bestimmten Textsorten geführt wurde, und die Bemühungen um interdisziplinäre Zusammenarbeit (zum Beispiel mit den Medienwissenschaften) können den Weg ebnen, den die Sprachwissenschaft gleichberechtigt mit anderen gehen möchte.

• Der deutsch-französische Sprachvergleich – im Sinne von Textvergleich – braucht nämlich einen neuen Ansporn. Seit der *Stylistique comparée du français et de l'allemand* von Alfred Malblanc[13], die sich sehr auf einzelne Aspekte beider Sprachsysteme beschränkt, jedoch keine sprachwissenschaftliche Arbeit ist und aus der heutigen Perspektive auch nicht als Stilistik betrachtet werden kann, gibt es nur den Ansatz von Marcel Pérennec *Eléments de traduction comparée*[14], der zwar weiter geht, aber die textuelle Dimension nicht mit berücksichtigt. Ein sinnvoller – das heißt „aufgeklärter" – Textvergleich würde eine bessere Einsicht in die Formatierung der Inhalte bei größeren Einheiten bis hin zur Textkonstitution ermöglichen und ist die Grundlage für eine Textlinguistik für Auslandsgermanisten (aber nicht nur für sie). Denn der sogenannte Blick von außen, der von der Muttersprache ausgeht, macht ja manches sichtbar, interpretierbar und vermittelbar. Dies gilt bei jeder Fremdsprache, dies sollte man bei jedem Blick durchs Gitter im Auge behalten: Wer beobachtet wen? Welche Erkenntnisse kommen dabei an den Tag? Was ist eigentlich „innen" und „außen"? Jean-Marie Zemb stellte hier in diesem Rahmen schon 1977 die Frage „Zwischen Innen und Außen?" und warnte vor Vorurteilen.

3.3 Was nun? Germanisten aller Länder, ...

Zum Schluss neige ich zum Spruch „Germanisten aller Länder, ...", und zwar mit drei Zielen.

– Was vielleicht noch zu schwach entwickelt ist – und das scheint mir in dieser Zeit wichtig, wo das Interesse an der deutschen Sprache europa- und weltweit nachlässt – ist die internationale Einbindung, die regelmäßige Zusammenarbeit mit anderen Germanisten (ob von innen oder von außen!). Überall, wo der Kontakt gepflegt wird und gemeinsame Projekte entwickelt werden, entsteht eine Dynamik, die für beide Seiten fruchtbar ist.

– Unsere Welt der Globalisierung ist durch Vereinheitlichung, Verarmung, Verkümmerung bedroht. Wenn Englisch schon längst zur Kommunikationssprache erhoben wurde, muss dennoch das Vielfältige, d.h. u.a. die kultu-

[13] Paris, 1968.
[14] Paris 1993.

rellen Eigenschaften, die durch die einzelnen Sprachen spürbar und zugänglich sind, weiter bestehen und weiter gepflegt werden.

Das Problem betrifft zwar alle Länder, alle Sprachen, die Lösung ist jedoch je nach Land und Sprache anders. In Frankreich, wo seit 1994 die Verwendung der französischen Sprache gesetzlich (durch die sog. *loi Toubon*) geregelt wird und wo Angloamerikanismen nicht ohne Weiteres übernommen werden, klafft andererseits im Moment in Bezug auf die Fremdsprachen und ihre Vielfalt eine Kluft zwischen dem politischen Willen und den vorherrschenden Denkweisen und Vorstellungen. Ist der Wille da, müsste sich bekanntlich auch der Weg finden. An dem Bild der deutschen Sprache lässt sich nicht so schnell etwas ändern, aber es lohnt sich, das Problem ihrer Funktion ins rechte Licht zu rücken. Dann ist die Frage „Wozu soll man Deutsch lernen?" keine rhetorische Frage mehr und kann vielleicht richtig beantwortet werden ...

– Was nun die Sprachwissenschaft betrifft, die immer noch um ihre Anerkennung kämpfen und aus ihrer Isolation kommen muss, so soll die Zusammenarbeit mit anderen Disziplinen einschließlich der Linguistik der Muttersprache gefördert werden. Dann vielleicht ergibt sich da auch die so unbequeme Frage nach ihrem Nutzen von selbst. Sollte diese Frage trotzdem beantwortet werden, dann heißt es sowohl für die Mutter- als auch für die Fremdsprache:

a) Die Sprachwissenschaft kann kognitive Prozesse und deren unterschiedlichen sprachlichen Niederschlag beschreiben helfen.
b) Sie kann die Entwicklung der Schreib- und Sprechfähigkeit (was man global als Textkompetenz bezeichnen könnte) besser unterstützen.
c) Sie ist auch eine der tragenden Säulen der Übersetzungswissenschaft.

Der Blick von außen – richtig verstanden – kann dabei nur fruchtbar sein!

Literatur

Anscombre, Jean-Claude/Ducrot, Oswald (1976): L'argumentation dans la langue. In: Langages 42, S. 5–27.

Cortès, Colette/Krebs, Gilbert (Hg.) (1998): Le territoire du germaniste. Asnières. (Publications de l'Institut d'Allemand d'Asnières).

Ducrot, Oswald (1972): Dire et ne pas dire. Paris.

Fourquet, Jean (1952): Grammaire de l'allemand. Paris.

Fourquet, Jean (1970): Prolegomena zu einer deutschen Grammatik. Düsseldorf.

Fourquet, Jean (1996): Ce que je dois à Lucien Tesnière. In: Gréciano, Gertrud/Schumacher, Helmut (Hg.)(1996): Lucien Tesnière – Syntaxe structurale et opérations mentales. Akten des deutsch-französischen Kolloquiums anlässlich der 100. Wiederkehr seines Geburtstages. Strasbourg 1993. Tübingen. S. 1–5.

Fourquet, Jean (1998): Chute du mur des idées reçues. In: Cortès, Colette/Krebs, Gilbert (Hg.) (1998): Le territoire du germaniste. S. 139–145.

Heumann, G. (1873): Cours d'allemand. Années préparatoires, classes de 8e et de 7e. Paris.

Métrich, René/Faucher, Eugène/Courdier, Gilbert (1993–2002): Les invariables difficiles. Dictionnaire allemand-français des particules, connecteurs, interjections et autres

„mots de la communication". Nancy. (Bibliothèque des Nouveaux Cahiers d'Allemand. Collection „Outils", vol. II/1)
Schenker, Victor/Valentin, Paul/Zemb, Jean-Marie (1969): Manuel du germaniste. Tome I / Grammaire. Paris.
Zemb, Jean-Marie (1977): Zwischen Innen und Außen. In: Sprache der Gegenwart XLIV. Düsseldorf. S. 262–276.
Zemb, Jean-Marie (1978): Vergleichende Grammatik Französisch-Deutsch. Mannheim/ Wien/Zürich. (Duden-Sonderreihe vergleichende Grammatiken; Bd. I)
Zemb, Jean-Marie (2002): La rhétorique et la grammaire. In: La Tribune Internationale des Langues Vivantes 31 [La Rhétorique], S. 3–14.

MICHAEL TOWNSON

Der Blick vom Tellerrand – das Deutsche in britischen Augen

Meiner geliebten Frau Felicitas (1947–2001) und unserer gelungenen deutsch-britischen Beziehung (1973–2001) zum Gedenken.

Abstract

Ausgehend von einer gewissen Euroskepsis in Großbritannien an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert, die sich auch in Teilen der britischen medialen Öffentlichkeit als Germanophobie manifestiert, zeichnet der Beitrag die Entwicklung der deutsch-britischen Beziehungen vornehmlich in der Zeit von der Thronbesteigung Georgs des Ersten (1714) bis etwa Mitte des 19. Jahrhunderts, als die Vorrangsstellung deutschen Geisteslebens unter britischen Intellektuellen allgemein anerkannt wurde, nach, um den deutschen Beitrag zum britischen Geistesleben und die Existenz einer blühenden deutschen Kultur in Großbritannien zu dokumentieren. So werden die aktuellen Schwierigkeiten in den deutsch-britischen Beziehungen in einen weiteren historischen Kontext gesetzt und damit relativiert.

Ziel dieses Beitrags ist es, sich mit britischen Einstellungen zur deutschen Sprache, bzw. mit Deutsch aus einer britischen Perspektive auseinanderzusetzen. Der Hinweis darauf, dass es sich nicht um einheitliche und sich mit der Zeit nicht verändernden Einstellungen handelt, erübrigt sich fast und sei hier nur der Vollständigkeit halber erwähnt.

Unser Thema lässt sich in einen zweifachen Kontext einbetten, erstens in einen wissenschaftlichen und zweitens in einen sowohl synchronen als auch diachronen realpolitischen.

Das wissenschaftliche zuerst: Wenn wir uns mit einer zunächst fremden Sprache beschäftigen, befassen wir uns zwangsläufig auch mit einer zunächst fremden Kultur, also bewegen wir uns auf dem Gebiet der transkulturellen und vielleicht auch der interkulturellen Beziehungen. Hierbei handelt es sich wahrscheinlich letzten Endes um unsere Wahrnehmung der Andersartigkeit und darum, wie wir mit Andersartigkeit umgehen. Als Untergruppierung der trans- bzw. interkulturellen Beziehungen machen wir dann den Bereich der zwischensprachlichen Beziehungen aus, und hier befassen wir uns auch mit dem relativen Status anderer Sprachen im Vergleich zu unserer eigenen.

Damit gehen wir in einen zweiten Bereich über, nämlich in die Sprachkritik, in die kritische Auseinandersetzung mit Sprache und die kritische Auseinandersetzung durch Sprache; hier begeben wir uns auf gefährliches Ter-

rain, auf ein Terrain, das wir zur Genüge von der innerdeutschen moralisierenden Sprachkritik her kennen, in der vermeintliche Eigenschaften der Sprecher auf ihre Sprache projiziert werden und umgekehrt.

Wenden wir uns jetzt dem realpolitischen Kontext zu. Dass Perzeptionen von Menschen und ihren Sprachen durch die Interpretation realpolitischer Entwicklungen beeinflusst werden, liegt auf der Hand und liefert mit eine Erklärung dafür, warum sich Einstellungen und Wahrnehmungen mit der Zeit verändern. Betrachtet man z. B. die sprachpuristische Diskussion und die Behandlung der ‚Fremdwortfrage' im Deutschland des 19. Jahrhunderts, fällt auf, wie die Sprachpfleger sich zunächst auf das ‚Welsche' einschießen, um sich dann, mit dem Sieg Preußens über Frankreich 1871 und den folgenden kolonialen und maritimen Ambitionen des neugegründeten Reichs, zunehmend die Anglizismen in der deutschen Sprache vorzunehmen.

Auf Wandel in der Geschichte der politischen, wirtschaftlichen und kulturellen deutsch-britischen Beziehungen soll später eingegangen werden.

Zunächst gilt es jedoch, einen weiteren kontextualen Aspekt zu berücksichtigen, u. z. den allgemeinen Stellenwert von Fremdsprachen in einem bestimmten Kulturkreis; um es vereinfacht auszudrücken, die Einschätzung der Feststellung, dass Kultur X eine negative Einstellung gegenüber Sprache A hat, wird unterschiedlich ausfallen, je nachdem, ob Kultur X eine solch negative Einstellung nur gegenüber Sprache A hat, oder ob sie auf alle Fremdsprachen herabblickt. In der real existierenden Sprachwelt wird man wahrscheinlich graduelle Unterschiede feststellen, indem gewisse Sprachen als Hochwertsprachen, andere als weniger wertvoll gelten.

Wenden wir uns jetzt dem besonderen Fall Großbritanniens zu, und versuchen wir drei Fragen zu beantworten:

1. Wie stehen die Briten überhaupt zu Fremdsprachen und deren Erlernen?
2. Kann man innerhalb dieses allgemeinen Rahmens Präferenzen unter den zur Verfügung stehenden Fremdsprachen ausmachen?
   und
3. Wie steht es dann mit dem Deutschen?

Anfang Februar 2002 hat die französische Regierung bekanntgegeben, dass alle jungen Franzosen im schulpflichtigen Alter mindestens *zwei* Fremdsprachen können sollten. Ungefähr gleichzeitig sprachen die Botschafter Deutschlands, Frankreichs und Italiens am Hofe von St. James im britischen Amt für Auswärtige und Commonwealth-Angelegenheiten vor, um gegen Pläne der britischen Regierung zu protestieren, nach denen nicht einmal *eine* Fremdsprache mehr zu den Pflichtfächern an englischen Schulen ab dem neunten Schuljahr zählen sollte. Hier wurden von englischer Seite zwei Hauptargumente angebracht, u. z. erstens, dass es Schüler gäbe, die kein Interesse an Fremdsprachen hätten, und zweitens, dass man mit Englisch sowieso eine Weltsprache hätte. Nicht zuletzt den anglophonen Europäern soll der scheinbar unaufhaltsame Vormarsch des Englischen als weltweite Ver-

kehrssprache Sorgen bereiten, verführt er doch zu einer sprachlichen Faulheit und Überheblichkeit seitens der Briten und letzten Endes zu einer zunehmenden Insularität und kulturellen Blindheit.

Solche sprachliche Faulheit lässt sich in dem (noch) Vereinigten Königreich nicht zuletzt am Rückgang des Fremdsprachenunterrichts auf allen Ebenen erkennen – z. B. ziehen sich britische Universitäten unter dem Druck regierungsseitiger finanziellen Vorgaben zunehmend aus dem Fremdsprachengeschäft zurück, und mit der Einführung eines zentral dirigierten Schulcurriculums in England und Wales bieten immer weniger Schulen ihren Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit, mehr als nur eine Fremdsprache zu erlernen. Auf makropolitischer Ebene ist die angeblich weit verbreitete ‚Euroskepsis', die eher als eine Kombination von Unwissen und Apathie gesehen werden kann, an dieser Situation wohl auch nicht unbeteiligt.

Was speziell das Deutsche anbetrifft, stellt man eine rückläufige Tendenz bei der Zahl der Lernenden (gemessen z. B. an der Zahl der Anmeldungen zu den GCSE- und GCE-Prüfungen) fest; die einzige Fremdsprache, die eine positive Tendenz aufweist, ist das Spanische, das dem Deutschen den Rang der traditionell ‚zweiten' Fremdsprache streitig macht; es soll hier zwar nicht einem ‚Sprachkampf' das Wort geredet werden, aber ökonomische Überlegungen beschränken die Zahl der angebotenen Fremdsprachen im Bildungsbereich, und die wenigsten öffentlichen Schulen sind in der Lage, neben der traditionell ersten Fremdsprache Französisch mehr als eine weitere Fremdsprache anzubieten.

Die Gründe für den Rückgang des Interesses am Deutschlernen in der südlichen Hälfte der größeren Insel sind vielfältig und -schichtig, hängen aber wahrscheinlich u. a. mit der zunehmenden Beliebtheit der iberischen Halbinsel als Ferienziel, mit dem Rückzug der britischen Besatzungsmacht aus Deutschland und mit dem eher negativen Deutschlandbild in den britischen Massenmedien zusammen.

Mit ein Grund dürfte jedoch auch der sein, dass das Deutsche allgemein als schwierig zu erlernende Sprache gilt, eine Einstellung die vielleicht auf Mark Twains Vorurteile gegen eine flektierte Sprache mit Klammerstruktur und zusammengesetzten Wörtern zurückgeführt werden könnte.

Allgemein gilt aber wohl das Prinzip, dass keine Sprache ‚schwieriger' oder ‚einfacher' ist als jede andere; leider gilt aber auch, dass – Soforterfolg versprechenden Inseraten von gewinnorientierten Anbietern zum Trotz – das Erlernen einer fremden Sprache, will man sie richtig beherrschen und nicht nur mit Versatzstücken rudimentäre kommunikative Bedürfnisse befriedigen, nicht einfach ist, ja beträchtliche geistige Anforderungen stellt.

Das allgemeine Bild, das sich also ergibt, ist das einer gewissen Fremdsprachenfaulheit in Großbritannien, in einem Land, in dem paradoxerweise infolge jahrhundertlanger Einwanderung mehrere hundert Sprachen gesprochen werden, zu denen auch das Deutsche gehört. Während aber in früheren Zeiten die meisten Einwanderer aus europäischen Ländern kamen, oft um

politischer Verfolgung zu entfliehen, überwiegen jetzt die nicht-europäischen Sprachen.

Aber genug des allgemeinen Hintergrunds. Kommen wir zur Sache.

Den Anfang der germanisch-britischen Beziehungen bildeten einerseits die Missionsaktivitäten britischer und vor allem irischer Mönche, z. B. Bonifatius, des ersten Erzbischofs von Mainz, und Kilians, des Gründers des Bistums Würzburg und andererseits die bewaffneten Einfälle der Angeln und Sachsen nach dem Untergang der römischen Herrschaft in Britannien und auf dem europäischen Festland. Mit der Festigung der angelsächsischen Macht in Britannien lösten germanische Dialekte das Keltische als Landessprache ab und prägten über vierhundert Jahre lang das sprachliche Geschehen in der südlichen Hälfte der größeren Insel. Trotz der Machtübernahme durch die (französischsprechenden) Normannen nach der erfolgreichen Invasion durch Wilhelm den Eroberer in den Jahren nach 1066 sind Spuren des Germanischen immer noch im heutigen politischen Wortschatz zu finden, und ungefähr die Hälfte des modernen englischen Wortschatzes ist germanischen Ursprungs. Mit den Normannen hat sich jedoch das Französische als Hochwertsprache etabliert, vor allem in Politik, Diplomatie und Kunst. Der sprachliche Austausch mit dem Germanischen fand dennoch weiterhin statt, vor allem in den Bereichen der Seefahrt, des Handels, der Technik und des Handwerks. Als z. B. der Bergbau in Britannien im Mittelalter wieder aufgebaut werden sollte, kamen Bergleute aus Deutschland nach England, was mit die Erklärung dafür liefert, dass viele englische Begriffe auf den Gebieten Bergbau, Geologie und Mineralogie aus dem Deutschen stammen.

Vor allem durch die Reformation begünstigt lösten sich im Laufe der Jahrhunderte die englischen Beziehungen zu Frankreich und der romanischen Welt, bis sich mit dem Thronfolgegesetz von 1701 und der Thronbesteigung des Hannoveraners Georgs des Ersten im Jahr 1714 eine Hinwendung zu Deutschland vollzog, die sich politisch zunächst knapp 150 Jahre hielt, um dann nach ca. 80 Jahren wieder fortgesetzt zu werden, und die dynastisch bis heute – trotz der Namensänderung des Königshauses im Ersten Weltkrieg – fortdauert. Mit Georg hatte Großbritannien einen König, der der Landessprache nicht mächtig war, und der sich im Verkehr mit seinen Ministern hauptsächlich des Französischen bediente.

Dem neuen König voraus war sein ‚Untertan' Georg Friedrich Händel nach London gezogen (wo er sich 1713 endgültig niederließ), und in seinem Gefolge kamen immer mehr Deutsche nach Großbritannien, sodass sich deutschsprachige Gemeinschaften und Gemeinden in London und anderen großen Städten bildeten. In Whitechapel, im Osten Londons, z. B. wurde 1762 eine lutherische Kirche gegründet, und diese Kirchengemeinde St. Georg, die im 19. Jahrhundert eigene Schulen unterhielt, und der in den 1930ern Dietrich Bonhoeffer kurze Zeit vorstand, wurde erst Mitte der 1990er Jahre aufgelöst.

Einen weiteren und interessanten Beleg für den deutsch-britischen Kontakt liefert der in Irland ansässige Übersetzer und Schriftsteller Hans-Chris-

tian Oeser in seinem literarischen Reiseführer *Treffpunkt Irland*. Ich zitiere auszugsweise:

> Fünf Kilometer südlich der Ortschaft Muckross (in Co. Kerry) liegt Killeaghy Hill, ein ehemaliges Hügelfort ... Hinter dem Postamt ... führt ein Pfad hinauf zu einem baumumringten, überwucherten Friedhof.
> An dieser Stelle liegt der Hannoveraner Gelehrte und Schriftsteller Rudolf Erich Raspe (1737 – 1794) begraben, der kaum noch jemandem als Urheber der allseits bekannten Lügenmärchen des Barons Münchhausen bekannt sein dürfte, von seinen anderen Verdiensten zu schweigen. Doch war er es, der, seit 1782 Bergwerksingenieur in Dolcoath (Cornwall), auf englisch die abenteuerlichen Geschichten des „Ur-Münchhausen" niederschrieb und 1785 ... in London anonym veröffentlichte. Die erweiterte zweite Auflage (1786) von Raspes außerordentlich populären Phantastereien wurden von Gottfried August Bürger ins Deutsche rückübersetzt. (Oeser 1996, S. 193)

Sucht man weiter nach Indizien für deutsche Aktivitäten in Britannien, findet man diese sicherlich in der Anzahl der in England verlegten deutschsprachigen Zeitungen und Zeitschriften, die bis in das 19. Jahrhundert zurückreichen; die Sammlung der Britischen (National)Bibliothek umfasst 83 Titel, von denen der älteste, *Der Treue Verkündiger*, auf das Jahr 1810 zurückgeht. Bei diesen Publikationen kann man drei Hauptkategorien unterscheiden: erstens allgemeine Zeitschriften, zweitens Handels- und Berufszeitschriften und drittens Zeitschriften ausdrücklichen politischen Inhaltes, die sehr oft am linken Ende des politischen Spektrums standen. Zu dieser dritten Kategorie zählen aus den Beständen der Britischen Bibliothek noch weitere Titel von Exilzeitschriften aus den Jahren 1933 bis 1945.

Über die Leserschaft dieser Zeitschriften und ob sie nur von den in Großbritannien lebenden Deutschen oder auch von einem weiteren britischen Lesepublikum rezipiert wurden, kann hier leider nicht berichtet werden; genauso wenig kann auf die Frage eingegangen werden nach den Beziehungen und Kontakten zwischen Deutschen und Briten oder inwiefern die Deutschen in sich geschlossene Gemeinschaften bildeten mit ihren eigenen Schulen, Vereinen und Turnhallen, obwohl – Houston Stewart Chamberlain zum Trotz – kaum vorstellbar ist, dass allzu viele Briten in die Zweige des Sprachvereins und des Flottenvereins im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert eintraten. Bekannt ist aber, dass es in Großbritannien um 1900 eine kaisertreue Bewegung unter den Deutschen in Großbritannien gab (und warum sollte man schließlich nicht zu dem Schwiegersohn der beliebten Queen Victoria halten?), die die Beliebtheit der Deutschen unter der einheimischen britischen Bevölkerung nicht unbedingt steigerte – in der Tat kam es bei verschiedenen Gelegenheiten in den Jahren vor dem Ersten Weltkrieg zu handfesten Auseinandersetzungen zwischen Briten und Deutschen.

Hier ist nun zum ersten Mal explizit die Rede von den Rivalitäten und Feindseligkeiten, die, wie vorher angedeutet, die deutsch-englischen Beziehungen über einen Zeitraum von ca. 80 Jahren trübten und das britische Deutschlandbild nachhaltig und negativ beeinflussten. Auch dieses Thema

muss angesprochen werden; es hat keinen Sinn, nur um den heißen Brei herumzureden, und so ist vielleicht die Zeit gekommen, um auf dieses Kapitel einzugehen. Anschließend sollen wir der Frage nachgehen, wie das Deutsche vor allem im geistigen Bereich in Britannien aufgenommen wurde.

In einem beachteten – aber auch heftig kritisierten – Artikel in der linksliberalen britischen Zeitung *The Guardian* vom 22. September 2001 hat die berühmt-berüchtigte Kolumnistin Julie Burchill das Deutsche aufs Korn genommen. Beachtenswert an dem Artikel war dreierlei; erstens der Inhalt dessen, was Burchill schrieb, zweitens, dass *The Guardian* sich dazu herabließ, einen solchen Artikel zu veröffentlichen, und drittens, dass sich Burchill dadurch als vergröberte Genossin der ehemaligen britischen Premierministerin Thatcher auswies, die Deutschland und den Deutschen alles andere als freundlich gesonnen war. Burchill reihte sich auch damit in die Kolonnen der englischen Boulevardblätter ein, die nicht nur gelegentlich mit xenophoben Artikeln auftrumpfen, die, erschienen sie in Deutschland, den Vorwurf der Volksverhetzung nach sich zögen.

Burchill wärmt die alten Vorurteile gegen die Deutschen auf – die Deutschen seien dick, gefräßig, unhöflich, im Ausland verhasst, knauserig und zu Kadavergehorsam erzogen, und ihre Suche nach Identität hätte nur mit ‚Blut und Boden' zu tun. Unter anderem setzt sie sich auch mit der deutschen Sprache – oder vielmehr mit einer Parodie der deutschen Sprache, die sie, frei übersetzt, als ‚Scheißsprache' bezeichnet, auseinander. Mit der deutschen Sprache stand sie von Anfang an auf Kriegsfuß, da sie lieber die Schule schwänzte als in den Deutschunterricht zu gehen. Insofern man überhaupt eine sachliche Kritik in Frau Burchills Ergüssen ausmachen kann, scheint das Deutsche – oder vielmehr das Klangbild des Deutschen – ihren Sinn für Ästhetik zu verletzen. Dem Fass schlägt sie dann mit der Behauptung den Boden aus, auch der sprachlich unbedarfteste Engländer würde den gebildetesten und gelehrtesten Deutschen an Eloquenz übertreffen. Dass sie sich mit dieser unerhörten Unverschämtheit endgültig disqualifiziert, versteht sich von selbst.

Hier darf die Frage gestellt werden, warum Frau Burchill überhaupt für erwähnenswert gehalten wird. Aus zwei Gründen:

Erstens müssen solche Ansichten und Einstellungen irgendwoher stammen; Frau Burchill behauptet, Bilder aus deutschen Konzentrationslagern, die sie im zarten Alter von neun Jahren zu sehen bekam, seien der auslösende Faktor gewesen. Ohne ihre Aufrichtigkeit in diesem Fall anzuzweifeln, darf man sich nicht wundern, wenn Generationen, die mit Kriegsfilmen und -berichten großgezogen wurden, und das in einem Land, das nicht nur mit seiner Vergangenheit sondern auch mit seiner Gegenwart nicht klargekommen ist, ein schiefes und negatives Deutschlandbild entwickelt, und wenn die einzigen Erfahrungen mit der deutschen Sprache aus immer wiederholten NS-Großkundgebungen und filmischen Darstellungen von – nicht immer deutschsprachigen – Wehrmachtsangehörigen bestehen, wird die Einstellung zur deutschen Sprache einseitig-nachteilig beeinflusst.

Zweitens muss man aber feststellen, dass negative Bilder der deutschen Sprache in der angelsächischen Welt nicht erst mit dem Ausbruch von Kriegshandlungen im 20. Jahrhundert entstanden sind.

In einem Anhang zu einem 1880 veröffentlichten Buch, das auf deutsch mit dem Titel *Bummel durch Europa* erschien, hat sich der US-amerikanische Schriftsteller Samuel Longhorne Clemens mit der deutschen Sprache auseinandergesetzt, mit einer Sprache, die er, im Gegensatz zu Frau Burchill, wohl sehr gut gekannt haben muss. Clemens Kritik dürfte unter Germanisten bekannt sein, sodass man nicht im Detail darauf einzugehen braucht. Was Clemens, den man wohl besser unter seinem Künstlernamen Mark Twain kennt, vor allem anprangert, ist das, was er als die Kompliziertheit und Umständlichkeit der deutschen Sprache betrachtet; hierbei hebt er vier Eigenschaften des Deutschen hervor:

1. dass Deutsch eine flektierte Sprache mit Genusunterscheidungen ist – ‚so schlimm wie Latein';
2. dass deutsche Verben trennbare Präfixe haben, und wohl damit verbunden
3. dass deutsche Sätze (und Nominalgruppen) eine Klammerstruktur aufweisen, und
4. dass der deutsche Wortschatz zu einem grossen Teil aus zusammengesetzten Wörtern besteht, ‚die man in keinem Lexikon findet'. Hier muss man Twain zugutehalten, dass er auch nach Belegen sucht, und obwohl wir alle mit der Donaudampfschifffahrtskapitänswitwenpensionskasse mit seinen 49 Buchstaben vertraut sind, trumpft er in einem späteren Text mit einem Wort mit 95 Buchstaben auf, u. z.:
   Personaleinkommensteuerschätzungskommissionsmitgliedsreisekostenrechnungsergänzungsrevisionsfund.

Diese Eigenschaften jedoch, die er als negativ einschätzt, und die zweifelsohne das Leben für Dolmetscher schwer machen, würden wir als SprachgermanistInnen (mit Ausnahme der Genusunterscheidung) eher als Positiva ansehen, und wenn wir zum Beispiel die deutsche Satzstruktur betrachten, ist es kein Wunder, dass die Kunst der Fuge im deutschsprachigen Raum entstand. Gleichzeitig müssen wir aber Verständnis für die Schwierigkeiten haben, mit denen Sprecher nicht-flektierter Sprachen mit eher linearer Satzstruktur im Deutschen konfrontiert sind, vor allem dann, wenn Latein nicht mehr zum Lehrplan der höheren Schulen gehört.

Wenden wir uns jetzt wieder den positiveren Seiten zu, und versuchen wir, das eher negative Bild der letzten Jahrzehnte in einem breiteren historischen Kontext zu sehen. Vorher hatten wir die Anknüpfung engerer Beziehungen und eine verstärkte Ansiedlung Deutscher in Großbritannien festgestellt. Dass Britannien sich im 18. Jahrhundert auf engere Beziehungen zu Deutschland einließ, hatte zunächst vor allem konfessionelle Gründe; es ging darum, dem Katholizismus einen Riegel vorzuschieben und die protes-

tantische Thronfolge zu sichern. Das hatte also zur Folge, dass die britische Deutschlanderfahrung vor allem eine protestantische und norddeutsche war.

Es erhebt sich jetzt die Frage, ob und wie das Deutsche in Britannien im Laufe des ausgehenden 18. und der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts aufgenommen wurde; hier ist nicht das Leben der Deutschen in Britannien gemeint, sondern vor allem das Geistesleben, wie es sich in Deutschland abspielte; hier kann man gleich feststellen, dass die Auseinandersetzung auf verschiedenen Ebenen stattfand, und dass das sich im Laufe der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelnde britische Deutschlandbild ein durchaus positives war. Allgemein muss man feststellen, dass Britannien viele Vorteile aus den Beziehungen zu den deutschen Vettern gezogen hat. Obwohl politische und wirtschaftliche Belange für viele die ausschlaggebenden waren, hat sich der britisch-deutsche Austausch zum Glück nicht auf diese beschränkt. Georg Friedrich Händel haben wir schon erwähnt; auch Joseph Haydn, Johann Christian Bach, Max Bruch und Felix Mendelssohn-Bartholdy haben das musikalische Leben Großbritanniens bereichert. Oder auf einem anderen Gebiet wissen nicht alle, die in London die Museen in South Kensington bewundern, dass diese der Initiative und dem unternehmerischen Erfolg des deutschen Prinzgemahls Albert zu verdanken sind. In den Gestalten des Architekturhistorikers Nikolaus Pevsner und des Soziologen und Politologen Eric Hobsbawm hat Großbritannien Deutschland bzw. Österreich zwei der hervorragenden intellektuellen Persönlichkeiten des 20. Jahrhunderts zu verdanken.

Jetzt soll der Schwerpunkt aber auf der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts liegen, da diese Zeit einen Höhepunkt in der britischen Deutschland-Rezeption und dem deutschen Einfluss auf das britische Geistesleben darstellt.

Zunächst ein Gegenstück zu Frau Burchill. Im Jahr 1822 schrieb eine junge schottische Dame, Jane Baillie Welsh, an ihre Freundin Bess Stodart: „Mr. Carlyle weilte zwei Tage bei uns; die meiste Zeit verbrachten wir mit deutscher Lektüre. Das ist eine so edle Sprache!“ (nach Symons 2001, S. 57). Nebenbei bemerkt ist es wohl beachtenswert, dass Carlyle erst 1820 anfing, Deutsch zu lernen, aber bis 1822 in der Lage war, Goethes *Faust* zu rezensieren, und 1823 begann er mit einer Übersetzung von *Wilhelm Meisters Wanderjahren*. Hier werden gleich zwei wichtige Themen angesprochen – Thomas Carlyle und die positive Rezeption des Deutschen.

Wenn die deutsche Literatur und das deutsche Geistesleben in der Schuld des Engländers Shakespeare stehen, sind die Verdienste von Kant, Lessing, den Schlegels, Schiller und vor allem Goethe um die Entwicklung der englischen Literatur, Philosophie und Philologie um keinen Deut geringer. Die Arbeit von maßgeblichen Vertretern des britischen Geisteslebens im 19. Jahrhundert wäre ohne die Auseinandersetzung mit dem Deutschen kaum denkbar gewesen. Es würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen, wollte man auf den deutschen Einfluss auf diese britischen Dichter und Denker im Detail und vor allem auf die Anreicherung des britischen Utilitaris-

mus durch den deutschen Idealismus und Transzendentalismus eingehen; wir müssen uns eher mit einer groben Skizze begnügen.

Zuerst ein paar Eckdaten: schon 1776 wurde ein deutscher Lehrstuhl am Trinity College der Universität Dublin eingerichtet; ihm folgten 1832 und 1831 Lehrstühle am University College bzw. King's College der 1832 gegründeten Universität London. Schon vorher hatten sich jedoch durch Hare und Thirlwall germanistische Aktivitäten am Trinity College Cambridge entwickelt. 1842 wurde Christian Karl Josias von Bunsen zum Preußischen Botschafter in London ernannt. Bunsens Beziehung zu Großbritannien setzte jedoch nicht erst mit dieser Ernennung an, hatte er doch vorher in Rom, wo er zunächst als Sekretär des Preußischen Gesandten am Vatikan, Barthold Georg Niebuhrs tätig war, dessen Nachfolge er dann 1823 antrat, 1817 die Engländerin Frances Waddington geheiratet und gute Kontakte zu literarischen Größen wie William Wordsworth, Sir Walter Scott, John Henry Newman und Thomas Arnold unterhalten.

Hiermit haben wir also gleich zwei Bereiche angesprochen; den literarischen und philosophischen Austausch und die Etablierung der Germanistik als Universitätsfach – und damit verbunden die Entwicklung philologisch-sprachwissenschaftlicher Aktivitäten. Auf diese gilt es jetzt einzugehen.

Nach anfänglicher skeptisch-positiver Rezeption einzelner früherer Werke Schillers und Goethes – vor allem *Die Räuber* und *Werther* –, die sicherlich auch im Zusammenhang mit einer gewissen Begeisterung für die revolutionären Ideen gesehen werden muss, die sich in Frankreich verbreiteten, wurde es um 1800 mit der Verschärfung des Konflikts mit Frankreich in England sehr still um die deutsche Literatur. 1802 z. B. konnte Francis Jeffrey der Überzeugung Ausdruck geben, „dass sich unser literarischer Geschmack grundsätzlich von dem unserer deutschen Nachbarn unterscheidet." (nach Ashton 1994, S. 9) Zu den frühen Fürsprechern für die deutsche Literatur gehörte Samuel Taylor Coleridge, der als einer der führenden Köpfe der Jahrhundertwende in Großbritannien galt. Coleridge war es, der vor allem Kant, Schelling und die Schlegels dem britischen Lesepublikum näherbrachte und maßgeblich dazu beitrug, die britische Skepsis und Ignoranz gegenüber deutscher Literatur und Philosophie zu überwinden.

Im Gegensatz zu Thomas Carlyle, dem wir uns als nächsten zuwenden werden, interessierte sich Coleridge vor allem für Literaturtheorie; sein ‚Essay on Taste' (1814) z. B. hebt den Begriff des Schönen im Sinne Kants vom Angenehmen und Nützlichen ab. Trotz der Ungnade, in die deutsche Literaturwerke zwischen 1800 und ca. 1820 gefallen waren, ließ Coleridge von seinem Interesse an deutscher Literatur und Philosophie nicht ab und sorgte mit seinen eigenen Schriften und Gesprächen dafür, dass diese ‚fremden' Ideen auch Eingang in die gelehrten Diskurse Britanniens fanden. Es ist z. B. vielleicht bezeichnend, dass der Begriff des Ästhetischen um diese Zeit in die kunst- und literaturtheoretischen Diskurse Eingang fand; laut *Shorter Oxford English Dictionary* wurde der Begriff aus dem Deutschen entlehnt.

Im Gespräch mit Eckermann am 11.10.1828 vermerkt Goethe:

> Wenn ich bedenke, wie die Edinburger vor noch nicht langen Jahren meine Sachen behandelt haben, und ich jetzt Carlyles Verdienste um die deutsche Literatur erwäge, so ist es auffallend, welch ein bedeutender Vorschritt zum Besseren geschehen ist. Goethe (1948–62, Bd. xxiv, S. 293)

Wie Coleridge suchte auch Carlyle bei den Deutschen philosophische Anregungen; obwohl sein Verständnis dem von Coleridge in einigem nachstand, war er der bessere Publizist; durch Carlyles Schriften sind z. B. Kantsche Ideen auch nach Amerika vermittelt worden. Carlyle war, obwohl er erst 1852 nach Deutschland fuhr, ein hervorragender Kenner der deutschen ‚Szene', wie man heute sagen würde; er korrespondierte mit Goethe, hatte dessen *Wilhelm Meister* übersetzt und sorgte mit dafür, dass der Goethe, den man in England kennen- und schätzenlernte, nicht nur der Autor des *Werther* war. Die meisten englischen *Faust*-Übersetzer der 30er Jahre erkannten ausdrücklich an, wie tief sie in Carlyles Schuld standen. Obwohl Carlyle auch andere Dichter übersetzte und sich mit einer Schiller-Biografie hervortat, lag sein Hauptverdienst wohl darin, dass er vielen zu der Erkenntnis verhalf, in Goethe läge der Schlüssel zum Verständnis deutschen Geisteslebens im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts.

Carlyle stellte die zweite Generation britischer Deutschlandkenner im 19. Jahrhundert dar, und durch seine Bemühungen und die von Coleridge und einem immer weiteren Kreis von Kennern deutschen dichterischen und philosophischen Schriftguts gehörten Kenntnisse der deutschen Sprache, Literatur und Philosophie zum unentbehrlichen Rüstzeug der britischen Intellektuellen in den 30er und 40er Jahren.

Hauptvertreter einer dritten Generation waren vor allem George Eliot (mit bürgerlichem Namen Mary Ann Evans) und ihr späterer Lebensgefährte George Henry Lewes. Neben seinen philosophischen Arbeiten setzte Lewes u. a. die Goethe-Rezeption fort und veröffentlichte 1855 eine zweibändige Goethe-Biografie, die zu den zwei ersten überhaupt gehörte. Während Coleridge und Carlyle Deutschland aus eigener Erfahrung kaum kannten, wurde Deutschland für Lewes und Eliot zur zweiten Heimat.

Schon Coleridge hatte sich zwangsläufig für Religionsphilosophie interessiert, aber Eliot setzte das Interesse an historischer Bibelwissenschaft auf einer höheren Ebene fort, indem sie sich mit z. B. Feuerbach und David Friedrich Strauß, dessen *Leben Jesu* sie auch ins Englische übersetzte, beschäftigte.

Eliot beteuerte mehrmals, kein britischer Philosoph, Historiker oder Theologe dürfte den Anspruch auf fachliche Kompetenz erheben, ohne die deutschen Fachbeiträge zu kennen; bis 1850 wurde in Britannien Deutschland als das anerkannt, was es seit den 1780er Jahren auch gewesen war – das Zentrum europäischen Theoriedenkens.

In ihrer zusammenfassenden Einschätzung der Leistungen der ‚Viererbande' Coleridge, Carlyle, Eliot und Lewes kommt Rosemary Ashton zu folgendem Schluss: „They were Germanists and they were four of the most important thinkers of their age. There is a connection between these two statements ..." Ashton (1994, S. 26).

Von ca. 1789 bis ca. 1850 lässt sich also eine Kontinuität und Progression in der britischen Rezeption deutscher geistiger Produktion feststellen, von der Rezeption einzelner Werke über eine Würdigung der geistigen Hintergründe und des dichterischen Gesamtwerkes bis zu einer allgemeinen Durchdringung britischen Geisteslebens durch deutsches Gedankengut.

Coleridge, Carlyle, Eliot und Lewes waren die hervorragenden Persönlichkeiten, aber sie stehen stellvertretend für viele; zum Abschluss gehen wir kurz auf das Philologische und das Geschehen an den Hochschulen ein.

Zu den Bekannten von Bunsen in Rom und zu den Bewunderern Niebuhrs gehörten Julius Hare und Connop Thirlwall, die sich schon im Internat Charterhouse kennengelernt hatten, zusammen mit Georg Grote, dessen Vater Mitte des 18. Jahrhunderts von Bremen nach London übersiedelte. Grote sollte später Präsident von University College London und Rektor (Vice-Chancellor) der Universität London werden.

Als Neunjähriger hatte Hare ein Jahr in Weimar gelebt, was sein Interesse für deutsche Literatur erweckte. 1812 immatrikulierte er sich an der Universität Cambridge, Trinity College, wo er versuchte, seine Kommilitonen für Deutsch zu interessieren. 1817 gründete Hare einen kleinen Diskussionskreis, der später ‚Apostles Club' hieß und sich zum Ziel setzte, intellektuelle Anregungen vom Kontinent, speziell von Deutschland, zu verbreiten. Hare und Thirlwall verbrachten die 1820er Jahre in Cambridge und arbeiteten an der Übersetzung von Niebuhrs *Geschichte Roms* zusammen. 1831–33 gaben sie die Zeitschrift *Philological Museum* nach dem Vorbild von Niebuhrs *Rheinisches Museum* heraus, die als erste britische sprachphilologische Zeitschrift überhaupt galt. Obwohl die Zeitschrift nicht lange überlebte, führten die weiteren Aktivitäten der ‚Apostles' zu der Gründung der ‚Philological Society' im Jahr 1842 in London, die 1860 die Gründung der Oxford English Dictionary initiierte. Bis Hare und Thirlwall die Universität Cambridge im Jahr 1832 bzw. 1834 verließen, hatten sie die Grundlage der Germanistik als Universitätsdisziplin geschaffen. Hare wurde, wie es sich für einen Absolventen der Universität Cambridge zu der Zeit gehörte, Pfarrer; in seinem Pfarrhaus in Herstmonceux in der Grafschaft Sussex baute er eine reichhaltige Sammlung deutscher Literatur auf, die nach seinem Tod Trinity vermacht wurde. Sein Pfarrhaus war Treffpunkt von germanistisch Interessierten, zu denen auch Friedrich Max Müller zählte, den Bunsen 1846 nach England eingeladen hatte, um seine orientalistischen Studien weiterzutreiben. 1848 zog Müller nach Oxford, wo er den Lehrstuhl für moderne europäische Sprachen erhielt und damit zu einem der ersten namhaften deutschen Lehrstuhlinhaber an britischen Universitäten wurde.

Bis Mitte des 19. Jahrhunderts also hatten die Beziehungen zwischen Deutschland und Britannien einen Höhepunkt erreicht; Deutsch war in Großbritannien als führende Kultursprache anerkannt und wurde auch in zunehmenden Maße als Sprache der Naturwissenschaften und Technik azeptiert – eine Stellung, die bis weit in das 20. Jahrhundert hinein aufrechterhalten wurde, mussten z. B. Studierende der Chemie an britischen Universi-

täten bis ca. 1970 Pflichtkurse in Deutsch absolvieren. Allmählich jedoch trat eine Verschlechterung ein, indem Großbritannien ihre Vormachtstellung in der Welt streitig gemacht wurde, u. z. gleich von zwei Seiten:

1. ab ca. 1880 vom Zweiten Deutschen Reich, das erstens einen ‚Platz an der Sonne' für sich beanspruchte und sich zur Seemacht entwickelte, und zweitens eine führende Rolle in der ‚Zweiten Industrierevolution', die auf Chemie und Elektro- und Fernmeldetechnik basierte, spielte.
2. vom ‚schlummernden Riesen' jenseits des Atlantischen Ozeans.

Die Schilderung dieser Verschlechterung muss aber einer weiteren Studie vorbehalten bleiben.

Literatur

Ashton, Rosemary (1994): The German Idea. Four English Writers and the Reception of German Thought. 1800–1860. London.

Goethe, Johann Wolfgang von (1948–1962): Werke, Briefe und Gespräche. 24 Bde. Zürich. (Gedenkausgabe, herausgegeben von E. Beutler).

Jenner, M (o. J.): Scenes from a Relationship. Britain's German Heritage. London

Kielinger, T (1997): Crossroads and Roundabouts: Junctions in German-British Relations London.

Musolff, Andreas/Good, Colin u. a. (Hg) (2001): Attitudes towards Europe. Language in the Unification Process. Aldershot.

Musolff, Andreas/Schaeffner, Christina/Townson, Michael (Hg.) (1996): Conceiving of Europe: Diversity in Unity. Aldershot.

Oeser, Hans-Christian (1996): Treffpunkt Irland. Ein literarischer Reiseführer. Stuttgart.

Stark, Susanne (1999): „Behind Inverted Commas". Translation and Anglo-German Cultural Relations in the Nineteenth Century. Clevedon.

Symons, Julian (2001) Thomas Carlyle. The Life and Ideas of a Prophet. London.

GIULI LIEBMAN PARRINELLO

Deutsch von Rom aus. Annäherungsversuche

Abstract

Versucht wird hier eine sanfte Annäherung an die ‚schwierige' deutsche Sprache. Themenschwerpunkt ist Deutsch als Fremdsprache an der italienischen Universität nach der neu eingeführten Reform nach europäischem Muster. Von der italienischen Muttersprache und deren lateinischem Wortschatz diachronisch ausgehend wird über interdisziplinäre Kenntnisse aus deutscher Sprachgeschichte, Soziolinguistik und germanischer Philologie ein tieferes Verständnis für lexikalische Aspekte der deutschen Gegenwartssprache angestrebt.
Theoretische Voraussetzungen sind ein europäischer Rahmen aufgrund eines weiter wirkenden „Eurolatein" und aufgrund von Kontaktphänomenen, wobei auch deutsche Sprachgeschichte in einer europäischen Dimension gesehen wird. Als Leitfaden für die Implementierung gilt also die Perspektive der Europäismen und Internationalismen, an erster Stelle selbstverständlich Latein als Muttersprache Europas.

0. Mark Twain schrieb in seinem berühmten Pamphlet *Die schreckliche deutsche Sprache*:

> „Es gibt gewiß keine andere Sprache, die so ohne Form und System daherkommt und so glitschig jedem Zugriff entschlüpft. Man wird in ihr hilflos hin und her geschwemmt, und wenn man am Ende denkt, man habe eine Regel entdeckt, die einen festen Grund zum Verschnaufen inmitten des rasenden Aufruhrs der zehn Redeteile verspricht, blättert man die Seite um und liest: Der Schüler merke sich die folgenden *Ausnahmen*." (Twain 2000, S. 7).

Was Regeln und Ausnahmen betrifft, herrscht aber die umgekehrte Meinung vor, wonach die deutsche Sprache nicht ungeordnet, sondern äußerst geordnet ist. Im Zusammenhang mit der Utopie der vollkommenen Sprache und des damit verbundenen Mythos der Ursprache hat seit der Romantik Deutsch mit seinem Charisma des Indogermanischen als besonders ‚ursprünglich' und vollkommen gegolten.

Mit dem Ursprachencharakter der deutschen Sprache verbunden waren als Qualitätszuschreibungen, wie Reichmann betont, auch „die besondere Heiligkeit des Deutschen als Sprache des Paradieses, sein besonderer Wahrheitsgehalt als Folge der ursprünglichen Gemäßheit von Sprache und Dingwelt, [...] usw." (Reichmann, 1980, S. 518).

Nun, die Ehrfurcht vor einigen dieser Qualitäten lebt in Italien wie in anderen Ländern untergründig weiter.

Ziel dieses Projekts ist also bei all seinen Grenzen eine sanfte Annäherung an die deutsche Sprache, wobei durch einen sprachgeschichtlichen und sprachsoziologischen Ansatz eine gemeinsame europäische Vergangenheit zu Tage tritt und dadurch dem „Sondercharakter" des Deutschen der Boden sozusagen entzogen wird. Dabei steht die Gegenwartsprache immer im Mittelpunkt des Interesses.

1. Themenschwerpunkt

Themenschwerpunkt ist Deutsch als Fremdsprache (als Haupt- oder Nebensprache gewöhnlich mit Englisch gepaart) im Corso di Laurea in Lingue e Letterature Straniere.

Die heutige Situation reflektiert die im akademischen Jahr 2001–2002 in Kraft getretene Universitätsreform, die nach europäischem Muster ein zweistufiges Studium von 3 Jahren und 2 Jahre der Spezialisierung vorsieht (laurea di primo e secondo livello). Folgenreich ist außerdem in den neuen Studiengängen die Spaltung des herkömmlichen Mischfaches Lingua e letteratura tedesca in 2 Sektoren, Letteratura und Lingua e traduzione.

Ich möchte nur kurz vorausschicken, was „Lingua e Letteratura tedesca" vor der Reform beinhaltete: auf der einen Seite stand Literatur mit ihrem hohen Anspruch, die meistens auf Italienisch vermittelt wurde, auf der anderen stand Sprache, wo die Lektoren z. B. mühsam den Studierenden die indirekte Rede beibringen sollten.

Es sei auch hinzugefügt, dass die Literaturdozenten, die oft anhand von italienischen Übersetzungen ihre Vorlesungen und Seminare hielten, sich verdient gemacht haben um die Vermittlung der deutschen Kultur im höheren Sinn in Italien, was über Texte im Original nicht hätte stattfinden können.

Die Studierenden erlebten aber öfters eine Art Spaltung innerhalb dieses hybriden Faches, die in den mündlichen Literaturprüfungen insbesondere bei der Aussprache von Autoren und Titeln hervortrat, wo sie sich mit einer sonderbaren italienisch-englischen Aussprache produzierten (z. B. *Christa Wuulf, Uillem Meister* usw.).

Nur an wenigen Universitäten war ein spezifischer Unterricht „Linguistica tedesca" oder „Lingua tedesca" vorhanden, wo eine kleine Anzahl von gut vorbereiteten Dozenten Germanistische Linguistik unterrichtete.

Auch nach der Reform ist die Situation noch nicht 100%ig klar definiert, denn innerhalb des Sektors „Lingua e Traduzione" findet man als ‚germanistische Bezugsfächer' Linguistik, Übersetzung, Deutsche Sprachgeschichte u. a. m., sowie deutsche Sprache, auch im Sinne der reinen Sprachübungen. Viele Universitäten verfügen nicht sofort über die notwendigen Spezialisten auf dem Gebiet der germanistischen Linguistik, die durch das vorher gültige Studiensystem keine entsprechende Ausbildung erhalten haben, und nehmen über kurze Verträge Gelegenheitsdozenten zu Hilfe. Das Sprachniveau der Studierenden wird nach europäischen Kriterien („Quadro di riferimen-

to" des Europarates) festgelegt, kann aber von den einzelnen Universitäten beschlossen werden, wo diese auch unter Bedingungen der Konkurrenz unter Universitäten in derselben Stadt oder Region ihre Entscheidungen treffen. Auf alle Fälle muss man an den meisten Universitäten Mittel- und Süditaliens damit rechnen, dass auch absolute Beginner unter den Studierenden von „tedesco seconda lingua", manchmal aber sogar „prima lingua" sind. Wir haben nämlich keinen *numerus clausus* und Studierende, die den Aufnahmetest nicht bestehen, dürfen sich trotzdem immatrikulieren.

Metalinguistischer Diskurs heißt also m. E. unter diesen Umständen nicht notwendigerweise germanistische Linguistik direkt am Anfang, d. h. im ersten Kontakt mit den Studierenden. Es hat sich als angebracht erwiesen, im Rahmen des Sektors „Lingua e traduzione" ein mehr kulturell orientiertes Modul zu gestalten, das eben eine Art Annäherung an die deutsche Sprache darstellt. Das Modul folgt den Richtlinien des 2000–2001 iniziierten Projekts der Universität Roma Tre „Da e verso i paesi di lingua tedesca in una prospettiva europea" und wird jetzt praktisch erprobt als eigens dazu bestimmtes Modul. Es richtet sich insbesondere an Anfänger, aber auch an all diejenigen Studierenden, die von der Schule nur dürftige Kenntnisse der deutschen Sprache mitbringen. Schon vor der Hinwendung zur Germanistischen Linguistik können also Elemente eines europäischen Wortschatzes vermittelt werden, wobei man auf Italienisch als Muttersprache und auf Lateinkenntnissen aufbaut, wie auf interdisziplinären Forschungsergebnissen aus deutscher Sprachgeschichte, Soziolinguistik, Germanischer Philologie, die den Studierenden im ersten Studienjahr sonst nicht zugänglich wären. Trotz der Diachronie ist es keine sprachhistorische oder philologische Perspektive und der Akzent liegt auf der Gegenwartssprache, wohin der rote Faden immer zurückführt.

Das Modul ist im Augenblick als Einstieg gedacht: es könnte dann aber auch weitergeführt und organisch mit den Sprachübungen der Lektoren gekoppelt werden. Eventuell könnte es parallel mit der eigentlichen germanistischen Linguistik weiterlaufen. Es könnte auch, auf den Englischkenntnissen der Studierenden aufbauend, eine mögliche Einführung in die dritte Fremdsprache darstellen, die im dritten Studienjahr vorgesehen ist, wo man eben für Deutsch als dritte Fremdsprache werben könnte.

Ich will nicht verhehlen, dass ich auch subjektiv von diesem Versuch sehr angetan bin, weil er meiner langjährigen Erfahrung in Literatur- und Sprachgeschichte mehr entspricht als ein rein linguistischer.

2. Theoretische Voraussetzungen

‚Europäischer Rahmen' ist fast schon ein abgenutzter Terminus geworden, hat aber, wenn man ihn genauer betrachtet, seine Gültigkeit nicht eingebüßt, insbesondere was die sprachlichen Aspekte betrifft.

In den letzten Jahrzehnten hat sich das Interesse für Kontaktphänomene, Mehrsprachigkeit, für gemeinsame Prozesse der Standardisierung bzw. der

Destandardisierung usw. verstärkt. Auch auf dem Gebiet der Sprachgeschichte sind die auf den nationalen Philologien basierenden Fächer in Frage gestellt worden. Munske macht darauf aufmerksam, dass man es von der Vorgeschichte Europas bis zum angloamerikanischen Zivilisationsmuster nicht mit spezifischen Phänomenen der Einzelsprachen, sondern mit europäischen zu tun hat (Munske 1995). Die neueste deutsche Sprachgeschichte nimmt ‚Aspekte einer europäischen Sprachgeschichte' konsequent und ausführlich unter die Lupe (Besch/Betten/Reichmann/Sonderegger 2000).

In diesem Sinn ist Deutsch aufgrund all der fremden Beiträge auf den verschiedenen Ebenen des Sprachsystems sogar als ‚Mischsprache' (Munske 1988) bezeichnet worden. Immer wieder wird insbesondere die fundamentale Erbschaft des Lateins als Muttersprache Europas betont (Vossen 1992, Volmert 1996, Habermann 1999). Dies soll aber nicht nur *stricto sensu* als Wortschatz von Fremd- und Lehnwörtern, sondern auch als „Eurolatein" in einem weiteren metonymischen Sinne verstanden werden, d. h. als „Elemente, Prägungen und Regeln des Latein, die von den europäischen Sprachen aufgenommen und weiter entwickelt wurden" (Munske 1996, S. 82). Das heißt, wenn man von Polenz folgt, aus der einseitigen Perspektive des ‚Einflusses' bzw. der ‚Entlehnung' heraus, das „gemeinsame Erbe der frühneuzeitlichen europäischen Kulturgeschichte in seinem Fortwirken bis zur Gegenwart ernst zu nehmen" (von Polenz 1999, S. 398).

Dass das Italienische seinerseits als europäische Sprache betrachtet wird, scheint auf den ersten Blick selbstverständlich, denn es ist eine romanische Sprache, bei der der größte Teil des Wortschatzes lateinischen Ursprungs ist und entweder direkt aus dem Vulgärlatein stammt oder aus dem Lateinischen als Gelehrtensprache.

Dies muss aber heute im Prozess der Europäisierung der verschiedenen europäischen Sprachen und der systematischen Erforschung von Europäismen, auch anhand der neuen Internationalismusforschung genauer betrachtet werden (Ramat 1993). So spricht man auch von einer zweiten Europäisierung durch den Einfluss des Englischen, die zur Zeit stattfindet, nachdem die erste im 18. Jahrhundert durch das Französische erfolgt war (Dardano 1993).

Besonders auffallend ist der gemeinsame europäische Wortschatz, und man hat schon vor langer Zeit begonnen, ihn besonders durch Auswertung griechischen und lateinischen Materials zu erforschen.

Wandruszka hat Deutsch in lexikalischer Hinsicht als „europäische Sprache" bezeichnet, von einem „paneuropäische(n) Thesaurus" gesprochen und „die deutsche Sprache in ihrer europäischen ‚Vernetzung'" auch im Unterricht herbeigewünscht (1990, S. 7–10). Heute können seine Gedanken konsequenter und umfassender weiter verfolgt werden. Es ist schon ermittelt worden, dass Mehrsprachigkeit sowohl tote als auch lebende Fremdsprachen betrifft, weil in den Fremdheitserfahrungen alte und neue Sprachen einander ergänzen und Griechisch und Latein also zu Unrecht als „tote Sprachen" bezeichnet werden (Henne 1996). Eurolexeme stellen in der Fremdsprachendidaktik

Brücken zwischen den verschiedenen Sprachen dar, wobei das vermeintlich Fremde dann als Teil derselben Sprachen anerkannt wird (Meißner 1996).

Es ist klar, dass man heute nicht mehr ‚die' Methode ansprechen kann (Serra Borneto 1999). Der hier verfolgte ist ein lexikalischer Ansatz *sui generis*, bei dem der europäische Wortschatz eine besondere Rolle spielt. Der Wortschatz ist jedoch bekanntlich umfassender als einzelne Wörter und beinhaltet auch Redewendungen, Sprichwörter, metaphorische Ausdrücke usw. Auch wenn der Prozess über die Diachronie zutage tritt, liegt der Akzent, wie gesagt, auf der Gegenwartssprache.

Ein weiteres Argument, das ich zugunsten eines solchen Ansatzes hinzufügen möchte, kommt aus dem Gebiet der kognitiven Linguistik einerseits und der Neurophysiologie und -psychologie andererseits, mit ihren weitergehenden Experimenten aufgrund des *brain imaging* mit gesunden zweisprachigen Subjekten. Forschungsergebnisse der kognitiven Linguistik verbinden sich zwar noch nicht mit ihren neuronalen Grundlagen, gehen aber in die Richtung. „Das mentale Lexikon ist der Teil des LZG [Langzeitgedächtnisses], in dem die Wörter einer Sprache mental repräsentiert sind" (Schwarz 1996, S. 84). Man kann annehmen, dass, wenn Erst- und Zweitsprache bewusste gemeinsame Elemente haben, der Lernprozess schneller ist, weil ein Zugang zum Lemma schon vorhanden ist.

3. Implementierung

Latinismen aus den verschieden Wellen (Habermannn 1999), und Italianismen (Schmöe 1998) auf der einen Seite, Germanismen inklusive Langobardismen (Sabatini 1963, Francovich Onesti 1999) aber auch Arabismen auf der anderen Seite werden im grossen Rahmen des Eurolateins (Munske 1996) und der Internationalismen (Braun/Schaeder/Volmert 1990, Volmert i.Vorb.) in Betracht gezogen und ausgewertet, um einen gemeinsamen lexikalischen Boden herzustellen.

Dies geschieht grundsätzlich, wie gesagt, nicht im Sinne einer bilingualen Perspektive, so dass auch das Problem der falschen Freunde (Faux-Amis), worauf man allerdings aufmerksam machen muss, nicht so relevant ist, auch weil die Zahl der „wahren" europäischen Freunde bei weitem überwiegt.

3.1 Latinismen

Die Lateinkenntnisse, die die meisten Studierenden mitbringen, sind ein grosser Vorteil, der aber erst ausgenutzt werden muss. Es geht bei ihnen nämlich um klassisches Latein, das durch eine museale Schuldidaktik beinahe zu einer endgültig toten Sprache gemacht worden ist. Man muss also die Studierenden zuerst für die Entwicklungen des klassischen Lateins, das Vulgärlatein, das Mittellatein, das Neulatein der Humanisten und ihren Einfluss in Europa usw. sensibilisieren. In dem Sinne kann auch die italienische Sprachgeschichte zu Hilfe kommen und eine Rolle spielen (Dardano 1991).

Im Anschluss daran wird die Ausdehnung des Römischen Reiches zur Kaiserzeit veranschaulicht, und die Anziehung, die Rom auch jenseits der Rhein- und Donaugrenze durch seine militärischen und zivilen Einrichtungen ausübte, betont (Luiselli 1992). In sprachlicher Hinsicht wird zunächst ein von den Germanen übernommener Wortschatz, der sich in den Kulturen des Mittelalters und der Neuzeit weiter erhielt, vorgestellt.

Was die germanischen Völker im Bereich des äußerst weiten Römischen Reiches betrifft, erweist es sich als nützlicher, statt von Substrat, Superstrat und Adstrat zu sprechen, je nach den Provinzen (Schmitt 2000) lieber soziolinguistische Kontaktphänomene wie Zweisprachigkeit, Prestige, Interferenzen usw. hervorzuheben (Dardano 1991). Für unsere Studierenden ist es außerordentlich wichtig, sich eine Lebenswelt vorzustellen, wo anhand eines pragmatischen Handelns Deutsche und Römer im Alltag interagieren und nicht nur im Teutoburger Wald kämpfen. Dazu kann z. B. das Zeitwort *kaufen* dienen: aus dem Lateinischen *caupo* = Wirt, Händler und aus dem Spätlateinischen *cauponari* = verhökern, verschachern.

Forschungsergebnisse wie etwa von Polenz' (1980) Pragmatisierung der Sprachgeschichtsschreibung können sofort vermittelt werden, ohne etwa spätere Semester abzuwarten. Das lateinische Suffix *-arius*, das dann über Ahd. und Mhd. zu *-er* im Nhd. wird und weiter produktiv wirkt, wird aufgrund der bei den Römern schon etablierten Arbeitsteilung und der gegenseitigen Kontakte erklärt und braucht nicht ins Detail erläutert zu werden. Ich habe festgestellt, dass Studierende mit Überraschung und Freude (sogar einer Art Erleichterung) erfahren, dass z. B. beim deutschen Lehr-*er* eben das Erbe eines lateinischen Suffixes vorhanden ist.

Anhand von Habermann (1999) werden dann systematischer die verschiedenen lateinischen Einflussphasen eingeführt. Es wird zuerst die sogenannte 1. lateinische Welle behandelt: hier geht es ein bisschen auf Entdeckungsreise, weil diese Wörter nicht mehr als Entlehnungen erkennbar sind und integriert zu sein scheinen. Man kann also in diesem Fall von deutschen Wörtern wie *r Keller*, *r Pfeffer*, *e Mauer*, *s Pferd*, *r Wein* usw. ausgehen und über den manchmal unbekannten lateinischen (z. B. Vulgärlatein bei Pferd) den genauen italienischen Terminus entdecken lassen. Die deutschen Wörter werden immer mit ihrem Genus zitiert, damit sie komplett im Gedächnis bleiben.

Beim Wortschatz dieser ersten Welle tritt später bekanntlich die 2. Lautverschiebung ein, so dass er als deutsch gilt. Man braucht die Lautverschiebung aber nur zu erwähnen (sie wird später in der germanistischen Linguistik und in der deutschen Philologie sowieso ausführlich erläutert), man erklärt aber dabei kurz die Periodisierung der deutschem Sprachentwicklung anhand von deutscher und italienischer Terminologie.

Eine weitere Reflexion betrifft den Wortschatz des Althochdeutschen, der die Christianisierung widerspiegelt (Sonderegger, 2000). Auch dieser Prozess, der später systematisch in der germanischen Philologie behandelt wird,

kann hier fokussiert werden, indem er einem Internationalisierungsprozess gleichgestellt wird.

Es wird mit von Polenz hervorgehoben, dass die Entlehnungen aus dem Lateinischen weitergehen, dass sie sehr zahlreich sind, so dass sie 1480 bis 81% der gesamten erstbelegten Entlehnungen betragen (von Polenz 1991). Was die „Herkunftsliste" betrifft, kann man sich auf Kirkness (1988) und Best (2001) berufen.

Das Neolatein der Humanisten wird dann als dritte Welle betont, und es werden auch die neuen Entwicklungen in Wissenschaft, Verwaltung, Politik, die durch die altbewährte Sprache vehikuliert werden, in Betracht gezogen.

Eine Bemerkung, die nichts weniger als unbedeutend ist, betrifft die Syntax, u. zw. den Klammersatz; sie gibt unseren Studierenden Zuversicht und lässt sie die „Mühen" des Deutschen auf die alten „Mühen" des Lateinischen zurückführen. Das Satz- und Verbgefüge lässt sich heute nicht mehr direkt von der lateinischen Syntax herleiten, aber mit aller Wahrscheinlichkeit indirekt, weil das Rahmenprinzip „durch akademische, kanzleimässige und schulische Bildung gefördert" wurde (von Polenz 1991, S. 201).

Lateinische Phraseologismen können einem das Leben leichter machen, auch wenn die deutsche Aussprache von der italienischen abweicht. Auch darauf wird hingewiesen. Es geht nach Duden Universalwörterbuch um gut 236 Redewendungen (Munske 1996, S. 95). Man kann *cum grano salis* einige Beispiele anführen.

Es wird hervorgehoben, dass der Einfluss des Lateinischen in den Jahrhunderten weiterwirkt, auch wenn er zum Teil geschwächt wird zunächst durch das Italienische der Renaissance, dann durch das Französische, wodurch aber schon eine Art Europäisierung und Internationalisierung eintritt, die in Deutschland besonders relevante Züge aufweist. Von Polenz sieht die starke Erweiterung des deutschen Sprachsystems seit der Humanistenzeit als „Folge der Wortentlehnungen aus den klassischen und romanischen Sprachen [...] durch die Lehn-Wortbildung, d.h. die produktive Verwendung entlehnter Präfixe, Suffixe und Basislexeme im Rahmen der deutschen Wortbildung, die damit allmählich ein neues Teilsystem (Sekundärsystem) erhielt" (von Polenz, 1991, S. 236). Latein bleibt bis in die erste Hälfte des 18. Jahrhunderts hinein die Sprache der Kultur, der Wissenschaft, so dass auch die wissenschaftlichen Werke auf Latein verfasst sind (Leibniz bemüht sich sehr um die deutsche Sprache, schreibt aber auf Französisch oder auf Lateinisch). Erst 1687 hält Christian Thomasius seine philosophischen Vorlesungen an der Universität Leipzig auf Deutsch, womit er bei der Fachwelt Empörung auslöst. Es folgt dann ein Exkurs über die Tatsache, dass Deutsch auf eine „umständliche, akademische, ‚papierene' Weise standardisiert worden ist" (von Polenz 1991, S. 18). Es wird erwähnt, dass Jacob Grimm selbst eine berühmte Akademierede *Über das Pedantische in der deutschen Sprache* (1847) betitelt hat. Man benutzt diese Gelegenheit auch um die Fraktur zu erwähnen. Jacob Grimm war z. B. dagegen.

Es können dann praktische Beispiele aus dem Bereich, der den Interessen der Studierenden naheliegt, dem des Studiums, angeführt werden. Die Studierenden sollen sich klarmachen, wie stark der universitäre Wortschatz vom Lateinischen geprägt ist. Man ist *immatrikuliert*, trotz des *numerus clausus*, man schreibt seine *Klausur*, man besucht ein *Seminar*, man hat ein *Examen*, ein *Kolloquium*. Man wird *Magister*, oder man schreibt eine *Dissertation*, um *Doktor* zu werden. Die Universitätslehrer sind *Professoren*, der *Dekan* ist der Vorsitzende der *Fakultät* und der *Rektor* leitet die *Universität* (weiter: *r Tutor*, *s Stipendium*, *r Senat*, *s Gremium*, *r Präsident* usw.).

3.2 Italianismen im Deutschen

Insbesondere anhand von Schmöe (1998) werden Italianismen aus verschiedenen Epochen, nach Sachbereichen geordnet, vorgestellt.

Die frühesten Entlehnungen aus dem Italienischen verdrängen das Latein auf den Gebieten des Handels und der Seefahrt: so *e Bank*, *e Kommission*, *s Konto*, *r Kredit*, *e Million*, *netto* unter den wahren Freunden. *Brutto* ist im Deutschen ein Gegenbegriff zu *netto*. Im Italienischen bedeutet *brutto* meistens „hässlich". Man kann evtl. mit dem Wort *Bank* arbeiten, an dessen germanischen Ursprung erinnern und seine neue Funktion fokussieren. Man kann dabei auch ein paar falsche Freunde zitieren, neben *brutto* z. B. *r Kompass*, *s Lametta*. *Compasso* heisst im Italienischen Zirkel, das Gerät zum Zeichnen von Kreisen, *lametta* bedeutet nur eine feine Rasierklinge. Es kommt dann das Gebiet der Musik an die Reihe, wo Italienisch (nicht nur in Deutschland) die Vorherrschaft hat. Man betont dann die italienische „grandezza" der Renaissance, den Lebensstil, die neuen Kocharten oder Gemüse, die das Leben neu prägten, und die auch heutzutage einen Sachbereich von grosser Attraktivität darstellen (z. B. die Begriffe *Dolce vita*, *Dolcefarniente*).

Sehr wichtig sind die Italianismen im Gegenwartsdeutschen. Es geht nicht nur um eigentliche Fremdwörter, sondern auch um Lehnbildungen und Lehnschöpfungen, um Affixe und Suffixe, um die Endvokale *a* oder *o*, durch welche eine Reihe von Pseudoitalianismen geformt werden. In dem Sinne sind Oekonymen, insbesondere aus der Ess- und der Wohnkultur, sehr wichtig. Ein Modegruss wie *Tschau* wird zitiert, ein Ausdruck wie *Basta*, einige berühmte Markennamen wie *Miracoli*, der eine normgerechte italienische Pluralform widerspiegelt, aber auch Pseudoitalianismen wie etwa der Kunststoff *Acella* oder der Lippenpflegestift *Labello*. Ein Suffix wie *-issimo* wird oft irrtümlicherweise auf Substantive angewandt (aber was heißt falsch in der Sprachpraxis?) und wirkt produktiv wie z. B. bei *Alfredissimo*. Das alles gibt ein dem Italienischen günstiges freundliches Klima wieder. Es wird auch an Pseudoitalianismen der Umgangssprache wie *picobello* oder *alles paletti* erinnert.

Man kann hier auch mit Zeitungsmaterialien arbeiten bzw. arbeiten lassen.

3.3 Germanismen im Italienischen

Sabatini spricht von einer „starken Mischung mit den Germanen: ihre Wörter sind überall" (1990, S. 587). Das bezieht sich aber überraschenderweise insbesondere auf alte Germanismen.

Die Sprachhistoriker Migliorini (1992) und Dardano (1991) unterscheiden vier Schichten: alt oder kaiserlich, gotisch, langobardisch und fränkisch, gestehen aber ein, dass die Zuschreibung, insbesondere unter den drei letzten, nicht immer leicht ist.

Substantive wie *Alce*, *sapone* (zuerst als Haarfarbe dann als eigentliche Seife), *vanga*, *guerra*, *brace*, *stalla*, aber auch *uosa*, *lesina*, *banco*, *zucca*, *elmo*, Zeitwörter wie *rubare*, *smarrire*, *guardare*, *guarnire* stammen bekanntlich aus dem Germanischen.

Es wird zunächst auf einfache phonetische Übereinstimmungen hingewiesen, z. B. darauf, dass der deutsche Anfangsbuchstabe *W* dem Italienischen *gua* entspricht (Mittner 1967).

Man kann dann mit einem exemplarischen Wortfeld arbeiten: Es wird zuerst betont, wie das germanische Substantiv *werra* (*guerra*) das lateinische *bellum* verdrängt. Dann wird der heutige deutsche *r Krieg* herangezogen, mit dem Begriff der Anstrengung verbunden und mit dem weit friedlicheren Verb der Umgangssprache *kriegen*.

Ein Adjektiv wie *blank*, aus dem das Italienische *bianco* hervorgeht, mit der Bedeutung von „weiss", führt zu den Chromonymen (Bosco Coletsos 1993). Der Reichtum des Italienischen auf diesem Gebiet ist auch der Übernahme der germanischen Farbskala zu verdanken (braun, grau, blau, blond) (König 1989), so dass die italienische Farbskala 13 Grundfarben aufweist.

Die langobardische Sprache überlebte nach den Experten nicht länger als zwei-drei Generationen nach der Eroberung, d. h. bis 640 ungefähr (Francovich-Onesti 1999). Es war aber die Sprache der führenden Klasse und hatte beträchtliche Folgen für die italienische Sprachgeschichte; Italien wurde in zwei Teile geteilt, den langobardischen bzw. den byzantinischen.

Die in unserer Sprache vorhandenen Langobardismen sind zahlreich und gehören zu Grundsektoren des Wortschatzes (Dardano 1991), Wörter, die Körperteile und Hausrat betreffen, expressive Verben, Personennamen, Toponymen. Dieser Wortschatz ist besonders ergiebig, wenn man auch die italienischen Dialekte in Betracht zieht (Sabatini 1963, Francovich Onesti 1999).

Man wählt diejenigen Langobardismen, die einen Vergleich mit dem Deutschen erlauben, etwa *guancia*, *milza*, *anca*, *schinco* oder aus der Sphäre des Wohnens, wie *albergo*, *stamberga*, *panca*, *federa* und expressive Verben wie *russare*, *schernire*, *scherzare*, *tuffare*.

Man erinnert an heute noch existierende Personennamen und Ortsnamen, z. B. *Gualdo* (longobardisch * *wald*) der in Umbrien, Marche und Sabina (Latium) vorhanden ist. Auch hier gilt es, jenseits der linguistischen Menge

von Langobardismen und ihrer Verwurzelung in den italienischen Mundarten (auch des Südens), sozusagen die Präsenz einer germanischen Bevölkerung auf italienischem Boden deutlich zu machen, wo sie sich einbürgerte, einheiratete und sich zuletzt auflöste.

Das scheint mir um so wichtiger, als in den späteren Jahrhunderten ein sehr geringes Gefühl für die deutsche Welt und ihre Sprache vorhanden ist. Das ist ein Phänomen, das sich bis zum heutigen Tag fortsetzt. Man muss dann sogar ein Jahrtausend überspringen, man betont den Weg, den Italien und Deutschland in Bezug auf den nationalen Einigungsprozess im 19. Jahrhundert parallel gegangen sind, auch in sprachlicher Hinsicht.

Aus dem 19. Jahrhundert kommen verschiedene Termini aus den Gebieten der Philosophie, der Musik und der Politik, die sich als Fremdwörter im Italienischen wie in anderen europäischen Sprachen sofort etabliert haben. Es geht um *Weltanschauung*, *Leitmotiv*, um *Reichstag* und *Kulturkampf*, aber auch um deutsche Esskultur im Ausland mit seinen Würsteln, mit seinen Kellern und dem abgewandelten Wort *Chellerina* für Kellnerin. Fast ein Kuriosum: begüterte Familien konnten sich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ein deutsches oder ein schweizerdeutsches *Fräulein* im Sinne von Erzieherin leisten (Migliorini 1983, S. 741–742). So hieß „avere (avuto) la *Fräulein*" eine gute Kinderstube besitzen.

Im heutigen Italienisch ist nur jedes 50. Lehnwort ein Germanismus (Braun 1997).

3.4 Arabismen

Hinter den Arabismen ist die Sprache des Handels, der entwickelten Landwirtschaft und der Wissenschaft erkennbar. Sabatini (1984) und Wandruzka (1990) zählen zu Recht das arabische Bildungsgut zum europäischen Wortschatz. Es könnte auch zugleich als ein früher Fall von Internationalismen gelten: Viele Arabismen gelangen über das Italienische ins Deutsche.

3.5 Europäismen und Internationalismen

Die Eurolatinisierung als relevante Entwicklungstendenz der Gegenwart ist nach Kirkness im Sinn einer Fortsetzung der „Neulatinisierung" des Neuhochdeutschen durch die humanistische Renaissance zu verstehen (Kirkness 1996, S. 12). Dieser Prozess hätte zuerst die ‚Französisierung' des Deutschen im 17./18. Jahrhundert betroffen, dann aber auch die neuere ‚Angloamerikanisierung', „zumal etwa 80 % des im OED gebuchten englischen Wortschatzes und mehr als die Hälfte der 10 tausend häufigsten engl. Wörter graeco-lateinisch-romanischen Ursprungs ist" (von Polenz 1999, S. 398). Die Lehnwortbildung insbesondere wird innerhalb der Eurolatinisierung der Gegenwart weiter ausgebaut mit graeco-lateinischen Lehnsuffixen, -präfixen und -konfixen (von Polenz 1999). Volmert (i. V.) betont, dass der gemeineuropäische Bestand an griechischer und lateinischer Lexik heutzutage zu einer Ressource geworden ist, aus der die modernen Sprachen ihre Mittel für

interlingual gebräuchliche Termini entnehmen – ein unerschöpfliches Repertoire, eine Art Fundus für alle fach- und bildungssprachlichen Neologismen. „Andererseits verdanken Neologismen, die aus diesem morphematischen Material gebildet sind, ihre rasche Verbreitung und ihre hohe Akzeptanz in vielen Sprachen der Tatsache, dass die Wortbildungskomponenten und Wortbildungsmuster bereits seit langem in die Systeme dieser Sprachen funktionsäquivalent eingegliedert sind" (Volmert 1996, S. 227). Man kann dazu auch die von Habermann zusammengestellten Wortbestände auf der Basis von lat. *capere* vergleichen (Habermann 1999).

Was das Verhältnis des Griechischen zum Lateinischen betrifft, muss hervorgehoben werden, dass der größte Teil der griechischen Affixe, Wortstämme und Wortbildungen erst durch Vermittlung des Lateinischen in das Deutsche (aber auch ins Italienische) übernommen worden ist und die Fälle seltener sind, in denen Entlehnungen aus dem Griechischen außerhalb der Fachsprachen zu beobachten sind (für die Wissenschaftssprache s. auch die Tabellen (Schmitt 2000)).

Von italienischer Seite betont Ramat dass die in den Wortschatzstrukturen ersichtlichen Europäismen, die sogenannten „prefissoidi", wie „euro", „mini", „tele", auch im Italienischen sehr produktiv sind. Er spricht weiter von einem „‚Stock' von europäischen Morphemen" und von einer sehr „flexiblen Nominalbildung, die ursprünglich der Struktur der romanischen Sprachen fremd war" (Ramat 1993, S. 13).

An dieser Stelle können die eigentlichen Internationalismen eingeführt werden, die wie folgt definiert werden:

> „Internationalismen sind sprachliche Erscheinungen, die zu einer bestimmten Zeit in verschiedenen Sprachen in ihrem Aussehen (ihrer) Form gleich oder fast gleich sind, die einen gleichen Inhalt haben und deshalb meist ohne Übersetzung spontan verständlich sind. Die meisten Sprachwissenschaftler und „Laien" sprechen von Internationalismen dann, wenn es sich um **Wörter** handelt, also Wörter, die in mehreren Sprachen vertreten sind" (Volmert, i. V.).

Es werden beispielsweise anhand von Volmert (i.Vorb.) alte und neue Internationalismen aus dem bildungsprachlichen Vokabular bzw. aus der Computerwelt verglichen

deutsch	**niederl.**	**italien.**	**englisch**	**spanisch**	**französ.**	**polnisch**	**russisch**
Text	tekst	testo	text	texto	texte	tekst	tekst
Thema	thema	tema	theme	tema	thème	temat	téma
Titel	titel	titolo	title	titulo	titre	titul	titul
Episode	episode	episodio	episode	episódio	épisode	epizod	epizod
Krise	crisis	crisi	crisis	crisis	crise	krysys	krizis
Komödie	komedie	commedia	comedy	comedia	comédie	komedia	komedija

Liste 1: Volmert (i.Vorb.): Arbeitsmaterialien des Autors

deutsch	niederl.	italien.	englisch	spanisch	französ.	polnisch	russisch
Scanner	scanner	scanner	scanner	escáner	scanner	skaner	scanner
Server	server	server	server	servidor	serveur	servis	server
Software	software	software	software	software	logiciel	software	software
Toner	toner	toner	toner	tinta/toner	toner	toner	toner
Streamer	streamer	streamer	streamer	streamer	(.....)	(.....)	streamer
Internet	internet	internet	internet	internet	internet	internet	internet

Liste 2: nach Zimmer, Dieter E. (1997) Deutsch und anders. S. 100

Man kann sodann auf die Intermorpheme aufmerksam machen und auf eine genaue Auflistung von lateinischen und griechischen Präfixen bzw. Affixen (Ehlich 1989, Volmert i. V.).

Dann wird den Studierenden auch Gelegenheit gegeben, ihre Arbeit selbst zu organisieren anhand von Zeitungen, Illustrierten, Enzyklopädien usw., wo es sich empfiehlt, Vergleiche zwischen Deutsch, Italienisch und Englisch anzustellen.

Schluss

Durch den obigen Annäherungversuch und die damit verbundene Anstrengung, den Mythos der Schwierigkeiten der deutschen Sprache abzubauen, hat sich Deutsch zwar aus italienischer Sicht als weniger ursprünglich, aber dafür durch den Reichtum seiner tausendjährigen Kontakte als vielfältiger erwiesen.

Auch nicht zu unterschätzende psycholinguistische, kognitive und emotionale Aspekte sind bei der Behandlung dieser Kontakte zu Tage getreten.

Unter der Flut der Internationalismen hat sich im Rahmen der europäischen Sprachen eine historisch begründete Gemeinsamkeit abgezeichnet. Italienisch und Deutsch waren sich näher, als man gedacht hatte, aber erst der Gang zu den Müttern (Mutter Latein und Eurolatein) hat auch die tieferen europäischen Wurzeln dieser Verwandtschaft offenbart.

Literatur

Besch, Werner/Betten, Anne/Reichmann, Oskar/Sonderegger, Stefan (Hg.) (2000): Sprachgeschichte: ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung. Halbbd. 2. 2., vollständig neu bearb.und erw. Aufl. Berlin/New York.

Best, Karl-Heinz (2001): Wo kommen die deutschen Fremdwörter her? In: Göttinger Beiträge zur Sprachwissenschaft 5, S. 7–20.

Bosco Coletsos, Sandra (1993): Le parole del tedesco. Milano.

Braun, Peter (1997): Germanismen im heutigen Italienisch. In: Muttersprache 107, S. 201–205.

Braun, Peter/Schaeder, Burkhard/Volmert, Johannes (Hg.) (1990): Internationalismen. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie. Tübingen. (RGL 102).

Dardano, Maurizio (1991): Manualetto di linguistica italiana. Bologna.

Dardano, Maurizio (1993): Lessico e semantica. In: Sobrero, Alberto A. (Hg.): Introduzione all'italiano contemporaneo. Vol. I. Roma. S. 291–370.

Francovich Onesti, Nicoletta (1999): Vestigia longobarde in Italia (568–774). Lessico e antroponimia. Roma.

Habermann, Mechthild (1999): Latein – „Muttersprache Europas". Zum Einfluss des Lateinischen auf den Wortschatz europäischer Sprachen. In: Der Deutschunterricht 3. S. 25–37.

Henne, Helmut (1996): Das Eigene im Fremden. Vom semantischen Stellenwert der Wörter. In: Munske, Horst Haider/Kirkness, Alan (Hg.): Eurolatein. Das griechische und lateinische Erbe in den europäischen Sprachen. Tübingen. (RGL 169). S. 275–283.

Kirkness, Alan (Hg.) (1988): Deutsches Fremdwörterbuch (1913–1988). Begründet v. Hans Schulz, fortgeführt v. Otto Basler, weitergeführt im Institut für Deutsche Sprache. Bd. 7. Quellenverzeichnis, Wortregister, Nachwort. Berlin/NewYork.

Kirkness, Alan (1996): Eurolatein. Überlegungen zu einem lexikalischen Phänomen und dessen Erforschung aus der Sicht eines Sprachgermanisten. In: SR 1, S. 11–14.

König, Werner (Hg.) (1989): dtv-Atlas zur deutschen Sprache. 7. Auflage. München.

Luiselli, Bruno (1992): Storia culturale dei rapporti tra mondo romano e mondo germanico. Roma.

Meißner, Franz-Josef (1996): Eurolexis und Fremdsprachendidaktik: In: Munske, Horst Haider/Kirkness, Alan (Hg): Eurolatein. Das griechische und lateinische Erbe in den europäischen Sprachen. Tübingen. (RGL 169). S. 284–305.

Migliorini, Bruno (1992): Storia della lingua italiana. Firenze.

Mittner Ladislao (1967): Grammatica della lingua tedesca. 2.ed. Verona.

Munske, Horst Haider (1988): Ist das Deutsche eine Mischsprache? Zur Stellung der Fremdwörter im deutschen Sprachsystem. In: Munske, Horst Haider/von Polenz, Peter/Reichmann, Oskar/Hildebrandt, Reiner (Hg.): Deutscher Wortschatz. Lexikologische Studien. Ludwig Erich Schmidt zum 80. Geburtstag von seinen Marburger Schülern. Berlin/New York. S. 46–74.

Munske, Horst Haider (1995): Ist eine europäische Sprachgeschichtsschreibung möglich? In: Gardt, Andreas/ Mattheier, Klaus J./Reichmann, Oskar (Hg.): Sprachgeschichte des Neuhochdeutschen. Gegenstände, Methoden, Theorien. Tübingen (RGL 156). S. 399–411.

Munske, Horst Haider (1996): Eurolatein im Deutschen: Überlegungen und Beobachtungen. In: Munske, Horst Haider/Kirkness, Alan (Hg.): Eurolatein. Das griechische und lateinische Erbe in den europäischen Sprachen. Tübingen. (RGL 169). S. 82–105.

Munske, Horst Haider/Kirkness, Alan (Hg.) (1996): Eurolatein. Das griechische und lateinische Erbe in den europäischen Sprachen. Tübingen. (RGL 169).

von Polenz, Peter (1980): Zur Pragmatisierung der Beschreibungssprache in der Sprachgeschichtsschreibung. In: Sitta, Horst (Hg.): Ansätze zu einer pragmatischen Sprachgeschichte. Tübingen. S. 35–51.

von Polenz, Peter (1991): Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmitelalter bis zur Gegenwart. Bd. I. Einführung. Grundbegriffe. Deutsch in der frühbürgerlichen Zeit. Berlin/New York.

von Polenz, Peter (1999): Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart. Bd. III. 19. und 20. Jahrhundert. Berlin/New York.

Ramat, Paolo (1993): L'italiano lingua d'Europa In: Sobrero, Alberto A. (Hg.): Introduzione all'italiano contemporaneo. Vol. I. Roma. S. 3–39.

Reichmann, Oskar (1980): Nationalsprache: In: Althaus, Hans Peter/Henne, Helmut/Wie-

gand, Herbert Ernst (Hg.): Lexikon der germanistischen Linguistik. 2., vollst. neubearb. und erw. Aufl. Tübingen. S. 515–519.

Sabatini, Francesco (1963): Riflessi linguistici della dominazione longobarda nell'Italia mediana e meridionale. Firenze.

Sabatini, Francesco (1984): La comunicazione e gli usi della lingua. Torino.

Schmitt, Christian (2000): Latein und westeuropäische Sprachen. In: Besch, Werner/Betten, Anne/Reichmann, Oskar/Sonderegger, Stefan (Hg.): Sprachgeschichte: ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung. Halbbd. 2. 2., vollständig neu bearb.und erw. Aufl. S. 1061–1084.

Schmöe, Friederike (1998): Italianismen im Gegenwartsdeutschen. Bamberg.

Schwarz, Monika (1996): Einführung in die kognitive Linguistik. 2., überarb.und aktualisierte Aufl. Tübingen.

Serra Borneto, Carlo (Hg.) (1999): C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere. Roma.

Sonderegger, Stefan (2000): Sprachgeschichtliche Aspekte der europäischen Christianisierung. In: Besch, Werner/Betten, Anne/Reichmann, Oskar/Sonderegger, Stefan (Hgg.): Sprachgeschichte: ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung. Halbbd. 2. 2., vollständig neu bearb.und erw. Aufl. S. 1030–1061.

Twain, Mark (2000): The awful German language – Die schreckliche deutsche Sprache. 3. Aufl. Frickenhausen/Nürtingen.

Volmert, Johannes (1996): Die Rolle griechischer und lateinischer Morpheme bei der Entstehung von Internationalismen. In: Munske, Horst Haider/Kirkness, Alan (Hg): Eurolatein. Das griechische und lateinische Erbe in den europäischen Sprachen. Tübingen (RGL 169). S. 219–235.

Volmert, Johannes (i.Vorb.): Internationalismen und die Rolle des Lateins als „Muttersprache Europas". In: Internationalismen. Studien zur Interlingualen Lexikologie und Lexikographie II. (auch italienische Übersetzung von Francesca Schiavoni).

Vossen, Carl (1992): Mutter Latein und ihre Töchter. Europas Sprachen und ihre Herkunft. Düsseldorf.

Wandruszka, Mario (1990): Die europäische Sprachengemeinschaft. Tübingen.

Zimmer, Dieter E. (1997): Deutsch und anders. Die Sprache im Modernisierungsfieber. Reinbek b. Hamburg.

SHRISHAIL SASALATTI

Deutsch als akademischer Lehr- und Forschungsgegenstand in Indien: eine linguistische und fremdsprachendidaktische Perspektive

I. Einleitung

Im vorliegenden Beitrag wird versucht, die deutsche Sprache und Germanistik von der Perspektive der Linguistik und der Fremdsprachendidaktik in einem multilingualen bzw. multikulturellen Land wie Indien zu erläutern und die möglichen Schwerpunkte des Lehr- und Forschungsgegenstandes aufzuzeigen, zumal wenn der Auslandsgermanistik in aller Welt durch Globalisierungsprozesse und durch die Stellung der deutschen Sprache im europäischen Raum international geringere Bedeutung beigemessen wird.

Im Hinblick auf die geleistete und noch zu leistende Arbeit in der Linguistik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache in Indien wird u. a. auf die Fragen der Relevanz, Ziele, Aufgaben und Grenzen von Deutschunterricht und Germanistik eingegangen, die Lernschwierigkeiten des Deutschen als Fremdsprache, insbesondere die Problematik der Interferenzen hervorgehoben und die Notwendigkeit der Erforschung von beeinflussenden Faktoren anhand des eigenen Modells zur Diskussion gestellt. Weiterhin wird kurz auf die Fragen der europäischen Sprachenpolitik eingegangen und dazu aus multilingualer indischer Perspektive kritisch Stellung genommen.

Die Diskussionen zur Stellung der deutschen Sprache und Germanistik im Ausland scheinen im großen und ganzen manchmal sehr europazentriert zu sein, jedoch ab und zu mit Referenzen auf Asien, vor allem auf Japan und China und nur ganz am Rande auf Indien. Hoffentlich wird Germanistik in Indien bei solchen Bemühungen mit einer gleichrangigen Partnerschaft verstärkt unter die Lupe gezogen, denn gerade Indien weist unter allen asiatischen Ländern die besten Voraussetzungen der Erforschung eines Kontexts gesellschaftlicher und individueller Mehrsprachigkeit für das Fach Deutsch als Fremdsprache und Germanistik auf und kann somit mit der unumgänglich gewordenen multilingualen und multikulturellen europäischen Welt bei ihrer Neuakzentuierung als ein möglicher Partner fungieren.

Politik der Macht und Macht der Politik sind zwei Seiten einer Medaille. Das haben Europa und Indien um die Jahrhundertwende stark realisiert. Nun wissen wir, dass die Macht der Technik, insbesondere die Macht der Com-

puter-Technik über die Macht der Wirtschaft die Macht der Politik auch beeinflussen kann. Daher ist ein Land der sog. dritten Welt wie Indien das Ziel für Amerikaner, Europäer und Japaner in der Suche nach intelligenten Paradigmen technologischer, multikultureller und multilingualer Art geworden. Die Entwicklung der Informationstechnologie in Indien und die Anerkennung von indischen Computerexperten durch die USA, Japan und Europa haben in jüngster Zeit zu bilateralen und multilateralen Partnerschaftsprojekten geführt, wobei für mitteleuropäische Projekte das Lernen der deutschen Sprache in der Tat mit einwirkt und somit höchst relevant geworden ist.

Der Besuch von Bundeskanzler Schröder am 30. Oktober 2001 in Neu Delhi und in dem indischen Informationstechnologie-Paradies Bangalore im Bundesland Karnataka in Südindien und seine Bemerkung über indische Software-Ingenieure und Programmierer mit den Worten: „Wir haben in Deutschland sehr viel von Ihren großartigen Leistungen gehört. Man kann von Ihnen eine Menge lernen, überall in der Welt."[1] ist dafür ein Beweis.

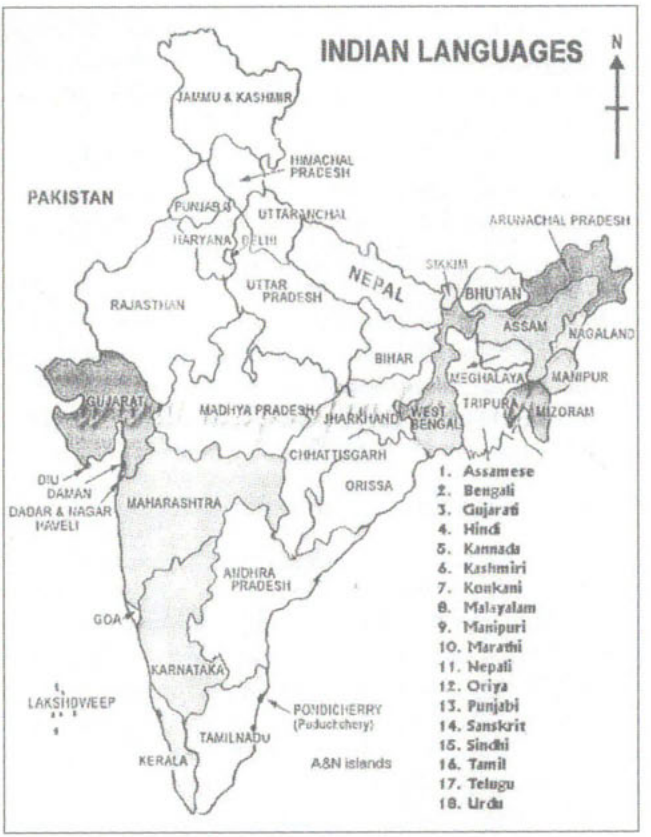
II. Indien und seine linguistische bzw. kulturelle Vielfalt

Indien ist kein Land, sondern ein Sub-Kontinent. Gekennzeichnet durch eine lange und wechselvolle Geschichte und eine Vielfalt der Kulturen und Sprachen, lässt sich Indien mit Recht als ein multilinguales und multikulturelles Land charakterisieren. Die Urbevölkerung der Induszivilisation, deren Kultur vor allem in Südindien weiterlebt, die Arier, die Mongolen, die Araber, die Perser und die Europäer haben lange in Indien gesiedelt, und somit zur Geschichte Indiens und zur multikulturellen und multilingualen gesellschaftlichen Struktur Indiens beigetragen.

Die Bevölkerung von rund einer Milliarde Menschen, die in 27 Bundesländern und 9 Unions-Territorien ansässig ist, spricht etwa 1652 Sprachen und Dialekte. Davon haben 18 Sprachen im VIII. Anhang zur Verfassung der Republik Indiens als Hauptsprachen ihren anerkannten Platz gefunden. Diese lauten in alphabetischer Ordnung: Assamese, Bengali, Gujarathi, Hindi, Kannada, Kasmiri, Konkani, Malayalam, Manipuri, Marathi, Nepali, Oriya, Punjabi, Sanskrit, Sindhi, Tamil, Telugu, Urdu. Die große sprachliche Vielfalt Indiens lässt sich u. a. in mehrere Sprachfamilien einordnen, nämlich in die indo-europäische-, indo-dravidische- und austro-asiatische-, tibeto-burmesische- und semito-hamitische Sprachfamilie. Anfang der 60er Jahre wurden die Bundesländer Indiens nach linguistischen Kriterien reorganisiert. Die meisten Bundesländer haben jeweils zumindest zwei Funktionssprachen, nämlich die Sprache des Bundeslandes plus Hindi und/oder Englisch. Seit der Unabhängigkeit Indiens von der britischen Krone im Jahre 1947 versucht man stets die Sprache der ehemaligen Kolonialherren Englisch durch

[1] Zeitungsbericht zum Besuch von Bundeskanzler Schröder in Indien. In: Das Parlament, Berlin, 2. November 2001, S. 1.

Indien und seine Sprachen



die nationale Sprache Hindi funktional zu ersetzen. Bis heute ist das aber nicht gelungen.

Manche Inder betrachten das Englische in Indien auch heute noch als eine Fremdsprache, wogegen diese ehemalige Kolonialsprache von den meisten ausgebildeten und hochqualifizierten Inder für eine effektive Zweitsprache zur nationalen und internationalen Kommunikation gehalten wird. Demzufolge ist die Erziehung der Inder zu mehrsprachigen Individuen ein unverzichtbarer Bestandteil des indischen Schulsystems geworden. Somit bleibt das Englische in Indien als „associate-language" zusätzlich zu den o.a. 18 indischen Hauptsprachen und zahlreichen anderen Sprachen und Dialekten. „Nur wer diese sprachliche und ethnische Vielfalt des Bevölkerungsreichen Subkontinents kennt – zusätzlich zur religiösen und kulturellen – versteht seine Seele".[2]

[2] Zeitungsbericht von Ulrich Ammon: Die Angst den Elefanten zu umarmen. In: Frankfurter Rundschau, 25. September 2001, S. 8.

Zwei- bzw. mehrsprachige InderInnen[3]

Bilingualism and trilingualism among the speakers of scheduled languages – 1991

Scheduled Languages		Number of persons knowing two or more languages	Percentage of Col. 3 to Col'	Number of persons knowing three languages	Percentage of Col. S to Col. 2
Name	Total Speakers				
1	2	3	4	5	6
1 Assamese	13,079,696	3,650,321	27.91	1,671,331	12.78
2 Bengali	69,5 95,738	59,109,454	13.09	3,266,779	4.69
3 Gujarati	40,673,814	10,109,381	2–1.85	4,714,942	11.59
4 Hindi	337,272,114	37,139,612	11.01	10,065,191	2.98
5 Kannada	32,753,676	7,872,367	2–1.04	2,660,215	5.12
6 Kashmiri	56,693	33,997	59.97	18,751	33.07
7 Konkani	1,760,607	1,306,316	74.20	786,601	44.68
8 Malayalam	30,377,176	8,764,681	28.85	5,965,126	19.64
9 Manipuri	1,270,216	420,216	33.08	278,443	21.92
10 Marathi	62,481,681	17,175,894	27.49	7,970,448	12.76
11 Nepali	2,076,645	827,088.	39.83	417,651	20.11
12 Oriya	28,061,313	4,473,909	15.94	2,579,154	9.19
13 Punjabi	23,378,744	8,812,4964	37.69	5,412,133	23.15
14 Sanskrit	49,736	25,660	51.59	6.204	12.47
15 Sindhi	2,122,848	1,347,039	63.45	606.342	28.51
16 Tamil	53,006,368	9,930,841	18.74	1,144.5 32	2.16
17 Telugu	66,017,615	13,651,031	20.68	5,4S2,348	8.30
18 Urdu	43,406,932	16,492,480	38.00	5,267,.156	12.14
Total	807,441,612	151,142,781	18.	58,312,547	7.22.

Scheduled languages in descending order of the percentage of speakers knowing two or more languages – 1991

	Scheduled Language	Percentage of speakers knowing two or more languages
1	Konkani	74.20
2	Sindhi	63.45
3	Kashmiri	59.97
4	Sanskrit	51.59
5	Nepali	39.83
6	Urdu	38.00
7	Punjabi	37.69

[3] Vgl. Census of India 1991, Part 1 of 1997: LANGUAGE, Registrar General & Census Commissioner, New Delhi, India, 1997.

8	Manipuri	33.08
9	Malayalam	28.85
10	Assamese	27.91
11	Marathi	27.49
12	Gujarati	24.85
3	Kannada	24.04
14	Telugu	20.68
	All-Ifidla average	19.44 *
15	Tamil	18.74
16	Oriya	15.94
17	Bengali	13.09
18	Hindi	11.01

Die im Jahre 1997 vorgelegte Volkszählung Indiens von 1991 zeigt, dass es eine große Anzahl von Indern gibt, die zwei- bzw. dreisprachig sind. Die Zahl der Inder, die zwei oder mehr als zwei Sprachen sprechen, beträgt 151 Millionen (18.72 %), und die Zahl der Inder, die über drei oder mehr als drei Sprachen verfügen beträgt 58 Millionen, also etwa 7.2 % der Gesamtbevölkerung von 807,441,612.

Aus der o. a. Tabelle geht hervor, dass der Grad der Beherrschung von Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit in Indien unterschiedlich bei Sprechern unterschiedlicher Erstsprachen ist. Der durchschnittliche Prozentsatz der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit des Landes ist 19.4 %. Das heißt, ein jeder fünfte Inder spricht mehr als zwei Sprachen. Hinzuzufügen ist, dass dieser Prozentsatz bei den Indern mit einem Schulabschluss viel höher sein könnte. Denn dank der „three-languages-formula for schools" (Drei-Sprachen-Schulformel) soll ein jedes Schulkind Indiens außer seiner jeweiligen Muttersprache mindesten noch zwei Sprachen, eine zur nationalen Kommunikation und noch eine zur internationalen Kommunikation lernen. Wegen der zwei- bzw. dreisprachigen Schulausbildung, gekoppelt mit einer bi- und multikulturellen primären und sekundären Sozialisation verfügt ein jeder erwachsene Fremdsprachenlerner in Indien zumindest über zwei bis drei Sprachen und über die damit verbundenen Kulturen jedoch mit unterschiedlicher Funktionsfähigkeit in diesen unterschiedlichen Sprachen.

III. Zum Deutschlernen in Indien

Über die eigene Zwei- bzw. Dreisprachigkeit hinaus möchten einige Inder noch eine sozialpolitisch verankerte, geschichtlich gesicherte und wirtschaftlich stabilisierte europäische (oder asiatische) Sprache wie Deutsch zu ihrem eigenen Sprachrepertoire hinzufügen in der Hoffnung, mit dieser zusätzlichen Kenntnis einer weiteren europäischen Sprache noch etwas weiter voranzukommen.

Man lernt eine weitere europäische Sprache wie Deutsch in Indien eher mit einer Motivation instrumentaler Art und nicht so sehr mit einer Motiva-

tion integrativer Art. Die Motivation integrativer Art hat zum Ziel, über den Weg der Sprachbeherrschung die Mitgliedschaft des Ziellandes zu gewinnen. Lernen von Fremdsprachen mit einer Motivation instrumentaler Art sieht dagegen im Fremdsprachenunterricht ein Mittel zur besseren Berufsperspektive oder ein Mittel zum Eingang in eine möglich bessere sozioökonomische bzw. soziokulturelle Gegebenheit im eigenen Land.

Wenn man auf die Frage der Motivation eingeht, stellt man sich die Frage nur einseitig. So fragt man bei der Motivationsanalyse der Deutschlerner häufig: „Warum lernen Sie Deutsch?". Auf die Frage bekommt man von einem nicht so unbeachtlichen Teil der Befragten als Antwort eine vage Formulierung oder ein ehrliches Schweigen mit einem Achselzucken. Was kann man von den Lernern erwarten, wenn man sich selber über ein mögliches Berufsspektrum für Deutschlerner bzw. Germanisten nicht im klaren ist. Daher sollte man sich meiner Ansicht nach selber fragen: „Was hat Deutschunterricht bzw. Germanistikstudium in einem Land wie Indien anzubieten?".

Die Motivation:
Die Motivationsbevorzugung der Deutschlerner in Indien

Percentagewise break-up of respondents as per the motivating factors for their learning German as a foreign language. (Vgl. Sasalatti 1988)[4]

Motivating factors	first option	second option
1. It is a scoring subject	2	0
2. For my research	11	2
3. For my profession	11	7
4. For getting promotion	1	0
5. To try for Indian Foreign Service	6	5
6. To become translator/interpretor	24	13
7. To teach this foreign language	4	4
8. To spend my free time	4	4
9. To take a speaker of this foreign language as my life-partner	3	2
10. To take up a job in a German speaking country	4	8
11. To go for higher studies in a German speaking country	9	6
12. I do not know	3	1
13. No specific purpose	5	0
14. Any other	6	4

[4] Sasalatti, Shrishail: Das Phänomen der Mehrsprachigkeit und das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache in Indien. Unveröffentlichte Ph. D.-Dissertation. Jawaharlal Nehru University. New Delhi, 1988.

Aus der Motivationstabelle ergibt sich das folgende Bild für das Deutschlernen in Indien:

a) ein Viertel der Lerner des Deutschen als Fremdsprache in Indien will beruflich übersetzen bzw. dolmetschen;

b) mehr als ein Zehntel der Deutschlerner braucht deutschsprachige Kenntnisse für Berufszwecke;

c) noch ein Zehntel der Befragten benötigt die passive Kenntnis der deutschen Sprache für seine wissenschaftliche bzw. technologische Forschung;

d) etwas weniger als ein Zehntel der Deutschlerner Indiens wünscht sich eine höhere Ausbildung in einem deutschsprachigen Land;

e) etwa 6% der Befragten möchten eine Fremdsprache wie z. B. Deutsch lernen, um ein Staatsexamen des Diplomatendienstes erfolgreicher ablegen zu können;

f) die Anzahl der Deutschlerner, die später als Akademiker bzw. Fremdsprachenlehrer Deutsch unterrichten möchten, liegt bei 4%;

g) der Prozentsatz der Deutschlerner Indiens, die später bei Gelegenheit in einem deutschsprachigen Land einen Beruf ausüben mochten liegt auch bei 4%;

h) etwa 3% der Inder lernen Deutsch, um möglicherweise deutschsprachige Lebenspartner kennen zu lernen;

i) als Freizeitbeschäftigung lernen etwa 4% der Befragten Deutsch als Fremdsprache in Indien;

j) etwa 6% der Befragten wollen Deutsch in Indien aus eigenartigen unterschiedlichen Gründen lernen; und nicht zuletzt

k) der Prozentsatz derjenigen, die nach Angaben überhaupt keine Motivation beim Deutschlernen mitbringen and keine Zielvorstellungen besitzen, beträgt 18%.

Aus der o. a. Motivationstabelle geht hervor, dass mehr als 60% der Deutschlerner in Indien mit ihren Deutschkenntnissen eine Berufsmöglichkeit im eigenen Lande aussuchen wollen. Jedoch gibt es auch einen kleinen Prozentsatz derjenigen die sich bei Gelegenheit eine Integration in die deutschsprachige Gesellschaft vorstellen können. Das heißt eine Motivation instrumentaler Art ist beim Deutschlernen in Indien bestimmt stärker als die Motivation integrativer Art.

Beurteilung des Lernens der deutschen Sprache nach den Merkmalen „schwierig", „interessant" und „brauchbar":

Judgement of the foreign language learners as to the degree of difficulty and utility etc.

Judgement	yes	no	no answer
Useful	79	2	19
Interesting	81	4	13
Easy	30	38	32

Percentage score of charcteristics		
Useful + interesting + easy	=	28
Useful + intersesting + difficult	=	29
Useful + not interesting + difficult	=	1
Not useful + not interesting + difficult	=	1
Not useful + interesting + easy	=	0
Not useful + not interesting + easy	=	0

Zur Einstellung bzw. Beurteilung der Deutschlerner Indiens über den Grad der Schwierigkeit bzw. Brauchbarkeit der deutschen Sprache:

Ein sehr hoher Prozentsatz der Deutschlerner findet die deutsche Sprache „interessant und brauchbar". Über 80% der Befragten erklären die deutsche Sprache als interessant und ein fast gleicher Prozentsatz (etwa 79%) der Befragten behauptet, dass die Beherrschung der deutschen Sprache gut brauchbar sein kann. Zur Schwierigkeit des Deutschlernens durch Inder geben etwa 38% der Befragten an, dass sie es für schwierig halten, während 30% der Befragten sagen, dass es nicht so schwierig sei und schließlich etwa 32% der Befragten auf diese Frage überhaupt keine Antwort haben. Und für eine Eigenschaftskombination von drei Merkmalen, nämlich „interessant plus einfach plus brauchbar" entscheiden sich nur 28% der Befragten, während etwa 29% sich für eine Eigenschaftskombination „interessant plus brauchbar aber schwierig" entscheiden.

Und diese Gegebenheit der Sprachenkonstellation bringt für den Fremdsprachenunterricht ein betreffendes Hintergrundprofil. Das typographische Profil einer normal heterogenen Teilnehmerkonstellation eines DaF-Unterrichts in Indien sieht u. a. folgendermaßen aus: (Vgl. Sasalatti 1990)[5]

Typologie der Deutschlerner nach der sprachlichen Konstellation

Typ I: L1(GK+KK) + L2(GK)
Typ II: L1(KK) + L2(GK+KK)

[5] Sasalatti, Shrishail: DaF in Indien: Einige Grundüberlegungen. In: Info-DaF 1990, S. 30–37.

Typ III: L1(GK+KK) + L2(GK+KK)
Typ IV: L1(KK) + L2(GK+KK) + L3(KK)
Typ V: L1(GK+KK) + L2(GK+KK) + L3(KK)
Typ VI: L1(GK+KK) + L2(GK+KK) + L3(GK+KK)
wobei GK= Grammatische Kompetenz bzw. Schreibfähigkeit, KK= Kommunikative Kompetenz bzw. Sprechfähigkeit, L1= Erstsprache, L2= Zweitsprache und L3=Drittsprache ist.

Linguistisch gesehen haben multilinguale und multikulturelle Lerner einer Fremdsprache einen weit und breit angelegten Spielraum eines größeren Wahrnehmungsvermögens als der Monolinguale. Der rezeptive Horizont und damit die Fähigkeit, weitere fremde Elemente der Sprache und Kultur zu assimilieren, ist bei einem multilingualen Lerner bestimmt stärker.

Beispielsweise werden phonetische Erscheinungen einer jeweiligen Fremdsprache durch einen multilingualen Lerner relativ besser beherrscht, da seine Sprechwerkzeuge im Laufe des bisherigen Sprachtrainings den fremdsprachlichen Lauten gegenüber bessere Anpassungsmöglichkeiten aufweisen. Da die meisten indischen Sprachen ein ausgiebiges Phoneminventar haben und demzufolge die Inder dieses Inventar phonetisch schon von der Kindheit beherrschen, fällt es ihnen leicht die fremden Laute effektiver wahrzunehmen. Natürlich hängt dies von der Auseinandersetzung und vom Engagement bei verschiedenen Lauten ab.

Unterscheidung und Gebrauch von Kasusformen finden die meisten Deutschlerner in Indien sehr schwer. Der Dativfall z. B. im deutschen Satz: „Das Buch gefällt mir" hat auf Englisch keine direkte morphosyntaktische Kasusformentsprechung im Dativ vor allem bei den Idiosynkrasien von deutschlernenden Indern. Wegen der Sinnentsprechung des englischen Satzes: „I like the book" wird es bei englischsprechenden deutschlernenden Indern zu einer möglichen Interferenzerscheinung wie z. B. „*ich gefalle das Buch" führen. Die erfahrenen multilingualen Lehrer wissen, dass es eine große Menge von solchen Beispielen gibt.

Will man das latente Potential der Mehrsprachigkeit bei den betreffenden Individuen anerkennen und ausnutzen, könnte der Vermittlungsprozess solche Probleme durch multilinguale Gegebenheiten und durch Bewusstmachung von schon vorhandenen entsprechenden Kasuserscheinungen von einheimischen indischen Sprachen leicht beseitigen.

Im Bereich der Syntax besonders von Nebensätzen des Deutschen steht das deklinierte Verb stets ans Ende. Bei meisten indischen Sprachen steht das Verb sowohl im Hauptsatz wie aber auch im Nebensatz sowieso am Ende. Warum denn sollten wir nach einem systematischen Befund dieses latenten Potenzials indischer Sprachen und deren Entsprechungen auf Deutsch wohl im Deutschunterricht für Inder optimal ausnutzen? Dabei können wir einen großen Teil der Interferenzen, die bei indischen Lernern u. a. wegen der fehlenden Bewusstmachung der Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und

indischen Sprachen zu meist aus dem Englischen stammen, einigermaßen vorbeugen. Daher scheint mir eine systematische und wissenschaftliche Forschungsarbeit zur kontrastiven Linguistik zwischen dem Deutschen und den ausgewählten indischen Hauptsprachen nicht nur für die Systemlinguistik, sondern auch für die angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik von höchstem Belang zu sein.

Das Erkenntnisinteresse in verschiedenen linguistischen und deren Beziehungsbereichen könnte uns zu erstaunlichen Ergebnissen führen.

Es gibt z. B. in der Sprachlehrlernforschung die Rede von mehreren konkurrierenden Zweitsprachenerwerbshypothesen und Modellen. Die bekannten darunter sind die Kontrastivhypothese, Identitätshypothese, Pidginisierungshypothese, Interlanguage-Hypothese, Input-Hypothese und zahlreiche Modelle. Bis jetzt liegt m. E. keine Theorie des Fremdsprachenerwerbs vor, die die Komplexität des Erwerbsprozesses eines multilingualen Lerners befriedigend erklären kann. Denn der Fremdsprachenerwerbsprozess eines multilingualen Erwachsenen ist ein überaus komplexer Vorgang mit sämtlichen beeinflussenden Faktoren. Daher bedürfen wir in erster Linie einer vernünftigen Faktorenforschung. Aus langjähriger Lehr-Lernerfahrung in höheren Seminaren an der Nehru Universität Neu Delhi habe ich zur plausiblen Erklärung von vorhandenen Faktoren ein eigenes Modell versucht, nämlich das E-4 Modell des Fremdsprachenerwerbs (vgl. hierzu Sasalatti 1995).[6]

Wenn wir uns darüber einig sind, dass es sich beim Fremdsprachenunterricht in Indien vor allem um die Motivation instrumentaler Art handelt, soll man in erster Linie durch bessere Berufsmöglichkeiten und Forschungsmöglichkeiten das Interesse an deutscher Sprache und Germanistik weiter erwecken. Kurz und bündig ist in diesem Zusammenhang vorzuschlagen die „Job Oriented German Studies" (JOGS) in Indien zu verstärken und diese sollte man mit „Research Oriented German Studies" sowohl sprachwissenschaftlicher, kulturwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Art unterstützen.

IV. Lehr- und Forschungsteilgebiete der germanistischen Linguistik und DaF-Didaktik

Die bisher geleistete Arbeit am Centre of German Studies der J. Nehru Universität Neu Delhi mit dem Schwerpunkt der germanistischen Linguistik und DaF-Didaktik, die sich in durchgeführten Kursen auf B. A.-, M. A.-, M. Phil./ Ph. D.- Ebenen in den letzten über zwanzig Jahren und etwa mehr als 25 von mir betreuten Magister- bzw. M. Phil.-Arbeiten im Fach germanistischer Linguistik und DaF- Didaktik, wie die Aufführungen im beigefügten Anhang

[6] Sasalatti, Shrishail: Individuelle Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenerwerb: Plädoyer für eine kontextspezifische Faktorenforschung anhand des E-4 Modells. In: Forum Deutsch, 8. Jahrgang, Nr.1, April 1996, S. 27- 32.

(vgl. Anhang) zeigen, zusammenfassen lässt, und die noch zu leistende Arbeit in Indien hat mehrere Notwendigkeiten hervorgebracht, die man Stufe für Stufe, Jahr für Jahr schrittweise bewältigen kann, falls die dafür notwendigen Voraussetzungen seitens der inländischen Germanistik geschaffen werden könnten.

Meiner Ansicht nach sind die folgenden Themen aus der indischen Perspektive der germanistischen Linguistik, Auslandsgermanistik und Deutschdidaktik von höchstem Belang:

A. Zur Sprach- und Kulturpolitik:

1) Zur Sprachpolitik und Sprachplanung multilingualer Subkontinente wie Europa und Indien.
2) Zur Kontaktlinguistik und Konfliktlösung sprach- bzw. kultureller Art.
3) Zur individuellen Mehrsprachigkeit als Schlüssel zur Globalisierung.

B. Zur Sozio- und Psycholinguistik:

1) Zur Mehrsprachigkeit bzw. Multikulturalität und Fremdsprachenerwerb.
2) Zur verbalen und nichtverbalen Kommunikation von multilingualen Lernern. (Domänenspezifischer Gebrauch von Sprachen und Sprachenkodex, Kodexmischung und Kodexwechseln bei multilingualen Fremdsprachenlernern. Grammatische bzw. Kommunikative Kompetenz von multilingualen Fremdsprachenlernern usw.)
3) Zu Lernschwierigkeiten und Interferenzen- Problematik von multilingualen Lernern.
4) Zu Fehleranalysen im Bereich der Lexik, Syntax und Grammatik bei Indern.
5) Zum Erwerb des Deutschen als Erstsprache Zweitsprache bzw. Fremdsprache.
6) Zu affektiven Faktoren eines multilingualen Lerners und Erwerb des Deutschen.
7) Zu Erwerbsmechanismen und Erwerbssequenzen inbezug auf DaF bei multilingualen Erwachsenen und Kindern.

C. Zur Systemlinguistik: Kontrastive Linguistik

1) Zur diachronischen Vergleichbarkeit von Sprachen und Sprachtypologien.
2) Zur Vergleichbarkeit von Satzbauplänen des Deutschen und Hauptsprachen Indien.
3) Zur Vergleichbarkeit von einzelnen grammatischen Kategorien wie z. B. Kasus, Tempus, Modus, Deixis deutsch-indischer Sprachen.

D. Zur Pragmalinguistik

1) Zur Pragmalinguistik und interkulturellen Kommunikation in Indien.
2) Zur kommunikativen Kompetenz von multilingualen Fremdsprachenlernern.
3) Zu lokutionären, illokutionären und perlokutionären Sprechakten von multilingualen Fremdsprachenlernern.
4) Zur Interkulturellen Pragmatik des Sprechens vs. Interkulturellen Pragmatik des Schweigens.

E. Zur Textlinguistik und Interkulturellen Pragmatik

1) Zu Interkulturellen Studien in bezug auf Werbung/Heiratsanzeigen etc.
2) Linguistische Analysen von unterschiedlichen Textsorten geschriebener bzw. gesprochener Art.

F. Zur Fremdsprachendidaktik:

1) Zur kontext- und lernerspezifischen Fremdsprachen- bzw. Fremdkulturendidaktik.
2) Zu kultur- und sprachenspezifischen Lehr-/Lernstrategien.
3) Zu kultur- und sprachenspezifischen Fremdsprachenlehr-/Lernansätzen/Modellen.
4) Zu Erlernung bzw. Vermittlungsmethoden bei multilingualen Lernern.
5) Zu Medien und Computereinsatz im Fremdsprachenunterricht.
6) Zur Vermittlung von Deutsch als Erstsprache, Zweitsprache u. Fremdsprache etc.

Das sind nur wenige ausgewählte Themen bzw. Themenkomplexe, nach denen sich die gegenwärtige und die zukünftige Lehr- und Forschungstätigkeit im Bereich der germanistischen Linguistik, der Fremdsprachenlehrlernforschung und Deutschdidaktik in Indien ausrichten könnte. Diese vorgeschlagene Liste beansprucht weder Neuigkeit noch Vollständigkeit. Sie will aber die Lehr- und Forschungsmöglichkeit andeuten, die sowohl in Indien, wie auch woanders durchgeführt werden könnte.

V. Folgerungen für Sprachenpolitik und Auslandsgermanistik

Man hört in fast allen geisteswissenschaftlichen Bereichen von dem sich rasch entwickelnden Prozess der Globalisierung, auch im Bereich der Sprachenpolitik in Europa. Ehlich (2000, S. 188 ff.) bewertet zu Recht kritisch die Sprachensituation in Europa wie folgt: „Durch die gegenwärtige US-Amerikanisierung wird unter dem Stichwort Globalisierung auch die sprachliche Situation beschleunigt verändert ... Die Trendsucher, die als Trendsetter agieren möchten, verstärken die Versuche hin zu einer lingua franca. Verabschiedung von nationalen Sprachen aus den relevantesten Bereichen der Kommunikation scheinen an der Tagesordnung zu sein". Und er sieht wohl ein, „Multilinguale Strukturen sind Ausdruck von Reichtum. Sie sind nicht ein Problem. Das Problem sind die monolingualen Strukturen".[7]

Sprachpolitisch gesehen soll m. E. der Prozess der Globalisierung weder zur sprachlichen Homogenisierung noch zur kulturellen Hegemonisierung durch eine dominante Sprache führen. Daher soll eine jedwede monolinguale Lösung für multilinguale Probleme, sei es vom Englischen oder von irgendeiner anderen Sprache in Frage gestellt werden. Das Fremdsprachenlernen als eine Instanz der Bereicherung individueller bzw. gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit oder als eine Instanz der additiven Zweisprachigkeit ist bestimmt zu begrüßen, wogegen die Fremdsprachenermittlung bzw. die Fremdsprachenvermittlung als eine verhüllte Instanz der substraktiven Zweisprachigkeit zum Zweck der kulturpolitischen Hegemonisierung einer schon etablierten multilingualen bzw. multikulturellen Gesellschaft stark angehalten werden soll.

---

[7] Ehlich, Konrad: Europäische Sprachen im Zeitalter der Postnationalität, in: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes, 47. Jahrgang, Heft 2–3/2000, S. 186–195.

Das bekannte Zitat von Mahatma Gandhi, dem Vater der Unabhängigkeit Indiens ist in diesem Zusammenhang gut angebracht.

> Mahatma Gandhi betont: „I do not want my house to be walled on all sides and my windows to be stuffed. I want the cultures of all lands to be blown about my house as freely as possible. But I refuse to be blown off by any. I would have our young men and women with literary tastes to learn as much of english and other world-languages as they like, ... but I would not have a single Indian to forget, neglect or be ashamed of his or her mother tongue or to feel that he or she cannot think or express the best thoughts in his or her own vernacular".[8]

Wenn wir diese Metapher sprach- und kulturpolitisch übertragen, heißt das, dass man den Fremdsprachen und Fremdkulturen im eigenen Land einen freien Raum geben sollte, zugleich aber soll man die eigene Sprache bzw. Kultur fest verankern, aufbewahren und weitertradieren. Die freie Erhaltung und Entwicklung soll jeder Hauptsprache bzw. jeder Hauptkultur in jedem Land der Erde möglichst gesichert werden. Gerade das sollten die Deutschen und Germanisten aller Welt, was die Stellung der deutschen Sprache und Germanistik im europäischen und außereuropäischen Raum angeht, sicher stellen, insbesondere wenn mehrere Hauptsprachen in Europa für ihren Stellenwert in der Europäischen Union in gegenseitiger Konkurrenz stehen. Das Motto des Miteinanderseins, statt des Gegeneinanderseins könnte allen Hauptsprachen Europas bei der Sprachpolitik des jeweiligen Landes wohl zugute kommen.

Daher soll die Multilingualität bzw. Multikulturalität gut durchdacht und systematisch geplant und durchgeführt werden und diese wiederum in der nationalen bzw. internationalen Sprach- und Kulturpolitik reflektiert werden.

Die Tutzinger Thesen zur Sprachenpolitik in Europa von 1999 erkennen diese Tatsache mit folgenden Worten an: „Die europäische Sprachenvielfalt ist eine der wichtigsten Ressourcen des Kontinents. und keineswegs eine babylonische Sprachverwirrung. Das Bewusstsein für die Möglichkeiten, dieses Potential auszuschöpfen, ist bisher wenig entwickelt. Hier besteht ein großer Nachholbedarf".[9]

Eine ähnliche Tendenz wird in den Strobler Thesen von Österreich zum Ausdruck gebracht (vgl. ÖdaF-Mitteilungen, 1995).[10] Und die Mehrsprachigkeit in der Schweiz und in verschiedenen Grenzgebieten innerhalb von Europa ist schon eine Gegebenheit.

Auch die Presseaussage der Mannheimer Konferenz mit Vertretern europäischer Sprachakademien aus neun Staaten der EU im Dezember 2000, die von dem Initiator Herrn G. Stickel bekannt gegeben wurde, lautet: „Europä-

---

[8] Kripalani, Krishna (Hg.): „All men are brothers: Life and thoughts of Mahathma Gandhi", Navajeevan Publishing House, Ahmedabad, 1960, S. 199–200.

[9] These 1 der „Tutzinger Thesen zur Sprachenpolitik in Europa". In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 47. Jahrgang, Heft 2–3/2000, S. 293–296.

[10] ÖDaF, Mitteilungen, Wien, 11. Jahrgang, Heft 1, März 1995, S. 43–46.

ische Hochsprachen sind Ausdruck europäischer Kultur und ein herausragendes Mittel ihrer Weiterentfaltung ... In ihnen sind Traditionen europäischen Denkens formuliert, deren Erhaltung und Entwicklung für die Ausbildung einer europäischen Identität unerlässlich sind".[11]

Damit werden wir uns der Tatsache noch mal bewusst, dass Europa sprachlich und kulturell unumgänglich vielfältig geworden, dass die Zugänglichkeit zu fremden Sprachen und Kulturen als ein sehr positiver Schritt einzuschätzen ist und dass der vielfältige Sprachen- und Kulturenbesitz eines Kontinents, einer Nation, einer Gesellschaft und eines Individuums beim Lernen von weiteren Fremdsprachen und Kulturen zum Zwecke der additiven Mehrsprachigkeit als latentes Potential zugute kommen kann.

VI. Schluss

Zum Schluss möchte ich noch mal betonen, dass Indien ein wunderbares Sprach- und Kulturlabor mit großem Interesse und gutem Potential zur Erhaltung bzw. Entwicklung der deutschen Sprache und Auslandsgermanistik, insbesondere der germanistischen Linguistik und Fremdsprachendidaktik ist. Die indischen Germanisten wollen und können in allen oben ausgeführten Teilgebieten schwerpunktmäßig die Lehre und Forschung aufrechterhalten und weiterentwickeln. Es bedarf aber seitens der deutschsprachigen Ländern Europas ernsthafter Akzentuierung, gegenseitiger Anerkennung, wissenschaftlicher Förderung und Zusammenarbeit auf individueller, institutioneller und internationaler Ebenen, damit die Intentionalität der Illokution des Schlagwortes: „Think Globally and Act Locally" in der globalisierten Auffassung der Welt von Indern und Europäern im eigenen und wechselseitigen Interesse interpretiert und implementiert werden könnte. Und es sollte an einer zentralen Einrichtung zur Erforschung und Entwicklung der deutschen Sprache, wie z. B. am Institut für Deutsche Sprache in Mannheim ein eigenständiges Organ für Fragen der Sprachenpolitik entwickelt werden, damit die Plurizentrizität der deutschen Sprache nicht nur im europäischen Sprachraum, sondern im außereuropäischen Sprachraum wie Indien auch noch stärker realisiert werden könnte.

Anhang

Anhang zu ausgewählten Magister- bzw. M.Phil-Arbeiten im Bereich der germanistischen Linguistik und DaF-Didaktik, die vom Autor am Centre of German Studies der Jawaharlal Nehru Universität Neu Dehli betreut wurden.

1985 Gliedsätze des Deutschen, des Englischen und des Hindi: Eine Vergleichsanalyse (M. A.)

1986 Das Curriculum am Centre of German Studies: Eine kritische Auseinandersetzung (M. A.)

[11] Internet-Wegweiser, Presse-Information des IDS, Dezember 2000.

1987 Vergangenheitstempora des Deutschen, des Englischen und dess Hindi und deren Interferenzerscheinungen beim Deutschunterricht in Indien (M. A.)
1987b Vergleichsanalyse des Kasussystems im Deutschen, Englischen und Hindi und deren Relevanz für Deutschunterricht in Indien (M. Phil.)
1989 Ausgewählte Probleme der Sprachtypologisierung des Deutschen und des Telugu und deren Auswirkungen auf Telugusprechende Deutschlerner in Indien (M. Phil.)
1990 Syntaktische und phonetische Fehlleistungen im Deutschunterricht für Anfänger (M. A.)
1990b Ausgewählte Probleme der Interferenzen beim Erlernen des Deutschen als Fremdsprache in Indien unter besonderer Berücksichtigung der Interferenzen bei den Marathisprechenden InderInnen (M. Phil.)
1991 Korrelation zwischen Einstellungen, Motivation und Leistungen bei Fremdsprachenlernern an der JNU (M. A.)
1991b Das Lernverhalten im Unterricht-DaF in Indien (M. A.)
1991c Vergleichsanalyse der Modalverben vom Deutschen, Englischen und Hindi und deren Relevanz beim Deutschlernen in Indien (M. A.)
1992 Zur Valenz ausgewählter Verben im Deutschen und Englischen (M. A.)
1993 Gesteuerter Fremdsprachenerwerb: DaF in Indien (M. A.)
1995 Soziolinguistische Faktoren des Fremdsprachenlernens im bilingualen Kontext (M. A.)
1995b Psycholinguistische Faktoren beim Zweit- und Fremdsprachenerwerb (M. A.)
1996 Kognition und Zweit- bzw. Fremdsprachenerwerb (M. A.)
1997a Verhältnis zwischen Sprachstrukturen und Gesellschaftsstrukturen: Eine kritische Analyse von L. Bernsteins Defizithypothese (M. A.)
1997b Lernzielbestimmung und Lehrverfahren im Unterricht-Deutsch als Fachsprache (M. A.)
1997c Leistungsmessung und Zensurenvergebung im Fremdsprachenunterricht (M. A.)
1997d Kontrastive Linguistik und Sprachtypologie von Sanskrit, Marathi und Deutsch anhand von ausgewählten grammatischen Kategorien (M. A.)
1997e Interlanguage und Idiosynkrasien der Marathisprechenden Deutschlerner (M. A.)
1998a Fremdsprachenunterricht im Bundesland Maharastra unter Mehrsprachigkeitsbedingungen (M. A.)
1998b Massenmedien in Deutschland und Indien (M. A.)
1998c Ecotourismus und Fremdsprachenunterricht (M. A.)
1999 Vermittlung der grammatischen- und kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. (M.Phil.)
2000 Textlinguistische Analyse von Werbetexten (M. A.)
2001 Affektive Faktoren beim Zweit- und Fremdsprachenerwerb im Unterricht-DaF in Indien (M. Phil.)

SPERANŢA STĂNESCU

Rumänische Germanistik: der Blick aufs Deutsche von innen und außen

Abstract

Das Bestehen einer deutschsprachigen Kulturinsel auf dem heutigen Gebiet Rumäniens hat im Laufe der Zeit spezifische Schwerpunkte und Perspektiven in der bodenständigen germanistischen Forschung und Lehre gesetzt. Die einheimische deutschsprachige Literatur, die Vielfalt der Erscheinungsformen des Rumäniendeutschen, ihre Interferenzen mit den Sprachen mitwohnender Ethnien, Probleme des Deutschunterrichts sind konstant ihre bevorzugten Themen. Eine Betrachtung von außen setzt erst dort an, wo das Deutsche als eine Fremdsprache aus der Sicht des Rumänischen betrachtet wird.
Forschung und Lehre wandeln sich heute durch die starke Auswanderung der Rumäniendeutschen und durch die Pflege und Förderung der deutschen Sprache nunmehr hauptsächlich durch Rumänen.
Im Folgenden soll der Frage nach der Entstehung und den Aufgaben der heutigen rumänischen Germanistik auf dem Hintergrund der Bestimmung des Standortes des Deutschen in Rumänien nachgegangen werden. Das führt auch zur Frage, ob sich diese Germanisitk ohne weiteres als Auslandsgermanistik einordnen lässt, eine Einordnung, mit der sich die meisten rumänischen Germanisten noch sehr schwer tun.

1. Deutsch in Rumänien

1.1 Rumäniendeutsch

Wer die jahrhundertealte Geschichte der auf dem heutigen Gebiet Rumäniens wohnenden, sich zur deutschen Sprache als Muttersprache bekennenden Gemeinschaft auch nur annähernd kennt, weiß, wie schwierig und gleichzeitig wie problematisch jede pedantische Abgrenzung und Definition der „Rumäniendeutsch" genannten Sprache ist. Nicht unproblematisch ist die vorschnelle und großzügig formulierte Bestimmung, dass alle in Rumänien lebenden Deutschen „Rumäniendeutsche" seien und dass „das Rumäniendeutsche demnach die Hochsprache der deutschen Minderheit in Rumänien" sei (Viorel 1999, S. 269). Erschwert ist die Diskussion im Jahre 2002 dadurch, dass es in Rumänien nur noch sehr wenige „rumänische Staatsbürger deutscher Nationalität" gibt. Diese Umschreibung der Sprecher des „Rumäniendeutschen" zieht die Kreise enger, macht das Problem jedoch nicht einfacher.

„Rumäniendeutsche" sind die Nachkommen von Gruppen deutscher, aus sehr verschiedenen Gebieten des Deutschen Reiches stammender Kolonis-

ten, die um die Mitte des 12. Jahrhunderts im Norden und Süden Transsilvaniens/Siebenbürgens und ab dem 18. Jahrhundert im Banat, um Sathmar, in der Zips, in der Bukowina, in der Dobrutscha gezielt und kompakt angesiedelt wurden. Infolge eines langwierigen administrativen, wirtschaftlichen, juristischen und auch sprachlichen Vorgangs entstand eine ethnische Gemeinschaft „von unverwechselbarem Charakter", mit einem „eigenstämmigen Denk- und Verhaltenskodex, der sich niemals im unmittelbaren Kontakt zu den Entwicklungen in Deutschland entfaltete" (Bergel 2000, S. 104). Die besonderen psycho- und soziolinguistischen Bedingungen eines isolierten Vorkommens von Sprache und einer diese Sprache sprechenden Minderheit sind mit dem bildhaften Ausdruck „Sprachinsel" gut erfasst. Von „Rumäniendeutsch als einem eigenen nationalen Zentrum der deutschen Sprache" (Ammon 1995, S. 419) kann allerdings folgerichtig nur nach dem ersten Weltkrieg gesprochen werden, seit 1918 Siebenbürgen und ein Teil vom ehemals über die heutige Landesgrenze hinausreichenden Banat aus dem Nachlass der österreichisch-ungarischen Doppelmonarchie zusammen mit der Bukowina an Rumänien gingen.

Die sprachliche Isolation von der Urheimat führte zu einer Sprachsituation, aus der besondere Sprachstrukturen auf allen Sprachebenen erwuchsen, die teilweise inneren Eigenentwicklungen der Siedlersprachen, teilweise gewissen Interferenzerscheinungen mit den Kontaktsprachen Rumänisch und Ungarisch zu verdanken sind. Austriazismen nehmen einen wichtigen Platz ein.

Die Beschreibungen des Rumäniendeutschen im 20. Jahrhundert tragen dem Unterschied von gesprochener und geschriebener Sprache Rechnung. Es wird eine sprachsoziologische Schichtung zwischen (Regional- und Orts-) Mundart(en), der städtischen Umgangssprache und der durch die deutschsprachigen Schulen, Medien, kulturellen Einrichtungen sowie durch die deutschsprachige Literatur gepflegten „Hochsprache" festgehalten. Die Unterschiede zum binnendeutschen Standard betreffen nicht das Sprachsystem als solches, sondern Teilaspekte davon. Erhebliche Unterschiede gibt es in den Bereichen der Artikulation, der Wortbedeutung, der Satzbetonung und der Intonation und v. a. im Wortschatz (Isbăşescu/Kisch/Mantsch 1973, Wolf 1975, Kelp 1981).

1.2 Die Schule als Normträger

In unterschiedlichen Zusammenhängen – seien es deskriptive, rein sprachwissenschaftliche oder soziolinguistische Beschreibungen oder solche mit sprachpflegerischen Absichten – werden die Rumäniendeutschen als in der Regel mehrsprachig charakterisiert. Ihre Sprachkompetenz erstrecke sich auf zwei bis drei Varianten des Deutschen und eine oder zwei des Rumänischen, ggf. noch auf Varianten der Sprache der mitwohnenden Ungarn, Serben usw.

Über einen vielschichtigen und vielfältigen Sprachzustand und eine mehrsprachige Kompetenz im Präsens zu schreiben, ist bei der relativ kleinen Zahl noch in Rumänien lebender „einheimischer Deutschen" gewagt. Im

Jahre 1930 betrug die Zahl der Rumäniendeutschen 633 488, im Jahre 1977 noch etwa 352 000 (Steinke 1979, S. 187–191).[1] Diese Zahl ist durch den in den letzten Jahrzehnten verstärkten Exodus in die als sicher geltende und wirtschaftlich verlockende „Urheimat" auf weniger als 20 000 gesunken.[2] Die bekannten geschichtlichen Ereignisse und die sich wandelnde Politik haben ihren unübersehbaren Beitrag geleistet.

> „Bei fortschreitender Aussiedlung der Siebenbürger Sachsen ging es [in den 70er und 80er Jahre des 20. Jhs.] darum, überhaupt noch Lehrer zu finden, die auf Deutsch unterrichten konnten. Nach der Sprachkompetenz wurde oft nicht mehr gefragt.[...] Auf Sprache und Stil wurde vor allem im Deutschunterricht geachtet, in den anderen Fächern ging es vor allem um fachspezifische Inhalte und Fertigkeiten.[...] Für die Schüler selbst ergaben sich im Hinblick auf die Unterrichtssprache keine Schwierigkeiten, da die meisten deutscher Muttersprache waren, die wenigen Kinder aus anderssprachigen Familien aber in diesem Umfeld gute Bedingungen hatten, Deutsch zu lernen.
> Da sich seit 1989 die Lage dahingehend verändert hat, dass die Schüler deutschsprachiger Schulen fast alle aus rumänischen Familien kommen, dass der Gebrauch der deutschen Sprache auf den Unterricht beschränkt bleibt, dass auch der Anteil der Lehrer, die nicht Deutsch als Muttersprache haben, angewachsen ist und weiterhin wächst, ist das Problem der Sprachkompetenz allseits akut geworden." (M. Bottesch 1997, S. 8)

Die deutschsprachige Schule, in der die Unterrichtssprache entsprechend Deutsch ist, pflegt recht oder schlecht ein als Norm hingestelltes, geschriebenes Deutsch. Hier werden Fehler gemessen an der kodifizierten Norm einer Dachsprache (i. S. von Ammon 1995) und möglichst konsequent verbessert.

> „Das in unseren Schulen verwendete Deutsch sollte sich ausschließlich an der standarddeutschen Norm orientieren. Diese Forderung entspricht erstens der siebenbürgischen Tradition, wo die gesprochenen Mundarten von dem in der Schule gelernten Deutsch so entfernt sind, dass Letzteres auch von den Mundart sprechenden Kindern gewissermaßen als Fremdsprache erlernt werden muss. Zweitens aber entspricht die Forderung nach einem korrekten Hochdeutsch in der Schule zweifellos auch den Vorstellungen der Eltern unserer rumänischen Schüler. [...] Nun spielt in Siebenbürgen

[1] Steinke (1979, S. 187) schrieb: „Sollte [also] das gegenwärtige Tempo der Abwanderung beibehalten werden, [...] so muss man damit rechnen, dass in 20–30 Jahren die deutsche Minderheit in Rumänien verschwunden ist". Im Zusammenhang mit der Zukunft der deutschen Sprache verwies Steinke darauf, dass die Siebenbürger Sachsen in Rumänien in geschlossenen Siedlungsgebieten leben, dass sie ihr Brauchtum und ihre Mundart sprechen und mahnt, dass sich all dies bei der Auswanderung in eine deutschsprachige Umwelt ändern werde, da die Siebenbürger Sachsen und die Banater Schwaben nur in der fremdsprachigen Umwelt eine Überlebenschance als ‚Sachsen' und ‚Schwaben' hätten.

[2] Bergel (2000, S. 110) beruft sich auf den Jahresbericht des Hauptanwalts der lutherischen Kirche vom 15. September 1999 in Sibiu/Hermannstadt, in dem es heißt, es gäbe, „die nationalen Mischehen eingeschlossen, heute noch rund 16 000 evangelische Gemeindemitglieder und nicht etwa 50 000 Sachsen, wie noch vor kurzem zu lesen war." Genauere Ergebnisse werden nach der im Frühjahr 2002 stattgefundenen Volkszählung erwartet.

die (hoch)deutsche Alltagssprache nicht die gleiche Rolle wie im binnendeutschen Raum. Zu keiner Zeit war in Siebenbürgen die Bevölkerungsschicht, die im Alltag Hochdeutsch sprach, zahlreich. Für den Unterricht bedeutet dieses, dass dem Lehrer im Allgemeinen die Möglichkeit des Zurückgreifens auf ein lockeres, nuancenreiches, im täglichen Umgang geübtes Hochdeutsch fehlt. Er spricht mehr oder weniger meisterhaft sein Schuldeutsch. Dadurch kann aber eines der Prinzipien des sprachfördernden Unterrichts kaum zur Anwendung kommen: jenes der sprachlichen Variation" (M. Bottesch 1997, S. 24).

Der Inhalt dieser Aussage ist auch auf die nichtsiebenbürgischen deutschsprachigen Schulen übertragbar. „Entscheidend ist jedenfalls die Sprachkompetenz des Lehrers." (M. Bottesch 1997, S. 25).[3]

Im mündlichen Umgang verwenden die Schüler der deutschsprachigen Schulen eine „mixed language". Lăzărescu (1999, S. 266) unterscheidet zwischen einem „Schüler-/Pausendeutsch" und einem „Schuldeutsch" des Unterrichts. Jenes sei ein „Kauderwelsch von rumänischen Satzstrukturen gespickt mit deutschem Wortgut", dieses ein Gemisch „von deutschen Satzstrukturen, in denen Ad-hoc-Bildungen aus germanisiertem rumänischem Wortgut" vorkommen.

Im folgenden Beispiel zu Pausendeutsch *Dă-mi şi mie* heft*u' la mate să-mi* abschreiben *şi eu* hausaufgab*ăne*le, *că n-am avut timp să mi le fac. Vreau să* viderholen *pentru* trimesterarbeit lerzeţ*ele la geo.* [‚Gib auch mir das Mathe-Heft, damit ich mir die Hausaufgaben abschreibe, denn ich hatte keine Zeit sie zu machen. Ich will die Lehrsätze in Geometrie für die Trimesterarbeit wiederholen.'] werden zu deutschen, auch in ihrer Phonetik unveränderten Wörtern, rumänische Flexeme angehängt: *heftu*(l), *hausaufgäben*ele, *lerzeţ*ele, *viderholăn.* Auch grammatische Strukturen werden gemischt. Im Rumänischen folgt auf Modalverben der aus *să*+Präsens des Hauptverbs gebildete Subjunktiv. Im Pausendialog tritt zu *să* der Infinitiv wie im deutschen Modalverbkomplex (*să-mi* abschreiben). Im Beispiel *M-a* bestellăn*it şi n-am ştiut să* kürţăn*esc* bruch*ul* (Bottesch 1997, S. 29) werden die deutschen Verben *bestellen, kürzen* rumänisch flektiert. Es ist leicht möglich, dass diese Schüler auch außerhalb der Schule mit Nichtkollegen ein ebenso buntes Rumänisch sprechen, besonders wenn es um Fachwortschatz geht, den sie erstmals deutsch kennenlernen (s. o. *Lehrsatz, Bruch, kürzen* etc.).

[3] Für die Vor- und die Grundschule gibt es die deutschsprachigen Pädagogischen Lyzeen (entsprechen Gymnasien mit Abiturabschluss) und die dreijährigen postlyzealen Kollegien mit Diplomabschluss. Lehrer an Lyzeen müssen Hochschulabschluss und ein Zeugnis ihrer methodisch-didaktischen Ausbildung fürs Fach vorweisen.
Zur Lösung der unterrichtssprachlichen Probleme im lyzealen Unterricht wurde von ministerieller Seite das „Zentrum zur Lehrerfortbildung in deutscher Sprache" in Mediasch gegründet, das auch dem deutschsprachigen Fachunterricht entgegenkommt. In die gleiche Richtung geht die deutschsprachige Ausbildung an einigen naturwissenschaftlichen Fakultäten der Universität „Babeş-Bolyai" in Cluj/Klausenburg. Für das Fach Deutsch bilden die Lehrstühle für Germanistik im ganzen Land aus, allerdings nicht nach Deutsch als Fremdsprache oder Deutsch als Muttersprache differenziert.

Lăzărescu (1999) bringt auch folgendes Beispiel für Schuldeutsch: *Er hat sich* înkurk*iert*, in dem zu dem situationsadäquaten rumänischen Verb (*a se încurca* in der Bedeutung ‚sich blockieren/nicht weiter wissen') die Endung des deutschen Verbs angehängt wird. Hier wird das in der Klasse zu sprechende Deutsch umgekehrt zum Pausenverhalten mit rumänischen Elementen versehen.

Was hier zur Sprache der Schüler gesagt wird, erscheint übrigens auch im außerschulischen Alltag als eine „rumäniendeutsche" Sprachlösung, die sich als insulare Eigenart beschreiben ließe. Alle Varianten des Rumäniendeutschen verzeichnen aus dem Rumänischen eingedeutschtes Lehngut. Es sind eben diese Wörter und Wendungen, die von den Binnendeutschen nicht verstanden und entsprechend als fremdartig abgelehnt werden.

Die einschlägige Literatur hebt solche Verfahren als an sich schon immer dagewesene kreative und kommunikativ bewährte Interferenzerscheinungen hervor. Haldenwang (2000) beschreibt u. a. mundartliche Ableitungen von rumänischen Adjektiven mit deutschen Suffixen z. B. rum. *amărât* ‚armselig'+*ig* > ma. *ameritig* ‚armselig/klein'; rum. *focos* ‚herzhaft'+*ig* > ma. *fokosig* ‚herzhaft'. Klaster-Ungureanu (1999) führt zahlreiche Beispiele aus verschiedenen Bereichen und Sprachebenen an, so ma.: *sich pomană machen* < rum. *a-şi face pomană* ‚ein gutes Werk tun, eine milde Gabe geben'; *tschistigan* < rum. *a câştiga* ‚gewinnen'. M. Bottesch (1997, S. 11) bespricht Umgangssprachliches aus dem Verwaltungsbereich des Schulwesens: *Planifizierungen* < rum. *planificări* ‚Stoffverteilungspläne', *assistieren* < rum. *a asista* ‚hospitieren' u. a.

1.3 Aussichten

Einflüsse des Rumänischen sind unverkennbar am Zuge. Doch ist aus heutiger Sicht, bei fortschreitender Normsetzung durch das Binnendeutsche zu entscheiden, ob Formbildungen wie die oben exemplifizierten als Fehler aus ungenügender Kenntnis der Norm durch die Sprachbenutzer oder als typisch für ein als Variante des Deutschen zu akzeptierendes Rumäniendeutsch zu betrachten sind. Sprachpflegerisch sind sie durch die Schule und Medien vor allem zu umgehen und weitgehend zu verbessern. Dem steht ein liberaler Standpunkt gegenüber: ein wichtiges Ziel des muttersprachlichen Deutschunterrichts in Rumänien müsse die Schärfung des Sprachbewusstseins sein. Der Angehörige einer Minderheit müsse in der Lage sein, die richtige Sprachvarietät im geeigneten Moment zu realisieren. Unter solchen Voraussetzungen sei Sprachmischung (wie sie z. B. im Schülerjargon alltäglich ist) keine Verfallserscheinung, sondern eine spielerische Ausschöpfung gegebener Möglichkeiten. Auch im Hinblick auf die Auswanderung in die Bundesrepublik sei zugunsten einer reibungslosen Integration eine saubere Trennung der Sprachvarietäten von entscheidender Bedeutung (Reinholz 1996, S. 186).

Die rumäniendeutschen Mundartvarianten werden heute vorwiegend durch die ältere Generation weiter gepflegt, in Rumänien durch die wenigen Verbliebenen, in Deutschland durch die vielen Ausgewanderten. In Rumä-

nien selbst beginnt sich die volle Diglossie aufzulösen. Die noch in Rumänien lebenden Rumäniendeutschen sind eher zweisprachig. Leben sie auf dem Lande, behalten sie ihre Mundartkompetenz bei, sprechen kaum die Hochsprache, an deren Stelle die Fremdsprache/das Rumänische als Zweitsprache tritt. In den Städten hingegen besteht ein stärkerer Trend zur Hochsprache unter Rückgang, ja Aufgabe des Dialekts.[4] Der Verlust an Sprachvielfalt und an Sprachreichtum verringert die Zahl der Argumente, von „einem lebendigen Rumäniendeutsch" als ausweisbare Varietät des Standarddeutschen zu sprechen.

Heute sind es wenige Rumäniendeutsche und viele Rumänen, die sich für die Erhaltung des Deutschen in Rumänien nach besten Kräften einsetzen. Deutsch als Kultursprache und als internationales Kommunikationsmittel in allen Bereichen behält seine Gewichtung und das Interesse für seine Erlernung bei.

Verfassungsrechtlich ist in Rumänien die kulturelle Entfaltung der mitwohnenden Ethnien sichergestellt, so dass es „Schulen in der Sprache der Minderheiten", also auch deutsche gibt, außerdem deutschsprachige Zeitungen, Fernsehen und Theater. Dem literarischen Schaffen in deutscher Sprache steht nichts im Wege.

Dennoch gibt es für die deutsche Sprache im oben gezeigten Sinne Besorgnis erregende Fakten, da es in der Schule als wichtigste, die Sprachnorm setzende Institution immer weniger deutsche Muttersprachler sowohl als Lehrende als auch als Lerner gibt. Gleiches gilt auch für die Medien. Einheimische Verbreiter und Pfleger der deutschen Sprache in Rumänien verbessern ihre Sprachkompetenz teils im direkten Kontakt mit Muttersprachlern, teils über Medien aus den deutschsprachigen Ländern, zu denen sie nach der Wende nahezu uneingeschränkten Kontakt haben können. Die aus Rumänien Stammenden, deutsch Kommunizierenden übernehmen sprachlich Vorzüge und Mängel der Standard- oder Nonstandardsprachen, auf die sie stoßen und die sie sich zum Muster nehmen oder die ihnen als solche hingestellt werden. Nachschlagewerke als Normträger sprachlicher Korrektheit kommen aus Deutschland und werden in der Ausbildung zumindest empfohlen.

Der Standort des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache in Rumänien ist zeitweilig in Siebenbürgen ein anderer als im Altreich gewesen.

Ich habe schon an anderer Stelle (Stănescu 1997a) ausführlich darüber geschrieben, dass Deutsch für Rumänen in Siebenbürgen mehr als nur eine lokale Verkehrssprache war. Für die rechtlosen, der Entnationalisierungs- und Katholizisierungspolitik österreichisch-ungarischer Machthaber ausgesetzten Rumänen gab es nur minimale Bildungsmöglichkeiten. Ein Bildungsweg

[4] „In den Städten werden die Dialekte, insbesondere die Banater, aufgegeben, und man spricht eine Umgangssprache nahe der städtischen Ausgleichsmundart als ‚Koine' oder noch lieber gleich Hochdeutsch (in stark regionaler Ausprägung)." (Rein 1996, S. 21).

führte durch lutherische oder katholische Schulen in ihnen fremden Unterrichtssprachen, was zu einer starken Motivation für die Erlernung der deutschen Sprache führte. So entstanden bereits im 19. Jahrhundert Wörterbücher, Sprachlehrbücher und 1838 eine erste rumänisch-deutsche kontrastive Grammatik, die sowohl für die Erlernung des Rumänischen als auch des Deutschen gedacht war (Frisch 1983, Stănescu 1997).

Südlich der Karpaten stand das Deutsche unter anderen geschichtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Voraussetzungen immer in Konkurrenz zur französischen Sprache. Neben einem schwach institutionalisierten Deutschunterricht bestand in reichen Familien die Möglichkeit, einen deutschen Hauslehrer oder eine deutsche Erzieherin zu beschäftigen, bis Deutsch gesetzlich zum Pflichtfach der Sekundarschulen wurde (w. u. 2.1).

Im Rumänien des 20. Jhs. unterlag die Prioritätensetzung in der Wahl zu erlernender Fremdsprachen wie der Fremdsprachenunterricht insgesamt vielen politischen, ideologischen und auch finanziellen Überlegungen (Schuller 1998). Nach dem Zweiten Weltkrieg war Russisch Pflichtfach. Mit einer relativ selbständigen Außenpolitik und Öffnung zum Westen kamen Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre auch Französisch, Englisch und Deutsch, dann auch Spanisch, Italienisch u. a. als Wahlsprachen hinzu. Die 1977 einsetzende Isolisierungspolitik wirkte sich erneut auch auf den Fremdsprachenunterricht negativ aus. Die Nachfrage für Deutsch als Fremdsprache behielt eine relativ stabile Mittelstellung.

Da es in Rumänien „neben dem von wechselnden Unwägbarkeiten verunsicherten DaF-Unterricht [...] trotz Krieg und Nachkrieg einen gut funktionierenden Deutschunterricht für die in mehreren Landesgebieten siedelnde rumäniendeutsche Minderheit, die nach dem Zweiten Weltkrieg – im Unterschied zu Polen, der Tschechoslowakei, zu Ungarn und Jugoslawien – nicht vertrieben worden war," gab, nahmen „an diesem Muttersprachenunterricht auf Wunsch auch Rumänen, Juden oder Ungarn teil" (Schuller 1998, S. 111).

Obwohl nach 1989 die Mehrheit der Rumäniendeutschen ausgewandert ist, werden – wie bereits gezeigt – „die muttersprachlich ausgerichteten Schuleinheiten" beibehalten, jedoch nur zum geringen Teil von deutschsprachigen Schülern besucht.

> „Sie sind eher zu interkulturellen Begegnungsschulen geworden, in denen man die meisten Fächer in deutscher Unterrichtssprache lehrt. Die rumänischen Schüler bzw. deren Eltern sehen darin eine spezielle Chance, Deutsch über mehrere Jahre (drei Jahre im Kindergarten, vier Jahre in der Grundschule, vier Jahre im Gymnasium, vier Jahre im Lyzeum) intensiv zu lernen und performativer zu beherrschen, als das auf dem üblichen Weg des normalen Fremdsprachenunterrichts in der Regel möglich ist." (Schuller 1998, S. 112).

Daher nimmt es nicht Wunder, wenn im Jahre 2000 trotz des starken Exodus der Rumäniendeutschen in den 271 Kindergärten und Schulen, 5 Lyzeen mit deutscher Unterrichtssprache und 13 deutschsprachige Abteilungen in rumänischen Lyzeen 20 602 Kinder und Schüler von 808 Lehrkräften unter-

richtet werden. Die meisten dieser staatlichen Einrichtungen sind auf Städte und nach Regionen auf Nord- und Westrumänien sowie auf Siebenbürgen verteilt, während in Bukarest nur 6 Kindergärten und Schulen und ein Lyzeum für 1929 Kinder und Schüler verzeichnet sind. Für Schüler, die Lyzeen mit muttersprachlichem Unterricht besuchen, gibt es neben dem rumänischen Bakkalaureat mit Prüfungsfach Muttersprache auch die Möglichkeit eines deutsch-rumänischen Abiturs an der Spezialabteilung des Herman Oberth-Lyzeums in Bukarest und das Deutsche Sprachdiplom II in 8 Prüfungszentren (M. Bottesch 2001; Faltbogen 2000).

Außerdem lernen 255457 Schüler Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache in weiteren 1375 Schulen unter Anleitung von 1875 DaF-Lehrern (Faltbogen 2000). Es gibt Schulen mit intensivem Deutschunterricht, d.h. mit höherer Wochenstundenzahl und Lyzeen mit bilingualem Unterricht, wo die geisteswissenschaftlichen Fächer deutsch unterrichtet werden. Auch für die Schüler dieser Klassen gibt es ein rumänisches DaF-Zertifikat und begrenzt den Zugang zum Deutschen Sprachdiplom II.

Die in der Broschüre 2000 angeführten Zahlen zum staatlichen präuniversitären DaF-Unterricht für die Schuljahre 1997/1998 und 1998/1999 zeugen von dem wachsenden Interesse für die Erlernung der deutschen Sprache in der Grundschule und im Gymnasium. Deutsch wird in diesen Klassenstufen insbesondere als zweite Fremdsprache gewählt. Im Lyzeum besteht ein leichtes Sinken der Schülerzahlen, als Folge der Tatsache, dass in den vorhergehenden Jahren Deutsch von einer geringeren Zahl von Schülern gewählt werden konnte, zum Teil wegen des Lehrermangels, zum Teil wegen des mangelnden Angebots, die im Gymnasium erlernte Fremdsprache weiterführen zu können.

An den staatlichen Universitäten studieren in derselben Periode 16546 Studenten Deutsch (Faltbogen 2000). Die fünf großen Universitäten Bucureşti/Bukarest, Cluj/Klausenburg, Iaşi/Iassy, Sibiu/Hermannstadt, Timişoara/Temeswar bieten es im Hauptfach, weitere sechs kleinere, z.T. Neugründungen nach 1989, im Nebenfach innerhalb der Germanistikabteilungen von Fremdsprachenfakultäten an. Außerdem gibt es postgraduierte Studiengänge in deutscher Sprache zu germanistischen oder generell geisteswissenschaftlichen Themenbereichen mit einem zweiten Diplomabschluss, der den Weg zum Doktorat ebnet. An nichtphilologischen Fakultäten kann Deutsch als Fremdsprache fakultativ als Wahlsprache gelernt werden.

Die Absolventen germanistischer Studiengänge können sich für eine gesonderte methodische Ausbildung zum Deutschlehrer entscheiden. Für den Dolmetscher- und Übersetzerberuf gibt es am Rande der Germanistik getrennte Curricula in Bukarest und Hermannstadt. Eine auf andere Berufe eigens orientierte Ausbildung findet nicht in der Germanistik statt, sondern in speziellen, oft interdisziplinären deutschsprachigen Studiengängen/Abteilungen, die nach 1989 z.B. in Klausenburg für naturwissenschaftliche Fächer, in Bukarest an der Akademie für Wirtschaftswissenschaften und an den

Technischen Universitäten in Bukarest, Klausenburg und Temeswar berufsorientiert gegründet wurden. Für alle haben die entsprechenden Diplomabschlüsse eine Spezifizierung der Ausbildung in deutscher Sprache.

> „Die Bestätigung der sprachlichen Kompetenzen scheint für junge Leute, d.h. Studenten, Jungwissenschaftler, Fachleute der unterschiedlichsten Fachgebiete äußerst attraktiv zu sein, da sie zum einen das Stipendienangebot der deutschsprachigen Länder wahrnehmen möchten, zum anderen auf dem Arbeitsmarkt viel bessere Chancen haben." (Broschüre 2000, S. 7)

Außerhalb des staatlichen Unterrichtsystems gibt es eine große Nachfrage für die Sprachkurse anderer Institutionen, die gegen Bezahlung Deutschunterricht erteilen. Es gibt auch eine sehr große Anzahl nach 1989 neu gegründeter privater Universitäten, die Deutsch als Haupt- und/oder Nebenfach anbieten. Für den so weit gefassten privaten, zum Teil gut funktionierenden Deutschunterricht an Kinder und Erwachsene gibt es keine verlässlich anführbare Übersicht.

Rumänische Institutionen (das Demokratische Forum der Deutschen in Rumänien, das Regierungsdepartement für den Schutz der natioanlen Minderheiten, das Ministerium für Erziehung und Forschung, das Fortbildungszentrum in deutscher Sprache in Mediasch, die Lehrstühle für Germanistik, der Deutschlehrerverband Rumäniens) haben zahlreiche und verschiedenste Wege der Zusammenarbeit mit der Bundesrepublik Deutschland, mit Österreich, der Schweiz, dem Europarat und der Europäischen Union für die Förderung und Pflege der deutschen Sprache in Rumänien gefunden. Gemeinsam wird versucht, den großen Mangel an Lehrern aller Lehrfächer für die deutschsprachigen Schulen durch Lehrerentsendeprogramme zu beheben. Sprach- und Fortbildungskurse im Inland und im deutschsprachigen Ausland kommen ausgebildeten Lehrern entgegen, Stipendien für Studenten, Jungwissenschaftler und Promotionskandidaten greifen bereits in der Ausbildung verbessernd ein. An den Universitäten wirken österreichische und DAAD-Lektoren. Ein sehr umfangreiches Programm entwickelt das Goethe-Institut Inter Nationes (Faltbogen 2000, Broschüre 2000).

Vom Beitrag der Germanistik am geschichtlichen Geschehen um die deutsche Sprache auf rumänischem Gebiet soll im Folgenden die Rede sein.

2. Die rumänische Germanistik

2.1 Drei Traditionslinien

Im Gleichschritt und meist in enger Verbindung mit der binnendeutschen Sprachwissenschaft entwickelte sich auf dem Gebiet des heutigen Rumänien etwa seit dem 17. Jh. die Beschäftigung mit der deutschen Sprache. Bis ins 20. Jh. waren es vorwiegend dialektologische und historisch-vergleichende Studien, die die Entstehung von Ortsmundarten im Vergleich zum Binnendeutschen einerseits, andererseits im Miteinander der Kontaktspra-

chen Rumänisch, Ungarisch, Deutsch zum Gegenstand hatten. Die Beschreibungssprache war vorwiegend Deutsch. Die Einrichtung der Germanistik als Studienfach an rumänischen Hochschulen im 20. Jh. erweiterte die Interessenfächerung und das Rumänische trat als Beschreibungsinstrument hinzu.

Die Aufgaben der bodenständigen Germanistik werden 1976 in Rück- wie Vorschau von einem ihrer namhaften Vertreter, Johann Wolf, umrissen. Darin zeigt sich einerseits ihre Verbundenheit mit Aufgaben einer allgemeinen, das hieße auch „Inlandsgermanistik" und anderseits ihr besonderes Selbstverständnis als Auslandsgermanistik:

> „Außerhalb des geschlossenen deutschen Sprachgebietes haben germanistische Studien nicht die gleichen Aufgaben wie innerhalb seiner Grenzen. In [...] Rumänien kommt hinzu, daß eine deutsche Bevölkerungsgruppe mit dem rumänischen Volk zusammen lebt und zusammen arbeitet. [...], ihre Muttersprache pflegen kann und ein eigenes Schrifttum in deutscher Sprache hervorgebracht hat. Damit ist *über die allgemeinen Zielsetzungen hinaus* eine *Fülle besonderer Forschungsaufgaben* gegeben [...], verbunden mit dem Umstand, daß *die deutsche Sprache und die deutschsprachige Literatur*, so wie sie *hier im Lande lebendigen Bestand* hat, Gegenstand der Forschung sein kann. Sie entsteht aber auch aus der Erfüllung jener *Sonderaufgabe*, die den germanistischen Studien außerhalb des deutschen Sprachgebiets zukommt: die deutsche Sprache und Literatur anderssprachigen Menschen zu erschließen und dadurch *zwischen verschiedenen Kulturen und zwischen Völkern zu vermitteln*."[5]

Corbea-Hoişie 1995 empfiehlt, entsprechend der Eigentümlichkeiten der rumänischen Geschichte, für die Anfänge der rumänischen Hochschulgermanistik drei Traditionslinien nach den drei historischen Provinzen des Landes, dem Altreich, der Bukowina und Siebenbürgen zu unterscheiden.

Mitte des 19. Jahrhunderts war der französische Einfluss im *Alten Reich* trotz einer bemerkenswerten deutschen Gegenströmung seitens wichtiger, an deutschen und österreichischen Universitäten gebildeter Persönlichkeiten aus dem politischen wie kulturellen Leben und trotz der politischen Bindung der Hohenzollern-Dynastie an Deutschland besonders stark. Soweit vorhanden, wurde Deutschunterricht von Lehrern bestritten, die aus Siebenbürgen, der Bukowina, Deutschland oder Österreich kamen, ohne dass ihre Einstellung als solche bis 1898 durch bildungspolitische Regelungen von einem besonderen Bildungsweg abhängig gemacht worden wäre.

An den Universitäten, die nach der 1859 erfolgten Vereinigung der beiden rumänischen Fürstentümer Moldau und Walachei in Bukarest und Iassy entstanden, gab es innerhalb jeweils einer Philologischen Fakultät nur einen Lehrstuhl, an dem ältere und neuere Sprachen und Literaturen neben der rumänischen Nationalliteratur gelehrt wurden. Die Gründung von Germanis-

---

[5] Zitat aus Johann Wolfs Beitrag „Germanistische Studien in Rumänien bis zum Jahr 1944", Forschungen zur Volks- und Landeskunde 1/1976. S. 5–37, nach Engel 1997, S. 29.

tiklehrstühlen wurde zum ersten Mal durch das Hochschulgesetz von 1898 erwogen, als der wachsende Bedarf an ausgebildeten Deutschlehrern anerkannt wurde, nachdem das Deutsche zum Pflichtfach in den rumänischen Gymnasien erhoben worden war.

Die ersten Lehrstühle für Germanistik wurden 1905 in Bucureşti/Bukarest und 1907 in Iaşi/Jassy an den beiden Universitäten des Landes gegründet. Ihre erklärten Aufgaben waren die Bekanntmachung und Verbreitung der deutschen Kultur in weiteren Kreisen und die Ausbildung von Deutschlehrern. In Iassy sahen Traian Bratu und Karl Kurt Klein in der Erforschung der sprachlichen und der literarisch-ästhetischen Dimension der deutschen Regionalliteratur aus Siebenbürgen und in der Untersuchung deutsch-rumänischer Kulturkontakte einen spezifischen Auftrag der in Rumänien getriebenen Auslandsgermanistik (Corbea-Hoişie 1997, S. 52).

Eine solche Auffassung germanistischen Schaffens sollte den Lehrstühlen im Altreich nach 1918 zum Überleben verhelfen, als in Großrumänien der Konkurrenzkampf zwischen den Lehrstühlen für Germanistik entfachte. Denn die historisch und institutionell begünstigten Germanistiken aus Cernăuţi/Czernowitz und Cluj/Klausenburg, die mit den neuen Provinzen zum Altreich hinzukamen, hatten besondere Beziehungen zum deutschen Sprachraum und die Studenten wie die Lehrkräfte brachten als Angehörige der deutschsprachigen Minderheit der Siebenbürger Sachsen, der Banater Schwaben und der Bukowina-Deutschen sprachlich bessere Voraussetzungen für die Lehre und Forschung mit.

Die 1875 an der deutschsprachigen Franz-Joseph-Universität in *Cernowitz* gegründete Germanistik gilt als *zweite Traditionslinie* der rumänischen Germanistik. In dem kleinen Kronland der k. u. k-Monarchie, der Bukowina, hatte die Germanistik einen ähnlichen Status wie in den anderen deutsch-österreichen Universitäten. Die Studenten beherrschten die deutsche Sprache fließend und die Dozenten verstanden es, die nationale Philologie der Deutschen in einem multikulturellen Raum so geschickt zu vermitteln, dass ganze Generationen von Deutschlehrern verschiedener Nationen (Rumänen, Ukrainer, Polen und vor allem Juden) davon profitieren konnten. Diese äußerst konservative, aber in engerem didaktischen Sinne doch höchst effiziente Linie wurde 1919 mit der Rumänisierung der Czernowitzer Universität unterbrochen und verlöschte sehr bald.

Zur Geschichte der Germanistik auf dem heutigen rumänischen Gebiet gehört *drittens* die Richtung des Faches in *Siebenbürgen*. Entscheidend war in dieser Provinz, die Ende des 19. Jahrhunderts noch Bestandteil des Ungarischen Königreiches innerhalb der Habsburgischen Monarchie war, die massive Präsenz der Siebenbürger Sachsen, deren Bildungsbürgertum sich unter dem Zeichen des allgemein herrschenden Historismus romantischer Prägung, aber auch als Reaktion gegen die Magyarisierungspolitik der Budapester Regierung dazu verpflichtet fühlte, das Recht der Deutschen auf kulturelle, wenn nicht gar politische Autonomie durch eine genaue Rekon-

struktion der eigenen Geschichte und Sprache zu belegen.[6] Als 1919 durch die Berufung des Bistritzers Gustav Kisch zum Germanistik-Professor an der neu gegründeten rumänischen Universität in Klausenburg die Grundlagen für eine Hochschulgermanistik gelegt wurden, machte diese die Sprache und Literatur der Siebenbürger Sachsen zum Schwerpunkt von Lehre und Forschung (Forna 1997; Viorel 2000). Angesichts der infolge des Ersten Weltkrieges neuen Grenzen Mitteleuropas und der politisch-geographischen Trennung der in Rumänien lebenden Volksdeutschen vom deutschsprachigen Binnenraum übernahm die Germanistik die Verfechtung der These von der „germanischen Kontinuität in den Karpatenländern". Die große Persönlichkeit, die sich mit dieser eigentümlichen Variante einer Inlandsgermanistik meisterhaft identifizierte, war der kurzzeitige Nachfolger Kischs in Klausenburg, Karl Kurt Klein. Er übte durch die implizit in seinem Werk enthaltene Auffassung einer Germanistik der deutschen Sprach- und Kulturinseln eine enorme Wirkung auf die rumänische Germanistik aus (Corbea Hoişie 1995, S. 172).

2.2 Die rumänische Germanistik 1945–1989

Die ersten Jahre der Nachkriegszeit waren in Rumänien Jahre marxistisch-dogmatischer Indoktrinierung in allen Lebensbereichen, in der Lehre und Forschung auch. Allerdings wirkte sich die Regierungspolitik in eigenartiger Weise auf die Germanistik aus.

Gleichzeitig mit großangelegten Verfolgungs- und Säuberungsaktionen auch gegen die deutsche Bevölkerung versuchte das kommunistische Regime durch einen harten Isolationskurs mit allen Mitteln eine Massenemigration nach Westdeutschland zu verhindern. Im Kontext seiner Minderheitenpolitik begann es schon nach 1956 die Rumäniendeutschen zu manipulieren. In diesem Sinne war die These von der „vierten" deutschen Kultur und Literatur Europas höchst willkommen und konnte auch über die Germanisten und die deutsche Presse bestärkt werden. Während andere Philologien zunächst zugunsten des Russischen fast ausgeschaltet wurden, sollte die Germanistik an der „Erziehung" der Rumäniendeutschen mitwirken.

Ein Teil des traditionellen Hochschulestablishments war wegen nationalistischer Diskreditierung oder bloß mangelnder ideologischer Zuverlässigkeit vom Lehrbetrieb entfernt worden und ein Neuanfang des Faches im Bereich des Lehrpersonals schien hauptsächlich mit einheimischen Deutschsprachi-

[6] Die ersten Hefte des *Siebenbürgisch-sächsischen Wörterbuchs* erschienen schon 1912 in Hermannstadt. Die erste vollständige *Geschichte der Siebenbürger Sachsen* erschien vierbändig 1926 in Hermannstadt, die *Geschichte der deutschen Kunst in Siebenbürgen* 1905 in Straßburg, das *Vergleichende Wörterbuch der Nösner (Siebenbürgischen) und mosel-fränkisch-luxemburgischen Mundart nebst siebenbürgisch-niederrheinischem Orts- und Familienverzeichnis* in Hermannstadt 1905. (ausführlicher Corbea-Hoişie 1995)

gen möglich. Neben den drei schon bestehenden Germanistiklehrstühlen wurden 1956 in Timişoara/Temeswar und 1969 in Sibiu/Hermannstadt zwei weitere gegründet. Da in den rumänischen Schulen kaum Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wurde – Russisch war Pflicht-, Französisch Traditionssprache – hatten Muttersprachler die besten Aussichten bei den Aufnahmeprüfungen im Fach Germanistik und so wurden in den sechziger Jahren viele Absolventen deutscher Abstammung ins Hochschulwesen rekrutiert.

Bei allen hintergründigen Absichten der Regierenden blieb die Germanistik in ihrem Kern eine positive Instanz der Pflege und Förderung der deutschen Sprache und Literatur in Rumänien. Sie trug im Sinne bestehender Traditionen dazu bei, dass sich die germanistische Forschung fast ausschließlich auf die eigene kulturelle Tradition der Sachsen und der Schwaben in Rumänien, parallel zu dem Interesse für die zeitgenössische Literaturproduktion der Einheimischen in deutscher Sprache konzentrierte. Das Studium der deutschen Sprache und Literatur an den Hochschulen folgte klassischen philologischen Traditionen, in denen die Sprachgeschichte und die ältere Literatur – so heute noch – nicht haben verdrängt werden können. Mit Selbstverständlichkeit wurden alle Lehrveranstaltungen in deutscher Sprache gehalten, entsprechend der sehr guten Sprachkenntnisse der Studenten, die v. a. Muttersprachler aber auch Rumänen waren, die selbst Deutsch meist an deutschsprachigen Schulen gelernt hatten.

In den 80er Jahren folgt die institutionelle Krise aller Philologien, anders gesagt, ihr Abbau im Rahmen der paranoiden Isolationspolitik, die sie wegen der Vermittlung fremdsprachlicher Kenntnisse als potentiellen Störfaktor des Regimes einschätzte. Der totale oder teilweise Schwund von Fremdsprachenabteilungen und damit von spezifischen Bildungswegen an den Universitäten erklärt den heutigen großen Mangel an ausgebildeten Ausbildern und auch das fehlende fremdsprachliche Können in Beruf und Alltag bei vielen älteren kompetenten Fachleuten.

Die Verschlechterung der Situation in der Forschung ist u. a. symptomatisch repräsentiert dadurch, dass etwa 10 Jahre lang vom Unterrichtsministerium keine Plätze mehr für neue Doktorate freigegeben, keine neuen Lehrstellen ausgeschrieben, ja solche durch Emeritierung frei gewordene abgeschafft wurden.

Die Germanistik wurde als erste in Frage gestellt, weil sie überdies über keine Parteilobby verfügte und in der Perspektive der wachsenden Emigrationslust der deutschsprachigen Bevölkerung Rumäniens von dem Ceauşescu-Staat als gar nicht mehr brauchbar im Sinne ihrer bisherigen Rolle angesehen wurde. Die Germanistik-Abteilungen in Jassy, Klausenburg, Temeswar wurden zu Nebenfachabteilungen degradiert, die noch sehr junge Abteilung in Hermannstadt aufgelöst. Die massive Emigration deutschstämmiger Hochschullehrer, Lehrer oder potentieller Studenten schloss den Kreis. In den Gymnasien und Lyzeen wurde Deutsch immer seltener ange-

boten, viele Deutschlehrer rumänischer Abstammung schulten sich um, mit der Konsequenz, dass immer weniger Kandidaten mit soliden Sprachkenntnissen bei den Aufnahmeprüfungen an den Universitäten erschienen.

Das zentralistische Curriculum entsprach nach wie vor dem Konzept einer traditionellen philologisch gedachten Inlandsgermanistik. Die lokale Bevölkerungsstruktur und die sich daraus ergebende deutsch muttersprachliche oder fremdsprachliche Herkunft der Germanistikstudenten blieb unberücksichtigt. Die Lehrveranstaltungen wurden weiterhin in deutscher Sprache gehalten. Das Germanistikstudium sollte bei den Studenten in gleichem Maße eine sprach- wie literaturwissenschaftliche Kompetenz sicherstellen. Diesem Muster entsprechend musste etwa in Jassy wie in Temeswar, Klausenburg oder Hermannstadt unterrichtet werden, obwohl in dem Landesteil eher ein Unterricht in Deutsch als Fremdsprache angebracht gewesen wäre. Kein Lehrstuhl war bereit, eine Revision der Lehrpläne und Curricula anzuregen, sich dadurch zu einer „Auslandgermanistik" mit spezifischen, vorwiegend DaF-Aufgaben „degradieren" zu lassen.

Wichtig sind in den angesprochenen 40 Jahren mehrere wissenschaftliche Projekte, die in Forschungsinstituten der Rumänischen Akademie wenigstens teilweise Forschungslücken füllen sollten. In erster Linie erschienen mehrere Bände des *Siebenbürgisch Sächsischen Wörterbuchs*, außerdem wertvolle Beiträge zur Erforschung der sächsischen und schwäbischen Mundarten, Sprachatlanten, Lexika, Studien zur Volkskunst, aber ebenso literaturgeschichtliche Arbeiten. Während per Befehl keine ausländischen Bücher mehr von den Bibliotheken gekauft, keine ausländische Zeitschrift abonniert, keine offizielle Teilnahme an Tagungen im Ausland genehmigt wurden, bemühten sich viele Hochschulgermanisten, die deutsche Literatur und Kultur im Bewusstsein des intellektuellen Publikums präsent zu halten und konzentrierten sich vor allem auf die Veröffentlichung von Wörterbüchern, Lehrmaterialien, Arbeitsbüchern, Editionen, Übersetzungen (Kelp 1990; Kelp 1993).

Bei allen Vorzügen und lobenswerten wissenschaftlichen und didaktischen Erfolgen einer kultur- und sprachpflegerischen Germanistik blieb die rumänische Germanistik vorwiegend in einem provinziellen Rahmen eingebunden. Die Einschätzung gilt im Vergleich zu den Modernisierungsversuchen der Rumänistik, der rumänischen Romanistik, Slawistik, Anglistik oder Amerikanistik und angesichts der unerfüllten Bemühungen einiger durchaus qualifizierten Spezialisten der neueren Generationen, eine differenzierte, sowohl von der ideologischen Vormundschaft als auch von den gewohnten patriarchalischen Klischees befreite Sicht des deutschsprachigen Schrifttums Siebenbürgens und des Banats zu entwerfen. Mit wenigen Ausnahmen war das Interesse für die philosophische und methodische Reflexion gering, ebenso wie letztendlich auch für die Kompatitivität auf dem breiten Germanistik-„Markt", wo man im Hinblick auf das revidierte Konzept der Disziplin nicht bereit war, die „auslandsdeutschen" Themen anders als marginal

zur Kenntnis zu nehmen.[7] *Die rumänische Germanistik betrachtete sich durch ihren deutschsprachigen Gegenstand, durch ihre vorwiegend deutschstämmigen Vertreter und Adressaten als eine besondere Form von Germanistik und verhielt sich in Lehre und Forschung unflexibel.*

Die lange Entstehungszeit der *Deutsch rumänischen kontrastiven Grammatik* war in vieler Hinsicht eine Neuorientierung, ein „Boom" an wissenschaftlicher Information mit starker Auswirkung auf die Hochschulgermanistik. 1976 konnte als Folge der Unterzeichnung des deutsch-rumänischen Kulturabkommens eine Vereinbarung zur Erstellung einer deutsch-rumänischen kontrastiven Grammatik zustandekommen zwischen dem Institut für Deutsche Sprache, Mannheim und der Universität Bukarest. Genau genommen wurden für dieses Projekt zwanzig Mitarbeiter von allen damals in Rumänien bestehenden fünf Germanistiklehrstühlen herangezogen. Alle konnten zur Dokumentation ans Institut für Deutsche Sprache reisen, es kamen Fachbücher und Sachspenden ins Haus, die für andere Philologien damals unvorstellbar waren. Das Projekt brachte die notwendige Öffnung zum internationalen linguistischen Geschehen, konzentrierte einen Teil der Lehre und Forschung auf den synchronischen Aspekt der Sprache, was durch den systematischen Vergleich mit dem Rumänischen auch die *Sicht von außen* zur Folge hatte.

Wissenschaftliche Tagungen führten um die gemeinsame Thematik zusammen, zahlreiche Diplomarbeiten und Dissertationen zeugten von guter wissenschaftlicher und menschlicher Substanz (Stănescu 1994; Stănescu 1997b). Es war eine nie danach wiederholte Glanzperiode für die sprachwissenschaftliche rumänische Germanistik.

Es darf nicht unerwähnt bleiben, dass eine germanistische Forschung im breiteren Sinne auch von Nicht-Germanisten, d. h. von Romanisten, Komparatisten, Historikern, Philosophen meist auch in rumänischer Sprache betrieben wurde, die vieles auf dem Feld der Erforschung deutsch-rumänischer Kulturbeziehungen leisteten (z. B. Tudor Vianu, Vasile Arvinte, Adolf Armbruster, Ovidiu Crohmălniceanu, Zoe Dumitrescu Buşulenga, Constantin Noica u.a.).

2.3 Der Einschnitt 1989

Nach der Wende 1989 stellen sich der rumänischen Germanistik weltweit bestehende Probleme und Aufgaben, neben eigenen, spezifischen. In der Aufbereitung der Inhalte herrscht immer noch Unklarheit über die getrennten

[7] „Auch wenn ihre spezifischen Aufgaben in der Bildung der Lehrkräfte für die noch funktionierenden deutschen Schulen berücksichtigt und die objektiven, aus dem chronischen Mangel an Fachliteratur und an Kontakten mit dem wissenschaftlich-intellektuellen Umfeld in der Bundesrepublik Deutschland, in Österreich und sogar in der DDR entstandenen Schwierigkeiten in Betracht gezogen werden müssen, bleibt die bedauerliche Profillosigkeit der rumänischen Germanistik in den späten siebziger und achtziger Jahren ein Ergebnis ihrer inneren Immobilität und der Unfähigkeit, die von außen her gesetzten Schranken zu überwinden, um sich wenigstens durch die Erweiterung ihrer fachlichen Interessen in der intellektuellen Öffentlichkeit Rumäniens als Dialogpartner zu behaupten." (Corbea Hoişie 1995, S. 177)

Aufgaben einer Auslandsphilologie und einer für die deutsche Minderheit konzipierten „besonderen" Germanistik. Die Definierung neuer Aufgaben für Lehre und Forschung, eine vernünftige Einschätzung der bestehenden Potenzen und die Ausbildung des Nachwuchses hängen von ihrer internen Fähigkeit ab, sich zu „normalisieren", mit anderen Worten sich in eine „richtige" Auslandsgermanistik zu verwandeln und auf diese Weise europäisch kompetitiv zu werden.

Die germanistischen Studiengänge sind noch traditionell philologisch konzipiert und nehmen kaum Rücksicht auf die veränderten Deutschkenntnisse der neuen Studentengeneration. Es wird mit der alten Selbstverständlichkeit nur deutsch vorgetragen, für praktische Seminarien sind entsprechend dem generellen Fremdsprachencurriculum verhältnismäßig wenig Wochenstunden vorgesehen. Die Information über systemhafte Erscheinungen des Deutschen erfolgt über theoretische Vorlesungen, die nicht nur Regeln zum Sprachgebrauch vermitteln, sondern sich gleichzeitig als Methodendiskussionen, als eine Art kritisches Lesen von Grammatikbüchern, ein synthetisierendes Nachdenken und Sprechen über Sprache verstehen. Es bietet sich oft an, das deutsche Sprachsystem mit dem vielleicht nicht bewusst aber gut beherrschten System der (meist Mutter)Sprache Rumänisch zu vergleichen. Auch das führt zu metasprachlichen Diskussionen und Begriffsabgrenzungen. Hauptziel solchen im Kern traditionellen Studiums ist die Bildung der theoretischen und methodologischen Kompetenz eines Deutschlehrers, ungeachtet dessen, ob für Deutsch als Fremd- oder als Muttersprache. Nebenziele sind die Einführung in wissenschaftliches Arbeiten und die Bildung von Grundkenntnissen in Kommunikationsbereichen wie Presse, Werbung, Übersetzen und Dolmetschen.

Die Germanistik bildet nach wie vor „Mädchen für alles" aus. Es wird vorausgesetzt, dass durch die Erziehung zum wissenschaftlichen Denken Mittel zur kreativen, selbständigen Lösung späterer Fachprobleme geboten werden. Ein solches Studium bleibt notwendigerweise allgemein berufsvorbereitend, nicht berufsqualifizierend (Stănescu 1995, 1998).

Denkschulung, Selbststudium, freie Meinungsbildung- und -äußerung sind nach 45 Jahren des Totalitarismus begrüßenswerte, in den neuen Curricula formulierte Desiderata, die jeder Lehrende auf eigene Art ignoriert oder fördert. Die Notiznahme des Neuen, seine kreative Übernahme und Fortführung, die Wahrnehmung aller sich durch die Öffnung nach der Wende ergebenden Möglichkeiten sind leider immer noch eine von Individuum zu Individuum und dadurch auch von Lehrstuhl zu Lehrstuhl unterschiedlich folgenschwere Erscheinung. Die Lehrstühle haben sich auseinandergelebt. Der Nachwuchs geht auf Dokumentationsreisen in den Westen, kapselt sich dann im Osten wieder ein. Junge Germanisten beginnen das Doktoratsverfahren, haben aber Mühe es zu beenden, weil der Alltag mit der materiellen Misere und den entsprechend erschlagenden, nicht mit Lehre und Wissenschaft zu vereinbarenden Obliegenheiten kaum noch Platz für Reformlust lassen.

In adäquater Reaktion auf die Forderungen der neuen rumänischen Gesellschaft kristallisieren sich immer mehr anwendende Sprachabteilungen, die die Ausbildung für bestimmte, heute sehr gefragte Berufe wie Übersetzer und Dolmetscher, Kommunikationsmanager, Journalisten in der jeweiligen Fremdsprache zur Aufgabe haben. Besonders wichtig sind die berufsorientierten natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge in deutscher Sprache. Sie stehen mit ihren Zielsetzungen, Methoden und Inhalten in Konkurrenz zum traditionell philologisch ausgerichteten Studium, dem die Lehrerausbildung allein als explizite spezifische Aufgabe zusteht (DAAD 2001; s. o. 1.3).

Mit dem Massenexodus der Deutschstämmigen nach 1989 verschwinden immer mehr auch die traditionellen Schwerpunkte der rumänischen Germanistikforschung. An dem *Siebenbürgisch-sächsischen Wörterbuch* wird in der Hermannstädter Zweigstelle der Rumänischen Akademie weiterhin gearbeitet, doch sind all die selten entstehenden Arbeiten zur Dialoktologie nur Beschreibungen von Archivdaten oder Rettungsaktionen vor Torschluss (Schwob/Fassel 1996). Einige wenige Dissertationen versuchen in gewissem Sinne eher Erinnerungen zu retten (J. Bottesch 2000a, 2002b, Haldenwang 2000, Nistor 1998, Poruciuc 1998) als Ist-Zustände des Rumäniendeutschen (Gădeanu 1998) zu beschreiben.[8] Die Thematik der sprachwissenschaftlichen Lizenziatsarbeiten und Doktorate bewegt sich heute im Bereich der sprachlichen Kommunikation z.T im Zusammenhang mit der Textsortendiskussion, z. T. mit der Untersuchung methodisch-didaktischer Fragen im DaF-Unterricht. Der Vergleich Deutsch-Rumänisch beläuft sich vorwiegend auf kulturvergleichende Besprechungen von Kommunikationsstrategien. Die rein grammatisch-theoretischen Themen wecken wenig Interesse.

1990 konnten endlich eine *Gesellschaft der Germanisten Rumäniens* und ein *Rumänischer Deutschlehrerverband* mit je eigenen Zeitschriften (*Zeitschrift der Germanisten Rumäniens* bzw. *Deutsch aktuell*) gegründet werden. Damit wurden Möglichkeiten regelmäßiger wissenschaftlicher Begegnungen und Veröffentlichungen geschaffen. Hinzu kamen sehr bald die Zeitschriften und Tagungen der einzelnen Lehrstühle z. B. in Braşov, Cluj, Iassy, Sibiu,Temeswar. Diese haben je nach eigenem personellem und wissenschaftlichem Management Partnerschaften mit Universitäten oder Lehrstühlen aus dem deutschsprachigen Ausland geschlossen, Förderungen von Projekten durch ausländische Stiftungen erhalten und verzeichnen nicht selten nennenswerte Ergebnisse. Lehrkräfte und Studenten werden mit lang- oder kurzfristigen Dokumentations- und Forschungsstipendien europäischer und deutscher Institutionen gefördert.

[8] Es dürfte bisher bereits aufgefallen sein, dass hier nur der sprachwissenschaftliche Teil der Germanistik anvisiert wird. In der Literaturwissenschaft bleibt das Augenmerk weiterhin hauptsächlich auf der Bearbeitung der rumäniendeutschen literarischen Vergangenheit, aber auch auf den rumänischen Beziehungen zur deutschen Kultur oder auf der deutschen Literatur selbst.

2.4 Aussichten

Die rumänische Germanistik bestreitet durch ihre Tradition die Sicht von innen auf das Deutsche und versteht sich so als eine spezielle Auslandsgermanistik. Der Blick von außen war bis in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts nie systematisch und eher zufällig.

Da einerseits das Rumäniendeutsch als Forschungsobjekt im Schwinden ist und andererseits immer mehr Deutsch als Fremdsprache von Nicht-Muttersprachlern gelehrt werden wird, kann man davon ausgehen, dass sich die rumänische Germanistik zu einer „normalen" Auslandsgermanistik entwickelt. Um überleben zu können, wird die sprachbezogene Forschung verstärkt in den methodisch-didaktischen Bereich, in die Behandlung sprachhandlungsbezogener praxisorientierter Themen angesetzt werden müssen.

3. Literatur

Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin/New York.

Bergel, Hans (2000): Von kollektiver Sprachlosigkeit zu politischer Aktion. Die Deutschen Siebenbürgens im Zeichen des Exodus. In: Südostdeutsche Vierteljahresblätter 49/2, S. 103–113.

Born Joachim/Sylvia Dickgießer (1989): Deutschsprachige Minderheiten. Ein Überblick über den Stand der Forschung für 27 Länder. Mannheim. (Institut für deutsche Sprache im Auftrag des Auswärtigen Amtes).

Bottesch, Johanna (2002a): Phraseologisches Wörterbuch des Landlermundart aus Großpold. Sibiu.

Bottesch, Johanna (2002b): Der phraseologische Wortschatz des Landlerischen unter strukturellem, semantischem und pragmatischem Aspekt. Sibiu.

Bottesch, Johanna/Bottesch, Martin (1992): Die bairisch-österreichische Mundart der Landler von Großpold (Apoldu de Sus) in Siebenbürgen (Rumänien). Wien. (Beiträge zur Sprachinselforschung Bd. 10, I u. II)

Bottesch, Martin (1997): Deutsch sprechen in siebenbürgischen Schulen. Sibiu/Hermannstadt. (Schulkommission des Regionalverbandes Siebenbürgen des Demokratischen Forums der Deutschen in Rumänien).

Bottesch, Martin (2001): Deutschsprachige Kindergärten und Schulen in Rumänien. In: Die Zeitschrift für Lehrerinnen und Lehrer des Zentrums für Lehrerfortbildung in deutscher Sprache. 2/2001, S. 3

Broschüre (2000): Rumänisches Bildungsministerium (Hg.): Programm zur Ausweitung des Deutschunterrichts als Mutter- und als Fremdsprache in Schulen, Lyzeen und an Hochschulen. Bucureşti.

Corbea-Hoişie, Andrei (1995): Für eine richtige Auslandsgermanistik. Die Lage des Faches in Rumänien. In: König, Christoph (Hg.): Germanistik in Mittel- und Osteuropa 1945–1992. Berlin. S. 168–182.

Corbea-Hoişie, Andrei (1997): Hochschulgermanistik in Iaşi. Die Bilanz eines dreifachen Anfangs. In: Guţu/Stănescu (Hg.) (1997), S. 45–66.

Cujbă, Cornelia (1999): Influenţa germană asupra vocabularului limbii române literare contemporane [Der deutsche Einfluss auf den Wortschatz der zeitgenössischen rumänischen Literatursprache]. Bucureşti. (GGR-Beiträge zur Germanistik 5).

DAAD (2001): Deutscher Akademischer Austauschdienst/Schindler-Kovats, Beate (Hg.): Deutschsprachige Studiengänge an Hochschulen in Rumänien. Bucureşti.

Engel, Walter (1997): Zur Wirkung der Temeswarer Germanistiksektion im kulturellen Leben des Banats und Rumäniens. In: Nubert (1997). S. 29–34.

Faltbogen 2000: Bildungsministerium Rumänien (Hg.): Deutsch in Rumänien. Bucureşti.

Forna, Petre (1997): Der Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur an der Universität Cluj nach dem 2. Weltkrieg. In: Guţu/Stănescu (Hg.) (1997), S. 39–46.

Frisch, Helmuth (1983): Beiträge zu den Beziehungen zwischen der europäischen und der rumänischen Linguistik. Eine Geschichte der rumänischen Linguistik des 19. Jahrhunderts. Bochum/Bukarest.

Gădeanu, Sorin(1998): Sprache auf der Suche. Zur Identitätsfrage des Deutschen in Rumänien am Beispiel der Temeswarer Stadtsprache. Regensburg. (Theorie und Forschung Bd. 574. Sprachwissenschaften Bd. 8).

Gădeanu, Sorin (1999): Wie deutsch ist unser Deutsch? Auswirkungen des Bilingualismus auf das Deutsche in Rumänien. In: Murvai (1999), S. 284–299.

Germanistik 1998: Germanistik im internationalen Vergleich. Zur Reform des Faches in Mittel- und Südosteuropa. Eine Veranstaltung des „Internationalen Zentrums" Tübingen im Rahmen der Sommerakademie 1997, 22.–29. VIII Sibiu/Hermannstadt. Symposiumsbericht. Sibiu. 1998 (Germanistische Beiträge. Bd. 8/9).

Guţu, George/Speranţa Stănescu (Hg.) (1997): Beiträge zur Geschichte der Germanistik in Rumänien. Bucureşti. (GGR-Beiträge zur Germanistik 1).

Guţu, George/Stănescu, Speranţa (Hg.) (1998): Die Sprache ist das Haus des Seins. Sprachwissenschaftliche Aufsätze. Bucureşti. (GGR-Beiträge zur Germanistik 3).

Haldenwang, Sigrid (1996): Das Siebenbürgisch-Sächsische Wörterbuch innerhalb der deutschen Mundartforschung. Eigenheiten und Aufbau. In: Schwob/Fassel (1996), S. 126–131.

Haldenwang, Sigrid (2000): Wortbildung des Adjektivs im Siebenbürgisch-Sächsischen entsprechend den Korpusbefunden im 19. Jh. und bis in die 80er Jahre des 20. Jahrhunderts. Sibiu. (Germanistische Beiträge, Monographien 2)

Isbăşescu, Mihai/Kisch, Ruth/Mantsch, Heinrich (1973): Zu den Merkmalen der gesprochenen deutschen Sprache in Rumänien. In: Moser, Hugo (Hg.): Gesprochene Sprache. Jahrbuch des IDS 1972. Düsseldorf. S. 229–244.

Kelp, Helmut (1981): Die lexikalischen Besonderheiten der deutschen Schriftsprache in Rumänien. Dissertation. Universität Bucureşti. unveröff. Typoskript.

Kelp, Helmut (Hg.) (1990): Germanistische Linguistik in Rumänien 1945–1985. Bibliographie. München.

Kelp, Helmut (Hg.) (1993): Germanistische Linguistik in Rumänien 1958–1983. Eine Textauswahl. Bukarest.

Klaster-Ungureanu, Grete (1999): Zweisprachigkeit bei den Siebenbürger Sachsen. In: Murvai (1999), S. 273–283.

König, Walter (Hg.) (1996): Das Schulwesen der Siebenbürger Sachsen. In: Germanistische Beiträge 5. Sibiu. S. 86–103.

Kottler, Peter (1996): Gegenwärtiger Stand und Perspektiven der Arbeit am „Wörterbuch der Banater Mundarten". In: Schwob/Fassel (1996), S. 148–153.

Lăzărescu, Ioan (1999): Einige Überlegungen über das heutige Rumäniendeutsch. In: Murvai (1999). S. 262–272.

Mummert, Stefan (1995): Sprachpflege bei den Siebenbürger Sachsen. In: Muttersprache 105, S. 31–54.

Murvai, Olga (Hg.) (1999): Conferinţa Naţională de Bilingvism. Bucureşti 16–17 iunie 1997. Bucureşti.

Nistor, Adina Lucia (1998): Rumänisch-deutsche/siebenbürgisch-sächsische Sprachinterferenzen im Südwesten Siebenbürgens. Dissertation. Universität Iaşi. unveröff. Typoskript.

Nubert, Roxana (Hg.) (1997): Temeswarer Beiträge zur Germanistik. Bd. I. Timişoara.

Poruciuc, Anneliese (1998): Die Mundart der siebenbürgisch-sächsischen Gemeinde Werd. Eine monographische Studie. Dissertation. Universität Iaşi. unveröff. Typoskript.

Regierung Rumäniens (1995): Legea învatamântului (Das Unterrichtsgesetz). In: Monitorul oficial al României. Partea I, VII/ 167/ 31.07.1995.

Regierung Rumäniens (1997): Der Unterricht in den Sprachen der Minderheiten in Rumänien. Bukarest. (Der Rat der Nationalen Minderheiten).

Rein, Kurt (1996): Mundarten und Hochsprache in Südosteuropa und ihre Erforschung unter den besonderen Sprachbedingungen dieses Raumes. In: Schwob/Fassel (1996), S. 13–24.

Reinholz, Halrun (1996): Die Zweisprachigkeit Banater Schüler als Problem der Deutschdidaktik. In: Schwob/Fassel (1996), S. 167–190.

Richter, Gisela (1996): Zu Anlage und Anliegen des Nordsiebenbürgisch-Sächsischen Wörterbuchs. In: Schwob/Fassel (1996), S. 132–135.

Schuller Anger, Horst (1998): Deutschlernen in Rumänien. In: Grusza, Franciszek (Hg.): Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa. Geschichte – Stand – Ausblicke. Warszawa. S. 110–116.

Schwob, Anton/Fassel, Horst (Hg.) (1996): Deutsche Sprache und Literatur in Südosteuropa: Archivierung und Dokumentation. Beiträge der Tübinger Fachtagung vom 25.–27. Juni 1992. München.

Stănescu, Speranţa (1994): Zum ersten Mal eine ganzheitliche kontrastive Beschreibung Deutsch-Rumänisch. In: Zeitschrift der Germanisten Rumäniens 3/1–2 (5–6), S. 29–34.

Stănescu, Speranţa (1995): Standort, Möglichkeiten und Grenzen einer kontrastiven Grammatik im Germanistikstudium in Rumänien. In: Blamberger, Günter/Neuner, Gerhard (Hg.): Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik. Dokumentation der Internationalen Germanistentagung des DAAD, 24.–28. Mai 1995, Universität Gesamthochschule Kassel. Bonn. S. 291–300.

Stănescu, Speranţa (1997a): 1838: Rumänisch-deutsche Grammatik für die nationale Jugend. In: Nubert (1997), S. 71–84.

Stănescu, Speranţa (1997b): Zwanzig Jahre Deutsch-Rumänisch kontrastiv. In: Guţu/Stănescu (Hg.) (1997), S. 199–223.

Stănescu, Speranţa (1998): Der schwierige Weg der Reform. In: Germanistik 1998, S. 63–99.

Steinke, Klaus (1979): Die sprachliche Situation der deutschen Minderheit in Rumänien. In: Ureland (1979). S. 183–204.

Ureland, P. Sture (Hg.) (1979): Standardsprache und Dialekte in mehrsprachigen Gebieten Europas. Akten des 2. Symposions über Sprachkontakt in Europa, Mannheim 1978. Tübingen.

Viorel, Elena (1999): Sprachinterferenzen in der rumäniendeutschen Presse nach 1989. In: Fürster, Horst/Fassel, Horst (Hg.): Kulturdialog und akzeptierte Vielfalt? Rumänien und rumänische Sprachgebiete nach 1918. Stuttgart. S. 267–277.

Viorel, Elena (2000): Schwerpunkte in Lehre und Forschung am Germanistiklehrstuhl Cluj/Klausenburg früher und heute. In: Klausenburger Beiträge zur Germanistik. Cluj. S. 13–25.

Wolf, Johann (1975): Kleine Banater Mundartkunde. Bukarest.

ANDREU CASTELL

Deutsch und Deutschunterricht aus spanischer und katalanischer Sicht

Abstract

Dass Spanien nicht gerade als Beispiel für die konsequente und andauernde Förderung des Fremdsprachenlernens gelten kann, dürfte allgemein bekannt sein. Genauso wie die Tatsache, dass sich weder die Zentralregierung noch die Landesregierungen in mehr als 20 Jahren für eine klare und rationale Fremdsprachenpolitik haben entscheiden können. Und trotzdem haben die Leute in Spanien Fremdsprachen gelernt, unter anderem auch Deutsch, einige haben sogar Germanistik studiert. Wenn man vor einigen Jahren noch in der Lage war oder zumindest versuchte, sich Hoffnungen zu machen, steht man gegenwärtig vor einer nicht zu übersehenden und zum Teil auch noch nicht völlig erklärten Tatsache. Ein Rückgang der Schüler- bzw. Studentenzahlen macht sich zwar bezüglich aller Fremdsprachen bemerkbar, er betrifft aber die deutsche Sprache vielleicht noch stärker. Gründe dafür kann es natürlich viele und verschiedene geben. Hängt es mit den sich überall bemerkbar machenden Folgen des Geburtenrückgangs zusammen? Spielt es eine Rolle, dass Teile Spaniens über eine eigene Landessprache verfügen? Hängt es damit zusammen, dass das Deutsche bisher ja auch noch weniger gefördert worden war als beispielsweise das Englische oder das Französische? Was hat die spanische Germanistik dagegen getan? Was die deutsche Regierung? Wie stehen die Verlage dazu? All dies sind Fragen, die seit langem offen stehen, die uns aber gerade jetzt in noch größerem Maße beschäftigen sollten. Fragte man sich noch vor Kurzem, ob wir nicht auf dem Wege der Besserung seien, sehen wir uns jetzt vor die Frage gestellt, ob es überhaupt noch einen Ausweg gibt.

> „IT IS everywhere. Some 380m people speak it as their first language and perhaps two-thirds as many again as their second. A billion are learning ist, about a third of the world's population are in some sense exposed to it and by 2050, it is predicted, half the world will be more or less pfoficient in it. It ist the language of the globalisation – of international bussiness, politics and diplomacy. It is the language of computers and the Internet. You'll see it on posters in Côte d'Ivoire, you'll hear it in pop songs in Tokyo, you'll read it in official documents in Phnom Penh. Deutsche Welle broadcast in it. Bjork, an Icelander, sings in it. French business schools teach in it [...]" (The Economist, 20.12.2001).

Es wäre ein Zeichen kindlicher Unschuld meinerseits, Sie jetzt raten zu lassen, auf welche Sprache sich der Autor der vorangehenden Zeilen bezieht. Denn noch ist es ja nicht das Spanische.

In der spanischen Tageszeitung La Vanguardia vom 11. Januar 2002 verglich der katalanische Journalist Carlos Sentís mit unversteckter Ironie den spanischen Wirtschaftsminister Rodrigo Rato, den Wirtschaftskommissar

der EU Pedro Solbes – ebenfalls Spanier – und den Vorsitzenden der Europäischen Zentralbank Wim Duisenberg mit drei Musketieren, die sich während ihrer Pressekonferenz am 4. Januar problemlos und korrekt in gerade derselben Sprache äußerten, um die positiven Daten bezüglich der ersten Schritte des neugeborenen Euros bekannt zu geben. Niemand habe, wunderte sich der Journalist, etwas dagegen eingewendet, obwohl es eigentlich irgendwie komisch habe wirken müssen, gerade dabei exklusiv in dieser Sprache sprechen zu hören, wo das Vereinigte Königreich sich doch freiwillig aus der Eurozone ausgeschlossen habe.

Nun, wie sowohl die Mitarbeiter von The Economist, als auch Carlos Sentís und wir selber alle wissen, beruht der Erfolg der englischen Sprache ja nicht so sehr auf den Verdiensten unserer nahen Vettern, sondern vielmehr auf der politischen, wirtschaftlichen und technischen Macht des großen Bruders jenseits des Atlantiks. Nach dem Eurobarometer 55 (Oktober 2001)[1] haben nur 16 % der EU-Bürger das Englische als Muttersprache. Zählt man jedoch Muttersprache und erste Fremdsprache zusammen, dann wird Englisch von 48 % der EU-Bürger benutzt. Es folgt Deutsch mit 32 %, Französisch mit 26 %, Italienisch mit 18 % und Spanisch mit 15 %, um nur die Sprachen zu erwähnen, die von mehr als 10 % der EU-Bürger verwendet werden.

Deutsch ist also, hinter Englisch, die in der EU am meisten gesprochene Sprache. Vergleicht man es mit Französisch, fällt aber sofort auf, dass dieser zweite Platz durch die Zahl der eigentlichen Muttersprachler bedingt ist, die im Falle von Deutsch 24 % ausmachen, bei Französisch lediglich 15 %. Dafür benutzen 8 % der EU-Bürger das Deutsche und 11 % das Französische als Fremdsprache. Woraus man folgern könnte, dass das Interesse für Französisch als Fremdsprache unter den EU-Bürgern größer ist als das für das Deutsche.

Verfolgt man das Eurobarometer von Oktober 2001 weiter, bemerkt man natürlich, dass eine solche Folgerung zu pauschal ist, da das Interesse für eine bestimmte Fremdsprache stark vom jeweiligen Land abhängt. So trifft sie allem Anschein nach nur für die Mittelmeerländer zu, mit Ausnahme von Griechenland, wo Deutsch beliebter zu sein scheint als Französisch. Was Spanien anbelangt, das sich übrigens nach dem Vereinigten Königreich als das fremdsprachenfaulste EU-Land entpuppt,[2] erweist sich unsere Folgerung nach den Angaben im Eurobarometer als richtig. Spanier halten Französisch für nützlicher als Deutsch. Man könnte meinen, das habe auch seine Richtigkeit und seinen guten Grund. Eine langjährige Tradition (bis zu den 70er Jahren war Französisch die erste Fremdsprache im spanischen Schulsystem,

[1] Siehe <http://europa.eu.int/comm/dg10/epo/eb/eb55/eb55.html> (eingesehen am 8.3.2002).

[2] Man könnte sich fragen, in welchem Maße die 40 Jahre Abgeschiedenheit während Francos Diktatur einen Einfluss darauf ausgeübt haben und welche Rolle derzeitig die Mehrsprachigkeit Spaniens selbst und das vor allem in letzter Zeit immer stärker werdende Bewusstsein, Spanisch sei ja selbst eine Weltsprache, dabei spielen.

weit vor Englisch), Spanien grenzt an Frankreich, und zudem ist Französisch eine romanische und daher auch zumindest im Prinzip eine leichter zu erlernende Fremdsprache als z. B. Englisch oder gar Deutsch.

Im Juli 1998 gab die damalige spanische Erziehungsministerin Esperanza Aguirre die Absicht der Regierung bekannt, Englisch schon ab dem 1. Schuljahr in der Primarstufe anzubieten und dazu auch noch eine zweite Fremdsprache als Pflichtfach in der Sekundarstufe einzuführen. Sie fügte, natürlich zur Empörung aller Germanistenverbände, hinzu, dabei werde es sich im Allgemeinen um Französisch handeln, obwohl es natürlich auch Deutsch oder Italienisch sein könnte.

In Einklang damit: Im Jahr zuvor waren in Andalusien für die Sekundarstufe neben 40 Lehrstellen für Englisch, 130 für Französisch und keine einzige für Deutsch ausgeschrieben worden. In Galicien wurden in den Jahren 1999 und 2000 jeweils 60 und 70 Lehrstellen für Französisch ausgeschrieben, ebenfalls keine einzige für Deutsch. Und das in zwei autonomen Regionen, die über Kulturhoheit und außerdem über zwei wichtige Germanistik-Institute verfügen, die jährlich eine ganze Reihe von möglichen Deutschlehrern für die Sekundarstufe ausbilden. In Katalonien, wo ebenfalls an der Universität Barcelona Germanisten ausgebildet werden, war es etwas anders. 1997 wurden für die Sekundarstufe 10 Lehrstellen für Französisch und 2 für Deutsch ausgeschrieben, in den Jahren 1998 und 1999 waren es jeweils jedes Mal 15 für Französisch und 2 für Deutsch. Der Unterschied ist zwar nicht mehr so gravierend wie in Andalusien und Galicien, aber immerhin stehen wir im Falle der autonomen Region, in der vielleicht am meisten Deutsch unterrichtet wird, weiterhin vor einem Verhältnis von fast 8:1 zugunsten des Französischen. Entspricht das der tatsächlichen Nachfrage?

Wohl kaum, wie es aus verschiedenen Tatsachen und Informationsquellen zu entnehmen ist. Ich habe rund 1.300 Stellenangebote in der Sonntagsausgabe der spanischen Tageszeitung *El País* in der Zeit vom 1. Dezember 2001 bis zum 17. Februar 2002 daraufhin ausgewertet, welche Fremdsprachen darin gefordert wurden. Zunächst lässt sich festhalten, dass in 72 % der Fälle explizit Fremdsprachenkenntnisse gefordert wurden. Von diesen wurde in 71,6 % der Fälle lediglich Englisch gefordert; in 3,2 % nur Deutsch und in 1 % nur Französisch. Zählt man diese Fälle mit denen zusammen, in denen neben Englischkenntnissen auch Deutsch- oder Französischkenntnisse gefordert (4,9 % gegenüber 3,2 %) oder zumindest positiv bewertet wurden (3,2 % gegenüber 6,5 %), dann ergibt sich für das Französische ein Anteil von 10,7 %, für das Deutsche ein Anteil von 11,3 %.[3]

Schon in El País vom 28. März 1998 hieß es, die Nachfrage nach Französisch als Fremdsprache liege bei 10,6 %, die nach Deutsch bei 9,8 %. Das

[3] Das entspricht bei weitem nicht mehr den Ergebnissen in Ammon (1993, S. 43), wo für Französisch ein Wert von 20,99% und für Deutsch hingegen ein Wert von lediglich 6,17% ermittelt wird.

entspricht größtenteils – wie auch die Ergebnisse bezüglich der Stellenangebote – dem, was man den Zahlen in den sogenannten Offiziellen Sprachenschulen entnehmen kann. Das sind öffentliche Schulen, die der Fortbildung von Jugendlichen und Erwachsenen im Bereich der Fremdsprachen dienen sollen und die – im Rahmen der Möglichkeiten und der bestehenden Nachfrage – insgesamt bis zu fünf aufeinander folgende Jahreskurse für die jeweilige Sprache anbieten. Gerade diese Schulen, die ein hochqualifiziertes, methodologisch meistens modernes und zugleich ein preiswertes Angebot darstellen, können dazu dienen, das tatsächliche Interesse der Spanier für zumindest bestimmte Fremdsprachen zu messen. Im Schuljahr 1999/2000 haben an den katalanischen Offiziellen Sprachenschulen von 24.227 eingeschriebenen Schülern 19,25 % Französisch und 17,15 % Deutsch gelernt. Betrachtet man lediglich die Zahlen der im ersten Kurs eingeschriebenen, dann entscheiden sich 24 % für Französisch und 23,15 % für Deutsch.[4] In einer mittelgroßen Schule wie die von Lleida kann man sogar von einer Ausgangsvorliebe für das Deutsche sprechen. Im Durchschnitt für die Schuljahre 1997/1998 bis 2001/2002 entscheiden sich dort die Schüler im ersten Kurs im Allgemeinen eher für das Deutsche als für das Französische (52,9 % gegenüber 47,1 %). Bemerkenswert ist allerdings, dass sich das Verhältnis von Kurs zu Kurs umkehrt. Im zweiten Kurs lernen im Durchschnitt für die erwähnten Jahre 40 % Deutsch und 60 % Französisch, im fünften und letzten Kurs machen lediglich 36,4 % mit Deutsch weiter gegenüber 63,6 %, die sich bei Französisch noch im Rennen halten.[5] Deutsch, eine schwierige Sprache?

Wie sieht es nun in der Sekundarstufe aus? Katastrophal. Das Angebot an Deutsch als Fremdsprache an den spanischen Sekundarschulen variiert zwar von einer autonomen Region zur anderen, ist aber überall noch als extrem defizitär zu betrachten; selbst in Regionen wie den Kanarischen Inseln oder Katalonien, wo man von einer relativ großen Zahl von Schulen sprechen kann, die Deutsch anbieten. In Katalonien wird Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache durchgängig bis zum Abitur lediglich an 2,5 % der bestehenden Schulen angeboten; als zweite Fremdsprache als Wahlfach an etwa 20 %. Man mag denken, Letzteres sei ja im Grunde viel. Das täuscht aber, denn es handelt sich in diesen Schulen, die sowohl öffentlich als auch privat sein können, meistens um ein unregelmäßiges Angebot, das plötzlich und ohne ersichtliche Gründe einfach ausfallen kann, wobei auch noch zu beachten ist, dass der Deutschunterricht an diesen Schulen meist nicht von ausgebildeten Germanisten, – die ja in Spanien theoretisch dazu da sind –, sondern hauptsächlich von Religions-, Latein-, Altgriechisch-, Philosophie- und

[4] Quelle: Departament d'Ensenyament. Servei d'Estadística i Documentació. Estadística de l'Ensenyament. Curs 1999–2000. Escoles Oficials d'Idiomes. Alumnes segons idioma i curs. Total.

[5] Quelle: direkt von der Schulleitung übermittelte Zahlen.

in einigen Fällen selbst von Französischlehrern erteilt wird, wenn kein Bedarf an ihren eigenen Fächern besteht. Es handelt sich oft um Lehrer, die selbst nur einige Deutschkurse gemacht haben oder die sich beim Goethe-Institut Barcelona haben umschulen lassen und die natürlich auch noch andere Fächer unterrichten. Anfangs standen die katalanischen Universitäten und der Katalanische Germanistenverband diesem Phänomen, das vom Goethe-Institut durch Umschulungsangebote gefördert wurde, sehr skeptisch gegenüber – schließlich verloren dadurch Germanisten Arbeitsmöglichkeiten –, angesichts der Evolution der Dinge sieht man heutzutage darin zumindest die Möglichkeit, somit eine Nachfrage nach Deutsch überhaupt beweisen zu können.

Das Argument, es bestehe im Sekundarbereich an sich einfach keine Nachfrage nach Deutsch, wurde lange Zeit von allen Verwaltungen angeführt. Sowohl das Erziehungsministerium in Madrid als auch die entsprechenden Stellen in den Regionalregierungen, sei es nun in Andalusien, in Galicien, im Baskenland oder in Katalonien, haben dieses Argument nicht selten benutzt. Daneben hieß es dann, sobald es gelang, an der Gültigkeit des Arguments zu rütteln, es gebe einfach kein Geld für mehr Deutschlehrer. Und das ist natürlich ein Argument, gegen das man schwer ankommt. Das zur Zeit noch geltende Schulgesetz zwingt zwar dazu, an den Sekundarschulen eine zweite Fremdsprache anzubieten, es hat aber nicht einen, sondern gleich zwei Haken.

Den ersten stellt die Tatsache dar, dass die 1998 von der damaligen Ministerin ausgesprochene Absicht, eine zweite Fremdsprache als Pflichtfach in der Sekundarstufe einzuführen, noch nicht realisiert worden ist. Dem Schüler steht es weiterhin frei, sich unter den vielen und durchaus verschiedenartigen Wahlfächern, die ihm zur Verfügung gestellt werden, für eine zweite Fremdsprache oder aber vielleicht für einen Tanz- oder Makrameekurs zu entscheiden.

Kommen wir nun zum zweiten und vielleicht noch wichtigeren Haken. Das Gesetz verpflichtet lediglich dazu, eine zweite Fremdsprache anzubieten, es verpflichtet die Schulen aber keineswegs dazu, mehr als eine zweite Fremdsprache anzubieten. Das bedeutet im Endeffekt, dass in den meisten Sekundarschulen einfach nur Französisch als solche angeboten wird, ganz unabhängig davon, ob wirklich Nachfrage besteht oder nicht. Der Grund dafür, den die Verwaltung nicht selten bei Unterredungen mit Verantwortlichen von Germanistenverbänden anführt, ist einfach: Es gebe viele Französischlehrer, die nun schon mal da seien und die eine Investition bedeuteten, die ausgenutzt werden müsse. Wenn man will, ein eigentlich – zumindest aus finanzieller Sicht – ganz plausibler Grund. Es bleibt jedoch eine Frage offen: Wenn es schon so viele Französischlehrer gibt, warum werden dann weiterhin Planstellen für Französisch ausgeschrieben, und dazu auch noch, wie schon erwähnt, so viele wie z. B. in Andalusien oder in Galicien?

Hier scheint das trotz aller Hindernisse nicht nachlassende und durchaus legitime Interesse Frankreichs, das Status des Französischen als Weltsprache

zu bewahren, eine Rolle zu spielen. Ob sich lediglich Politiker oder auch Unternehmer bei den spanischen Behörden dafür einsetzen, ist mir unbekannt, dass aber jemand es tut, dessen können wir uns gewiss sein. Ganz anders läuft die Sache auf deutscher Seite. Da hat es offiziell immer geheißen, man sehe es ein, aber man wolle sich ja nicht in landesinterne Angelegenheiten einmischen. Zur Förderung des Deutschen sei ja schon das Goethe-Institut da. Und das Goethe-Institut hat gewiss viel getan für das Deutsche in Spanien, aber politischen oder wirtschaftlichen Druck kann es nicht ausüben. Und außerdem gehört auch dort Bescheidenheit und Zurückhaltung zum guten Stil. Angesichts der langsam, aber anscheinend unaufhörlich sinkenden Schülerzahlen wurde vor ein paar Jahren in den beiden Goethe-Instituten in Spanien über neue Werbeformen nachgedacht. Seitens einiger Deutschlehrer kam der Vorschlag, das Deutsche als etwas Besonderes anzubieten und darzustellen, ja sogar als nicht leicht und somit eben als eine Art persönlicher Herausforderung. Damit sollten Schüler selbst, aber vor allem auch Eltern angesprochen werden, denn man hatte beobachtet, dass es in vielen, hauptsächlich privaten Schulen der Primarstufe quasi zu einer Prestigesache geworden war, Deutsch als Fremdsprache anzubieten.[6] Anscheinend hatte es zu einem Zeitpunkt, wo man buchstäblich um Schüler werben muss, seine Wichtigkeit. Was geschah? Der Vorschlag wurde rundweg abgelehnt, mit dem Argument, es klinge doch zu elitär. Jahrelang hatte das Goethe-Institut mit einer Art Inszenierung für Deutsch geworben, wo in der jeweiligen Sekundarschule selbst eine erste Stunde Deutsch mit einem *Zauberer* durchgeführt wurde, durch die gezeigt werden sollte, wie lustig und auch wie einfach es doch sei, Deutsch zu lernen. Ganz erfolglos blieb es nicht. Aber könnte der vorhin erwähnte Neuerungsvorschlag – je nach persönlicher ideologischer Gesinnung – vielleicht als politisch unkorrekt eingestuft werden, dann könnte man auch meinen, die bis dahin auf diese Weise durchgeführte Werbung sei vielleicht auch nicht so ganz unschuldig. Dass Werbung es mit der Wahrheit nicht immer ernst nimmt, ist allgemein bekannt. Aber warum soll man den Leuten weismachen, dass Deutsch eine leichte Sprache ist? Warum soll man den Leuten überhaupt weismachen, dass es leicht ist, eine Fremdsprache zu lernen? Seit wann muss denn Lernen leicht sein? Anscheinend in unserer Zeit, wo um alles geworben werden muss.

Und selbst Politiker werben ja andauernd. Im vergangenen Monat wiederholte die jetzige Erziehungsministerin Pilar del Castillo, was schon ihre Vorgängerin vor vier Jahren angekündigt hatte: den Willen der Regierung, die erste Fremdsprache schon im ersten Schuljahr der Primarstufe als Pflichtfach einzuführen – also für Kinder im Alter von sechs Jahren anstatt wie bis jetzt für Kinder im Alter von acht Jahren. Zugleich solle im ersten Schuljahr

[6] Hier darf man keineswegs nur an rein private Schulen denken. Es handelt sich meistens um Schulen, die zwar nicht staatlich sind, die aber vom Staat oder von der jeweiligen autonomen Regierung finanziell unterstützt werden.

der Sekundarstufe – also für Kinder im Alter von zwölf Jahren – eine zweite Fremdsprache als Pflichtfach eingeführt werden. Man stütze sich dabei, so die Ministerin, auf verschiedene, jedoch nicht explizit erwähnte Studien von Experten, aus denen hervorgehe, dass man eine Fremdsprache am besten zwischen dem dritten und dem zwölften Lebensjahr erlernen könne (El País, 16.2.2002).

Unabhängig davon, ob es diesmal nun wirklich realisiert werden wird oder nicht, halte ich diesen Vorschlag in einem in Bezug auf Fremdsprachenpolitik quasi unterentwickelten Land wie Spanien als reine Propaganda den Eltern gegenüber. Andere Experten vertreten nämlich die Meinung, Fremdsprachenunterricht vor dem neunten Lebensjahr sei in einer Situation, wo der Lerner nur in der Unterrichtsstunde selbst dieser Sprache ausgesetzt sei, größtenteils vergeudete Zeit.[7] Wir dürfen nicht vergessen, dass die Umstände in Spanien nicht die gleichen sind wie in Ländern, wo z. B. kaum Filme synchronisiert werden und selbst Fernsehsendungen im Original laufen. Es stellt sich somit die Frage, ob es nicht günstiger und vor allem ehrlicher wäre, schon etwas früher mit der zweiten Fremdsprache zu beginnen oder wirklich bilingualen Unterricht zu betreiben, anstatt jetzt noch mehr für Englisch als einfaches Pflichtfach in der Primarstufe zu investieren.[8] Das Geld, das man dadurch einsparen würde, könnte vielleicht dazu benutzt werden, Deutsch in der Primarstufe anzubieten.

Wie es dort um das Deutsche steht, mag die Tatsache beweisen, dass es selbst in Katalonien im Schuljahr 1999–2000 in keiner einzigen öffentlichen Schule angeboten wurde, weder als erste noch als zweite Fremdsprache.[9] Als maßgebend mag auch folgende Tatsache betrachtet werden: 36 Universitäten bieten in Spanien den Studiengang *Fremdsprachenlehrer für die Primarstufe* an. An zweien werden lediglich Englischlehrer ausgebildet, an allen anderen sowohl Englisch- als auch Französischlehrer. Nur an einer – an der Universität Salamanca in ihrer Niederlassung in Zamora besteht seit zwei Jahren die Möglichkeit, sich als Deutschlehrer ausbilden zu lassen. Wenig versprechend in einem Kontext, in dem sich die europäischen Unterrichtsminister doch zu der sogenannten *Muttersprache-plus-zwei*-Regel verpflichtet haben.[10]

Keine Schüler – keine Lehrer, keine Lehrer – keine Schüler, ein Teufelskreis, der sich vielleicht bald auch in der Sekundarstufe bemerkbar machen wird. Dort sind es, von den schon erwähnten und durchaus nicht seltenen Ausnahmen abgesehen, Germanisten, die für den Deutschunterricht zustän-

---

[7] Siehe z. B. Muñoz (1999 u. 2001).

[8] Hinsichtlich der neuen Möglichkeiten, die sich in letzter Zeit bezüglich des Deutschen im bilingualen Unterricht in Andalusien ergeben haben, siehe Hengst (2001).

[9] Wie schon erwähnt, wird es an Privatschulen doch angeboten.

[10] Ganz unabhängig davon, wie so etwas in schon mehrsprachigen Ländern bzw. Regionen wie Katalonien, Valencia, Galicien und das Baskenland im Falle Spaniens zu interpretieren ist, wo schon eine bestimmte Zahl von Unterrichtsstunden dem Spanischen selbst als *erste Fremdsprache* gewidmet werden.

dig sind oder zumindest zuständig sein sollten. Die Zahl der Sekundarschulen, an denen Deutsch als Fremdsprache angeboten wird, hat mit der Zeit, wenig zugenommen, die der Offiziellen Sprachenschulen, in denen auch hauptsächlich Germanisten unterrichten, in relativ starkem Maße – 1990 gab es deren 70, heute sind es schon 172, von denen 121 (70 %) auch Deutsch anbieten. Universitäten, an denen man Deutsch als Fremdsprache lernen kann gibt es viele,[11] solche, wo Germanistik angeboten wird, lediglich acht: Barcelona, Complutense de Madrid, País Vasco, Salamanca, Santiago de Compostela, Sevilla, Valencia und Valladolid.[12]

Und genau wie selbst in den so beliebten Offiziellen Sprachenschulen, wo man mittlerweile auch einen Rückgang der Schülerzahlen zu melden hat, sind die Studentenzahlen auch an der Universität, und somit auch in der Philologie allgemein, selbst in der englischen, und natürlich auch in der Germanistik gesunken. Dies mag verschiedene Gründe haben. Einerseits die sich schon seit zwei Jahren heftig bemerkbar machenden Folgen des Geburtenrückgangs der vergangenen zwei Jahrzehnte, der nach einigen Berechnungen dazu führen wird, dass sich die Zahl der jetzigen Stundeten – rund 1.500.000 – in acht Jahren um ein Drittel verringern wird. Hinzu kommt, dass sich die Zahl der Studiengänge seit 1987 mehr als verdreifacht hat.[13] Das bedeutet im Endeffekt, dass immer weniger Studenten sich auf mehr Studiengänge verteilen werden müssen, dass es mittlerweile schon viele Studiengänge gibt, wo es mehr Dozenten als Studenten gibt.

Natürlich sind nicht alle Universitäten und alle Studiengänge in gleichem Maße von diesem Phänomen betroffen, die der Geisteswissenschaften sind es aber auf jeden Fall: In Katalonien z. B. sind es im Studienjahr 2001/02 hauptsächlich Katalanische Philologie (mit einem Rückgang von 38 % im Vergleich zum vorangehenden Studienjahr), Geschichte (-28,5 %), Geographie (-26,5 %) und Spanische Philologie (-19 %). Aber auch nicht geisteswissenschaftliche Fächer wie Physik (-28,5 %) und Mathematik (-17 %) erfahren einen starken Rückgang (La Vanguardia, 9.12.2001). Französische Philologie musste im vergangenen Jahr an der Universität Girona als Vollstudium abgeschafft werden, da sich nur zwei neue Studenten voreingeschrieben hatten. Was Germanistik betrifft, so kann man provisorisch fest-

[11] Im Vorwort zu Acosta (1997) wundert sich J.M. Rodríguez über die große Ausbreitung des Deutschunterrichts an den spanischen Universitäten. Nicht weniger als 15.000 Studenten lernten an ihnen zu dem Zeitpunkt Deutsch. Es handelt sich tatsächlich um eine hohe Anzahl, man darf jedoch nicht außer Acht lassen, was aus der Erhebung von Acosta sehr deutlich hervorgeht, dass rund 13.700 dieser Studenten ein eher kurzfristiges Lernen des Deutschen als Fremdsprache betreiben (1–3 Jahreskurse).

[12] An der Universität Rovira i Virgili in Tarragona wird als Aufbaustudium der universitätseigene – also nicht vom zentralen Erziehungsministerium zertifizierte – Studiengang *Estudios Alemanes (Deutschlandstudien)* angeboten.

[13] Es gibt in diesem Augenblick 160. Siehe dazu <http://www.elpais.es/temas/dossieres/leyuniversidades/cifras1.html> (eingesehen am 7.3.2002).

halten, dass sich der Rückgang auch dort bemerkbar gemacht hat. Im Falle der Universität Barcelona könnte man vom Studienjahr 1999/2000 auf das Studienjahr 2000/2001 von einem Rückgang von rund 10 % sprechen (von insgesamt 331 eingeschriebenen Studenten auf insgesamt 299), während z. B. die Universität Valladolid im gleichen Zeitraum einen Rückgang von rund 30 % erfährt (von insgesamt 107 Studenten auf 75).[14]

Man kann es nur als besorgniserregend empfinden, umso mehr als sich diese Entwicklung gerade zu einem Zeitpunkt bemerkbar macht, in dem die spanische Germanistik nicht einfach dahinschlummert.[15] Noch nie war sie so aktiv gewesen wie in den neunziger Jahren. Das Ungleichgewicht zugunsten der hauptsächlich literarischen Ausrichtung, das es lange Zeit auch in Spanien gegeben hatte, ist seit langem überwunden.[16] Es stimmt zwar – wie Zurdo (2001, S. 375) mit Recht behauptet –, dass die Erforschung der strukturellen und funktionellen Übereinstimmungen und Verschiedenheiten, welche zwischen der deutschen und der spanischen Sprache festzustellen seien, trotz einiger mehr oder weniger gelungenen Gesamtdarstellungen, eigentlich kaum über Ansätze hinausgekommen seien; aber diese Ansätze haben sich in der erwähnten Zeitspanne herausgebildet, und – was ich eigentlich für noch wichtiger halte – der Vergleich zwischen den beiden Sprachen hat mittlerweile auch schon in den Studienplänen einen mehr oder weniger stark verankerten Platz gefunden, genauso wie Übersetzungskurse und die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache.[17] Für Letzteres waren und sind auch heute noch hauptsächlich die sogenannten Erziehungswissenschaftlichen Institute der Pädagogen zuständig, die – zumindest was DaF betrifft – lange Zeit einfach nur weltfremd danebengearbeitet haben. Nur im Rahmen der Germanistik und in enger Zusammenarbeit mit Lehrkräften aus Sekundarschulen und Offiziellen Sprachenschulen wird es möglich sein, gute Lehrer auszubilden, wenn sich die Verwaltung flexibel genug zeigt, diese Zusam-

[14] Berechnet anhand der Statistiken, die beide Universitäten auf ihrer Webseite anbieten (<http://www.ub.es> und <http://www.uva.es>) (eingesehen am 5.3.2002).

[15] Vgl. dazu Pfeiffer (1998, S. 40).

[16] Das wird zum einen aus den verschiedenen Studienplänen ersichtlich, wo bei den Pflichtfächern im Durchschnitt ein Verhältnis von 1,41:1 zugunsten der linguistisch ausgerichteten Fächer besteht. Umgekehrt sieht es nur an der Universität Sevilla aus, wo sich noch ein Verhältnis von 1,12:1 zugunsten der literarisch und kulturhistorisch ausgerichteten Fächer feststellen lässt. Es folgen mit ansteigendem Verhältnis zugunsten der linguistischen Ausrichtung Barcelona (1,22:1), Complutense de Madrid (1,32:1), Salamanca (1,42:1), Valencia (1,60:1), Valladolid (1,66:1), Santiago (1,68:1) und País Vasco (1,91:1). Zum anderen wird es auch aus der Tatsache ersichtlich, dass von den zwischen 1980 und 2000 verfassten Dissertationen 60% eher sprachwissenschaftliche Ziele verfolgen. Beschränkt man die Erhebung auf die 90er Jahre, dann lässt sich ein Verhältnis von 2:1 zugunsten der sprachwissenschaftlichen Dissertationen feststellen.

[17] Kontrastive Grammatik wird als Wahlfach an fünf der acht Universitäten angeboten (Complutense de Madrid, Salamanca, Santiago, Sevilla und Valladolid), Übersetzungskurse an allen außer an der Complutense de Madrid und Sevilla – in Valladolid sogar als Pflichtfach – und Didaktik an allen außer in Sevilla und Valladolid.

menarbeit zu erleichtern und zu fördern, wie es zum Teil z. B. schon in Barcelona, Madrid und País Vasco geschieht, wo von den Universitäten Fortbildungsprogramme auf der Grundlage der regionalen Adaptation der Fernstudienbriefe für das Fach DaF des Deutschen Instituts für Fernstudien der Universität Tübingen, der Gesamthochschule Kassel und des Goethe-Instituts angeboten werden.[18]

Ernüchternd und – je nachdem, wie man darüber denken mag – pessimistisch klingt im Zusammenhang mit der Motivation, im Ausland Deutsch zu lernen oder gar noch Germanistik zu studieren, die Formulierung von Stassen (2001, S. 6 u. 11) bezüglich der Situation in den Jahren 1997/1998:

> „Standen früher die ästhetische (Deutsch als Kultursprache) und die epistemologische (Deutsch als Wissenschaftssprache) Motivation im Vordergrund, so sind seit etwa zehn Jahren die ökonomisch-pragmatische (Deutsch für den Beruf) und die politische (Deutsch als Verkehrs- und Rechtssprache in regionalen und supranationalen Zusammenschlüssen und Organisationen) weitestgehend an deren Stelle getreten."

Und weiter unten heißt es:

> „Dieser Wandel bedeutet, dass das Lehren und Lernen der deutschen Sprache nicht mehr ausschließlich im Rahmen der germanistischen Institute, und bald mehrheitlich nicht mehr nur eingebettet in einen germanistischen Studiengang, stattfinden, sondern dass Kombinationen von Deutsch mit anderen Disziplinen bzw. ein verstärktes Angebot von Deutsch für Hörer aller Fakultäten und/oder Deutsch als Fremdsprache oder deutschsprachige Studiengänge in den Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften z. B., in Übersetzer- und Dolmetscherkursen etc., die Regel sein werden. Organisatorisch hat dies vielfach die Umwandlung einer ‚Deutschabteilung' in ein ‚Service Department' zur Folge. Dies widerstrebt naturgemäß den meist in traditionell philologischen Bahnen ausgebildeten und mit einem eher wissenschaftlichen Selbstverständnis arbeitenden ausländischen Germanisten."

Ob wir uns damit abfinden und vielleicht die These von Westhoff (2001, S. 7) teilen sollten, Auslandsgermanistik solle sich, wolle sie überhaupt überleben, unbedingt in Richtung Deutschlandstudien hin bewegen, und inwiefern das überhaupt noch mit der Ansicht von Siguan (1998, S. 68) vereinbar ist, wir sollten uns weigern, strikte Berufsausbildung zu betreiben, utilitaristisch zu denken und unsere Existenz als Philologen dauernd rechtfertigen zu müssen, ist eine Frage, auf die es meiner Ansicht nach derzeitig noch keine eindeutige Antwort gibt. Unser Problem ist jedoch gerade auch ein zeitliches: Wir brauchen, um darüber nachzudenken und um die bestmögliche Lösung dafür zu finden, nicht nur Mittel, sondern auch eine Zeit, die man uns vielleicht gar nicht gewähren wird. Und wir laufen somit Gefahr, aus reinem Pessimismus von der in den letzten Jahren erreichten Dynamik abzuweichen.

Zum Teil sind ja gerade in den neunziger Jahren, mit dem Aufschwung der Germanistik in Spanien zusammenfallend, auch die Verlage zu neueren Ein-

[18] Mittlerweile auch an den Universitäten Alacant und Cádiz, wo es an sich kein Germanistikstudium als solches gibt.

sichten gelangt. Und ich meine damit keineswegs spanische Verlage, die für DaF und Germanistik allgemein immer nur ein sehr schwaches oder überhaupt kein Interesse gezeigt haben, sondern die großen deutschen Lehrbuchverlage. Noch nie hatten sie so viel übersetzt, so viel – wie sie es gern ausdrücken – regionalisiert, natürlich immer nur in Bezug auf das Spanische; das Katalanische, das Galicische und schon gar das Baskische existieren für sie kaum, was aus rein wirtschaftlichen Gründen wohl als verständlich betrachtet werden darf, aber nicht gerade von Sprachsensibilität zeugt. Wo früher in den Veröffentlichungen der Verlage Universalität und Einsprachigkeit Gebot waren, waren plötzlich Einbeziehung der Mutter-, bzw. der Pseudomuttersprache und auch Pseudointerkulturalität angesagt. Es sind in diesen letzten Jahren nicht nur eine ganze Reihe von sogenannten Anfängergrammatiken und sonstigen Grammatiken übersetzt worden – was ein Anfänger mit einer auf Deutsch verfassten Grammatik anfangen konnte, blieb immer rätselhaft –,[19] sondern es ist daneben auch versucht worden, vor allem die die Lehrbücher begleitenden Arbeitsbücher zu regionalisieren, auf eine Art und Weise, die mehr von einem selbstverständlich legitimen Verkaufsdrang als von einem wirklichen Interesse zeugt.[20] Terminologieabsurditäten und Fokussierung von Allgemeinplätzen wie die Gegenüberstellung der vermeintlichen Pünktlichkeit aller Deutschen und der außer Zweifel stehenden Unpünktlichkeit aller Spanier sind die Folgen gewesen. Hier erweist sich eine Kluft zwischen Germanistik und Verlagen, bei der man nicht genau weiß, bei wem die Schuld liegt, die aber auf jeden Fall durch eine engere und vor allem durch eine seriösere Zusammenarbeit überwunden werden sollte. Vielleicht könnten dadurch sogar bessere und tatsächlich landesspezifische Lehrbücher entstehen, die es in Spanien leider nicht gibt und die z. B. darauf Rücksicht nehmen könnten, dass es bei einem Deutschlerner, der das Spanische als Ausgangssprache hat, wenig Sinn ergibt, das Zustandspassiv als grammatisches Problem erklären zu wollen und dass es auch im Spanischen Funktionsverbgefüge und Abtönungspartikeln gibt.

Ich habe zu Anfang den katalanischen Journalisten Carlos Sentís zitiert und möchte es zum Abschluss noch einmal tun. Vor vier Jahren schrieb er in Bezug auf Katalonien, dass die Generationen des 21. Jahrhunderts über unsere Probleme mit der Zweisprachigkeit – Katalanisch und Spanisch – nur lachen würden, da sie selber schon alle mehrsprachig sein würden (La Vanguardia, 19.11.1997). Aus der Sicht eines Katalanen, der als Sprecher einer Minderheitssprache gegenüber allen Sprachen eine besondere Sensibilität seitens der Politiker erwartet, möchte ich nur hoffen, dass er Recht behält, dass die sogenannte *Muttersprache-plus-zwei*-Regel, auf die ich mich vorhin schon bezogen habe, nicht nur reines Palaver bleibt, und dass diese Mehr-

[19] Z. B. Dreyer, Hilke/Schmitt, Richart (1994 u. 2001) u. Reimann, Monika (1999).

[20] Z. B. Rall, Marlene u. Dietrich (1991), Bock, Heiko et al. (1995), Funk, Hermann et al. (1996), Lüthi (1997) und Schafgans (1998).

sprachigkeit nicht nur dazu dienen wird, in einer immer stärker globalisierten Welt über Geschäfte zu sprechen. Dazu brauchen wir vielleicht doch nur Englisch.

Literatur

Acosta, Luís (1997): Germanistik und Deutsch an den spanischen Hochschulen. Institute, Lehrkräfte und Studenten 1997. Madrid.

Ammon, Ulrich (1993): Empirische Untersuchungen. In: Born, Joachim/Stickel, Gerhard (Hg.): Deutsch als Verkehrssprache in Europa. Jahrbuch Institut für Deutsche Sprache 1992. Berlin/New York.

Bock, Heiko et al. (1995): Themen neu. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Libro de ejercicios 1. Ismaning.

Dreyer, Hilke/Schmitt, Richard (1994): Prácticas de gramática alemana. (Lehr und Übungsbuch der deutschen Grammatik). Ismaning.

Dreyer, Hilke/Schmitt, Richard (2001): Prácticas de gramática alemana – Edición revisada y aumentada. (Lehr und Übungsbuch der deutschen Grammatik – Neubearbeitung). Ismaning.

Funk, Hermann et al. (1996): Sowieso. Curso de Alemán como Lengua Extranjera para Jóvenes. Libro de ejercicios 2. Berlin/München/Wien/Zürich/New York.

Hengst, Hiltrud (2001): Secciones bilingües de alemán en la enseñanza pública. Un proyecto pionero en Andalucía. In: Magazin 10, S. 70–73.

Lüthi, Piet (1997): Stufen International. Curso de Alemán para Jóvenes y Adultos 1. Cuaderno de ejercicios. Barcelona.

Muñoz, Carmen (1999): The effects of age on instructed foreign language acquisition. In González, S. et al. (Hg.): Essays in englisch language teaching. Universidad de Oviedo.

Muñoz, Camen (2001): Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma extranjero. In: Pastor, S./Salazar, V. (Hg.): Tendencias y líneas de investigación en la adquisición de segundas lenguas. Universidad de Alicante.

Pfeiffer, Michael (1998): Auf dem Wege der Besserung: Deutsch in Spanien. In: DAAD (Hg.): Germanistentreffen Deutschland-Spanien-Portugal, 13–18.09.1998. Dokumentation der Tagungsbeiträge. Bonn. S. 33–43.

Rall, Marlene u. Dietrich (1991): Sprachbrücke. Arbeitsbuch Deutsch-Spanisch. München.

Reimann, Monika (1999): Gramática esencial del alemán. (Grundstufengrammatik für Deutsch als Fremdsprache). Ismaning.

Schafgans, Hans H. (1998): Stufen International. Curso de Alemán para Jóvenes y Adultos 2. Cuaderno de ejercicios. Barcelona.

Siguan, Marisa (1998): Überlegungen zum Germanistikstudium in Spanien: am Beispiel der Universität Barcelona. In: DAAD (Hg.): Germanistentreffen Deutschland-Spanien-Portugal, 13–18.09.1998. Dokumentation der Tagungsbeiträge. Bonn. S. 61–70.

Stassen, Manfred (2001): Auswertung der „Länderkonzeption deutsche Sprache/Germanistik" (LKZ). Kurzfassung der Ergebnisse und Bewertungen (online). <http://www.daad.de/germanistik/auswertung_laenderkonzeption.pdf.> Eingesehen am 5.3.2002.

Westhoff, Gerard (2001): IDV 1993–2001 oder: DaF geht in den Spagat. In: IDV-Rundbrief. Heft 66, April. S. 4–8.

Zurdo, Maria Teresa (2001): Kontrastive Analysen Deutsch-Spanisch: eine Übersicht. In: Helbig, Gerhard et al. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch. Berlin/New York. S. 375–377.

IRMA HYVÄRINEN

Deutsch aus finnischer Sicht – Überblick über die sprachliche Situation in Finnland mit einer kontrastiven Betrachtung von Wort- und Wortformenstrukturen

Abstract

Im ersten Teil des Beitrags werden der genetische und typologische Standort des Finnischen und des Deutschen kurz skizziert (1.1), einige wichtige Meilensteine auf dem Wege des Finnischen zu einer Schriftsprache aufgelistet und dann anhand von statistischen Angaben die sprachliche Situation im Finnland von heute beleuchtet (1.2), wonach ein Überblick über die Stellung von Deutsch als Fremdsprache in Finnland gegeben wird (1.3). Der zweite Teil ist Fragen der Wort- und Wortformenstrukturen gewidmet: Zuerst wird auf einige aus der Perspektive des finnischen DaF-Lerners relevante Unterschiede in der Laut-Wort-Struktur von finnischen und deutschen Wörtern eingegangen (2.1). Im Anschluss daran werden Auswirkungen der Prosodik auf die Distinktivität von Flexionsendungen und damit zusammenhängende Interferenzerscheinungen bei dem Deutscherwerb von Finnen thematisiert (2.2). Mit der Flexion befasst sich auch Kap. 2.3, in dem die Kongruenzmarkierung in deklinierten, mit einem Adjektivattribut erweiterten Nominalgruppen kontrastiv erörtert wird. Abschließend werden die wichtigsten Möglichkeiten der Wortschatzerweiterung durch Wortbildung in beiden Sprachen, Komposition und Derivation, kurz betrachtet (2.4). Im Schlusswort (3) wird die Wichtigkeit von Deutsch als Fremdsprache in Finnland unterstrichen und seine jetzige und künftige Lage – zumindest im Vergleich zu derjenigen in vielen anderen Ländern – als relativ günstig eingeschätzt.

1. Zur sprachlichen Situation in Finnland

Als Teilhaber einer „kleinen" Sprache gehen wir Finnen davon aus, dass wir Fremdsprachen lernen müssen, um uns im Norden, in Europa und in der Welt behaupten zu können. Da wir aus einer anderen Sprachfamilie kommen als unsere meisten Nachbarn, ist es kein Wunder, dass die Unterschiede im Lautsystem, in der Lexik und in der Morphosyntax z. B. im Vergleich zum Deutschen beträchtlich sind. Das ist eine große Herausforderung für den Fremdsprachenunterricht, aber auch eine dankbare Basis für kontrastive und typologische Betrachtungen. Einige solche Vergleiche im Bereich der Wort- und Wortformenstrukturen möchte ich in diesem Beitrag anstellen.

1.1 Finnisch und Deutsch – genetisch und typologisch

Finnisch ist eine weitgehend synthetische agglutinierende finnougrische Sprache, die von etwa fünf Millionen Menschen an der nördlichen Peripherie von Europa gesprochen wird, Deutsch wiederum eine zum Analytischen tendierende, aber immerhin noch deutlich flektierende indoeuropäische Sprache mit ca. 91 Millionen Sprechern[1] im Herzen Mitteleuropas.

Als Kostprobe soll der obige Abschnitt auf Finnisch wiedergegeben werden: Es stellt sich heraus, dass sich auf jeden Fall einige lexikalische Gestalten erkennen lassen, die zum gemeinsamen abendländischen Internationalismengut gehören.

(1) Suomi on pitkälti *synteettinen agglutinoiva* suomalais*ugrilainen* kieli, jota puhuu viitisen *miljoonaa* ihmistä *Euroopan* pohjoisessa syrjäkolkassa, saksa taas on yhä *analyyttisemmaksi* kehittyvä mutta kuitenkin vielä selvästi *flekteeraava indoeurooppalainen* kieli, ja sen puhujia on Keski-*Euroopan* sydämessä noin yhdeksänkymmentäyksi *miljoonaa*.

1.2 Finnisch und andere Sprachen in Finnland

Dass Finnisch trotz des verschiedenen genetischen Ursprungs Einiges mit den indoeuropäischen Sprachen gemein hat, haben wir einerseits Mikael Agricola, dem Bischof von Turku, und anderen Gelehrten zu verdanken, die an den europäischen Universitäten, vor allem in Deutschland, studierten. Agricola, der im 16. Jahrhundert die ersten finnischsprachigen Druck-Erzeugnisse veröffentlichte, unter anderem ein Abc-Buch (1543), ein Gebetbuch (1544) und Das Neue Testament (1548), hatte in Wittenberg studiert und dort Luthers Übersetzungen kennen gelernt. Agricolas Bibelübersetzungen, die dem Lutherschen Ideal gleich der Volkssprache nahe stehen wollten, haben eine entscheidende Wirkung auf die Anfänge der finnischen Schriftsprache ausgeübt. Andererseits hat in Finnland das Schwedische jahrhundertelang als Mittlersprache fungiert, die nicht nur ähnlich strukturiert ist wie Deutsch, sondern auch selbst deutsche und niederdeutsche Einflüsse aufgenommen und vor allem viele Lehnübersetzungen an die finnische Sprache weitervermittelt hat. Finnland war Teil des schwedischen Reichs, bis dieses 1809 Finnland an Russland abtreten musste. 1917 wurde Finnland selbstständig. Als autonomes russisches Großherzogtum wurde Finnland aber nicht russifiziert, sondern konnte nicht nur Schwedisch als Landessprache, sondern auch die in der schwedischen Zeit entstandene staatliche Organisation und Gesetzgebung beibehalten und wurde mit der Gründung eines eigenen Landtags „in den Stand der Nationen erhoben" (Klinge 1995, S. 64). Somit gab es – abgesehen von zwei sog. Unterdrückungsperioden (1899–1905 und 1909–1917[2]) – gute

[1] Siehe z. B. Hoberg (2001, S. 26).

[2] Diese Jahreszahlen gibt u. a. Zetterberg (2000). Andere Forscher lassen die zweite Unterdrückungsperiode mit der Ernennung von F. A. Seyn zum Generalgouverneur Finn-

Möglichkeiten zu einer eigenständigen sprachlich-kulturellen Entwicklung. Im 19. Jahrhundert begann Finnisch neben Schwedisch als Verwaltungssprache Fuß zu fassen, bis 1863 ein Sprachendekret erlassen wurde, das mit einer Übergangszeit von zwanzig Jahren die Stellung des Finnischen als Verwaltungs- und Gerichtssprache sicherte. Viele Gebildete, deren Mutter- und/oder Bildungssprache Schwedisch war, gingen freiwillig zum Finnischen über.[3] Unter (2) sind einige Meilensteine der finnischen Sprache aufgelistet:

(2) Meilensteine der finnischen Sprache

Mikael Agricola (ca. 1510–1557)
- 1543 Abckiria (Abc-Buch)
- 1544 Rucouskiria Bibliasta (Gebetbuch: 670 Gebete + Kalender mit praktischen Ratschlägen)
- 1548 Se Wsi Testamenti (Das Neue Testament)

Bibel 1642

Gesetz des Schwedischen Reiches [1734] auf Finnisch 1759

Suomenkieliset Tieto-Sanomat 1775 (Finnische Nachrichten-Zeitung = erste finnische Zeitung; Antti Lizelius)
Turun Wiikko-Sanomat 1820 (Turkuer Wochen-Zeitung; Reinhold von Becker)

Lektorat für finnische Sprache an der Universität Helsinki 1828

Finnische Literaturgesellschaft 1831

Elias Lönnrot (1802–1884)
- 1835 / 1849 Kalevala (Nationalepos)
- 1836–37 u. 1839–40 Mehiläinen (erste fi. Zeitschrift)

Professur für finnische Sprache an der Universität Helsinki 1850

Sprachendekret 1863

Aleksis Kivi (1834–1872)
- ab 1864 Schauspiele auf Finnisch
- 1870/1873 Seitsemän veljestä (Die sieben Brüder, erster fi. Roman)

---

lands und mit der Verabschiedung einer neuen Vortragsordnung für finnische Angelegenheiten 1908 anfangen. In der Praxis ging die zweite Unterdrückungsperiode schon 1914 zu Ende, da der Ausbruch des Ersten Weltkrieges die Durchführung des großen Russifizierungsprogramms vom gleichen Jahr verhinderte. Für diese Spezifizierung danke ich Kristiina Kalleinen und anderen Diskutanten auf dem Diskussionsforum http://www.utu.fi/hum/historia/hverkko/.

[3] Zur Geschichte der finnischen Sprache und Literatur siehe Häkkinen (1994), zur politischen Geschichte Finnlands vgl. die Überblicksdarstellungen von Klinge (1995) und Zetterberg (2000).

Heute gibt es in Finnland rund 4,8 Millionen finnische Muttersprachler, was mehr als 90 % der Bevölkerung ausmacht. Der Anteil der schwedischsprachigen Bevölkerung, der Anfang des 17. Jahrhunderts bei ca. 17,5 %, Anfang des 19. Jahrhunderts sogar bei 20 % lag und in den 1930er Jahren noch ca. 10 % betrug (vgl. u.a. Beijar et al. 2000, S. 43), ist im 20. Jahrhundert stark zurückgegangen, wie aus den Statistiken unten zu ersehen ist: Heute beträgt ihr Anteil knapp 300 000 Muttersprachler, d. h. knapp 6 %. Dabei sind viele Finnlandschweden zweisprachig bzw. wechseln in finnischer Umgebung völlig zum Finnischen über. Umgekehrtes kommt nur selten vor. Auch wenn an den finnischen Schulen die zweite Landessprache – trotz auch heftiger Kritik – nach wie vor ein Pflichtfach ist, wird die auf genetischen Gemeinsamkeiten zwischen Deutsch und Schwedisch basierende positive Transferfunktion für finnische Deutschlerner mit der Abnahme von lebendigen Schwedischkontakten immer schwächer.[4]

In den 90er Jahren geht der Anteil des Schwedischen weiterhin leicht zurück. Dagegen ist der Anteil von anderen sprachlichen Minoritäten mit zunehmender Einwanderung seit den 80er Jahren, und zwar insbesondere der Anteil des Russischen und des Estnischen nach der politischen Wende und der Beseitigung des Eisernen Vorhangs, rasant gestiegen, vgl. (3). Der „Top ten-Liste" (4) wiederum lässt sich entnehmen, dass deutsche Muttersprachler in Finnland mit ca. 2000 Sprechern vor zehn Jahren noch den siebten Platz innehatten, jetzt aber u. a. von Russen, Esten und Somali überholt worden sind. (Siehe Nuolijärvi 1999) Dies hatte u. a. zur Folge, dass in den Kurznachrichten des finnischen Rundfunks um elf Uhr abends, die früher auf Finnisch, Englisch und Deutsch gelesen wurden, Deutsch dem Russischen weichen musste.

(3) Die sprachliche Situation in Finnland im 20. Jahrhundert

Jahr→	1900	1950	1980	1995	1996	1997	1997
Sprache ↓	%	%	%	%	%	%	Anzahl
Finnisch	86.75	91.10	93.50	92.92	92.86	92.74	4.773.576
Schwedisch	12.89	8.64	6.28	5.76	5.73	5.70	293.691
Samisch	0.06	0.05	0.03	0.03	0.03	0.03	1.716
Russisch	0.29	0.12	0.03	0.31	0.35	0.40	20.398
Andere	0.01	0.08	0.16	0.98	1.03	1.13	57.986
Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%	5.147.349

(Karlsson 2000, S. 14)

[4] Dass das Erlernen des Deutschen den Schwedischsprachigen leichter fällt als den finnischen Muttersprachlern, ist auch objektiv festgestellt worden: In der Abiturprüfung schneiden die Finnlandschweden im Durchschnitt besser ab. Gute Schwedischkenntnisse dürften auch den Finnischsprachigen das Erlernen des Deutschen erleichtern. Wie aus dem Kap. 1.3 und der Tabelle (6) unten hervorgeht, fungiert Schwedischunterricht aber heute nicht mehr allgemein als „Tor" zu den indoeuropäischen Sprachen, wie es noch vor ca. 30 Jahren der Fall war, denn die meisten Schüler fangen ihr Sprachstudium mit Englisch und/oder Deutsch vor dem Schwedischen an.

(4) Die meistbenutzten Sprachen in Finnland in den Jahren 1990 und 1998

1990	Anzahl	1998	Anzahl
1. Finnisch		1. Finnisch	
2. Schwedisch	~ 300.000	2. Schwedisch	
3. Gebärdensprache	~ 5.000	3. *Russisch*	20.398
4. Romani	~ 5.000	4. *Estnisch*	9.294
5. Russisch	~ 3.000	5. Romani	
6. Englisch	~ 3.000	6. Englisch	
7. Deutsch	~ 2.000	7. *Somali*	
8. Samisch	~ 2.000	8. Gebärdensprache	
9. Vietnamesisch	~ 1.200	9. Arabisch	
10. Arabisch		10. Vietnamesisch	

Im Zunehmen begriffen sind auch Chinesisch, Albanisch, Kurdisch, Serbisch, Kroatisch ... (Nuolijärvi, 1999). Im Jahr 2000 wurde an den finnischen allgemeinbildenden Schulen Muttersprachenunterricht in 52 Sprachen erteilt (KIMMOKE 2001, S. 3).

1.3 Deutsch als Fremdsprache in Finnland

Bis zum Zweiten Weltkrieg war Deutsch – nach Schwedisch als der zweiten Landessprache – die wichtigste Fremdsprache in Finnland. Heute nimmt Englisch diese Stellung ein, aber Deutsch hat immer noch eine relativ starke Position im Fremdsprachenspektrum der Schulen. Noch in den 60er Jahren hat der Sprachunterricht in der höheren Schule (*oppikoulu*, d.h. im damaligen Gymnasium) in der ersten Klasse, d.h. im 5. Schuljahr, mit der zweiten Landessprache eingesetzt, und in der zweiten Klasse, also im 6. Schuljahr, wählte damals – zu meiner Schulzeit – noch ein rundes Drittel des Jahrganges Deutsch als erste Fremdsprache. Darüber hinaus war Deutsch unter den Englischlernern ein beliebtes fakultatives Fach in den drei letzten Klassen der gymnasialen Oberstufe. Mit der Gesamtschulreform in den 70er Jahren wurde der Fremdsprachenunterricht um zwei Jahre vorverlegt, der zweiten Landessprache wurde die absolute Vorherrschaft als Einstieg in eine andere als Muttersprache genommen, und Englisch wurde für zwei Jahrzehnte fast zur Alleinherrschaft, Deutsch wiederum in die absolute Talsohle gebracht. Für Absolventen der Abiturprüfung in der ersten Fremdsprache (abgesehen von der zweiten Landessprache) führt Yli-Renko (1985, S. 14) Statistiken an, die zeigen, dass sich das Verhältnis zwischen Deutsch und Englisch von der Nachkriegszeit bis 1980 völlig umgekehrt hat:

(5) Prozentualer Anteil der Deutsch- bzw. Englischabsolventen in der obligatorischen Abiturprüfung in der ersten Fremdsprache

1. Fremdsprache	1945–47	1950	1960	1970	1980
Deutsch	94,4	56,9	47,2	40,1	2,8
Englisch	2,8	39,2	50,3	59,1	96,5

(Yli-Renko 1985, S. 14)

Nach der Wiedervereinigung Deutschlands (1990) und dem Beitritt Finnlands zur EU (1995) stieg die Popularität der deutschen Sprache zuerst deutlich, bis die Kurve in den letzten Jahren wieder leicht abzusinken begann, zum einen durch drastische Sparmaßnahmen der Kommunen, die kleine Sprachklassen nicht finanzieren wollen bzw. einen Deutschlehrer nicht voll beschäftigen können, und zum anderen deswegen, weil seit dem EU-Beitritt Französisch an Bedeutung gewann, darüber hinaus mit einem weltweiten „Latino-Boom" die Beliebtheit des Spanischen wuchs und außerdem immer häufiger auch Italienisch gewählt wird. Somit können in Finnland Schwedisch als obligatorische zweite Landessprache und Englisch als Sprache der Globalisierung als „große" Sprachfächer bezeichnet werden, während der finnische Volksmund Deutsch, Französisch, Russisch, Spanisch usw. „kleine und seltene Sprachen" nennt.

In den Tabellen (6) und (7) werden neuere Zahlen zur Belegung der Sprachfächer an den finnischen Schulen gegeben.[5] Dabei bedeutet im heutigen System A1 die erste Fremdsprache (hier ist die zweite Landessprache mit einbegriffen), die in der Regel im dritten Schuljahr einsetzt; in einigen wenigen Schulen fängt der Fremdsprachenunterricht sogar schon in der ersten Klasse an. Seit 1993 gibt es einen weiteren, freiwilligen langen A2-Lehrgang einer Fremdsprache ab dem 5. Schuljahr (ggf. auch früher). Im Schuljahr 2000–2001 wurde schon in zwei Dritteln der finnischen Gemeinden zumindest eine A2-Sprache als fakultatives Fach angeboten, und das Angebot wurde von ca. 13 % der Schüler wahrgenommen.[6] In den Tabellen steht B für den sog. kurzen Lehrgang: B2 bedeutet eine ab dem 8. Schuljahr als fakultatives Fach einsetzende Fremdsprache und B3 schließlich einen auf der gymnasialen Oberstufe ab dem 10. Schuljahr wählbaren dreijährigen Lehrgang einer – je nach der früheren Wahl – dritten, vierten bzw. fünften Fremdsprache.[7] Für Deutsch ist der A2-Lehrgang eine ernst zu nehmende Alternative, denn die meisten möchten doch Englisch, die *lingua franca* der heutigen Welt, als A1-Sprache wählen. Die Prozentzahlen in (6) zeigen, wie häufig sich die Schüler für eine bestimmte Sprache entschieden haben; in (7) sind

[5] Die Deutsche Schule in Helsinki sowie andere fremdsprachige Schulen sind nicht mitgerechnet worden.

[6] Im Schuljahr 1994–1995 betrug die Zahl der Schüler, die in den Klassen 1–6 Deutsch als A1- oder A2-Fach belegten, 13.205 (= 3,4 %). Den bisherigen Gipfel erreichten entsprechende Zahlen im Schuljahr 1997–1998 mit 33.044 Schülern und 8,7 %. Seitdem sinkt die Kurve wieder: Im Schuljahr 2000–2001 zählte man in den Klassen 1–6 insgesamt 27.304 Deutschlerner (= 6,9 %). In den Klassen 7–9 wiederum lernten im gleichen Jahr 13,2 % der Schüler Deutsch als A1/A2-Sprache. Von den Abiturienten des Jahrgangs 2000 hatten nur 2,1 % Deutsch als A1/A2-Sprache, 24,7 % als B2-Sprache und 17,7 % als B3-Sprache gelernt, d. h. insgesamt immerhin 44,5 % des Abiturientenjahrgangs haben einen der genannten Lehrgänge mit Erfolg abgeschlossen. (KIMMO-KE 2001) Wie die Statistiken für die niedrigeren Schulstufen der gleichen Zeit zeigen, wird sich die Kurve der Abiturienten in der Zukunft zugunsten der A1/A2-Sprache verschieben.

[7] Allerdings wird in den oberen Klassen manchmal die A2-Sprache in den A1-Unterricht, die B3-Sprache in den B2-Unterricht integriert.

für Deutsch als A1- und A2-Sprache zuerst in je eigenen Spalten absolute Schülerzahlen und prozentuale Anteile gegeben, wonach in der dritten Spalte die Schülerzahlen für beide Alternativen zusammengezählt sind und ihr relativer Anteil aus der Gesamtmenge von allen Schülern mit einer bis zwei A-Sprachen angeführt wird. Als Fazit stellt sich heraus, dass für Deutsch in den letzten drei Jahren durchweg eine leicht sinkende Tendenz festzustellen ist. Bei den B-Lehrgängen kann man den drastischen Rückgang um 4 Prozentpunkte vom Jahr 1999 zum Jahr 2000 damit erklären, dass ein Teil der Schüler Deutsch eben schon verfrüht als freiwillige A2-Sprache belegt hat, was früher nicht möglich war. Trotz des allmählichen Rückgangs ist Deutsch nach wie vor die beliebteste fakultative Sprache an den finnischen Schulen; wenn man bedenkt, dass Schwedisch (bzw. für Schwedischsprachige Finnisch) – falls nicht schon früher freiwillig gewählt – ab der 7. Klasse als Pflichtfach (B1) hinzukommt, kann man sagen, dass Deutsch nach Schwedisch und Englisch die dritthäufigste Fremdsprache an den finnischen Schulen ist. Etwa zwei Drittel der ca. 35.000 Abiturienten des Jahrgangs 2000 hatten im Abgangszeugnis der gymnasialen Oberstufe Noten in drei Sprachen oder mehr, und man kann schätzen, dass heute zumindest jeder zweite Abiturient Deutsch in irgendeinem Umfang gelernt hat. (Zahlenangaben aus KIMMOKE 2001)

(6) Prozentuale Verteilung von Fremdsprachen innerhalb der A1-, A2- und B2/3-Sprachlehrgänge an den finnischen Schulen 1998–2001
Für die A-Lehrgänge wurden die Zahlen der Sprachenwahl ohne eventuelle Abbrecher, für die B-Lehrgänge dagegen nur die Abschlüsse erfasst. Stellen, zu denen der KIMMOKE-Bericht keine Angaben enthält, sind leer gelassen.

Lehrgang →	**A1** (1.–6. Schuljahr)			**A2** (1.–6. Schuljahr)			**B2/3-Abschlüsse** (12. Schuljahr)		
Jahr →	1998–	1999–	2000–	1998–	1999–	2000–			
Sprache ↓	1999	2000	2001	1999	2000	2001	1998	1999	2000
							N= 26.348	N= 25.243	N= 26.664
Englisch	86,8	87,7	87,6	27,9	29,2	29,2			
Schwedisch	2,4	2,0	1,8	17,1	18,7	19,4	–	–	–
Deutsch	**3,7**	**3,3**	**2,8**	**42,3**	**39,6**	**38,7**	**61**	**59,2**	**55,2**
Französisch	1,6	1,5	1,3	8,0	8,2	8,4	27	25,5	27,5
Russisch	0,3	0,3	0,3	1,0	1,1	1,0	4,6	5,9	6,8
Zwischensumme	94,8	94,8	93,8	96,3	96,8	96,7	92,6	90,6	89,5
Spanisch							3,5	5,2	5,8
Italienisch							1,6	1,8	2,5
Latein							1,4	1,6	1,7
Sonstiges							0,9	0,8	0,4
Insgesamt	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

(vgl. KIMMOKE 2001, S. 22, 25)

(7) A1/A2-Deutsch (langer Lehrgang) in den Klassen 1–6 der finnischen Schulen 1998–2001

Lehrgang	**A1-Wahlquote** (%-Anteile an allen A1-Schülern)			**A2-Wahlquote** (%-Anteile an allen A2-Schülern)			**A1/A2-Wahlquote** (%-Anteile an allen Schülern mit einer A1/A2-Sprache)		
Jahr	1998–1999	1999–2000	2000–2001	1998–1999	1999–2000	2000–2001	1998–1999	1999–2000	2000–2001
Dt. absolut	9.621	8.703	7.631	21.662	20.314	19.673	31.283	29.017	27.304
Dt. relativ	3,7%	3,3%	2,8%	42,3%	39,6%	38,7%	**8,2%**	**7,5%**	**6,9%**

(vgl. KIMMOKE 2001, S. 94)

Germanistik bzw. deutsche Sprache (einschließlich Übersetzen und Dolmetschen) kann man in Finnland an acht Universitäten im Hauptfach studieren, nämlich an den Universitäten Helsinki (einschl. Kouvola), Joensuu (einschl. Savonlinna), Jyväskylä, Oulu, Tampere, Turku, Vaasa sowie an der schwedischsprachigen Universität Åbo Akademi in Turku. Jährlich werden ca. 250 Hauptfachstudenten aufgenommen; im Jahr 2000 wurden ca. 130 Magisterexamina in Germanistik bzw. Deutsch abgelegt.[8] Für Nicht-Sprachwissenschaftler gibt es ein fachsprachlich orientiertes Deutsch-Angebot in den Sprachenzentren der Universitäten sowie der Technischen, der Wirtschafts- und der Kunsthochschulen. Auch an den Berufsschulen und Fachhochschulen ist Deutsch vertreten. Außerdem werden Deutschkurse von den Volkshochschulen und privaten Sprachinstituten angeboten. Ein Goethe-Institut gibt es nur noch in Helsinki (früher auch in Tampere, Turku und Jyväskylä). Seitdem die frühere Konkurrenzsituation zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der DDR (siehe Hentilä 2000) nicht mehr besteht und Finnlands Schlüsselposition als neutraler Vermittler zwischen Ost und West an Bedeutung verloren hat, ist die deutsche Präsenz in Finnland – und auch in den anderen nordischen Ländern – bewusst reduziert worden. Ein Positivum ist allerdings, dass es im Studienjahr 2001–2002 vier DAAD-Lektoren in Finnland gab, und zwar an den Universitäten Helsinki, Joensuu und Vaasa sowie an der schwedischsprachigen Wirtschaftshochschule Helsinki.

Branchen, in denen Deutsch laut Bedarfsanalysen nach wie vor gefragt ist, sind u.a. Technik, Bauwesen, Handel, Verwaltung, Tourismus, Hotel- und Gaststättengewerbe, Sozial- und Gesundheitswesen sowie Kultur, aber auch dort sind die Zahlen derjenigen, die von der Wichtigkeit von Deutschkenntnissen überzeugt sind, heute geringer als etwa noch vor zehn oder zwanzig Jahren (vgl. Yli-Renko 1985, S. 17–22; Ylönen/Rimpilä 1995 und KIMMOKE 2001, S. 9).

[8] Zur Lage der finnischen Germanistik an den Universitäten siehe Liefländer-Koistinen/Koskensalo (2001) und Jäntti (2001).

Dass die Deutschen selbst nicht Gewicht genug auf die Verwendung ihrer Muttersprache in internationalen Zusammenhängen legen würden, sondern Englisch vorzögen, ist ein häufig gehörtes Argument. Ein Gegenbeispiel ist aber der für Finnland peinliche Dolmetscherstreit am Anfang der finnischen EU-Ratspräsidentschaft am 1. Juli 1999 (zu den Hintergründen und Einzelepisoden siehe Kelletat 2001; vgl. auch Hentilä 2000): Deutschland bestand darauf, dass auf den informellen Ministertreffen Deutsch, die größte EU-Sprache, neben Englisch und Französisch verwendet werden könnte. Das Dolmetschen war jedoch nur für die Sprachen Englisch, Französisch und Finnisch, die Sprache des Gastgeberlandes, vorgesehen, was von finnischer Seite mit der „herkömmlichen Praxis" sowie Raum- und Finanzknappheit begründet wurde. Weitere Argumente waren u. a., dass man eventuellen ähnlichen Ansprüchen Spaniens und Italiens vorbeugen und demonstrieren wollte, dass die kleinen EU-Länder sich nicht von den großen herumkommandieren lassen. Dies hatte zur Folge, dass Deutschland und Österreich die Sitzungen boykottierten, auf denen nicht ins Deutsche gedolmetscht wurde. Klar ist, dass dieser Vorfall dem Status der deutschen Sprache in Finnland zumindest für die nächste Zukunft geschadet hat, auch wenn die öffentliche Diskussion, die trotz der Sommerzeit hohe Wellen schlug – Juli ist der Urlaubsmonat in Finnland –, in Leserbriefen von Zeitungen neben deutsch-negativen Einstellungen auch starke Für-Stimmen laut werden ließ. Sicherlich ist eben die Stellung der deutschen Sprache in der EU in den nächsten Jahren eine Schlüsselfrage, wenn die Schüler bzw. ihre Eltern oder die Studenten vor der Wahl stehen, wie viele und welche Fremdsprachen lernenswert sind.

2. Finnische und deutsche Wort- und Wortformenstrukturen im Vergleich

Finnisch-deutsche kontrastive Analysen sind im Großen und Ganzen den allgemeinen Tendenzen in der Linguistik gefolgt, indem sich das Interesse von den kleinsten sprachlichen Einheiten auf immer größere komplexe Einheiten verlagert hat. In den 1970er Jahren beschäftigte man sich mit phonetisch-phonologischen und grammatischen, eher systemlinguistischen Gegenüberstellungen, bis die pragmatische Wende allmählich das Hauptgewicht auf text(sorten)linguistische und kommunikationsorientierte Themen verlegte.[9] Gleichzeitig hat sich im Fremdsprachenunterricht ein Wandel von der Betonung der Grammatikalität in Richtung auf kommunikative Kompetenz vollzogen. Dass den mündlichen Fertigkeiten heute mehr Zeit gewidmet wird als früher, ist schon angesichts der zugenommenen internationalen Mobilität,

[9] Von den älteren Arbeiten seien die syntaktischen Gesamtdarstellungen von Tarvainen (1985a, b) erwähnt. Zu kommunikativ-pragmatischen Erscheinungen hat Tiittula (1995) in ihrem Vortrag auf der Mannheimer Jahrestagung 1994 aus finnisch-deutscher kontrastiver Sicht Stellung genommen. Zu einer Übersicht über kontrastive Analysen zwischen Finnisch und Deutsch siehe Hyvärinen (2001a).

der wachsenden Bedeutung der Telekommunikation und der Rolle der Mündlichkeit in den Massenmedien angebracht. Die Kehrseite der Medaille ist aber, dass das Schlagwort Kommunikativität doch nicht zum erwünschten Ziel führt, wenn es an Grammatikalität mangelt.

Ein Grund für das deutlich gesunkene Niveau der theoretischen Grammatikkenntnisse und der praktischen Grammatikfertigkeiten der finnischen Schüler und Studenten ist eben die Tatsache, dass zu Gunsten des kommunikativen Mehrs schon aus Zeitgründen etwas anderes aufgegeben werden muss. Folglich werden die Grammatikregeln im DaF-Unterricht nicht mehr im gleichen Umfang wie früher explizit und systematisch behandelt und geübt. Aber die Unterrichtssituation allein reicht auch nicht aus, um genügend Input für ein spontanes induktives Lernen zu bieten, und nach dem 12. Lebensjahr beginnt die Fähigkeit zur spontanen Aneignung von Sprachen ohnehin schwächer zu werden, indem sowohl die Perzeption als auch die Produktion durch muttersprachliche Gewohnheiten dominiert werden. Dies führt dazu, dass sogar bei einem fast ausschließlichen oder überwiegenden authentischen fremdsprachigen Input (durch Muttersprachler oder via Tonband- oder Videoaufnahmen) Unterschiede perzeptiv überhört bzw. übersehen werden und folglich auch nicht bei eigener Produktion eingesetzt werden können. Die Schwierigkeiten häufen sich, wenn auch die Fremdsprachenlehrer selbst, die in der Regel nicht Native sind, eine interferenzgeprägte Sprache benutzen, so dass den Lernenden ein korrektes Input für induktives Lernen fehlt. Auch wenn von den Fremdsprachenlehrern kaum eine vollständige Kompetenz in der zu unterrichtenden Sprache verlangt werden kann, lohnt es sich, sich der Fallgruben bewusst zu werden, um die Probleme z. B. in Form von zusätzlichen Übungen gezielt anzugehen.

Im Unterricht werden Erscheinungen der verschiedenen linguistischen Ebenen, etwa Aussprache, Lexik, Grammatik, Textstruktur, Höflichkeitsverhalten usw., getrennt geübt, ohne auf ihre Interrelationen zu achten. Unten soll erörtert werden, welche Konsequenzen Unterschiede in der phonotaktischen Struktur von finnischen und deutschen Wortformen nicht nur für die Aussprache, sondern auch für die morphologische Korrektheit von syntagmatischen Einheiten haben können.

2.1 Zur phonotaktischen Struktur von finnischen und deutschen Wörtern und Wortformen

Bevor phonotaktische Phänomene behandelt werden können, soll für beide Sprachen ein Phoneminventar aufgestellt werden.

2.1.1 Phoneminventar

„Im Finnischen gibt es 8 Vokal- und 13 Konsonantenphoneme, nämlich **i e ä y ö u o a** und **p t k d s h v j l r m n ŋ**. Alle Vokale und Konsonanten (außer **d v j h**) können sowohl kurz als auch lang vorkommen." (Karlsson 2000, S. 24) Außerdem gibt es 18 Diphthonge, d. h. Verbindungen von zwei Voka-

len in gleicher Silbe, von denen 16 recht häufig sind, und darüber hinaus 20 sog. Hiatus-Verbindungen, d.h. Fälle, in denen zwischen den Vokalen eine Silbengrenze steht. (Karlsson 1983, S. 82–94; Karlsson 2000, S. 26–27; Laaksonen/Lieko 1992, S. 16)

(8) Finnische Konsonanten, Vokale, Diphthonge und Hiatus-Verbindungen

Konsonanten (13):	**p t k d s h v j l r m n ŋ**			(auch Geminaten außer **d v j h**)		
Vokale (8):	**i e ä y ö u o a**			(jeweils auch Doppelvokale)		
Diphthonge (18):	**ai**	**ei**	**oi**	**ui**		
	äi		**öi**	**yi**		
	au	**ou**	**eu**	**iu**		
	äy	**öy**	(ey)	(iy) [10]		
	ie	**uo**				
		yö				
Hiatus (20):	**a.e**	**a.o**	**e.a**	**e.o**	**i.a**	**i.o**
	ä.e	**ä.ö**	**e.ä**	**e.ö**	**i.ä**	**i.ö**
	o.a	**o.e**	**u.a**	**u.e**		
	ö.ä	**ö.e**	**y.ä**	**y.e**		

Im Finnischen fehlt in heimischen Wörtern eine Opposition zwischen stimmhaften und stimmlosen Konsonanten; vorhanden sind die stimmlosen (nicht aspirierten) Klusile **p**, **t**, **k** und der stimmhafte labiodentale Frikativ **v**; es fehlen aber **b**, **g** und **f**, und **d** kommt nur in flektierten Formen im Inlaut vor. Es gibt wenig Konsonantenverbindungen, bzw. diese kommen nur in der Wortmitte vor und sind häufig Geminaten. Auffällig aus deutscher Sicht ist eben der Vokalreichtum des Finnischen: Im Redefluss überwiegen die Vokale mit 50,5 %, während der Anteil der Vokale im Deutschen nur 39 % beträgt.[11] (Hall et al. 1995, S. 35, 87) Das Finnische hat sowohl offene als auch geschlossene Silben mit Kurz- und mit Langvokal, und volle Vokalqualitäten und -quantitäten kommen auch in unbetonten Silben vor. Die Distribution der Vokale in nicht-erster Silbe wird allerdings von der sog. Vokalharmonie eingeschränkt: Abgesehen von **e** und **i**, die in dieser Hinsicht neutral sind, können nach den Vordervokalen **ä**, **ö** und **y** der ersten, betonten Silbe in den Folgesilben nur Vordervokale und entsprechend nach den Hintervokalen **a**, **o** und **u** nur Hintervokale vorkommen (siehe Karlsson 1983, S. 98–104; Fuchs 1985, S. 38). Der Vokalreichtum des Finnischen zusammen mit der typischen Zwei- oder Mehrsilbigkeit der Wortformen (siehe weiter unten) garantiert eine ausreichende Differenzierung zwischen verschiedenen Wörtern und Wortformen.

[10] Die Diphthonge /ey/ und /iy/ sind marginal, vgl. Karlsson (1983, S. 84).

[11] Ähnliche Zahlenverhältnisse gibt Häkkinen (1995, S. 111) an: Das Verhältnis von Vokalen zu Konsonanten sei im Finnischen 100 : 109, im Deutschen 100 : 164. Demnach wäre der prozentuale Anteil der Vokale im Fi. ca. 48 %, im Dt. etwa 38 %.

Zwischen Laut und Schrift besteht im Finnischen fast ein 1 : 1-Verhältnis. Abweichungen stellen der ŋ-Laut, vgl. *lanka* [laŋka] ‚Garn', sowie die bei bestimmten Wortformen vorkommende Grenzgemination an der Wort- bzw. Morphemgrenze dar. Bei dem ŋ-Laut handelt es sich um ein distributionell restringiertes „Quasi-Phonem" (Karlsson 1983, S. 29–30), das nicht anlautfähig ist. Da postvokalisch (d. h. nach dem Silbenkern) das distinktive Merkmal der Artikulationsstelle bei den Nasalen aufgehoben ist und diese von dem Folgekonsonanten übernommen wird (sog. Nasalassimilation), ist der ŋ-Laut der einzige mögliche Nasallaut vor einem velaren Konsonanten.[12] Die Grenzgemination wiederum erklärt sich durch den Schwund eines früheren Klusils am Wortende, der sozusagen ein Lautsegment leer gelassen hat. Der Lautwert des Anlautskonsonanten des nächsten Wortes bzw. Morphems überträgt sich auf die vorangehende leere Einheit, z. B. *sade lakkaa* [sadel lakkaa] ‚der Regen hört auf', *luepas* [lueppas] ‚lies mal',[13] (vgl. Karlsson 1983, S. 348–350; Fromm 1982, S. 57). Sowohl die Nasalassimilation – die neben ŋ auch **m** und **n** betrifft – als auch die Grenzgemination sind aus kontrastiver Sicht relevant. Auf sie wird im Kap. 2.2 zurückzukommen sein.

Im Deutschen gibt es 20 Konsonanten, die miteinander Zweier- und Mehrfachkombinationen eingehen können.[14] Anders als im Finnischen sind jedoch Geminaten im Wortinneren ausgeschlossen. Wenn man die deutschen Kurz- und Langvokale getrennt zählt und auch noch den Schwa-Laut [ə] mitberücksichtigt, kommt man auf die Zahl 16, wozu noch drei Diphthonge kommen. Die Kombinationsmöglichkeiten von Qualität und Quantität bei Monophthongen sind jedoch beschränkt, es herrscht (bis auf wenige Ausnahmen) Qualität-Quantität-Redundanz. Gespannte Langvokale begegnen nur in betonten Silben, und in unbetonten Stellungen kommen reduzierte Vokale vor, die es im Finnischen gar nicht gibt: Zählt man neben [ə] auch noch [ɐ] hinzu, das zwar in der Regel als unsilbisches vokalisiertes **r**-Allophon vorkommt[15], bei Wörtern und Formen auf *-er* aber für /ər/ eintreten kann und silbentragend wird, so dass Minimalpaare wie *bitter* [ɐ] – *bitte* [ə] entstehen, steigt die Gesamtzahl der verschiedenen vokalischen Silbenkerne im

[12] Vor dem Silbenkern kann ŋ nur in nicht-erster Silbe als zweiter Teil der Geminate vorkommen, vgl. *langan* [laŋŋan] (Genitivform von *lanka* ‚Garn'). Hier kommt es auch zu Minimalpaaren, vgl. *lannan* [lannan] (Genitivform von *lanta* ‚Dünger').

[13] Fängt das folgende Wort mit einem Vokal an, kann man eventuell einen langen Glottalklusil an der Wortgrenze hören, z. B. *mene ulos* [mene$^{ʔ(ː)}$ulos] ‚geh hinaus' (Karlsson 1983, S. 64).

[14] Zum deutschen Konsonantensystem siehe z. B. Kohler (1995, S. 152). Die sog. Affrikaten werden hier als biphonematisch, d. h. als Zweierkombinationen, angesehen (vgl. Kohler 1995, S. 166–168).

[15] Kohler (1995, S. 165 f.) macht darauf aufmerksam, dass durch die Vokalisierung Lang- und Kurzdiphthonge entstehen, z. B. *hier* [iːɐ], *wirr* [ɪɐ], *Heer* [eːɐ], *Herr* [ɛɐ], *Uhr* [uːɐ], *Ohr* [oːɐ] usw. Für diese Kombinationen gibt es im Finnischen nur unter den Hiatusverbindungen approximative Entsprechungen. Für [yːɐ], vgl. z. B. *führt*, fehlt im Finnischen wegen der Vokalharmonie jegliche Entsprechung.

Deutschen auf 20. Im Finnischen beträgt die Summe der Einzel- und Doppelvokale und Diphthonge jedoch sogar 34. So kann man sagen, dass das Deutsche zumindest im Vergleich zum Finnischen vor allem den Konsonantenreichtum zur Differenzierung zwischen Wörtern nutzt.

(9) Deutsche Konsonanten, Vokale und Diphthonge

Konsonanten (20):	**p t k b d g f s ʃ x v z ʒ h j l r m n ŋ**
Vokale (16 + 1):	**i ɪ e ɛ ɛ: y ʏ ø œ u ʊ o ɔ a: ɑ ə (ɐ)**
Diphthonge (3):	**aɪ ɔɪ aʊ**

Im Folgenden soll in Anlehnung an Karlsson (1983), Kohler (1995) und Schmidt (1974) die Kombinierbarkeit von Vokalen und Konsonanten zu Wörtern und Wortformen der beiden Sprachen ansatzweise demonstriert und kontrastiv betrachtet werden. Dabei wird die finnische Markierungsweise benutzt, nach der die langen Vokale und Diphthonge als VV, die sog. deutschen Affrikate mit KK, d. h. biphonematisch, markiert werden. Die finnischen Geminaten werden mit GG markiert.

2.1.2 Einsilbler

Im Finnischen gibt es zehn Silbenstrukturen, von denen nur 7 wort(form)fähig sind. Diese sind in (10) fett gedruckt:

(10) Finnische Silbenstrukturen

V	**VK**	VKK	**KV**	**KVK**	KVKK
VV	**VVK**		**KVV**	**KVVK**	

(Vgl. Karlsson 1983, S. 139)

Der Silbenkern ist immer vokalisch; silbentragende Konsonanten sind also ausgeschlossen. Vor dem Silbenkern kann nur ein Konsonant stehen; am Silbenende nach Kurzvokal ist KK nur in zwei- und mehrsilbigen Wörtern im Wortinneren möglich.[16] Nach VV kann in einer Silbe nur einfache Konsonanz vorkommen.

Die Vokale in deutschen Einsilblern (und überhaupt in betonten Silben) bereiten den Finnen vor allem qualitative Schwierigkeiten: Es fällt ihnen schwer, den Lautwert von gespannten Langvokalen zu erkennen und richtig zu produzieren, so dass lexikalische Interferenzfehler entstehen können. In finnischen Ohren klingt z. B. das deutsche [e:] wie doppeltes **i** oder das deutsche [o:] wie doppeltes **u**, was bei der Perzeption zur Verwechslung von *lebt – liebt* oder *Brot – Brut* führen kann; setzt der Finne wiederum für die deutschen Langvokale bei *liebt* und *Brut* die finnischen Lautwerte ein, hört der Deutsche *lebt* und *Brot* heraus (vgl. Hall et al. 1995, S. 101, 113). Verständ-

[16] In mehrsilbigen finnischen Wörtern kann es im Wortinneren nach Kurzvokal bis zu drei und nach Langvokal und Diphthong zwei Konsonanten geben, von denen der letzte immer der Folgesilbe angehört, vgl. weiter unten. Zur finnischen Silbenstruktur siehe auch Wiik (1970).

nisstörend ist dagegen nicht die Übertragung der finnischen differenzierteren, „biphonematischen" Aussprache von Diphthongen mit einem deutlich erkennbaren Endelement auf die deutschen Diphthonge, bei denen die Gleitbewegung „auf halbem Wege steckenbleiben" (Hall et al. 1995, S. 123) kann.

Im Deutschen kann es im Wortanlaut bis zu drei Konsonanten geben, und im Auslaut einer einsilbigen Wortform wie *schimpfst* häufen sich sogar fünf Konsonanten (vgl. genauer Kohler 1995, S. 175, 183). „Im Deutschen ist die Palette der Konsonantenverbindungen durch die relativ gleichmäßige Verteilung auf An-, In- und Auslaut fast doppelt so groß wie im Finnischen" (Schmidt 1974, S. 114). Da in heimischen finnischen Wörtern Konsonantenverbindungen im An- und Auslaut fehlen, sind Sätze wie *Du strickst einen Strumpf* oder *Franz spricht ganz sanft* für finnische Deutschlerner echte Zungenbrecher. Ausspracheschwierigkeiten, die Finnen mit den Konsonantenverbindungen im Anlaut deutscher Wörter haben, führen u. U. dazu, dass nur der letzte Konsonant der Verbindung produziert wird und so die lexikalische Gestalt des Wortes unkenntlich wird (*früh – *rüh*) oder wie ein anderes Wort klingt (*Tritt – Ritt; Sprudel – Rudel; streiten – reiten; zwar – war*).[17] Mehrfachkombinationen im Auslaut sind dagegen nicht nur für die lexikalische Erkennbarkeit, sondern auch für die Flexion relevant. Geübt werden sollen Wörter wie *Vernunft, Furcht, Herbst* und vor allem Formen der 2. Person Singular, etwa *du lachst, sprichst, rufst, strickst, lenkst, stülpst, stürmst, lernst, schlürfst, klopfst, stampfst* sowie Genitivformen wie *des Lichts, Gehöfts, Wolfs, Dorfs, Akts, Korbs* (vgl. Schmidt 1974, S. 115, 118).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass alle sieben finnischen wort(form)fähigen Einsilblerstrukturen im Deutschen eine strukturelle Entsprechung haben; die Struktur KV ist im Deutschen allerdings insoweit restringiert, als sie nur unter den unbetonten sog. schwachen Formen im Redefluss vorkommt, z. B. *du* [du], [dʊ], [də]; *sie* [zi], [zɪ], [zə] (vgl. Hall et al. 1995, S. 187–188). Im Deutschen gibt es dagegen zahlreiche Einsilblerstrukturen mit Konsonantenhäufungen, die im Finnischen fehlen. Teilweise sind allerdings finnische Interjektionen mit entsprechender Lautstruktur vorhanden. In (11) werden für das Finnische fremde deutsche Einsilblerstrukturen aufgelistet und mit wenigen Beispielen veranschaulicht.[18] Diphthonge und Affrikaten werden, wie oben schon erwähnt, biphonematisch markiert. Fle-

[17] Mit zunehmender Kenntnis von Fremdwörtern und Fremdsprachen, in denen Mehrfachkonsonanz im Anlaut vorkommt, bestehen die größten Schwierigkeiten heute nicht mehr so sehr am Kombinieren an sich, sondern an der richtigen Qualität von Verbindungen, die für Finnisch fremde Laute wie [f] oder [ʃ] enthalten. Aufmerksamkeit verdienen vor allem Verbindungen mit [ʃ], da solche nicht einmal unter den finnischen Fremdwörtern vertreten sind (und außerdem schwedische Interferenz eintreten kann), so dass statt [ʃp], [ʃt], [ʃr], [ʃl] die Kombinationen [sp], [st], [sr], [sl] eingesetzt werden. Diese Schwierigkeiten begegnen natürlich auch bei zwei- und mehrsilbigen Wörtern. Vgl. Schmidt (1974, S. 114).

[18] Die Möglichkeit der postvokalischen r-Vokalisierung, vgl. Anm. 15, ist hier außer Acht gelassen worden.

xionsformen werden kursiviert. In der rechten Spalte werden in Klammern finnische Interjektionen bzw. Fremdwörter mit atypischer Lautstruktur zum Vergleich gegeben.

(11) Deutsche Einsilblerstrukturen ohne Entsprechung im Finnischen

a) mit Kurzvokal:

VKK	alt, *ist*	(äst!)
VKKK	Angst, Axt	
VKKKK	Ernst	
VKKKKK	*impfst*	
KVKK	Rost, Schild, *hast, musst*	(mars!)
KVKKK	Gunst, Durst, Scherz, *nimmst, kennst, sitzt*	
KVKKKK	Herbst, *wirfst, horchst, tanzt*	
KVKKKKK	*schimpfst*	
KKV	(siehe Anmerkung[19])	(tse!)
KKVK	schnell, Schwamm	
KKVKK	Frucht, Kraft, Trotz, *frisst*	(pläts!)
KKVKKK	Schwulst, stolz, schwarz, *platzt*	(plumps!)
KKVKKKK	*schlürfst, schwärmst*	
KKVKKKKK	*schrumpfst*	
KKKVK	Sprung, Strick	
KKKVKK	Strand, *strickt*	
KKKVKKK	Strumpf, *sprichst, strickst, pflückst*	
KKKVKKKK	*strampft*	
KKKVKKKKK	*strampfst*	

b) mit Langvokal oder Diphthong:

VVKK	Art, *ahnt, ehrt*
VVKKK	Obst, erst, *ahnst*
KVVKK	*malt, gehst*
KVVKKK	*malst, kehrst, gabst*
KKVV	Klee, Schnee, Blei, treu
KKVVK	Staat, Braut, Kleid
KKVVKK	*fragt, glaubt, spielt, schreibt, stehst*
KKVVKKK	*fragst, glaubst, spielst, schreibst*

[19] Nur die schwachen Formen von *zu* [tsʊ], [tsə], vgl. Hall et al. (1995, S. 190).

KKKVV	Stroh	(sprii) (ptruu!)
KKKVVK	Strahl	
KKKVVKK	*strahlt, straft*	
KKKVVKKK	*spreizt, strahlst, sprachst*	

Auch wenn einsilbige finnische Wörter auf der Systemebene untypisch sind, sind sie im laufenden Text relativ frequent. Unter den 15 meist gebrauchten Wörtern im Finnischen gibt es laut Karlsson (2000, S. 20) sieben, die in ihrer Grundform einsilbig sind. Unter den 50 häufigsten finnischen Wörtern führt das Frequenzwörterbuch von Saukkonen et al. (1979) 18 einsilbige, 29 zweisilbige und 3 dreisilbige Wörter an. Einsilbler mit Kurzvokal sind Adverbien oder Formwörter (Pronomina, Konjunktionen); unter denjenigen mit Langvokal oder Diphthong gibt es neben diesen auch einige Autosemantika.[20] Bei den Statistiken geht es um Lexeme, nicht um flektierte Wortformen.

Das deutsche Profil sieht anders aus. Braun (1998, S. 160) referiert statistische Untersuchungen von Wängler (1963, S. 50), Meier (1964, S. 52) und Pfeffer (1964, S. 58); die zwei ersten zählen Wortformen, der letzte Lexeme in laufenden Texten. Unter den 50 häufigsten Wortformen bzw. Wörtern kommen jeweils 45, 45 resp. 44 Einsilbler vor, und der Rest sind Zweisilbler. Die Zufallsprobe (12a) aus Günter Grass' Erzählung „Unkenrufe" (1992) und ihrer finnischen Übersetzung „Kellosammakon huuto" (1992) von Oili Suominen veranschaulicht den großen Unterschied zwischen den Silbenzahlen der deutschen und finnischen Wortformen von Simplizia, Derivaten und Komposita. Im Sprachsystem, d. h. im Lexikon, stellen Drei- und Zweisilbler die häufigsten deutschen Worttypen dar (Kohler 1995, S. 223).

(12a) Textprobe aus Günter Grass' „Unkenrufe" und der finnischen Übersetzung „Kellosammakon huuto"

1. Der Zufall stellte den Witwer	Sattuma toi leskimiehen
2. neben die Witwe. Oder spielte kein	leskirouvan viereen. Vai eikö
3. Zufall mit, weil ihre Geschichte	sattumalla ollutkaan osaa, koska heidän tarinansa
4. auf Allerseelen begann? Jedenfalls	alkoi vainajainpäivänä? Oli miten oli,

[20] In Karlssons (2000, S. 20) Frequenzhierarchie nimmt *ja* ‚und' den zweiten, *se* (Demonstrativpronomen Sg. 3) den dritten und das Negationsverb *ei* (Sg. 3) den vierten Platz ein, an sechster Stelle kommt *hän* (Personalpronomen Sg. 3), an elfter die Temporalkonjunktion *kun* ‚als, wenn', gefolgt von *niin* ‚so' und *kuin* ‚wie, als'. An der Spitze steht *olla* ‚sein', dessen häufigste Konjugationsform die einsilbige Form *on* (Ind. Präs. Sg. 3) ist. Diese gleichen Wörter – teilweise mit anderer Rangfolge – und zusätzlich das Demonstrativpronomen *ne* (Pl. 3) kommen ebenfalls unter den 15 häufigsten Wörtern im finnischen Frequenzwörterbuch von Saukkonen et al. (1979) vor. Von einsilbigen Autosemantika seien folgende erwähnt: *maa* ‚Land, Erde' (42. Platz), *työ* ‚Arbeit' (66.), *tie* ‚Weg' (146.), *puu* ‚Baum, Holz' (346.), *yö* ‚Nacht' (462.), *suu* ‚Mund' (763.), *suo* ‚Sumpf' (1157.), vgl. Saukkonen et al. (1979).

5. war die Witwe schon zur Stelle,	leskirouva oli jo paikalla
6. als der Witwer anstieß, stolperte,	kun leskimies tönäisi häntä, kompastui
7. doch nicht zu Fall kam.	mutta ei kaatunut.
18 Einsilbler / 36 grafische Wörter	5 Einsilbler / 30 grafische Wörter

Eine weitere Stichprobe anhand der fünf ersten Textabschnitte aus demselben Originalwerk und seiner Übersetzung ergab, dass es unter den insgesamt 259 deutschen grafischen Wortformen 120 Einsilbler gibt, was prozentual sogar 46 % ausmacht. Dies liegt an den vielen kleinen Formwörtern: „Die fünfzig häufigsten Wörter der deutschen Gegenwartssprache gehören überwiegend zu den Klassen der Artikel, der Pronomen und Präpositionen" (Braun 1998, S. 161); außerdem ragen einige Adverbien bzw. Modalpartikeln und Konjunktionen hervor (ebd.). Die Wortzahl der finnischen Übersetzung ist – wobei einige frei übersetzte Stellen die Zahlen nicht völlig kommensurabel machen – wegen des synthetischen Charakters des Finnischen geringer, und zwar beträgt sie nur 209, denn im Finnischen gibt es keine Artikel, und Präpositionen kommen dank dem Kasusreichtum – es gibt 15 Kasusformen – so gut wie nicht vor.[21] Einsilbige Formen gibt es unter diesen finnischen 209 Formen nur 27, d. h. etwa 13 %. Die in den untersuchten fünf Textabschnitten gezählten Silbenzahlfrequenzen sind der Liste (12b) zu entnehmen. In (12c) sind alle Einsilbler aufgelistet.

(12b) Silbenzahlen der Wortformen in den fünf ersten Textabschnitten von „Unkenrufe" und der finnischen Übersetzung „Kellosammakon huuto"

	Deutscher Text		Finnischer Text	
1. Einsilbige Formen	120	**46,3 %**	27	12,9 %
2. Zweisilbige Formen	79	**30,5 %**	60	**28,7 %**
3. Dreisilbige Formen	39	15,1 %	58	**27,8 %**
4. Viersilbige Formen	14	5,4 %	29	13,9 %
5. Fünfsilbige Formen	7	2,7 %	22	10,5 %
6. Sechssilbige Formen	– –	– –	8	3,8 %
7. Siebensilbige Formen	– –	– –	4	1,9 %
8. Achtsilbige Formen	– –	– –	1	0,5 %
	259	100 %	209	100 %

[21] Dagegen gibt es Postpositionen; ihr nominaler Ursprung ist u. a. daran zu erkennen, dass sie oft Dreier- oder Viererreihen bilden, die am Wortende Lokalkasusmorpheme bzw. das sog. Prolativmorphem aufweisen; sie sind zwei- oder mehrsilbig: Das dt. *neben* z. B. hat im Finnischen die Entsprechungen *viereen, vieressä, vierestä, vieritse;* entsprechend gibt es für *hinter* die Entsprechungen *takaa, takana, taakse, taitse*. Siehe dazu Itälä (1982). Zu finnischen Post- und Präpositionen siehe auch Penttilä (1963, S. 337–343, 370–371).

(12c) Liste der Einsilbler in den fünf ersten Textabschnitten von „Unkenrufe" und der finnischen Übersetzung „Kellosammakon huuto"

Deutscher Text (120 Einsilbler):	Finnischer Text (27 Einsilbler):
Artikelwörter (29): *das* 3, *der* 7, *dem* 1, *den* 5, *die* 9, *ein* 1, *kein* 3	[entfällt]
Pronomina (15): *die* 2, *er* 1, *es* 1, *ich* 1, *ihm* 2, *ihr* 1, *mir* 1, *sein* 3, *sich* 1, *sie* 1, *uns* 1	Pronomina (4): *hän* 2, *tuo* 2
Trennbare Verbteile (3): *mit* 1 (mitspielen), *preis* 1 (preisgeben), *vor* 1 (vorkommen)	[entfällt]
Konjunktionen (14): *als* 3, *daß* 1, *doch* 2, *und* 6, *weil* 1, *wie* 1	Konjunktionen (11): *ja* 7, *kuin* 2, *kun* 1, *vai* 1
Infinitivpartikel (2): *zu* 2	[entfällt]
Präpositionen (19): *am* 1, *an* 2, *auf* 4, *bei* 1, *in* 4, *ins* 1, *von* 1, *vom* 1, *vor* 1, *zu* 2, *zur* 1	Präpositionen: – –
Numeralia (4): *drei* 1, *fünf* 1, *vier* 1, *zehn* 1	Numeralia: [im Fi. gibt es keine einsilbigen Numeralia]
Verbformen (12): *bleibt* 1, *hat* 1, *ist* 1, *mag* 1, *muß* 1, *sein* 1, *sind* 1, *schreibt* 1, *war* 1, *kam* 1, *kommt* 1, *gibt* 1	Verbformen (6): *ei* 3, *jää* 1, *toi* 1, *vei* 1
Adverbien (9): *kaum* 1, *mehr* 1, *nicht* 2, *noch* 1, *nur* 1, *oft* 1, *schon* 1, *so* 1	Adverbien (3): *jo* 2, *niin* 1
Substantive (12): *Fall* 1, *Korb* 2, *Lauch* 1, *Rest* 1, *Schlag* 1, *Schorf* 1, *Tag* 2, *Uhr* 1, *Wahl* 1, *Wort* 1	Substantive: – –
Adjektive (1): *stumm* 1	Adjektive: – – [einsilbige Adjektive sind im Fi. äußerst selten]

Bei den Zweisilblern ist der Unterschied in der Textprobe nicht sehr groß: Ihr Anteil beträgt in den untersuchten fünf deutschen Textabschnitten mit 79

Belegen 30,5 %,[22] während 60 Belege in der finnischen Übersetzung 28,7 % ausmachen, vgl. (12b). Ein deutlicher Unterschied zu Gunsten des Finnischen ist dagegen bei den mehrsilbigen Wortformen festzustellen: Im deutschen Text liegt der Anteil von drei- bis fünfsilbigen Formen bei rund 23 %, und (an sich mögliche) Wörter mit sechs oder mehr Silben kommen gar nicht vor. Im finnischen Text machen drei- und mehrsilbige Formen immerhin rund 58 % aus, und es gibt sogar eine achtsilbige Form (das zusammengesetzte Zahlwort *kolmekymmentäseitsemän* ‚siebenunddreißig'). Unten sollen nun die Zweisilbler etwas näher betrachtet werden.

2.1.3 Zweisilbler

Im Finnischen gibt es einerseits zweisilbige Grundformen von Simplizia, andererseits kommen zweisilbige Wortformen bzw. Wörter durch Flexion und Derivation zustande (von Komposita wird hier abgesehen). Auffällig ist der Vokalreichtum der zweiten Silbe sowohl bei den Grund- als auch bei den Flexionsformen: Trotz der Unbetontheit können alle acht Vokale ohne Qualitätsverlust vorkommen, und zwar nicht nur einfache (d. h. kurze) Vokale, sondern auch Doppelvokale. Darüber hinaus gibt es mehrere Wortbildungssuffixe, mit denen aus ein- oder zweisilbigen Stämmen zweisilbige Wörter, u. a. deverbale Substantive, abgeleitet werden können. Beispiele für zweisilbige Derivate:

(13) Zweisilbige Derivate im Finnischen

puu	>	*puusto*	*koko/koo-*	>	*kookas*	*vanha-*	>	*vanhuus*			
‚Baum'		‚Baumbestand'	‚Größe'		‚groß, umfangreich'	‚alt'		‚(hohes) Alter'			
luo-	>	*luoja*	*osta-*	>	*ostos*	*jauha-*	>	*jauhe*			
‚shaff-'		‚Schöpfer'	‚kauf-'		‚Einkauf'	‚mahlen'		‚Pulver'			
keitä-	>	*keitin*	*myy-*	>	*myynti*	*luo-*	>	*luomus*	*lepää-*	>	*lepo*
‚koch-'		‚Kochgerät'	‚verkauf-'		‚Verkauf'	‚shaff-'		‚Schöpfung'	‚ruhen',		Ruhe'

Demgegenüber weisen deutsche Zweisilbler in der unbetonten Endsilbe in der Regel reduzierte Vokale auf. Dies trifft auch auf flexionsbedingte sekundäre Zweisilbler, etwa Plural- oder Genitivformen von Substantiven oder deklinierte Adjektive, zu.[23] Für Derivate mit Vollvokal oder Diphthong in der

[22] Im deutschen Text gab es unter diesen Zweisilblern schon zwei Komposita: *Erdbraun, Torfschwarz*. Komposita aus zwei Einsilblern sind auch im Finnischen möglich, kommen in der Textprobe aber nicht vor, vgl. *tietyö* ‚Straßenarbeit', *puupää* ‚Holzkopf, Dummkopf'.

[23] „Unter den Vokalen stellt /ə/ fast ein Drittel aller Vorkommensfälle, was zum einen mit seinem Einsatz in der Flexionsmorphologie zusammenhängt, zum andern aber auch mit der typischen Struktur der häufigsten Worttypen im Deutschen, nämlich der Drei- und Zweisilbler [...], die Vollvokale weitgehend nur in der lexikalischen Akzentposition einsetzen. In der Gesamtzählung aller Vokalfälle nehmen die 18 anderen Vokale nur 22 % der nicht akzentuierten Position im Wort ein. Anders betrachtet stellt /ə/

Endsilbe werden unter (14a) einige Beispiele gegeben. (Von Derivaten auf *-ei* wird wegen der Endbetonung abgesehen.) Außerdem entstehen durch Kürzung bzw. Kürzung mit gleichzeitiger Hinzufügung des Derivationssuffixes *-i* oder *-o* Wortgestalten, die auf volle Vokale ausgehen (Fleischer/Barz 1995, S. 222), vgl. (14b).

(14a) Beispiele für zweisilbige Derivate mit einem vollen Endsilbenvokal im Deutschen

Schönheit	*Dickicht*	*Ärztin*	*Liebling*	*Wildnis*	*lieblich*
Trübsal	*Freundschaft*	*Reichtum*	*Fahndung*		*sparsam*

(14b) Beispiele für zweisilbige Kurzwörter mit vollem Endvokal

Krimi	*Mutti*	*Profi*	*Pulli*
Demo	*Prolo*		

Schmidt (1974) hat in seiner phonotaktischen kontrastiven Studie gezeigt, dass die Zweisilbler sowohl im Deutschen als auch im Finnischen (jeweils aus der Sicht der anderen Sprache) einige phonotaktische „Strukturlücken" aufweisen, vgl. (15): Während im Finnischen Geminaten im Inlaut möglich sind, fehlt diese Alternative im Deutschen.[24] Im Finnischen fehlen wiederum – genau wie bei Einsilblern – auch bei heimischen Zweisilblern die Konsonantenverbindungen im Anlaut[25] und Auslaut. Während die Endsilbenvokale im Deutschen im Laufe der Sprachgeschichte als Folge von Reduktionen abgeschwächt worden sind, weist die finnische Standardsprache vokalische Wortauslaute ohne Reduktionserscheinungen auf. Um den Kontrast zwischen typischen deutschen und finnischen Endsilben zu veranschaulichen, werden in (15) für das Deutsche jeweils ein paar Beispiele mit reduzierten Endsilbenvokalen angeführt, während für das Finnische mehrere Beispiele gegeben werden, um die breite Palette der Endsilbenvokale sichtbar zu machen. Zu der Markierungsweise KK, VV und GG vgl. oben; wie in (11) sind auch hier Grundformen recte, flektierte Formen kursiv geschrieben. Beispie-

60% aller unakzentuierten Vokale" (Kohler 1995, S. 223). Die Zahlen beziehen sich auf „23 985 deutsche Wörter (einschließlich flektierter, abgeleiteter sowie zusammengesetzter Wortformen) in phonematischer Transkription der isolierten Zitierausspra-che" des kanonischen Aussprachewörterbuchs des IPDS Kiel (ebd., S. 221).

[24] Es mag für einen Deutschen gravierender sein, das finnische Wort *tulli* ‚Zoll' mit einfachem **l** auszusprechen, so dass sich *tuli* ‚Feuer' ergibt, als die Tendenz der Finnen, doppelt geschriebene Konsonanten in der Wortmitte mit Überlänge auszusprechen, etwa *Ratte* mit Doppel-**t**, analogisch zum finnischen *rotta* ‚Ratte'.

[25] Mit zunehmender Internationalisierung hat aber auch das Finnische zahlreiche Fremdwörter mit Doppel- und Tripelkonsonanz im Anlaut aufgenommen, wie Karlsson (1983, S. 105–108) gezeigt hat, so dass die Schwierigkeiten heute weniger in diesem Bereich liegen bzw. denen bei Einsilblern ähneln, vgl. Anm. 17. Siehe auch Schmidt (1974, S. 116–118).

le in Klammern sind Namen oder Fremdwörter. Vollständigkeit wird nicht beansprucht.[26]

(15) Zweisilbige Wörter und Wortformen im Deutschen und im Finnischen

Lautstruktur	Deutsche Wörter und Wortformen	Finnische Wörter und Wortformen
Gemeinsame Strukturen, jedoch im Dt. in der Regel reduzierte, im Fi. volle Vokale in der 2. Silbe:		
VKV	Amme, Ebbe, Ecke[27]	osa, ele, uni, ilo, apu, äly, *älä*
VKKV	Akte, Ente, Urne	ilta, este, yksi, otso, urpu, ähky, ylkä
VKKKV	Erbse, *Ängste, Äxte*	(Arska), (angsti)
VKVK	immer, essen	opas, edes, *ylin*, ulos, alus, ehyt, eräs, ylös
VKKVK	Amsel, Ärmel	armas, askel, ensin, ostos, ylväs, yskös
VKKKVK	Elster, impfen, *Erbsen*	irstas
KVKV	Ratte, Sache, Rinne	rata, sade, tuli, kolo, putu, tyly, häkä, näkö
KVKKV	Taste, Marke	nahka, piste, hirsi, kanto, huntu, nysty, kärsä, pötkö
KVKKKV	Bürste, Warze	palsta, melske, konsti, korsto, kirstu, myrsky, pyrstö
KVKVK	Lümmel	sisar, nivel, varis, tukos, selus, kevyt, tytär, rötös
KVKKVK	Distel	varvas, katves, kytkin, pistos, latvus, kätkyt, kärkäs, kytkös
KVKKKVK	Kürzel, bersten	verstas, *pyrstön*
VVKV	Auge, Ehre	aita, aate, äiti, euro, aamu, *äidy*, *öinä*
VVKKV	Erde, *ahnte*	uurna, aisti, *yöstä*
VVKVK	Esel, Eimer	uuras, öinen, öisin, aatos, ainut, äyräs
VVKKVK	Auster, *ahnten*	uistin, *uurnat*
KVVKV	Biene, Laube	haava, tuote, tuuli, luoto, vaunu, tyyny, väylä, löytö
KVVKKV	Herde	kaarna, haaste, pyynti, puisto, rousku, hyyskä, työntö
KVVKVK	Segel, lügen	taival, kyynel
KVVKKVK	pusten, Rätsel, ratschen	tyystin, räystäs

[26] Zum Beispiel wurden Zweisilbler mit Hiatus ausgelassen, z. B. fi. *aie* ‚Vorhaben', *kauan* ‚lange'.

[27] Kurzwortbildungen (z. B. *Assi*) und Namen (*Otto*) stellen Ausnahmen dar: Der Endvokal ist geschlossen, die Quantität variiert zwischen kurz, halblang und lang. Ähnliche Beispiele werden hier nicht berücksichtigt.

Geminaten fehlen im Deutschen, im Finnischen kann aber in den obigen Strukturen z. B. in folgenden Fällen KK durch GG realisiert werden:

VGGV	– –	akka, enne, oppi, otto, akku, yllä, ällö $_{ugs.}$
VKGGV	– –	arkki, iltti, ontto, änkkä
VGGVK	– –	allas, ommel, *ongin*, (Ylläs)
KVGGV	– –	rotta, rinne, pilli, pallo, huppu, hylly, pörrö
KVKGGV	– –	markka, hirssi, pirtti, helppo, kurkku, myrkky, pönttö
KVGGVK	– –	porras, kannel, lämmin, punnus, kynnys, kynnös
KVKGGVK	– –	julkkis $_{ugs.}$
VVGGV	– –	aarre, aatto, *öittä*
VVGGVK	– –	uurros, *aallot*
KVVGGV	– –	tuolla, päällä, *tuulle*
KVVGGVK	– –	piennar, luonnos, päällys

Konsonantengruppen im Anlaut fehlen im Finnischen (abgesehen von einigen Fremdwörtern und Namen). Zur Geminatenrestriktion im Deutschen vgl. oben.

KKVKV	Brücke, Truppe	(priki)
KKVKKV	Kruste	(Krista), (trendi)
KKVGGV	– –	(krassi), (prässi)
KKVKKKV	Schwärze	(kvartsi)
KKVKGGV	– –	(kranssi), (prinssi)
KKVKVK	trocken, Trommel	(status)
KKVKKVK	kratzen	– –
KKVKVK	Krüppel	– –
KKVKKVK	Schwester	– –
KKVVKV	Brise, Frage	(kriisi, kloori)
KKVVKVK	proben	(priimus)
…		
KKKVGGV	– –	(stressi)
…		
KKKVVKV	Straße	(struuma)
…		

Im Deutschen sind Langvokale oder Diphthonge am unbetonten Wortende selten, vgl. (13); im Finnischen lassen u. a. flexionsbedingte Vokalverlängerungen in der Endsilbe zahlreiche Doppelvokale entstehen.
Unten einige Beispiele für finnische Strukturen, in denen sowohl eine Geminate an der Silbengrenze als auch ein Doppelvokal in der Endsilbe vorkommt:

VGGVV	– –	ottaa
VKGGVV	– –	inttää
VGGVVK	– –	*appeet, ottoon*
VKGGVVK	– –	*arkkiin*

KVGGVV	– –	kattaa, *tullee*
KVKGGVV	– –	polttaa, pilttuu, välttää
KVKGGVVK	– –	*poltteen, kalkkiin*
VVGGVV	– –	uuttaa, eittää
KVVGGVV	– –	muuttaa, tuottaa, *tuullee*
KVVGGVVK	– –	*tuulleen, juosseen*

Von den 82 nominalen Flexionsparadigmen in dem finnischen Wörterbuch *Nykysuomen sanakirja* haben 56 in der Grundform einen vokalischen Ausgang (vgl. Karlsson 1983, S. 201). Dass dies den Normalfall darstellt, zeigt sich auch in der Tendenz, Fremdwörter mit ein- oder mehrfacher Konsonanz im Auslaut zu „normalisieren", indem ein Vokal, meistens ein **i**, angehängt wird und so eine Silbe hinzukommt. So werden z. B. einsilbige Ausgangswörter zu Zweisilblern normalisiert, wobei einfache Konsonanten oft geminiert werden. In (16) werden einige zwei- und mehrsilbige Beispiele gegeben:

(16) Normalisierung von Fremdwörtern mit konsonantischem Auslaut im Finnischen

netti	*drinkki*	*teippi*	*trapetsi*	*teatteri*
webbi	*spurtti*	*meikki*	*planeetta*	*presidentti*
trikki	*stressi*	*draivi*	*skandaali*	*professori*
trendi		*breikki*	*printteri*	
			sprintteri	

Schmidt ging es in seiner phonotaktischen kontrastiven Analyse in erster Linie um Unterschiede im System der Laute, Formen und Einzelwörter (Schmidt 1974, S. 115), er richtete aber keine besondere Aufmerksamkeit auf die typisch vollvokalischen Wortausgänge der finnischen Wörter, denen im Deutschen die Tendenz zur Reduktion gegenübersteht, oder auf satzphonetische Koartikulationserscheinungen. Die meisten deutschen Endsilbenvokale sind im Laufe der Sprachgeschichte entweder verschwunden oder zum Schwa-Laut [ə] abgeschwächt worden. Die auch heute wirkende weitere Abschwächung führt dazu, dass einige Konsonanten Silbenwert erlangen und unter Umständen durch Assimilation verschwinden können, vgl. z. B. *leben* [le:bən] > [le:bn̩] > [le:mn̩] > [le:m]. Solche Fälle sind in den Tabellen (11) bzw. (15) nicht verzeichnet. Assimilationen (Angleichungen von zumindest einem distinktiven Merkmal an den Nachbarlaut), Elisionen (Ausfallen einer oder mehrerer benachbarter Segmente) und sog. schwache Formen (Reduktionen bei frequenten, meistens einsilbigen Formwörtern) werden im folgenden Kap. 2.2 erörtert.

2.2 Auswirkungen der Prosodik auf den Deutscherwerb von Finnen

In einer Studie aus dem Jahr 1985 in der Abteilung Deutsch als Fremdsprache des Germanischen Seminars der Universität Hamburg unterstreicht Bertold Fuchs, heute Deutschlektor an der Universität Jyväskylä in Finnland,

dass im Fremdsprachenunterricht neben Lautsegmenten und -kombinationen in eigenständigen, normal betonten autosemantischen Wörtern auch suprasegmentale Erscheinungen der satzphonetischen Ebene wie Silbenstruktur und Akzentstruktur perzeptiv und produktiv geübt werden müssen (Fuchs 1985, S. 3, 14). In Anlehnung an Lehiste (1970) geht er davon aus, dass „charakteristisch suprasegmentale Eigenschaften einer Sprache (z. B. Art und Funktion des Akzents, Intonation) [...] entscheidend für die Ausprägung segmentaler Merkmale und ihre Verteilung auf die Silbe" seien (Fuchs 1985, S. 14–15) bzw. „daß gerade im phonologischen Vergleich zweier Sprachen die Phänomene, die größere Einheiten als den einzelnen Laut betreffen (also die suprasegmentalen Phänomene), primär sind für Unterschiede und daß die Verschiedenheiten im Lautsystem und in der Distribution der Laute sich direkt aus den suprasegmentalen Eigenschaften einer Sprache ergeben" (Fuchs 1985, S. 17). Dabei gilt für ihn die Silbe als wichtigste phonologische Einheit und als Grundlage von artikulatorischen Vorgängen (Fuchs 1985, S. 21). Vom Akzentsystem der jeweiligen Sprache hänge ab, „wie groß der Unterschied in der Varianz der Vokallaute in betonten und unbetonten Silben ist" (Fuchs 1985, S. 23).

Deutsch ist eine stark zentralisierende akzentzählende Sprache, d. h. der Rhythmus sorgt dafür, dass akzentuierte Silben mit annähernd gleichen Abständen vorkommen (Kohler 1995, S. 116–117, 211; Fuchs 1985, S. 20; Hall et al. 1995, S. 148). Dauer, Farbe und Stärke sind miteinander gekoppelt: Betonte Langvokale sind in der Regel geschlossen, kurze wiederum offen, und unbetonte Endungen werden reduziert. Wie oben gezeigt wurde, sind volle Vokalqualitäten im Deutschen fast nur in betonten Silben anzutreffen (vgl. auch Lehiste 1970, S. 140). Der Wortakzent liegt auf der bedeutungstragenden Stammsilbe, und der stark zentrierte Satzakzent hebt sich deutlich hervor; seit dem Germanischen zehrt der Akzent an den Wortenden. Da Nebenakzente und die Akzente der nicht den Satzakzent tragenden Wörter stark reduziert werden, kommt es besonders in der gesprochenen Umgangssprache zu zahlreichen Assimilationen, Elisionen und so genannten schwachen Formen (Fuchs, 1985 S. 13, 26–27). Das ergibt einen Legatorhythmus mit weiten Melodiebögen (Hall et al. 1995, S. 148).

Im Allgemeinen betreffen die Veränderungen Lang- und Kurzvokale, auch in Kombination mit /r/, oder sind /t/- oder /n/-Elisionen am Wortende. In (17) werden diese Veränderungsprozesse am Beispiel der Verbform *kommen* exemplifiziert (vgl. auch das Beispiel *leben* oben).

(17) Beispiel für koartikulatorische Reduktionen im Deutschen

1. Der Schwa-Laut [ə] fällt bei Schwachton aus (Elision), worauf bei [n] eine progressive Assimilation der Artikulationsstelle eintritt, indem das vorangehende [m] seinen Lautwert auf [n] überträgt: *kommen* [kɔmən] > [kɔmn̩] > [kɔmm̩].

2. Die so entstandene Geminate wird durch Elision des zweiten [m] vereinfacht, wobei der Zweisilbler zu einem Einsilbler wird: > [kɔm].
(s. Fuchs 1985, S. 28–29)

Finnisch dagegen ist eine schwach zentralisierende silbenzählende Sprache. Stärke und Höhe sind im Finnischen miteinander verbunden, so dass akzentuierte Silben ein wenig erhöht werden. Dauer und Farbe sind dagegen voneinander unabhängig, so dass Länge und Kürze die Vokalqualität nur minimal beeinflussen. Wie oben gezeigt, gibt es volle Vokalqualitäten und -quantitäten auch in der Endsilbe (zur reduzierten Distribution durch Vokalharmonie siehe 2.1.1). Die Sprechenergie verteilt sich relativ gleichmäßig über alle Silben. Der Hauptakzent liegt immer auf der ersten Silbe und fungiert somit als Grenzsignal. Die zweite und die letzte Silbe sind immer unbetont. In vier- oder mehrsilbigen Wörtern folgt auf der dritten Silbe und dann in der Regel auf jeder zweiten Silbe ein Nebenakzent. (Je nach Silbenlänge gibt es davon jedoch einige Ausnahmen.) Die mit regelmäßigen Abständen vorkommenden Nebenakzente geben dem Finnischen eine Art Stakkatorhythmus. (Karlsson 1983, S. 176; Fuchs 1985, S. 37; Hall et al. 1995, S. 147–148; Laaksonen/Lieko 1992, S. 20–21) Koartikulation führt auch im Finnischen zu morpheminternen und morphem- bzw. wortgrenzenüberschreitenden Assimilationen. Dazu gehören u. a. die Nasalassimilation nach dem Silbenkern und die Grenzgemination.

Die Nasalassimilation bedeutet, dass nach dem Silbenkern im absoluten Auslaut, vor Vokal und /h/ nur [n] vorkommt und dass der Nasalkonsonant sonst an die Artikulationsstelle des Folgekonsonanten angepasst wird (regressive Assimilation eines distinktiven Merkmals). Dies geschieht sowohl morphemintern als auch über die Morphem- bzw. Wortgrenze.

(18) Beispiele für morphem- und wortgrenzenüberschreitende regressive Nasalassimilationen im Finnischen

tulenpas	[tulempas] ‚ich komme doch'
tulen pian	[tulem pian] ‚ich komme bald'
tulenko	[tuleŋko] ‚ob ich komme'
tulen kotiin	[tuleŋ kotiin] ‚ich komme nach Hause'

(vgl. Fuchs 1985, S. 39)

Im Deutschen bleibt die Opposition zwischen /m/, /n/ und /ŋ/ postvokalisch im absoluten Auslaut, vor Vokal und vor /h/ erhalten, vgl. die Oppositionspaare bei den Einsilblern *Kamm* [m] – *kann* [n]; *Lamm* [m] – *lang* [ŋ]; *Sinn* [n] – *sing* [ŋ] oder die distinkt bleibende Akkusativ-Dativ-Opposition bei *meinen* [n] *Hof* – *meinem* [m] *Hof*.

Bei /n/ kommt es allerdings vor bilabialen und velaren Konsonanten zu ähnlichen morphem- bzw. wortgrenzenüberschreitenden Assimilationen wie im Finnischen, vgl. [nb] > [mb] in *anbinden* und [ng] > [ŋg] in *angeben*. Wegen der [n] > [m]-Assimilation vor einem bilabialen Konsonanten wird die

Akkusativ-Dativ-Opposition aufgehoben, so dass *meinen Baum* und *meinem Baum* lautlich zusammenfallen. Dagegen werden /m/ resp. /ŋ/ vor einem velaren resp. apikoalveolaren Konsonanten nicht zu [n] assimiliert. So bleibt die /n/-/m/-Distinktion zwischen dem Akkusativ und dem Dativ z. B. bei den Paaren *meinen Garten – meinem Garten* und *meinen Nerz – meinem Nerz* erhalten. (Vgl. Fuchs 1985, S. 35, 40 und Kohler 1995, S. 207).

Auch im Finnischen gibt es in der Umgangssprache „Schnellformen", für sie ist aber typisch, dass sie trotz Kürzungen (Kontraktion und Apokope) bei den bleibenden Vokalen volle Qualitäten aufweisen. Von den Konsonanten fallen [n] und [t] in bestimmten grammatischen Endungen aus bzw. sie werden an den Folgekonsonanten assimiliert (siehe Berg/Silfverberg 1997, S. 127–131, wo es auch Beispiele für weitere Veränderungstypen gibt), vgl. (19):

(19) Kürzungen beim schnellen Sprechen in der finnischen Umgangssprache

mä < *minä* ‚ich', *must(a)* < *minusta* ‚(aus) mir'
mis talos sä asut < *missä talossa sinä asut* ‚in welchem Haus wohnst du'
tuuksä / tuutsä < *tuletko sinä* ‚kommst du'
sitku < *sitten kun* ‚dann wenn'
niinku < *niin kuin* ‚(so) wie'
onkse lähteny < *onko se lähtenyt* ‚ist er weggegangen'
onkse lähtenyk kotii < *onko se lähtenyt kotiin* ‚ist er weggegangen'
siihev vietnamilaiseer ravintolaa < *siihen vietnamilaiseen ravintolaan* ‚in das vietnamesische Restaurant'

Fuchs (1985) weist nach, dass gerade in der Verschiedenheit des Vokalismus der betonten und unbetonten Silben „eine Erklärung gefunden werden kann für die Schwierigkeiten, die finnische Sprecher mit der Aussprache der unbetonten Silben im Deutschen haben" (Fuchs 1985, S. 38), mit der Folge, dass eine mangelhafte, durch muttersprachliche Interferenzen geprägte phonetisch-phonologische Kompetenz sich auf die Akzeptabilität der Morphosyntax von finnischen Deutschlernern auswirken kann. Fuchs untersuchte die Aussprache von vier Finninnen im Alter von 17–25 Jahren, die in Finnland in der Schule Deutsch gelernt hatten und seit mehreren Jahren in einer deutschsprachigen Umgebung in Hamburg lebten. Anstatt einzelne Laute oder Lautsysteme zu untersuchen, wählte Fuchs zum Tertium comparationis generelle satzphonetische Prozesse, die im Rahmen der artikulatorischen Ökonomie zu lautlichen Veränderungen (Assimilationen, Elisionen und schwachen Formen) im Redefluss führen. Trotz fließender Beherrschung des morphologischen Systems verhinderten fossilisierte Artikulationsgewohnheiten der Versuchspersonen eine erfolgreiche Performanz, weil Reduktionsregeln nicht beherrscht wurden (Fuchs 1985, S. 8). Fuchs (1985, S. 60, 61, 64, 67, 74) konnte u. a. folgende Fehlertypen entdecken, bei denen eine mangelhafte Aussprache zu einem vermeintlichen Grammatikfehler führte:

a) Die Endung *-er* [ɐ] wird mit dem Schwa-Laut [ə] gleichgesetzt (und u. U. als finnisches **e** oder **ö** realisiert) und folglich von Deutschen als *-e* interpretiert:

(20) *eine Gruppe finnischer Schülerinnen* → **eine Gruppe finnische Schülerinnen*

b) Der Folgekonsonant überträgt seinen Lautwert an das (vokalisierte) **r** der Endung *-er*.

(21) *mit meiner Mutter* → **mit meinem Mutter*

Da der Folgekonsonant hier [m] ist, hört sich das Possessivpronomen wie ein Dativ des Maskulinums an. Wenn als Zwischenstufe die im Punkt a) dargestellte Realisation von *-er* vermutet wird, handelt es sich u. U. um eine Analogie an die finnische regressive Assimilation, wie sie bei der Grenzgemination *mene mukaan* [menem mukaan] vorkommt.

c) Nach *-er* werden für das Finnische fremde stimmhafte Klusile im Anlaut des nächsten Wortes „aufgespalten", so dass als r-Ersatz eine nasale Vorartikulation entsteht:

(22) *bei einer deutschen Firma* → **bei einen deutschen Firma*

d) Auslautende Nasale werden nach den finnischen Regeln assimiliert:

(23) [m] → [n]: *mit fehlerhaftem Deutsch* → **mit fehlerhaften Deutsch*

(24) [m] → [ŋ]: *in telephonischem Kontakt* → **in telephonischen Kontakt* (Akk. statt Dat.)
mit diesem Gedanken → **mit diesen Gedanken* (Pl. statt Sg.)

e) [m] und [n] tauschen den Platz, da durch die Assimilation von [m] → [n] „ein m in der Konstruktion fehlt":

(25) *in diesem Sommer* → **in diesen Sommer* → **im diesen Sommer*
(Andere Gründe: Analogie, vgl. *im Sommer, im nächsten Sommer*)

Fuchs' Resultate können *mutatis mutandis* auf die Lernsituation im heutigen Unterricht, und zwar sowohl auf die Perzeption als auch auf die Produktion, übertragen werden. Folgende Hypothesen lassen sich aufstellen:

1) Auch bei authentischem deutsch-nativem Input sind besonders ältere Schüler nicht im Stande, in den grammatischen Endungen die reduzierten Endsilbenvokale und die Distinktion zwischen den Nasalen zu erkennen. Dies führt zur Verunsicherung bei der freien Produktion.
2) Hinzu kommt, dass in schneller Rede Ökonomie oft über Distinktion siegt, so dass Elisionen und Assimilationen in dem nativen Input zur Aufhebung von morphologischen Oppositionen führen. So ist es z. B. ohne schon vorliegende lexikalisch-grammatische Kenntnisse nicht möglich, in dem Satz *Hast du einen Moment Zeit* die Akkusativendung des Maskulinums beim unbestimmten Artikel herauszuhören, wenn

eine der Schnellformen [aɪn, aɪm, ən, ə, n, m] vorliegt (vgl. Kohler 1995, S. 201).

3) Auch bei Finnen, die das morphosyntaktische System des Deutschen beherrschen, kommen interferenzbedingte fossilisierte Aussprachegewohnheiten vor, die richtig konzipierte Endungen falsch klingen lassen.
4) Wenn die Sprache des finnischen Deutschlehrers von solchen Interferenzen behaftet ist, wird den Schülern durch mangelhaftes Input ein falsches Modell vermittelt.

Früher, als Sprachen mit der Grammatik-Übersetzungsmethode gelernt wurden, wurde die Morphologie explizit behandelt, und die Endungen begegneten überall in der Schrift. Außerdem war die unreduzierte Bühnenaussprache von Siebs lange die Norm, was eine für das Finnische typische schriftnähere bzw. überdeutliche Aussprache sozusagen legalisierte. Heute ist der Fremdsprachenunterricht der Schule aus guten Gründen kommunikativ orientiert, worunter man vor allem mündliche Kommunikation versteht, und man versucht, eine gemäßigte Standardlautung bzw. eine überregionale Umgangssprache zu vermitteln. Da aber wir finnischen Deutschlehrerinnen und -lehrer auch selbst nicht immer die Reduktionsregeln beherrschen, ist das Input für die Lerner mangelhaft, wenn nicht chaotisch. Um eine möglichst gute Aussprache zu erlernen, müssten finnische Schulkinder schon in der Anfangsphase von Lehrern mit einer möglichst perfekten Aussprache, wenn nicht sogar von Muttersprachlern unterrichtet werden. Viel zu oft meint man, dass Lehrer von kleinen Kindern nur wenig Deutsch zu können brauchen. Wenn falsche Aussprachegewohnheiten sich verfestigt haben, ist es sehr schwer, später umzulernen.

Zu den phonetisch-phonologisch bedingten Schwierigkeiten bei dem Erlernen der deutschen Flexionsmorphologie kommen bei den Nominalgruppen noch weitere hinzu, die mit dem unterschiedlichen Konzept für die Erscheinung der Nominalkongruenz zusammenhängen. Darauf soll im Folgenden kurz eingegangen werden.

2.3 Morphosyntaktische Phänomene unterhalb der Satzgrenze: Kongruenz in der Nominalgruppe

Meines Erachtens sollte man Schülern der oberen Klassen und erwachsenen Lernern die „Idee" der Arbeitsteilung zwischen Artikelwort, Adjektivattribut und Substantiv bei der deutschen Nominalkongruenz bewusst machen, anstatt nur die Paradigmen auswendig zu lernen – was heute zum Teil noch der Fall ist –, denn das deutsche Konzept für Kongruenzmarkierung weicht von dem finnischen ab. Um die – auch unabhängig von der Ausgangssprache schwierige – Flexion der deutschen Nominalgruppe zu lernen, muss der finnische DaF-Lerner zuerst seine verfestigten grammatischen Denkweisen loswerden.

Als agglutinierende Sprache weist das Finnische für jede Flexionskategorie eigene morphologische Mittel auf, die aneinandergereiht werden und die in jedem Wort einer kongruierenden Nominalgruppe wiederholt werden; nur Pronomina haben teilweise unregelmäßige Formen. (Außerdem können an der morphologischen Fuge zwischen Stamm und Endung Veränderungen stattfinden, auf die ich hier nicht eingehe.) Parallele Endungen führen zu einer hohen Redundanz. Das wird in (26) anhand der Wortgruppe *tämä pieni talo* ‚dieses kleine Haus' veranschaulicht:

(26) Morphologische Redundanz im agglutinierenden Finnischen: parallele Endungen

(tämä_) pieni_ talo_ (Sg. Nominativ)	(tä/ssä) piene/ssä talo/ssa (Sg. Inessiv)
(nämä) piene/t talo/t (Pl. Nominativ)	(nä/i/ssä) pien/i/ssä talo/i/ssa (Pl. Inessiv)

Vor diesem Hintergrund sind die Endungen in deutschen Nominalgruppen wie (27) für finnische Deutschlerner auf den ersten Blick unerklärlich und „unlogisch"; man könne sie nur auswendig lernen, und der Weg zur Automatisierung ist lang und mühevoll. Selbst habe ich z. B. als Schülerin, bevor die Adjektivdeklination in der Grammatikstunde durchgenommen war, zuerst einen Druckfehler vermutet, als einmal die Nominativform *schwarze Hunde* und gleich danach *die schwarzen Hunde* stand. M. a. W.: Ich hatte analogisch zum Finnischen das zur substantivischen Singularform hinzugekommene *e* für eine Pluralendung, das *n* für eine Kasusendung gehalten.

(27) Arbeitsteilung zwischen Artikelwort, Adjektivattribut und Substantiv im Deutschen

ein__	klein**es** Haus	in ein**em**	klein/en Haus
das	klein/e Haus	in **dem**	klein/en Haus
dies/**es**	klein/e Haus	in dies/**em**	klein/en Haus
	klein/**e** Häuser	in	klein/en Häus/er/**n**
die	klein/en Häuser	in **den**	klein/en Häus/er/**n**
dies/**e**	klein/en Häuser	in dies/**en**	klein/en Häus/er/**n**

Durch die finnische Brille scheinen einige Nominalgruppen „logischer" als andere zu sein; die „weniger logischen" werden dann nach dem finnischen Sprachgefühl „normalisiert", d. h. finnische DaF-Lerner übertragen oft den Endungsparallelismus (bzw. im Nominativ Singular die Endungslosigkeit) auf deutsche Wortgruppen.

(28) Deutsche Nominalgruppen durch die finnische Brille

„logische" Formen:	relativ einleuchtend:
eine kleine Katze	
(den) kleinen Katzen	kleine Brüder_
kleine Hunde	kleine Häus/er

„unlogische Formen" werden „normalisiert":

ein kleiner Hund	→ *ein klein Hund
eines kleinen Hundes	→ *eines kleines Hundes
die kleinen Hunde	→ *die kleine Hunde; *die kleinen Hunden (vgl. kleine Hunde)
kalten Kaffees	→ *kaltes Kaffees

Denkt man an die Schwierigkeiten, die einerseits auf satzphonetische, andererseits auf grammatisch-typologische Unterschiede zurückgehen, ist es kein Wunder, dass die deutsche Nominalflexion auch noch bei vielen finnischen Germanistikstudenten im Fortgeschrittenenstadium ein Stolperstein ist.

2.4 Überblick über Kompositions- und Derivationsmöglichkeiten

Aus Platzgründen werde ich in diesem Zusammenhang nicht detailliert auf Wortbildungsregularitäten des Deutschen und des Finnischen eingehen (zu einer Übersicht siehe Hyvärinen 1996), sondern stelle nur pauschal fest, dass die Möglichkeiten zur Bildung von Komposita und Derivaten in beiden Sprachen reich gefächert sind. Die für das Deutsche oft beanstandete Eigenschaft von „überlangen" Wörtern ist aus finnischer Sicht überhaupt nicht unnormal, vielmehr sind die finnischen Wörter und Wortformen aus phonotaktischen und Flexionsgründen sogar länger, was schon oben aus der Stichprobe (12a,b) hervorging.

Laut Saukkonen (1996) sind 66 % der Lexeme in dem Wörterbuch *Nykysuomen sanakirja* Komposita, wobei es sich vor allem um Nominalkomposita handelt. Einen entsprechenden Anteil gibt Wellmann (1998, S. 409) schon alleine für die Nominalkomposition im Deutschen an, „der rund zwei Drittel des Wortschatzes zu verdanken sind (größtenteils Substantivkomposita)". Im laufenden Text ist der Anteil von Komposita in beiden Sprachen allerdings viel geringer. Für das Finnische hat Niemikorpi (1991) je nach der Textsorte Werte zwischen 2,3 % und 16,3 % gezählt. In der Textprobe mit den fünf ersten Textabschnitten in Günter Grass' Erzählung „Unkenrufe" und in dessen finnischer Übersetzung „Kellosammakon huuto" (vgl. oben) macht der Anteil der deutschen Nominalkomposita mit 29 Belegen 11 % von der Gesamtwortzahl 259 aus, während die finnische Übersetzung sogar 49 Nominalkomposita enthält, was ca. 23 % von der finnischen Gesamtwortzahl 209 ausmacht. Ob die Anteile im Finnischen durchgehend größer sind, sollte anhand von größeren Korpora und auch an finnischen Originaltexten untersucht werden. Dabei muss beachtet werden, dass der relative Anteil der Komposita an der Gesamtwortzahl in finnischen laufenden Texten schon deswegen höher liegt als in deutschen, weil das Finnische wegen seines synthetischen Sprachbaus viel weniger Formwörter enthält als das Deutsche. Zweitens wird die Zahl der Komposita gerade in diesem Text da-

durch erhöht, dass die im Finnischen fehlende Genusmarkierung an Stellen, an denen das natürliche Geschlecht textrelevant ist, durch Kompositabildung ersetzt wurde: Da ein *Witwer* und eine *Witwe* in der Erzählung die Hauptrollen spielen, das finnische Simplex *leski* aber geschlechtsneutral ist, konnten die Protagonisten nur so auseinandergehalten werden, dass an *leski* das Wort *mies* ‚Mann' bzw. *rouva* ‚Frau' angehängt wurde. Weiter mussten die Personalpronomina *er* und *sie* durch diese Substantivkomposita expliziert werden, da das finnische Personalpronomen *hän* geschlechtsneutral ist. Schon durch diese Eingriffe stieg die Zahl der finnischen Komposita um 8 Belege. Ähnlich war es nötig, das movierte Femininum *Bäuerin* in drei Belegen durch das Kompositum *maalaisnainen* wiederzugeben, da das finnische Derivat *maalainen* (< *maa* ‚Land, Erde') sowohl ‚Bauer' als auch ‚Bäuerin' bedeuten kann. Beides sind gute Beispiele für die Nützlichkeit einer ebenenübergreifenden Betrachtungsweise: Neben den rein lexikalischen Systemäquivalenzbeziehungen sind bei der Übersetzung und im Fremdsprachenunterricht auch textuelle Bedingungen zu beachten.

Auch die Zahl der Affixe ist in beiden Sprachsystemen ungefähr gleich: Es wird mit je 200 unselbstständigen Wortbildungsmitteln gerechnet (Wellmann 1998, S. 408; Karlsson 1983, S. 247). Laut Wellmann (1998, S. 441) ist im Deutschen „die Wortart Substantiv relativ am weitesten durch Zusammensetzung" entfaltet, während im adjektivischen Bereich Ableitung stark ausgebaut ist. Für die Wortart Verb ist wiederum der Zusatz von Präfixen und Halbpräfixen typisch – eine Wortbildungsart, die im Finnischen fehlt. Im Gegensatz zum Deutschen sind aber die Suffigierungsmöglichkeiten im verbalen Bereich im Finnischen vielfältig. Im Finnischen spielen somit in allen drei Hauptwortarten Suffixderivate eine wichtige Rolle, und Suffixe können in einem größeren Ausmaß als im Deutschen zyklisch aneinandergereiht werden. Berühmt sind die finnischen Kausativ- und Kurativbildungen (vgl. auch Hyvärinen 1988); bei den letzteren wird ab und zu sogar ein überflüssiges Suffix angehängt, d. h. *teetätyttää* kann auch synonym mit *teetättää* gebraucht werden:

(29) *tehdä* ‚machen'
teettää ‚machen lassen'
teetättää ‚veranlassen, dass [jmd. etw.] machen lässt'
teetätyttää ‚veranlassen, dass [jmd.$_1$] dafür sorgt, dass [jmd.$_2$ etw.] machen lässt'

Den Verkettungsrekord hat sicherlich das folgende Wortbildungsmonster inne, das von dem Glossisten Olli (Väinö Nuorteva 1889–1967) stammen soll: An ein Derivat mit (theoretisch) zehn Zyklen hat er noch eine Kasusendung (*-lle*), ein Possessivsuffix (*-nsä*), eine enklitische Abtönungspartikel (*-kään*), eine enklitische Fragepartikel (*-kö*) und nochmals eine enklitische Abtönungspartikel (*-hän*) hinzugefügt. Auch das komplexe Derivat ohne diese Anhängsel ist morphologisch durchaus nachvollzieh-

bar[28], obgleich die Paraphrasierung nicht ganz einfach ist – zum Teil auch deswegen, weil bei kontextisolierten deverbalen Bildungen die Argumentstellen leer bleiben und zum Teil sowohl aktivische als auch passivische Lesarten möglich sind. Vgl. (30):

(30) *järjestelmällistyttämättömyydellensäkäänköhän* (Olli = Väinö Nuorteva 1889–1967)
‚ob etwa denn auch für seine Unfähigkeit, [etw. von jmdm.] systematisieren zu lassen'

0. *järki*	(Simplex)	‚Vernunft'
1. *järjestää*	(denominales Verb)	‚ordnen'
2. *järjestellä*	(deverbales Frequentativverb)	‚ordnen'
3. *järjestelmä*	(deverbales Substantiv)	‚System'
4. *järjestelmällinen*	(desubstantivisches Adjektiv)	‚systematisch'
5. *järjestelmällistää*	(deadjektivisches Kausativverb)	‚systematisieren'
6. *järjestelmällistyä*	(deverbales Automativverb)	‚sich systematisieren'
7. *järjestelmällistyttää*	(deverbales Kurativverb)	‚systematisieren lassen'
8. *järjestelmällistyttämä*	(deverbales sog. Agenspartizip)	‚[etw.,] was [jmd.] hat systematisieren lassen'

9. *järjestelmällistyttämätön* (deverbales Adj., sog. Negativpartizip[29])
   a) ‚[jmd.,] der [etw.] nicht systematisieren lässt, ~ lassen kann';
   b) ‚sich nicht systematisieren lassend'
   c) ‚[etw.], was man nicht hat systematisieren lassen; unsystematisiert gelassen'
10. *järjestelmällistyttämättömyys* (deadjektivisches Substantiv)
   a) ‚die Eigenschaft, dass man [etw.] nicht systematisieren lässt, ~ lassen kann; die Unfähigkeit, [etw.] systematisieren zu lassen'
   b) ‚die Eigenschaft/der Umstand, dass etw. sich nicht systematisieren lässt'
   c) ‚der Umstand, dass man etw. nicht hat systematisieren lassen'

Da zwei- und mehrgliedrige Komposita in beiden Sprachen nach ähnlichen Modellen gebildet werden und das deutsche Derivationssystem weniger komplex ist als das finnische, dürften diese Wortbildungsarten den finnischen DaF-Lernern konzeptuell nicht schwer fallen; auf der Einzelmodellebene gibt es natürlich systematische oder präferenzielle Unterschiede, und auf der Einzelwortebene kommen auch Idiosynkrasien in den Äquivalenzbeziehungen vor. Verben mit festen Präfixen und trennbaren Verbzusätzen stellen dagegen schon konzeptuell große Schwierigkeiten dar, und zwar nicht nur in der Verbmorphologie selbst, sondern auch deswegen, weil die Präfigierung sowohl die Verbbedeutung spezifiziert als auch syntaktische Reflexe hat, indem sie oft Valenzänderungen bewirkt (vgl. Hyvärinen 2000 und 2001b; Kolehmainen 2000 und 2001).

---

[28] Die Zyklen sind nicht unbedingt psycholinguistisch relevant, denn häufige Suffixkombinationen fungieren als „zusammengesetzte Suffixe". So können z. B. die Negativpartizipien mit *-maton/-mätön* direkt aus dem Verbstamm abgeleitet werden.

[29] Zur Mehrdeutigkeit der finnischen Negativpartizipien aus kontrastiver Sicht siehe Hyvärinen (1997).

3. Schlusswort

In diesem Beitrag wurden sprachexterne und sprachinterne bzw. zwischensprachliche Voraussetzungen erörtert, die für die gegenwärtige und zukünftige Lage von Deutsch als Fremdsprache in Finnland relevant sind. Um den Kreis zu schließen, komme ich zum Schluss noch auf die äußeren Bedingungen zurück.

Auch wenn Deutsch nach dem Zweiten Weltkrieg im europäischen Kontext an Bedeutung verloren hat, ist seine Stellung in Finnland im Vergleich zu der Situation in vielen anderen Ländern nach wie vor relativ stark. In einer Situation, in der die Einstellung der Finnen Fremdsprachen gegenüber grundsätzlich positiv ist und die finnische Sprachenpolitik davon ausgeht, dass die meisten Schüler mit Abitur neben der Muttersprache zumindest drei weitere Sprachen einigermaßen gut beherrschen sollten, kann Deutsch nach Schwedisch (bzw. Finnisch) als zweiter Landessprache und Englisch als *lingua franca* seine Stellung als dritte, fakultative Fremdsprache relativ gut behaupten. Da Grundkenntnisse in den zwei erstgenannten praktisch von allen erwartet werden können, sind zusätzliche Fremdsprachen ein Trumpf auf dem Arbeitsmarkt, wenn es um Stellen mit internationalen Kontakten geht. Zwar besteht eine gewisse Konkurrenz um den dritten Platz seitens des in EU-Zusammenhängen wichtigen Französischen und neuerdings auch seitens des Spanischen als einer Modesprache mit einem großen Gewicht auch außerhalb Europas, aber die traditionell positive Einstellung der Finnen zum deutschen Kulturraum, Gemeinsamkeiten in den Werthaltungen und vor allem die regen Handelsbeziehungen sind verbindende Faktoren, die nicht so schnell ihre Bedeutung verlieren. Auch wenn der prozentuale Anteil des Deutschen als schulischer Fremdsprache zur Zeit leicht zu sinken scheint, darf nicht vergessen werden, dass das Lernen von Fremdsprachen heute im Vergleich zu früheren Generationen enorm zugenommen hat. So gesehen sind – in absoluten Zahlen gemessen – Deutschkenntnisse in Finnland heute verbreiteter denn je. Ich schließe mich dem optimistischen Grundton in Hentiläs (2000) Schlusswort an: „Ein Volk, dessen Glaube fast hundertprozentig lutherisch ist, [–] dessen Nationalhymne von einem Deutschen [Fredrik Pacius, 1809–1891] komponiert worden ist und dessen Hauptstadtzentrum von einem deutschen Architekten [Carl Ludwig Engel, 1778–1840] geplant worden ist, sollte mehr über die Deutschen wissen. Und ich glaube auch, dass die Finnen im Durchschnitt doch mehr von ihnen wissen als z. B. Russen, Amerikaner, Engländer oder Franzosen."[30]

[30] Seppo Hentilä ist Professor für politische Geschichte an der Universität Helsinki. In seiner Aussage musste ich der heutigen Euro-Zeit entsprechend einen Punkt auf der Liste streichen, nämlich die Feststellung von den Bezeichnungen für die (neuerdings abgeschafften) Währungen *Mark* (DM) – *markka* (FIM).

4. Literatur

Beijar, Kristina et al. (2000): Zwei Sprachen, ein Land: das finnische Modell. Übersetzung aus dem Schwedischen von Klaus-Jürgen Liedtke. Espoo. [Original 1998: Ett land, två språk: den finländska modellen. Esbo].

Berg, Maarit/Silfverberg, Leena (1997): Kato hei. Puhekielen alkeet. Helsinki.

Braun, Peter (1998): Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache. Sprachvarietäten. 4. Auflage. Stuttgart.

Fleischer, Wolfgang/Barz, Irmhild (1995): Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Unter Mitarbeit von Marianne Schröder. 2., durchges. und erg. Aufl. Tübingen.

Fromm, Hans (1982): Finnische Grammatik. Heidelberg.

Fuchs, Bertold (1985): Phonologie der Zweitsprachenproduktion. Untersuchung über finnische Sprecherinnen des Deutschen. Hamburg. (Arbeiten zur Mehrsprachigkeit Nr. 3. Universität Hamburg, Germanisches Seminar/Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsstelle Mehrsprachigkeit).

Häkkinen, Kaisa (1994): Agricolasta nykykieleen. Suomen kirjakielen historia. Porvoo/ Helsinki/Juva.

Häkkinen, Kaisa (1995): Kielitieteen perusteet. Helsinki. (Tietolipas 133).

Hall, Christopher/Natunen, Martina/Fuchs, Bertold/Freihoff, Roland (1995): Deutsche Aussprachelehre. Ein Hand- und Übungsbuch für Sprecher des Finnischen. Helsinki.

Hentilä, Seppo (2000): 10 Jahre deutsche Einheit – Eine Bilanz aus finnischer Sicht. Vortrag am 14. März 2000 im Goethe-Institut Helsinki. http://www.goethe.de/ne/hel/deids45/deindex.htm

Hoberg, Rudolf (2001): Überlegungen zur aktuellen Sprachenpolitik. In: DAAD (Hg.) (2001): Germanistentreffen Deutschland – Dänemark – Finnland – Island – Norwegen – Schweden 9.–13.10.2000. Dokumentation der Tagungsbeiträge. Scheßlitz. S. 25–29.

Hyvärinen, Irma (1988): Satzmodelle mit infinitivischen Ergänzungen bei den deutschen und finnischen Verben der Handlungskausation. In: Mrazović, Pavica/Teubert, Wolfgang (Hg.) (1988): Valenzen im Kontrast, Ulrich Engel zum 60. Geburtstag. Heidelberg. S. 150–177.

Hyvärinen, Irma (1996): Suomen ja saksan sananmuodostus vertailun kohteena. In: Luukka, Minna-Riitta/Kalaja, Paula/Mielikäinen, Aila (Hg.) (1996): Kielten kuulossa. XXII Kielitieteen päivät Jyväskylässä 5.–6.5.1995. Jyväskylä. S. 193–204.

Hyvärinen, Irma (1997): Zu finnischen und deutschen deverbalen Adjektiven. Sogenannte Negativpartizipien auf *-mAtOn* und ihre deutschen Entsprechungen. In: Der GinkgoBaum. Fünfzehnte Folge, S. 84–116.

Hyvärinen, Irma (2000): Valenz und Konstruktion. Kontrastive Überlegungen am Beispiel der Verben des Lachens und Lächelns im Finnischen und im Deutschen. In: Neuphilologische Mitteilungen Jg. CI, S. 185–207.

Hyvärinen, Irma (2001a): Kontrastive Analysen Deutsch – Finnisch: eine Übersicht. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internatonales Handbuch. Berlin/New York. S. 429–436.

Hyvärinen, Irma (2001b): Finnische und deutsche Verben des Fragens im Wörterbuch und im Text. In: Korhonen, Jarmo (Hg.) (2001): Von der mono- zur bilingualen Lexikografie für das Deutsche Frankfurt a. M. usw. (Finnische Beiträge zur Germanistik 6). S. 337–359.

Iivonen, Antti (1998): Functional Interpretation of Prosody within the Linguistic System. In: SKY 1998: The 1998 Yearbook of the Linguistic Association of Finland. S. 69–91.

Itälä, Marja-Leena (1982): Das Lokativsignal finnischer und deutscher Prä- und Postpositionen vor dem Hintergrund ihrer morphologisch-lexikalischen Struktur. Ein Beitrag zur Problematik finnisch-deutscher Übersetzung. In: ZPSK 35, S. 182–198.

Jäntti, Ahti (2001): Zur gegenwärtigen Lage der Germanistik und der deutschen Sprache in Finnland. In: DAAD (Hg.) (2001): Germanistentreffen Deutschland – Dänemark – Finnland – Island – Norwegen – Schweden 9.–13.10.2000. Dokumentation der Tagungsbeiträge. Scheßlitz. S. 31–35.

Karlsson, Fred (1983): Suomen kielen äänne- ja muotorakenne. Porvoo/Helsinki/Juva.

Karlsson, Fred (2000): Finnische Grammatik. Übertragung aus dem Finnischen von Karl-Heinz Rabe. Bearbeitet von Cornelius Hasselblatt und Paula Jääsalmi-Krüger. 3., durchgehend bearb. Aufl. Hamburg. [Original 1982: Suomen peruskielioppi. Helsinki.]

Kelletat, Andreas F. (2001): Deutschland:Finnland 6:0. Deutsch contra Englisch und Französisch. Zum Dolmetscherstreit in der Europäischen Union. Saksa – Suomi 6 – 0. Saksa vastaan englanti ja ranska. Tulkkauskiista Euroopan unionissa.Tampere. (Deutsche Studien Tampere 4).

KIMMOKE (2001): Kielenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996–2001 KIMMOKE. Loppuraportti. Helsinki.

Klinge, Matti (1995): Geschichte Finnlands im Überblick. 4., überarbeitete Auflage. Helsinki.

Kohler, Klaus J. (1995): Einführung in die Phonetik des Deutschen. 2., neubearb. Auflage. Berlin.

Kolehmainen, Leena (2000): Deutsche Präfix- bzw. Partikelverben und finnisch-deutsche Lexikographie. In: Barz, Irmhild/Schröder, Marianne/Fix, Ulla (Hg.) (2000): Praxis- und Integrationsfelder der Wortbildungsforschung. Heidelberg. S. 55–90.

Kolehmainen, Leena (2001): Über die „unübersehbare und schwer zu ordnende Masse". Probleme der lexikografischen Fassung deutscher Präfix- und Partikelverben in finnisch-deutschen Wörterbüchern. In: Korhonen, Jarmo (Hg.) (2001): Von der monozur bilingualen Lexikografie für das Deutsche Frankfurt a.M. usw. (Finnische Beiträge zur Germanistik 6). S. 361–384.

Laaksonen, Kaino/Lieko, Anneli (1992): Suomen kielen äänne- ja muoto-oppi. 2., korjattu painos. Loimaa.

Lehiste, Ilse (1970): Suprasegmentals. Cambridge, MA.

Liefländer-Koistinen, Luise/Koskensalo, Annikki (2001): Deutschunterricht und Germanistik in Finnland. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. 2. Halbband. Berlin/New York. S. 1487–1490.

Meier, Helmut (1964): Deutsche Sprachstatistik. Hildesheim.

Niemikorpi, Antero (1991): Suomen kielen sanaston dynamiikkaa (Universitas Wasaensis, Acta Wasaensia 26). Vaasa.

Nuolijärvi, Pirkko (1999): Suomen kielitilanne 2000-luvulla. In: Tieteessä tapahtuu (1999) 1, S. 22–29.

Nykysuomen sanakirja (1976). Valtion toimeksiannosta teettänyt Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Lyhentämätön kansanpainos. Osat I-VI. Viides painos. Helsinki.

Penttilä, Aarni (1963): Suomen kielioppi. 2. Auflage. Helsinki.

Pfeffer, J. Alan (1964): Grunddeutsch: Basic (Spoken) German Word List. Englewood Cliffs, New Jersey.

Saukkonen, Pauli (1996): Suomen kielen johdinten typologiaa. In: Leskinen, Heikki/Maticsák, Sándor/Seilenthal, Tõnu (Hg.) (1996): Congressus Octavus Internationalis Fenno-Ugristarum, Jyväskylä 10.–15.8.1995. Pars V. Sessiones sectionum. Lexicologia & Onomastica. Jyväskylä. S. 163–167.

Saukkonen, Pauli/Haipus, Marjatta/Niemikorpi, Antero/Sulkala, Helena (1979): Suomen kielen taajuussanasto. Porvoo/Helsinki/Juva.

Schmidt, Kurt (1974): Ein Vergleich phonotaktischer Strukturen des Deutschen und Finnischen. In: NORDEUROPA. Studien 7, S. 111–119.

Tarvainen, Kalevi (1985a): Kontrastive Syntax Deutsch – Finnisch Heidelberg. (Deutsch im Kontrast 4).

Tarvainen, Kalevi (1985b): Kielioppia kontrastiivisesti. Suomesta saksaksi. Jyväskylä. (Universität Jyväskylä, Veröffentlichungen des Germanistischen Instituts 4).

Tiittula, Liisa (1995): Stile in interkulturellen Begegnungen. In: Stickel, Gerhard (Hg.) (1995): Stilfragen. Institut für deutsche Sprache, Jahrbuch 1994. Berlin/New York. S. 198–224.

Wängler, Hans-Heinrich (1963): Rangwörterbuch hochdeutscher Umgangssprache. Marburg.

Wellmann, Hans (1998): Die Wortbildung. In: Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. 6., neu bearbeitete Auflage. Herausgegeben von der Dudenredaktion. Mannheim/Leipzig/Wien/ Zürich. S. 408–557.

Wiik, Kalevi (1970): Suomen tavuista. In: Virittäjä 81, S. 265–278.

Yli-Renko, Kaarina (1985): Lukion saksan kielen opetuksen tavoitteet. Helsinki. (Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 38).

Ylönen, Sabine/Rimpilä, Minna (1995): Deutschbedarf in Technik, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Ergebnisse einer Umfrage unter finnischem Hochschulpersonal. In: FINLANCE. A Finnish Journal of Applied Linguistics. Vol. XVI, S. 83–126.

Zetterberg, Seppo (2000): Grundzüge der finnischen Geschichte. http://virtual.finland.fi/finfo/saksa/histsak.html. Last update: March 08, 2000.

MARTIN DURRELL

Register, Variation und Fremdsprachenvermittlung. Zum Problem des Deutschunterrichts in Großbritannien

Abstract

Im Abschnitt 1 wird gezeigt, dass die Motivation der Briten zur Erlernung fremder Sprachen bei weitem nicht so schwach ausgebildet ist, wie man meinen könnte. In führenden Kreisen der Regierung und der Wirtschaft ist man langsam zur Erkenntnis gekommen, dass die Einsprachigkeit vor allem im modernen Europa nicht mehr ausreicht und dass Briten im globalen Arbeitsmarkt durch ihren Mangel an fremdsprachlichen Kompetenzen benachteiligt sind. Auch sehen viele Briten den Erwerb solcher Kompetenzen viel positiver an als früher. Jedoch wird es schwierig sein, in Ermangelung einer durchdachten nationalen Strategie im Bildungswesen in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht diese positive äußerliche Motivation in eine innerliche Motivation bei den betreffenden Schülergruppen umzusetzen.

Was den Deutschunterricht in Großbritannien speziell betrifft, wird im Abschnitt 2 auf besondere Probleme hingewiesen, die mit der herkömmlichen Perzeption der sprachlichen Variation im Deutschen zusammenhängen, und die gelöst werden müssen, wenn Deutsch als Fremdsprache in Großbritannien nicht in der Konkurrenz mit Französisch und Spanisch benachteiligt wird. Britischen Schülern liegt es vor allem an dem Erwerb brauchbarer sprachlicher Kompetenzen, die ihnen die Kommunikation mit gleichaltrigen Deutschen ermöglicht. Dazu muss aber voll anerkannt werden, dass das Register der alltäglichen Sprechsprache der Gebildeten auch als Standardsprache zu gelten hat und dass dieses in den Lehrbüchern als solches systematisch präsentiert werden soll, wie dies für andere Fremdsprachen geschieht.

1. Fremdsprachen und Fremdsprachenunterricht in Großbritannien

Zu den am weitesten verbreiteten und dauerhaftesten Klischeevorstellungen bei Kontinentaleuropäern gehört die Überzeugung, dass Briten über keine Fremdsprachenkenntnisse verfügen, ja dass sie keine fremden Sprachen zu lernen brauchen. Dies kann sogar dazu führen, dass man auf dem europäischen Festland auch dann auf den Gebrauch des Englischen besteht, wenn der Brite doch einige Kenntnisse der Landessprache besitzt. Bei denjenigen, die sich die Mühe gegeben haben, solche Kenntnisse zu erwerben, kann ein solches Verhalten gelegentlich Ärger erregen oder – was besonders bei britischen Schülern und Studenten viel schlimmer ist – eine zutiefst entmutigende Wirkung haben. Im Lande selbst aber gilt die Vorstellung, dass Briten nicht die Gabe zur Erlernung von fremden Sprachen besitzen, als eine

erwiesene Tatsache. Sie wird jedesmal bestätigt, wenn dieses Thema in der Presse zur Diskussion kommt[1], und es erscheint, dass die sich sonst für mutig und tapfer haltenden Inselbewohner nichts ängstlicher macht, als der Gedanke, dass sie in eine Situation versetzt werden könnten, wo sie eine fremde Sprache sprechen müssen.[2] Das Ergebnis ist ein Teufelskreis: Briten vermeiden solche angstbeladenen Situationen, kommen womöglich nur dorthin, wo man einigermaßen sicher sein kann, dass man Englisch spricht, und sie werden in dieser Einstellung dadurch verstärkt, dass Ausländer von ihnen nicht erwarten, dass sie eine andere Sprache sprechen (und sich sowieso öfters darüber freuen, dass sie ihre eigenen Englischkenntnisse üben können).

Bei diesen Einstellungen handelt es sich aber um Fehleinschätzungen. Es ist zunächst selbstverständlich ausgeschlossen, dass die kognitiven Fähigkeiten der Briten andersartig strukturiert sind als die anderer Volksgruppen, vgl. Milton/Meara (1998, S. 69). Der innerhalb des Landes verbreitete Mythos der mangelnden Begabung der Briten in Bezug auf den Erwerb von Fremdsprachen kann nur als eine entschuldigende Ausrede gedeutet werden, hinter der völlig andere Begründungen und Einstellungen versteckt liegen. Beim erfolgreichen Fremdsprachenerwerb spielt ohnehin die Motivation eine grundsätzliche Rolle, nicht irgendeine vermeintliche Begabung, vgl. Ellis (1994, S. 236 f.), und es wird außerhalb des Landes gemeinhin angenommen, dass es den Briten wegen der globalen Stellung der englischen Sprache daran fehlen muss. In einer Welt, wo jeder Englisch spricht, brauchen sie ja keine anderen Sprachen zu lernen. Die Fakten scheinen diese Annahme zu bestätigen, denn in der Tat verfügt die Mehrheit der Briten über überhaupt keine Fremdsprachenkenntnisse – 66 % nach einer Umfrage zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001[3] – und sie bilden somit auch in dieser Hinsicht das Schlusslicht unter den europäischen Nationen.

Die Sprachfaulheit der Briten lässt sich jedoch ebenso wenig einfach durch einen so begründeten Mangel an Motivation erklären wie durch den Mythos der mangelnden Begabung. Die Einstellung zu Fremdsprachen ist eigentlich viel weniger einheitlich negativ, als es zunächst erscheinen mag, vor allem wenn man mit Reynolds (2001) zwischen äußerlicher und innerlicher Motivation zu deren Erlernung unterscheidet. Dahinter liegt eine komplexe Zusammenstellung von soziokulturellen Faktoren, die möglicherweise sehr tief

---

[1] Vgl. Milton/Meara (1998, S. 68), Reynolds (2001) und, unter vielen anderen, die Artikel von Andrew Osborn: „UK at bottom of languages class" in: *The Guardian* 20/02/2001 und von Richard Garner: „Common tongue leads to linguistic laziness" in *The Independent* 11/02/2002.

[2] Vgl. den Artikel von Lucy Hodges: „Parlez-vous Français? Er, no, I'm British", in: *The Independent* 11/10/2001. Dort berichtet z. B. Prof. Ivor Crewe, Rektor der Universität Essex, dass „British students don't participate in exchange programmes because they lack confidence in their linguistic ability."

[3] Diese Angaben entstammen dem in Anm. 1 zitierten Artikel von Andrew Osborn in *The Guardian* 20/02/2001.

verwurzelt sind. Wie man spricht, hat in Großbritannien eine sehr hohe Symbolfunktion in Bezug auf die eigene soziale Identität. Durch die sprachliche Varietät, die man verwendet, verrät man unzweideutig seine soziale Stellung, wie George Bernard Shaw in seinem Stuck „Pygmalion" sehr plastisch dargestellt hat – vor fast hundert Jahren, aber seine Beobachtungen sind in dieser Hinsicht immer noch gültig, vgl. Durrell (1992b). Briten sind sehr empfindlich für jede Nuancierung der sprachlichen Variation, und es wird erwartet, dass die Sprechweise des einzelnen seinem sozialen Status entspricht. Die Vermutung könnte meines Erachtens naheliegen, dass die Angst der Briten gegenüber Fremdsprachen in beträchtlichem Maße in der Furcht vor der Möglichkeit begründet liegt, dass sie sich durch diese ungewohnten Laute sozial blamieren könnten, dass sie etwa mit einem komischen, d.h. ihrem Status unpassenden Akzent sprechen würden. Diese Hypothese ist meines Wissens nie eingehend empirisch untersucht worden, aber sie erscheint höchst plausibel nach dem, was wir über die Einstellung der Briten zur sprachlichen Variation wissen, vgl. Durrell (1999). Möglicherweise ließe sich z.B. die öfters gemachte Feststellung, dass negative Einstellungen zum Fremdsprachenerwerb in Großbritannien häufig mit niedrigem sozioökonomischem Status korrelieren[4], teilweise dadurch erklären, denn gerade bei Angehörigen der unteren sozialen Schichten in Großbritannien ist die identitätsbildende Symbolfunktion der verwendeten sprachlichen Varietät, die zum verdeckten Prestige dieser Varietät führt[5], von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Natürlich hat man es aber hier mit dem Umstand zu tun, dass sozial Höherstehende eher die Möglichkeit zu Auslandsreisen und daher zu Kontakt mit Anderssprachigen haben.

In der Tat scheint die Motivation zur Erlernung fremder Sprachen besonders bei Schülern sehr schwach ausgebildet, und sie werden in dieser Einstellung durch ihre Eltern unterstützt. Bei der Untersuchung von Young (1994) in der mittelenglischen Stadt Walsall Anfang der 90er Jahre meldeten 68 % der befragten vierzehnjährigen Schüler, dass sie keine Lust hätten, Französisch zu lernen und es aufgeben würden, wenn sie die Wahl hätten, vgl. auch Fisher (2001). Darüber hinaus haben viele junge Briten ausgeprägt negative Vorurteile gegenüber Kontinentaleuropa, insbesondere Frankreich und Deutschland.[6] Dies geht natürlich einher mit den verbreiteten zurückhaltenden bis ablehnenden Einstellungen zur Europäischen Union, die von

[4] Dies wird insbesondere durch die Arbeiten von Clark/Trafford (1996), Thornton/Cajkler (1996) und Young (1994) bestätigt

[5] Der Begriff „covert prestige" in Bezug auf solche Varietäten wurde zuerst von Labov (1972) für New York benutzt und in der Arbeit von Trudgill (1972) auf britische Großstädte angewendet.

[6] Solche Vorurteile werden immer wieder durch Presseberichte bestätigt, z.B. in dem Artikel von John Hooper „Blind prejudice" in: *The Observer* 02/09/2001. Dagegen fanden jedoch Thornton/Cajkler (1996) in einer Untersuchung in einigen Schulen in Mittelengland, dass viele britische Jugendliche sie nicht akzeptieren wollten.

der seit einigen Jahren durch die europafeindliche Presse geführten systematischen Kampagne der Desinformation über Europa geschürt wird, vgl. Durrell (2001).

Auch wird immer wieder gemeldet, dass Schüler den Fremdsprachenunterricht für das schwierigste aller Unterrichtsfächer halten – 58,6 % nach den Untersuchungen von Fisher (2001) und Stables/ Wikeley (1999) – und das Fach, das ihnen am allerwenigsten zusagt. Dies könnte zum Teil aus den soeben erwähnten negativen Einstellungen zum Ausland und dem Mangel an Motivation zu erklären sein, hängt aber auch sehr klar mit der Art und dem Umfang des Fremdsprachenunterrichts an britischen Schulen zusammen, wie Grenfell (2000, S. 24 f.) und Milton/Meara (1998, S. 75 f.) bestätigen. Nach dem für alle staatlichen Schulen verbindlichen nationalen Lehrplan werden durchschnittlich bloß 10 % der verfügbaren Unterrichtszeit bis zur 11. Klasse dem Fremdsprachenunterricht gewidmet, was auf maximal etwa 3 Stunden wöchentlich auskommt, möglicherweise für zwei Fremdsprachen, vgl. Milton/ Meara (1998, S. 71). Der Vergleich etwa zu Dänemark, wo etwa 25 % der verfügbaren Unterrichtszeit auf den Fremdsprachenunterricht fällt, könnte als Indiz dafür gelten, dass das britische Bildungsministerium dem Fach keine große Bedeutung zumisst. Diese Stundenzahl ist eindeutig zu gering, als dass man damit wirklich brauchbare Kompetenzen erwerben könnte, der Unterricht ist oft unzureichend (es herrscht gegenwärtig ein katastrophaler Mangel an Sprachlehrern), die durch den Lehrplan vorgeschriebene Unterrichtsmethodik ist mangelhaft, so dass die Schüler sich keine Vorstellungen von den Lernzielen machen können und kaum Erfolgserlebnisse darin registrieren können.[7]

Das Ergebnis ist, dass 90 % der Schüler in England und Wales nach der Prüfung zur mittleren Reife (GCSE) in der 11. Klasse alle Fremdsprachen abwählen, vgl. Nuffield Foundation (2000), zumal sie zur allgemeinen Reifeprüfung nach der 13. Klasse keine weiteren fremdsprachlichen Kompetenzen vorweisen müssen – üblicherweise belegt man in den beiden letzten Schuljahren nur drei Leistungsfächer, von denen man eines als mögliches Hochschulstudienfach anvisiert. Im Allgemeinen erhalten in den beiden letzten Schuljahren daher nur diejenigen Schüler einen weiterführenden Sprachunterricht, die sich schon für ein Studium mit einer Fremdsprache als Hauptfach entschieden haben. Und die Zahlen dieser Schüler sind in letzter Zeit stark zurückgegangen. Für das Fach Deutsch war zwischen 1992 und 1999 ein Rückgang von 15,8 % zu vermerken, sowie 32,6 % in Französisch.[8] Entsprechend sinken auch die Zahlen der Hochschulstudenten der Germanistik und Romanistik. Hier kommt man sehr schwer zu einer verlässlichen

[7] Vgl. z. B. die scharfe Kritik des schulischen Fremdsprachenunterrichts in Großbritannien bei Dobson (1998), Grenfell (2000) und Milton/Meara (1998, S. 73 f.).

[8] Diese Statistiken entstammen dem Jahrbuch 1999 des *Centre for Information on Language Teaching and Research* (CILT) und wurden bei dem Seminar *Languages from School to University* des CILT in St. Hilda's College, Oxford, am 10. Oktober 2000 von Keith Marshall, Universität Wales, vorgetragen.

Statistik, aber im Fach Deutsch beträgt der Rückgang von 1990 zu 1999 etwa 17 %.[9] Aber im Moment werden Hochschulinstitute für Fremdsprachenphilologien wegen unzureichender Studentenzahlen geschrumpft, zusammengelegt oder zugemacht, weil es sich die Universitäten als finanziell autonome Einrichtungen nicht leisten können, unrentable Institute weiter zu finanzieren.[10]

Andere Befunde und Umstände weisen jedoch darauf hin, dass die Briten keine einheitlich negativen Einstellungen zu Fremdsprachen haben. Immer wieder wird nämlich aus Untersuchungen und Umfragen gemeldet, dass die überwiegende Mehrheit der Briten gern eine oder mehrere Fremdsprachen sprechen würden. So hielten z. B. 72 % einer im Jahre 1998 von Lee et al. (1998) untersuchten Gruppe von Londoner Jugendlichen es für „sehr wichtig", eine fremde Sprache zu beherrschen. In einer neueren Untersuchung von Fisher (2001) lehnten 75 % der befragten Schüler die Behauptung ab, dass Briten keine Fremdsprachenkenntnisse brauchen, weil so viele Ausländer Englisch sprechen. In der vorhin erwähnten Umfrage zum Europäischen Jahr der Sprachen hielten 74 % Fremdsprachenkenntnisse für nützlich, und im Jahre 1998 stimmten 86 % der Befragten bei einer größer angelegten, in Nuffield Foundation (2000, S. 64) besprochenen Meinungsumfrage der Aussage zu, die Regierung solle mehr zur Förderung des Spracherwerbs im Vereinigten Königreich unternehmen.

In dieser Hinsicht gibt es nach den von Reynolds (2001) verwendeten Termini eine merkwürdig hohe *äußerliche* Motivation zur Erlernung von Fremdsprachen in Großbritannien, indem trotz der Vielzahl widersprüchlicher Einstellungen und Ansichten viele den Nutzen davon erkennen. Dies ist bisher aber nicht in die zum eigentlichen Fortschritt erforderliche *innerliche* Motivation umgeschlagen, besonders, wie wir gesehen haben, bei Schulkindern der 7. bis 11. Klasse, d. h. denjenigen, denen nach dem nationalen Lehrplan Kenntnisse in einer Fremdsprache vermittelt werden sollen. Gerade diese Schüler (und deren Eltern) sind häufig der Meinung, dass das Hochschulstudium einer oder mehrerer modernen Fremdsprachen weniger gute Berufsmöglichkeiten eröffne als vermeintlich berufsorientierte Studiengänge, und wählen daher keine Fremdsprachen als Leistungsfächer für die Prüfung zur Hochschulreife.[11] Diese Meinung ist aber irrig. Die Statistiken über

[9] Nach Angaben von Keith Marshall an der in Anm. 8 erwähnten Tagung des CILT in Oxford. Vgl. auch den Artikel von Keith Marshall „Babel rebuilt" in: *The Guardian*, 12/12/2000.

[10] Nach einer von dem *University Council of Modern Languages* im Jahre 2001 durchgeführten Untersuchung gilt es für 77 britische Universitäten, dass „one or more of the language courses, or of whole languages, had been cut out of what they were offering" (http://www.ucml.org.uk).

[11] Fisher (2001, S. 39) weist jedoch darauf, dass viele britische Schüler sehr wohl die Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen anerkennen, dass ihnen aber die Motivation zum Fremdsprachenerwerb bald ausgeht wegen der verfehlten Unterrichtsmethodik und der unklaren pädagogischen Zielsetzung.

die Beschäftigung britischer Studienabsolventen in den letzten Jahren zeigen nämlich sehr deutlich den Bedarf an solchen mit Fremdsprachenkenntnissen. Wie aus den Tabellen 1–3 im Anhang ersichtlich ist, haben Absolventen mit dem Grad Bachelor of Arts mit Deutsch als Hauptfach durchschnittlich die besten Berufschancen aller Fachrichtungen mit der Ausnahme von Medizin. Ein halbes Jahr nach dem Studienabschluss waren nur 2,6 % der Absolventen im Fach Germanistik des Jahrgangs 1999 und 3,1 % des Jahrgangs 2000 arbeitslos.[12] Hier ist der Vergleich mit Studiengängen wie Informatik oder Betriebswirtschaft sehr aufschlussreich. Auch finden Fremdsprachenphilologen nicht allein als Lehrer oder Übersetzer eine Beschäftigung, wie man landläufig meint, sondern vorwiegend (bis zu etwa 75 %) in kommerziellen und industriellen Betrieben, wo ihre Kenntnisse geschätzt sind.

Dagegen müssen diese sehr positiv erscheinenden Statistiken vielleicht in einer Hinsicht relativiert werden. Der erste Universitätsabschluss in Großbritannien – der Bachelorgrad (B. A.) – wird von Arbeitgebern in vielen Fällen nicht als berufsrelevante Qualifikation angesehen. Sie sind vor allem daran als Beweis für allgemeine, insbesondere transferierbare Fähigkeiten interessiert, die in der relevanten Betriebsbranche auf verschiedene Weisen angewendet werden können. Bis zu 40 % der neuen Stellen für Studienabsolventen in kommerziellen Betrieben oder in der Verwaltung sind für Bewerber aller Fachrichtungen offen. Es lässt sich vermuten, dass die hohe Attraktivität unserer Studienabsolventen als potentielle Angestellte weniger in ihren fremdsprachlichen Kenntnissen liegt als in den von ihnen vorgewiesenen allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten, auch in der Muttersprache, so wie diese durch das Hochschulstudium einer oder mehrerer Fremdsprachen ausgebildet werden. Hier handelt es sich um eine Vermutung meinerseits, die durch eingehendere Untersuchungen zu bekräftigen wäre. Jedoch ist ein solches Nebenprodukt des Fremdsprachenunterrichts allgemein anerkannt, so wie auch neuerdings vom französischen Bildungsminister, Jack Lang, der die neue intensive Forderung des Fremdsprachenunterrichts an französischen Schulen auch dadurch rechtfertigt, dass „les langues vivantes contribueront de façon spécifique à la maîtrise de la langue maternelle".[13] In Deutschland wird die Zukunft des Germanistikstudiums im Ausland oft vorwiegend in explizit berufsorientierten Studiengängen gesehen, wobei etwa der deutsche Sprachunterricht mit dem Studium der Betriebswirtschaft oder der Informatik verbunden wird.[14] Für Großbritannien, wo Absolventen gera-

[12] Keith Marshall von der University of Wales, Bangor, stellte mir freundlicherweise diese von ihm zusammengestellten Statistiken zur Verfügung.

[13] Die am 29. Januar 2001 vorgetragene Rede von Jack Lang: „L'application du plan ‚Langues vivantes à l'école primaire'", ist auf http://www.education.gouv.fr/discours/2001/dlangviv.htm zugänglich. Vgl. auch Grenfell (2000, S. 27).

[14] So z. B. in einem im Jahre 2001 ausgesandten Rundbrief des DAAD an germanistische Institute im Ausland „Welche Germanistik wollen wir fördern? Eine Einladung zur Diskussion" von Joachim Umlauf und Werner Roggausch.

de dieser Fächer weniger gute Berufschancen haben als traditionell ausgebildete Germanisten, träfe diese Annahme keineswegs zu. Wenn die durch einen fremdsprachenphilologischen Studiengang geförderten Kompetenzen in der Muttersprache möglicherweise bei der Anstellung unserer Absolventen eine Rolle spielen, so wie ich es vermute, so soll die Bedeutung der erworbenen fremdsprachlichen Kompetenzen aus der Sicht der britischen Wirtschaft trotzdem nicht unterschätzt werden. Bei der Tagung „An Agenda for Languages" des *Centre for Information on Language Teaching and Research* (CILT), die am 6. Oktober 2001 in Birmingham gehalten wurde, wies ein Vertreter des britischen Arbeitgeberverbandes auf diese Tatsache hin, indem er grob schätzte, dass britische Firmen wegen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse 20 % ihrer potentiellen Exportaufträge verlieren.[15]

In der Tat wird der Mangel an fremdsprachlichen Kompetenzen in Großbritannien jetzt in führenden Regierungs- und Wirtschaftskreisen als schwerwiegendes bildungspolitisches Problem angesehen, zu dessen Lösung dringend Maßnahmen unternommen werden müssen.[16] Im Jahre 2000 erschien ein Bericht der Nuffield Foundation (2000), einer karitativen Stiftung zur Förderung von Bildung und Wissenschaft, über die Notwendigkeit einer nationalen Strategie in Bezug auf fremdsprachliche Kompetenzen. Dieser Bericht beruhte auf den Untersuchungen eines Ausschusses, der aus prominenten Akademikern, Fachspezialisten, Unternehmern und Rundfunksprechern bestand und wurde einstimmig von der Presse, der Regierung und dem Bildungssektor als hoch wertvollen Beitrag zu diesem Thema begrüßt, vgl. Grenfell (2000). Er stellte fest, dass Kenntnis des Englischen allein in der modernen Welt nicht ausreiche, dass das Land dringend Führung zur Förderung von Sprachfähigkeiten brauche, dass britische Jugendliche durch mangelnde Fremdsprachenkenntnisse im Arbeitsmarkt benachteiligt seien, dass das Land Kompetenzen in vielen Sprachen brauche (was das gegenwärtige Bildungssystem nicht bewältigen könne), dass die Regierung keine zusammenhängende und durchdachte Sprachenpolitik habe, dass es trotz Forderungen der Eltern immer noch keine konsequente Politik zur Förderung des Fremdsprachenunterrichts in den Grundschulen gebe, dass es in den Sekundarschulen an Motivation und konsequente Zielsetzung fehle, dass 90 % der Kinder nach der 11. Klasse Fremdsprachen abwählen, dass es im Hochschul-

[15] Für diese Angabe bin ich meiner Kollegin Jocelyn Wyburd zu Dank verpflichtet. Ähnliches wurde von den Botschaftern von vier EU-Ländern in London in einem Interview mit *The Independent* am 11. Februar 2002 behauptet, vgl. dort der Artikel von Richard Garner „Europe tells UK: Improve teaching of our languages".

[16] So schreibt Professor Christopher Brumfit von der Universität Southampton in einem einführenden Dokument zur soeben erwähnten Tagung „An Agenda for Languages", dass: „English-speaking monolinguals will be excluded from economic opportunity within a multilingual Europe and a multilingual world. Even more they may be excluded from social and cultural understanding which is essential to participate in the world – even in a world where English is used for international contact." CILT, *An Agenda for Languages. Rationale and Framework.* London 2001, S. 4.

sektor krisele in Ermangelung einer durchdachten nationalen Strategie, dass die Erwachsenenbildung nicht über die Mittel verfüge, um der wachsenden Nachfrage zu genügen und dass das Land dringend Sprachlehrer benötige. Die wichtigsten Empfehlungen des Ausschusses zur Verbesserung des – wie sie es sahen – desolaten Zustands betrafen vor allem die Notwendigkeit einer kohärenten nationalen Strategie zur Förderung von Sprachkenntnissen auf allen Ebenen sowie eine konsequente Führungspolitik, die die ganze Bevölkerung über die absolute Notwendigkeit von Fremdsprachenkenntnissen informieren und alle zur Erlernung von Fremdsprachen motivieren sollte. Dazu schlugen sie die Ernennung eines hohen Ministerialbeamten vor mit der Aufgabe im Namen der Regierung alle Initiativen in Zusammenarbeit mit Schulbehörden, Hochschulen, Unternehmern und der Presse zu koordinieren, wobei alle Qualifikationen womöglich den Leistungsdeskriptoren des Europarats gleichgestellt werden sollen.

Dieser Bericht wurde insbesondere von dem damaligen Bildungsminister begrüßt, vgl. DfEE (o. J. [2001]), und es scheint, als ob die Probleme der britischen Einsprachigkeit endlich von offizieller Seite ernst genommen würden. Der Bildungsminister hat nun zwei Ausschüsse von Experten aufgestellt, die untersuchen sollen, wie die Empfehlungen von Nuffield Foundation (2000) in die Praxis umgesetzt werden können und ihn über eine umfassende nationale Strategie zur Förderung der Fremdsprachenkenntnisse in Großbritannien zu beraten. Es ist aber noch nicht bekannt, wann diese Ausschüsse ihre Berichte abgeben sollen, und die Befürchtung ist nicht völlig von der Hand zu weisen, dass wir noch länger auf die praktischen Ergebnisse dieser Initiativen warten müssen und dass es, wie aus einer Debatte am 16. Januar 2002 im britischen Oberhaus über das Problem zu schließen, wieder bei beschwichtigenden hochklingenden Parolen und einem Mangel am politischen Willen zu effektiven Maßnahmen bleiben könnte.[17] Dagegen ist jedoch einzuwenden, dass man jetzt doch in führenden Kreisen die Unzulänglichkeit von negativen Einstellungen zum Erwerb fremdsprachlicher Kompetenzen zur Kenntnis genommen hat. Jedoch scheint es, dass die britische Regierung immer noch nicht zu einer konsequenten Politik in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht durchgedrungen hat. Anfang Februar 2002 hat nämlich die neu ernannte Ministerin für Bildung und Wissenschaft bekanntgegeben, sie sei gesinnt, in Zukunft den Fremdsprachenunterricht in den Primärschulen zu fördern, gleichzeitig aber den Schülern der 10. und 11. Klasse die Möglichkeit einzuräumen, den Fremdsprachenunterricht aufzugeben.[18] Auch wurde dieser Vorschlag vorgetragen, bevor die vorhin er-

[17] Hansard 16 January 2002: „Language teaching in schools". Debatte im House of Lords: http://www.parliament.the-stationery-office.co.uk/pa/ld199900/ldhansard/pdvn/lds02/text/20116-07.htm#20116-07_head1

[18] Darüber wurde in dem in Anm. 1 erwähnten Artikel von Richard Garner: „Common tongue leads to linguistic laziness" in *The Independent* 11/02/2002 berichtet.

wähnten, von ihrem Vorgänger ins Leben gerufenen Ausschüsse ihre Berichte und Empfehlungen abgegeben haben. Von einer zusammenhängenden Politik in diesen Angelegenheiten ist man im Vereinigten Königreich offensichtlich immer noch weit entfernt.

2. Probleme des Deutschunterrichts in Großbritannien

Was speziell den Deutschunterricht in Großbritannien betrifft, stehen wir jedoch vor einem besonderen Problem, das meines Erachtens selten zur Sprache kommt und zu wenig beachtet wird. Dabei geht es um die Erscheinungsform der Sprache, die unterrichtet wird, wobei gleichzeitig die Frage aufgeworfen wird, was im Deutschen als standardsprachlich zu gelten hat. Darauf soll nun im zweiten Teil dieses Beitrags kurz eingegangen werden. Seit mehreren Jahren verwende ich in meinem Einführungskurs im ersten Studienjahr zur sprachlichen Variation im Deutschen den im Anhang abgedruckten Text 1 aus Brons-Albert (1984, S. 59 f.).[19] Es handelt sich um ein Beispiel von spontan gesprochenem Deutsch, und zwar um ein Telefongespräch zwischen zwei Freundinnen, einer Doktorandin in der Germanistik und einer Studienreferendarin. Es weist mehrere Merkmale auf, die wir in einem solchen Text erwarten dürfen, und wie sie etwa bei Keller (1981/82), Schlobinski (1997) oder Schwitalla (1997) verzeichnet sind. Unter diesen können wir zwei Hauptarten unterscheiden, und zwar einerseits Merkmale der spontan gesprochenen Sprache überhaupt, die nicht sprachabhängig sind, wie etwa Wiederholungen, Rechts- und Linksversetzung, unvollständige Sätze, Parenthesen usw., und andrerseits diejenigen, die sehr wohl deutsche Spezifika sind und als typische Varianten dieser sprachlichen Erscheinungsform betrachtet werden dürfen. Diese sind für mein gegenwärtiges Anliegen am interessantesten: Es handelt sich z. B. um die reduzierten Formen der Artikel und anderer Funktionswörter (auch der Hilfsverben, wie *wir ham*), den Schwund des Schwa (besonders in der Verbflexion), und simplifizierte Konsonantenverbindungen. Bestimmte grammatische Formen kommen kaum vor, wie z. B. das Präteritum, der Genitiv und der Konjunktiv I. Hypotaktische Konstruktionen werden spärlich verwendet (etwa 80 % der Sätze mit einem Finitum in diesem Text sind Hauptsätze), Ausklammerung ist häufig, und die Pronomina der dritten Person werden oft durch Demonstrative ersetzt. Auch die Lexik ist für diese Erscheinungsform typisch, mit Wörtern, die in der geschriebenen Sprache selten verwendet werden.

Die Kernfrage ist aber, wie man diese Erscheinungsform im Varietätenspektrum des Deutschen einstufen soll. Alle deutschen Muttersprachler, die in meinen Kursen mit diesem Text konfrontiert wurden, haben es einstimmig als substandard klassifiziert. Sie würden eine solche Varietät für den eigenen Gebrauch ablehnen (sie hoffen, sie würden „besser" sprechen) und äußern Verwunderung darüber, dass es sich dabei um Sprecher mit Hoch-

[19] Dieser Text ist abgedruckt und mit einem stilistischen Kommentar versehen in Durell (1992a, S. 29 ff.).

schulausbildung handelt. Solche Reaktionen weisen sehr typische deutsche Einstellungen zur sprachlichen Variation auf, die die von Polenz (1988) dargestellte „Sprachnormenfrömmigkeit" der Deutschen widerspiegeln.[20] Was ist dieser Text aber, wenn er nicht als „deutsche Standardsprache" gelten soll? Es handelt sich nicht um irgendeinen Dialekt oder Regiolekt, denn er ist fast völlig frei von Regionalismen. Um ihn als Beispiel der „Alltagssprache" oder „Umgangssprache" aufzufassen, wirft die bekannte Problematik der Bestimmung dieser notorisch schwer zu definierenden Termini auf.[21] Aus der Sicht der englischen oder französischen Varietätenforschung wäre die Antwort jedoch klar: Es handelt sich um „colloquial German" oder „allemand populaire" gemäß der Bezeichnung der entsprechenden sprachlichen Erscheinungsformen in der englischen bzw. französischen Varietätenforschung, wobei von diesen Varietäten akzeptiert wird, dass sie die normale gesprochene Form der Standardsprache in informellen Situationen darstellt.

In der deutschen Soziolinguistik ist aber die Bezeichnung „gesprochenes Standarddeutsch" etwas problematisch, wenn sie auch im Titel von Brons-Albert (1984) erscheint. Für viele ist Standardsprache unabdingbar von einer relativ strengen Normgebung abhängig[22], und man ist in Bezug auf diesen Begriff sehr zurückhaltend, sicherlich was einen ausgesprochen „saloppen" Text wie diesen betrifft, der formelle Normen kaum beachtet. Ammon (1995, S. 86) lehnt z. B. den folgenden Definitionsversuch von Reiffenstein (1983, S. 20f.) ab:

> Wenn eine Äußerung als Hochsprache intendiert, die Sprechsituation hochsprachgemäß ist und die Äußerung von den Hörern entsprechend akzeptiert wird, dann ist das Hochsprache, jedenfalls in der betreffenden Kommunikationsgemeinschaft

weil sie die Notwendigkeit einer „einigermaßen gesicherte(n) Abgrenzung des Standards" nicht genügend beachte. Unser Text würde aber auch Reiffensteins Definition nicht entsprechen, weil die Situation wohl nicht als „hochsprachgemäß" anzusehen ist. Die Vermutung liegt aber nahe, dass bei Versuchen, für den deutschen Sprachraum „Standardsprache" zu definieren, immer noch herkömmliche Vorstellungen von einer streng normierten „Hochsprache" mitspielen, die niemandes eigentliche Primärsprache ist und deren Normen nur im Bildungsgang erworben werden können, vgl. Durrell (1999). Dahinter liegt möglicherweise auch eine traditionelle, weit verbreitete Perzeption der Varietätenskala im Deutschen, die von der grundlegenden Dichotomie „Hochsprache" – „Dialekt" ausgeht, eventuell mit einer neuen Schicht von als „Umgangssprache" zu bezeichnenden regional be-

---

[20] Im Grunde genommen haben wir es hier mit der von Milroy/Milroy (1991) dargestellten „Ideologie des Standards" zu tun, vgl. auch Joseph (1987).

[21] Vgl. Mihm (2000) und die dort aufgeführte weitere Literatur. Für die Zusendung eines Vorabdrucks dieses Beitrags bin ich Herrn Prof. Dr. Arend Mihm zu Dank verpflichtet.

[22] Wie u. a. Ammon (1987, S. 328), Ammon (1995, S. 82 ff.) und Braun (1993, S. 25 ff.).

dingten Formen dazwischen, die etwa nach Bellmann (1998) als „neuer Substandard" gewertet werden.

Dieses Problem wird aber kritisch in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht. Dieser Text veranschaulicht genau diejenige Varietät des Deutschen, die unsere Schüler und Studenten beherrschen sollen, wenn sie ungezwungene Gespräche mit gleichaltrigen deutschen Muttersprachlern führen wollen. Sehr viele Sprachsituationen, in denen der Ausländer eine fremde Sprache verwenden will, sind eben sehr weit entfernt von dem, was man als „hochsprachgemäß" bezeichnen könnte – und dies trifft für Jugendliche im Anfängerunterricht in verstärktem Maße zu. Was das Deutsche betrifft, hat man sich immer davor gescheut, eine Varietät zu unterrichten, die irgendwie gegen die Normen der Hoch- und Standardsprache stieße. Das Ergebnis ist aber, wie meine britischen Kollegen Barbour/Stevenson (1998, S. 2) sagen, dass:

> [...] nicht wenige ausländische[n] Studenten [sind] bei ihrem ersten Besuch eines sog. deutschsprachigen Landes verblüfft [...], daß die ihnen dort begegnende Sprache wenig Ähnlichkeit mit jener hat, die sie aus ihren Schulen und Universitäten kennen.

Ein solches Erlebnis kann natürlich eine zutiefst entmutigende Wirkung haben, vor allem auf die Motivation zum Erwerb weiterer Kenntnisse in dieser Sprache. Wie kann es sich lohnen, wenn einem ein anderes Deutsch in der Schule angeboten wird, als tagtäglich gesprochen wird? Und dabei handelt es sich nicht um irgendeinen unverständlichen Dialekt, sondern um die normale Sprechsprache deutscher Jugendlicher, die höchstens in der Aussprache etwas regional gefärbt wäre.

In diesem Zusammenhang ist ein Vergleich mit dem etwas anders strukturierten Varietätenspektrum der englischen Sprache in Großbritannien instruktiv.[23] Anders als im deutschsprachigen Raum existiert in England seit Jahrhunderten auch eine gesprochene Prestigevarietät, aber weder diese noch die geschriebene Standardsprache kennt eine verbindliche, schriftlich fixierte Kodifikation. Beim „Standard English" handelt es sich vornehmlich um Gebrauchsnormen, vgl. Macauley (1977), und es wird gemeinhin angenommen, dass die informelle Sprechsprache einen Teil ausmacht von dem sprachlichen Repertoire von gebildeten Sprechern des Standard English. Wie Leith (1983, S. 33) sagt:

> (...) like any linguistic variety, the standard has its dimensions of variation, including that of formality-informality, since for many people it must function as the medium of everyday conversation. (...) The standard is less fixed and monolithic than many suppose, partly because today it has a widely used spoken form.

Aus diesem Tatbestand heraus versteht man, dass der Terminus „Register" zur Bezeichnung der situations- und funktionsbedingten sprachlichen Vari-

[23] Vgl. die ausführlichere Darstellung der Unterschiede zwischen Standardsprache in England und Deutschland in Durell (1999).

ation zunächst in Bezug auf die soziolinguistischen Gegebenheiten in England entstanden ist.[24] Bezeichnenderweise wurde dieser Terminus in der deutschsprachigen Soziolinguistik bisher kaum aufgenommen[25], was sich vielleicht dadurch begründen lässt, dass man sich die im deutschsprachigen Raum vorhandenen sprachlichen Variationsstrukturen traditionell anders vorstellt. Eine signifikante Folge der englischen Vorstellungen der sprachlichen Variation, die den Begriff „Register" einschließen, ist jedoch in diesem Zusammenhang der Umstand, dass Lehrbücher der englischen Sprache für Ausländer schon im Anfängerunterricht auf Registerunterschiede achten. Lerner des Englischen als Fremdsprache sind vor allem zunächst an den Erwerb von brauchbaren Kompetenzen in der gesprochenen Sprache interessiert, und ihnen wird in den Lehrbüchern jetzt systematisch auch diejenige Varietät präsentiert, die sie tagtäglich in einer englischsprachigen Umgebung hören konnen. So wird in dem in Anhang abgedruckten Text 2, der einem im Jahre 2000 erschienenen Lehrbuch für Anfänger entnommen ist[26], der Lerner mit typischen Merkmalen der alltäglichen britischen Sprechsprache in völlig natürlichen Gesprächen konfrontiert. Man sieht hier z. B. charakterische Ellipsen wie *'specially,* den in der geschriebenen Sprache verpönten Gebrauch von *have got,* Kontraktionen, alltägliche Ausrufe (*Yuk!*), natürliche Pausenfüller, sog. *tag questions* und unterbrochene Sätze. Auch wird in diesem Buch (auf S. 46) gegebenenfalls systematisch auf Unterschiede zu formelleren Registern hingewiesen, wie z. B. die betonten und unbetonten Präteritalformen des Verbums *be* (Singular *was*: waz – wəz; Plural *were*: wɜ: – wə). Der Verstoß gegen den althergebrachten Grundsatz des Fremdsprachenunterrichts, dass man Anfängern eine einheitliche Sprachform anbieten soll, ist meines Erachtens in diesem Fall völlig gerechtfertigt.[27]

Hier wird eine Varietät des Englischen unterrichtet, die keineswegs als Substandard eingestuft werden kann, denn sie entspricht dem normalen Sprachgebrauch gebildeter Sprecher in informellen Gesprächen, wie er ihnen als der gegebenen Sprachsituation angepasst erscheint. Ähnliches findet man in Lehrbüchern der französischen Sprache, wo davon ausgegangen wird, dass man sich in gegebenen Situation natürlich eines *français populaire* bedient, das, wie bei Hawkins/Towell (1996, S. xiii) bestätigt wird, „is just as much standard French as formal French is – it is the relaxed register used by speakers of standard educated European French. ‚Slang' and ‚dialect' are

[24] Der Terminus wurde zuerst verwendet und vollständig erläutert von Halliday (1978). Zu neueren Arbeiten vgl. Finegan/Biber (1995).

[25] Am ehesten von Dittmar (1997). Weder „Textsorte" noch „Funktionalstil" sind genaue Entsprechungen, vgl. Löffler (1994, S. 106).

[26] John Soars und Liz Soars, *New Headway English Course* (Elementary: Student's Book). Oxford 2000, S. 119. Den Hinweis auf dieses Werk verdanke ich meiner Kollegin Jocelyn Wyburd.

[27] Zum gleichen Schluss kommt aber neuerdings Thurmair (2002), wenngleich mit etwas anderer Argumentation.

different, non-standard varieties". Lehrbücher für den Unterricht der deutschen Sprache an Ausländer weisen jedoch eine signifikant andere Einstellung zu der Varietät auf, die dem Lerner angeboten wird. Wenn wir die Hefte des Kurses *Themen Neu* ansehen[28], die in dieser Hinsicht als repräsentativ gelten dürfen, finden wir Beispiele eines informellen Registers, so wie im Text 1 veranschaulicht wurde, nur in wenigen zum Hörverständnis angebotenen Dialogen vor, die dann aber nur in den Lehrerhandbüchern abgedruckt sind und die der Lerner daher nicht zu Gesicht bekommt.[29] Die Texte in den für den Lehrer bestimmten Kursbüchern entsprechen vollkommen den Erfordernissen der hochsprachlichen Normgebung und geben daher keineswegs eine Varietät wieder, die man im täglichen Sprachgebrauch hört. In keinem der drei Teile des Kurses wird systematisch auf Registerunterschiede hingewiesen, d. h. auf den Umstand, das man es nicht erwarten kann, im alltäglichen Gebrauch mit derjenigen Erscheinungsform der deutschen Sprache konfrontiert zu werden, die in diesen Heften vorgestellt wird. Obwohl charakteristische Merkmale des gesprochenen Registers in einigen Hörverständnisdialogen vorkommen, wird die Existenz dieser Formen effektiv dadurch vertuscht, dass der Lerner diese Texte nicht sieht und dass nicht explizit auf etwaige Unterschiede zur Schrift- und Hochsprache hingewiesen wird. So lernt man z. B. nicht, dass man im Deutschen sehr wohl zwischen dem bestimmten Artikel (*Hast du 's Buch gekauft?*) und dem Demonstrativpronomen (*Hast du **das** Buch gekauft?*) oder zwischen dem unbestimmten Artikel (*Ich habe 'n Buch gekauft*) und dem Zahlwort (*Ich habe **ein** Buch gekauft*) unterscheiden kann, dass es im Alltag normal ist, dass das Schwa in Verbendungen ausfällt (*Ich komm', Ich könnt'*), oder dass Wörter wie *kriegen* oder *klappen* eigentlich recht häufig sind (sie erscheinen in keiner Wortschatzliste im ganzen Kurs). Wenn das heikle Thema des Gebrauchs von Konjunktiv I in der indirekten Rede eingeführt wird, findet man Übungen, aus denen man nur entnehmen kann, dass die hauptsächliche Einschränkung im Gebrauch des Konjunktivs darin besteht, dass er fakultativ ist, wenn der Nebensatz durch die Konjunktion *dass* eingeleitet wird.[30] Der Hinweis, dass in der Alltagssprache „auch" die Formen des Konditionalis (d. h. die Umschreibung mit *würde* plus Infinitiv) oder einfach die Infinitivformen zur Kennzeichnung der indirekten Rede verwendet werden, wird durch das bezeichnende Wort *auch* relativiert, denn dadurch wird natürlich impliziert, dass der Konjunktiv I doch in der Alltagssprache vorkommt, was den heutigen Sprachgebrauch keineswegs mehr entspricht, vgl. Bausch (1979) und Sommerfeldt (1990).

---

[28] Hartmut Aufderstraße et al., *Themen neu 1–3. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning 1992–1995.

[29] Hartmut Aufderstraße et al., *Themen neu 1. Lehrerhandbuch Teil B.* Ismaning 1994, S. 127.

[30] Heiko Bock und Jutta Müller, *Themen neu 3. Arbeitsbuch.* 2. Aufl. Ismaning 1996. S. 82–85.

In diesem Kurs wird nur an einer einzigen Stelle – und dann in dem für den Anfängerunterricht bestimmten Heft 1 – in expliziter und systematischer Weise mit kontrastiven Beispielen auf sprachliche Variation im Deutschen verwiesen.[31] Hier handelt es sich jedoch bezeichnenderweise um eine Darstellung von Regionalismen, wobei der Lerner mit Beispielen aus Dialekten oder regional stark gefärbtem Deutsch konfrontiert wird – d. h. einer Erscheinungsform, die der Ausländer in der Praxis selten hören dürfte, weil der deutschsprachige Gesprächspartner ihm gegenüber wohl kaum eine dermaßen dialektale Varietät verwenden würde. Im Grunde genommen haben wir es hier mit dem Reflex der herkömmlichen Vorstellung von sprachlicher Variation im Deutschen zu tun, die von der Voraussetzung zweier entgegengesetzter Hauptvarietäten „Hochsprache" und „Dialekt" ausgeht, vgl. Durrell (1999). Auf Erscheinungen, die einem supraregionalen sprechsprachlichen Register angehören, wird in diesen Heften nur zögernd hingewiesen, weil sie außerhalb dieses Schemas liegen und als „inkorrekte" Formen der Hochsprache – daher als substandard – gelten. Die Folge davon, dass es im Gegensatz zum Englischen und Französischen an der Vorstellung eines gesprochenen Registers der Standardsprache fehlt, ist der Umstand, dass Textbücher zur Erlernung des Deutschen als Fremdsprache oft Sprachformen und Sprechweisen vermitteln, die dem eigentlichen Gebrauch nicht entsprechen.[32] Für die meisten deutschen Muttersprachler ist nämlich gegenwärtig dieses gesprochene standardsprachliche Register die übliche Sprache des Alltags, wenngleich mit leichten regionalen Unterschieden, so wie diese auch im englisch- und französischsprachigen Raum in der Standardvarietät vorkommen. Dass dieses Register im Unterricht der deutschen Sprache an Ausländer nicht vollständig beachtet wird, könnte auf die Attraktivität des Deutschen als Fremdsprache im Vergleich zu anderen Sprachen nachteilig auswirken. Dieses Problem ist aber nicht neu. Schon im Jahre 1900 verwies Behaghel (1900, S. 251 f.) darauf, dass „das Deutsche im Wettbewerb mit anderen Sprachen der Gegenwart vielfältig in Nachtheil" geraten könne, wobei „der Hauptgrund für diese Thatsache in der großen Schwierigkeit unserer Sprache zu suchen sei" – ein beliebter, wenn auch höchst fragwürdiger Topos.[33]

---

[31] Hartmut Aufderstraße et al., *Themen neu 1. Kursbuch.* 2. Aufl. Ismaning 1997. S. 123 ff. Zu einer vergleichbaren Einschätzung der Schwächen des Kurses *Themen neu* in Bezug auf die dort gebotene Darstellung der sprachlichen Variation im Deutschen kommen Baßler/Spiekermann (2001, S. 209). Nach ihnen gibt dieser Kurs „einen völlig falschen Eindruck von der regionalen Vielfalt des Deutschen und verharmlost mögliche Probleme von DaF-Lernern in der Kommunikation mit den Muttersprachlern des Deutschen."

[32] Zu diesem Problem vgl. neuerdings Thurmair (2002, S. 8), die sich auch – wenn auch sehr zaghaft und zurückhaltend – dafür einsetzt, dass solche „Abweichungen" von der schriftsprachlichen Norm, „wie sie für das mündliche Register charakteristisch sind", im Fremdsprachenunterricht „gegebenenfalls sogar vermittelt werden" sollten.

[33] Dazu Martin Durrell, „*The Awful German Language* – Was Mark Twain right or wrong?". Vortrag am 20. September 2001 an der Manchester Metropolitan University zur Eröffnung der Ausstellung des Goethe Instituts „Herzliche Grüße – Discover German".

Als „weitern Grund" führt er aber die „Mangelhaftigkeit unserer Sprachlehren" an, „die gar manches Mal nicht wissen, was nun eigentlich rechtens ist in unserer Sprache" und „mit dem wirklichen Sprachgebrauch gelegentlich in starkem Widerspruch stehen". In hundert Jahren scheint sich also wenig geändert zu haben.

3. Zusammenfassung

In diesem Beitrag sollte zunächst gezeigt werden, dass die Motivation der Briten zur Erlernung fremder Sprachen bei weitem nicht so schwach ausgebildet ist, wie man in Kontinentaleuropa meint. In führenden Kreisen der Regierung und der Wirtschaft ist man langsam zur Erkenntnis gekommen, dass die Einsprachigkeit in der modernen Welt vor allem im modernen Europa nicht mehr ausreicht und dass Briten im globalen Arbeitsmarkt durch ihren Mangel an fremdsprachlichen Kompetenzen benachteiligt sind. Auch sehen viele Briten den Erwerb solcher Kompetenzen viel positiver an als früher. Jedoch wird es schwierig sein, in Ermangelung einer durchdachten und konsequent durchgeführten nationalen Strategie im Bildungswesen in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht diese positive äußerliche Motivation (etwa: „Wir möchten gerne") in eine innerliche Motivation bei den betreffenden Schülergruppen umzusetzen. Was das Deutsche speziell betrifft, habe ich auf besondere Probleme hingewiesen, die mit der herkömmlichen Auffassung der sprachlichen Variation im Deutschen zusammenhängen, und die gelöst werden müssen, wenn Deutsch als Fremdsprache in Großbritannien nicht in der Konkurrenz mit Französisch und Spanisch benachteiligt werden soll. Ihnen liegt es vor allem zunächst an dem Erwerb brauchbarer sprachlicher Kompetenzen, die ihnen die Kommunikation mit gleichaltrigen Deutschen ermöglicht, und gerade dadurch kommen die Erfolgserlebnisse, die zum Weiterlernen ermutigen und motivieren. Dazu muss aber voll anerkannt werden, dass das Register der alltäglichen Sprechsprache der Gebildeten auch als Standardsprache zu gelten hat und dass dieses in den Lehrbüchern als solches systematisch präsentiert werden soll.

Literatur

Ammon, Ulrich (1987): Language – Variety/Standard Variety – Dialect. In: Ammon, Ulrich/ Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus J. (Hg.): Sociolinguistics/Soziolinguistik. Berlin, New York. S. 316–335.

Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin, New York.

Barbour, J. Stephen/Stevenson, Patrick (1998): Variation im Deutschen. Soziolinguistische Perspektive. Berlin/New York.

Baßler, Harald/Spiekermann, Helmut (2001): Regionale Varietäten des Deutschen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (I). In: Deutsch als Fremdsprache 38, S. 205–213.

Bausch, Karlheinz (1979): Modalität und Konjunktivgebrauch in der gesprochenen deutschen Standardsprache. Sprachsystem, Sprachvariation und Sprachwandel im heutigen Deutsch. Teil I. München.

Behaghel, Otto (1900): Das -e im Dative der Einzahl männlicher und sächlicher Hauptwörter. In: Wissenschaftliche Beihefte zur Zeitschrift des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins. Reihe 3, S. 251–277.

Bellmann, Günter (1998): Between base dialect and standard language. In: Folia Linguistica 32, S. 23–34.

Braun, Peter (1993): Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache. Sprachvarietäten. 3. Aufl. Stuttgart/Berlin/Köln.

Brons-Albert, Ruth (1984): Gesprochenes Standarddeutsch. Telefondialoge. Tübingen.

Clark, Ann/Trafford, John (1996): Return to gender. Boys' and girls' attitudes and achievements. In: Language Learning Journal 14, S. 40–49.

DfEE [Department for Education and Employment] (o. J. [2001]): Modern Foreign Languages. A Response by the Department for Education and Employment to the Final Report and Recommendations of the Nuffield Languages Enquiry. London.

Dittmar, Norbert (1997): Grundlagen der Soziolinguistik – Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben. Tübingen.

Dobson, Alan (1998): MFL Inspected. Reflections on Inspection Findings. London.

Durrell, Martin (1992a): Using German. A Guide to Contemporary Usage. Cambridge.

Durrell, Martin (1992b): Pygmalion Deutsch. Attitudes to language in England and Germany. In: London German Studies 4, S. 1–26.

Durrell, Martin (1999): Standardsprache in England und Deutschland. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 27, S. 285–308.

Durrell, Martin (2001): Großbritannien und Nordirland. In: Institut für Deutsche Sprache (Hg.): Germanistik und Deutschunterricht in 16 Ländern. Berichte aus dem Internationalen Wissenschaftlichen Rat des IDS. Mannheim. S. 29–32.

Ellis, Rod (1994): The Study of Second Language Acquisition. Oxford.

Finegan, Edward/Biber, Douglas (Hg.) (1995): Perspectives on Register. Situating Register Variation within Sociolinguistics. New York.

Fisher, Linda (2001): Modern foreign languages post-16. The pupils' perspective. In: Language Learning Journal 23, S. 33–40.

Grenfell, Michael (2000): Modern languages – beyond Nuffield and into the 21st century. In: Language Learning Journal 22, S. 23–29.

Halliday, Michael (1978): Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning. London.

Hawkins, Roger/Towell, Richard (1996): French Grammar and Usage. London.

Joseph, John Earl (1987): Eloquence and Power. The Rise of Language Standards and Standard Languages. London.

Keller, Rudolf Ernst (1981/82): Spoken German. In: Bulletin of the John Rylands University Library Manchester 64, S. 117–140.

Labov, William (1972): Sociolinguistic Patterns. Philadelphia.

Lee, Jeff/Buckland, David/Shaw, Glenis (1998): The Invisible Child. A Survey of Pupils in Eight Schools within the London Boroughs of Barking and Dagenham. London.

Leith, Dick (1983): A Social History of English. London/Boston/Melbourne/Henley.

Löffler, Heinrich (1994): Germanistische Soziolinguistik. 2. Aufl. Berlin.

Macauley, R. M. S. (1977): Language, Social Class and Education. Edinburgh.

Mihm, Arend (2000): Die Rolle der Umgangssprachen seit der Mitte des 20. Jahrhunderts. In: Besch, Werner/Betten, Anne/Reichmann, Oskar/Sonderegger, Stefan (Hg.): Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung. 2. Aufl. Berlin/New York. S. 2107–2137.

Milroy, James/Milroy, Lesley (1991): Authority in Language. Investigating Language Prescription and Standardisation. 2. Aufl. London.

Milton, James/Meara, Paul (1998): Are the British really bad at learning foreign languages? In: Language Learning Journal 18, S. 68–76.

Nuffield Foundation (Hg.) (2000): Languages: the next generation. London.

Polenz, Peter von (1988): Sprachkritik und Sprachnormenkritik. In: Heringer, Hans Jürgen (Hg.): Holzfeuer im hölzernen Ofen. Aufsätze zur politischen Sprachkritik. Tübingen. S. 70–93.

Reiffenstein, Ingo (1983): Deutsch in Österreich. In: Reiffenstein, Ingo/Rupp, Heinz/ Polenz, Peter von/Korlén, Gustav (Hg.): Tendenzen, Formen und Strukturen der deutschen Standardsprache seit 1945. Marburg/Lahn. S. 15–27.

Reynolds, Mike (2001): Why are the British such poor language learners? Sociolinguistic issues. Vortrag gehalten an der Tagung der Linguistics Association of Great Britain. Reading, 5 September 2001. (http://www.phon.ucl.ac.uk/home/dick/ec/ecsessions.htm).

Schlobinski, Peter (1997): Syntax des gesprochenen Deutsch. Opladen.

Schwitalla, Johannes (1997): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. Berlin.

Sommerfeldt, Karl-Ernst (1990): Zum Modusgebrauch in der indirekten Rede – Regel und Realität. In: Deutsch als Fremdsprache 27, S. 337–342.

Stables, Andrew/Wikeley, Felicity (1999): From bad to worse? Pupils' attitudes to modern foreign languages at ages 14–15. In: Language Learning Journal 20, S. 27–31.

Thornton, Barbara/Cajkler, Wasyl (1996): A study of year 10 student attitudes to German language and life. In: Language Learning Journal 14, S. 35–39.

Thurmair, Maria (2002): Standardnorm und Abweichungen. Entwicklungstendenzen unter dem Einfluss der gesprochenen Sprache. In: Deutsch als Fremdsprache 39, S. 3–8.

Trudgill, Peter (1972): Sex, covert prestige and linguistic change in the urban British English of Norwich. In: Language in Society 1, S. 215–246.

Young, Andrea S. (1994): Motivational State and Process within the sociolinguistic context. An Anglo-French Comparative Study of School Pupils Learning Foreign Languages. PhD thesis, University of Aston.

Anhang

Tabelle 1: Arbeitslosigkeit von Studienabsolventen im Vereinigten Königreich 1999 (nach Keith Marshall, University of Wales)

UNEMPLOYMENT RATES AMONG NEW GRADUATES IN THE UK (1999)	% OF GRADUATES UNEMPLOYED
MEDICINE/DENTISTRY/VET SCIENCE	0.5%
GERMAN	**2.6%**
LAW	3,0%
EDUCATION	3.1%
ARCHITECTURE/BUILDING/PLANNING	3,6%
FRENCH	4,2%
MATHEMATICAL SCIENCES	4,8%
AGRICULTURE/ FORESTRY	5,3%
ENGLISH	5,5%
PSYCHOLOGY	5,8%
BIOLOGICAL SCIENCES	5,8%
HUMANITIES	5,8%
BUSINESS/ ADMINISTRATION	5,9%
SOCIOLOGY/ ECONOMICS/ POLITICS	6,0%
PHYSICAL SCIENCES	6,1%
ENGINEERING/ TECHNOLOGY	6,7%
MEDIA STUDIES	7,0%
COMPUTING	8,0%
CREATIVE ARTS/ DESIGN	8,1%

Tabelle 2: Arbeitslosigkeit von Studienabsolventen im Vereinigten Königreich 2000 (nach Keith Marshall, University of Wales)

UNEMPLOYMENT RATES AMONG NEW GRADUATES IN THE UK (2000)	% OF GRADUATES UNEMPLOYED
MEDICINE/DENTISTRY/VET SCIENCE	0,5%
EDUCATION	1,8%
FRENCH	3,1%
GERMAN	**3,1%**
LAW	3,7%
ARCHITECTURE/BUILDING/PLANNING	3,8%
ENGLISH	5,4%
MATHEMATICAL SCIENCES	5,4%
BIOLOGICAL SCIENCES	5,5%
BUSINESS/ ADMINISTRATION	5,5%
PSYCHOLOGY	5,7%
SOCIOLOGY/ ECONOMICS/ POLITICS	5,8%
HUMANITIES	6,1%
PHYSICAL SCIENCES	6,2%
AGRICULTURE/ FORESTRY	6,6%
ENGINEERING/ TECHNOLOGY	6,8%
COMPUTING	7,8%
CREATIVE ARTS/ DESIGN	8,4%
MEDIA STUDIES	8,6%

Tabelle 3: Berufswahl britischer Studienabsolventen fremdsprachenphilologischer Fächer im Jahr 2000 (nach Keith Marshall, University of Wales).

THE JOBS NEW UK LANGUAGE GRADUATES DO (2000)	
BUSINESS SERVICES	31.9%
MANUFACTURING	12.2%
BANKING/ FINANCE	11.0%
WHOLESALE/ RETAIL SALES	8.6%
TRANSPORT/ COMMUNICATIONS	8.6%
COMMUNITY/SOCIAL/ PERSONAL SERVICES	8.2%
PUBLIC ADMINISTRATION	6.2%
EDUCATION	5.6%
HEALTH/SOCIAL WORK	3.0%
HOTELS AND RESTAURANTS	2.0%
INTERNATIONAL ORGANISATIONS	0.3%
OTHER AREAS	2.4%

Text 1

Ruth Brons-Albert, *Gesprochenes Standarddeutsch. Telefondialoge.* Tübingen 1984. S. 59–60.

A: Ach so! Und die Wohnung, em. Der Typ hat sich no nich entschieden, morgen ru/ ruft wohl noch jemand an, an dem er noch mehr Interesse hat als als an uns, ne.
B: Ah so.
A: Aber wir sind ziemlich ..., well ...
B: Naja, immerhin etwas.
A: Ich nehm auch an, wenn en Typ so auf morgen verschiebt, ne, hat der au nich so'n großes Interesse, oder?
B: Wenn er das aufmorgen ver/ ja, kann sein!
A: Guck ma, wenn ich ne Wohnung unheimig gut finde, dann/ da geh ich doch das Risiko nich ein, daß der die Wohung jemand anders gibt, ne?
B: Jaja.
A: Naja, jedenfalls isses 110 Quadratmeter.
B: 110! Is ja irre! Wir ham nur 90!
A: In nem gepflegten Altbau, ganz toll. Müssen wer allerdings selber renovieren, ne, aber sie is nich in nem scheußlichen Zustand, sondern zwar nich/ also die is bewohnt, ne. Alles scheußliche Tapeten und so, aber sauber, ne, nich irgendwie in nem ekeligen Zustand. Naja, bin ma gespannt! Also, den Quadratmeterpreis, den gibts überhaupt nich ansonsten, ne.
B: Toll, ja! Un das immerhin ... doch direkt in den Innenstadt, ne?
A: Hm,günstig!
B: Na schön, ja!
A: Un es is, wie gesagt, für mich auch günstig nach Gummersbach, ne. Muß ja ab 1.2. nach Gummersbach.
B: Ja. Freust dich drauf, oder findses schlimm?
A: Ich, hab ich jetz noch keine Meinung zu.
B: Ja.
A: Ich mein, die erzählen immer viel von dieser Referendarzeit, ne. Am Anfang solls wohl gemütlich sein, hinterher sehr anstrengend, ich mach mir da jetz keine Gedanken.
B: Jaja.

Text 2: John Soars und Liz Soars, *New Headway English Course*. Elementary. Students' Book. Oxford 2000, S. 119.

Unit 9

T 9.1 Food you like

D = Daisy T = Tom

D I don't like tea.
T Oh, I do. Well, sometimes, with sugar. But coffee's horrible!
D Yeah. Disgusting. I don't like wine or beer either.
T Well – I don't like wine but I like beer. My dad has beer every day after work and sometimes I have a bit.
D Beer! Yuk! But apple juice is nice. I really like apple juice. It's delicious.
T Mmmm! Yeah, it's delicious and it's good for you. Apples are too! I love all fruit – apples, oranges, bananas, strawberries.
D Yeah. OK. I like fruit, but I hate all vegetables, 'specially carrots.
T Yeah, vegetables are disgusting. Er – but not all of them, – I quite like peas. Hamburgers, chips, and peas. Mmm! That's one of my favourite meals.
D Yeah – hamburgers, I like. Chips, I like. But peas – yuk!
T My very favourite meal is spaghetti. Spaghetti, then ice-cream after. Yummy! ... Or yoghurt. I love strawberry yoghurt.
D Ice-cream – OK, yes. Yoghurt, no! Spaghetti – yes. I like all pasta and pizza! But I don't like it with tomatoes or cheese. I don't like tomatoes very much and I hate cheese.
T Mmmm! Pizza. The best. But ... you can't have pizza without tomatoes and cheese.
D You can.
T You can't!
D Can!
T Can't!
D Well, I can. I don't like cheese at all!
T What do you like then?
D Well, I like ... er ... I like chocolate and chocolate biscuits ...
T Yeah! I really like chocolate. Everybody likes chocolate.
D Yeah!

T 9.2 see p67

T 9.3 Questions and answers

1 Would you like a cigarette?
No, thanks. I don't smoke.
2 Do you like your teacher?
Yes. She's very nice.
3 Would you like a drink?
Yes, please. Some Coke, please.
4 Can I help you?
Yes. I'd like a book of stamps, please.
5 What sports do you do?
Well, I like swimming very much.
6 Excuse me, are you ready to order?
Yes. I'd like a steak, please.

T 9.4 Listen carefully!

1 Good afternoon. Can I help you?
2 Who's your favourite writer?
3 What would you like for your birthday?
4 Do you like animals?
5 Here's the wine list, sir.
6 Have some ice-cream with your strawberries.

T 9.5

1 A Good afternoon. Can I help you?
B Yes. I'd like some fruit, please.
2 A Who's your favourite writer?
B I like books by John Grisham.
3 A What would you like for your birthday?
B I'd like a new bike.
4 A Do you like animals?
B I like cats, but I don't like dogs.
5 A Here's the wine list, sir.
B We'd like a bottle of French red wine.
6 A Have some ice-cream with your strawberries.
B No, thanks. I don't like ice-cream.

T 9.6 Going shopping

B = Barry MP = Miss Potts

MP Good morning. Can I help you?
B Yes. I'd like some orange juice, please.
MP Er ... sorry. There's apple juice but no orange juice.
B What's that then? Isn't that orange juice?
MP Oh, yes. So it is! My eyes! Here you are.
B Thank you, and some milk, please.
MP Sorry. I sold the last bottle two minutes ago.
B Oh, dear! What about some coffee?
MP Yes. Here you are.
B Thanks. That's orange juice, coffee ... er ... and ... er ... a kilo of apples, please.
MP I don't sell apples.
B You don't sell apples! That's strange. What about cheese. Can I have some cheese?
MP I don't sell cheese, either.

Hans-Jürgen Krumm

Deutsch von außen – in der Inlandsgermanistik

Allgemeine Aussagen über die Inlandsgermanistik in ihrer Beziehung zu, Zusammenarbeit mit und Bearbeitung von Fragen des „Deutsch von außen" zu machen, ist ein nahezu unmögliches Unterfangen, schon weil es von Fribourg bis Rostock, von Innsbruck bis Hamburg *die* Inlandsgermanistik ebenso wenig gibt wie zwischen Kairo und Berkeley *die* Auslandsgermanistik. Hinzu kommt, dass „Außen" und „Innen" im Zeitalter der Globalisierung, der Mobilität und Vernetzung problematische Unterscheidungen geworden sind. Ich muss daher vorweg um Nachsicht für unzulässige Verallgemeinerungen bitten; diese können aber vielleicht das Bewusstsein für den zur Diskussion stehenden Blickwechsel schärfen.

Das Programm der Jahrestagung des IDS 2002 „Deutsch von außen", bei der zu Recht Beiträge aus nichtdeutschsprachigen Ländern – wenn auch in kaum einsichtiger Verengung auf „Deutsch in Europa" – im Zentrum stehen, lässt den Schluss zu, dass der spezifische Bedarf der Auslandsgermanistik wohl am ehesten von der Auslandsgermanistik selbst gedeckt werden kann. Dennoch ist die Frage nach dem Beitrag der Inlandsgermanistik zu diesem Arbeitsfeld berechtigt und überfällig.

Freilich könnte auf die Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache im deutschen Sprachraum verwiesen werden, mit dem seit über 30 Jahren ein fachlicher Ort entstanden ist, der Fragestellungen des „Deutsch von außen" systematisch bearbeitet, wie es das internationale Handbuch *Deutsch als Fremdsprache* (Helbig u. a. 2001) belegt. Auch die Aktivitäten des DAAD und des Goethe-Instituts sind als vielfach gelungene Hereinnahme der Auslandsgermanistik in die Fachdiskussion im deutschen Sprachraum zu nennen. Allerdings ist hier ebenso wie bei der Inlandsgermanistik insgesamt die von Hickel (2001) jüngst noch einmal aufgeworfene Frage zu stellen, ob *Native Speaker* wirklich die besseren Fremdsprachenlehrer, Fremdsprachendidaktiker und – so füge ich hinzu –, was „Deutsch von außen" betrifft, die überhaupt fachlich Kompetenten sind. Der Blick von Außen ist in der Regel der schärfere, bewusstere. Weil das so ist und die Inlandsgermanistik sich bislang insgesamt zu wenig um „Deutsch von außen" gekümmert hat, „nimmt es nicht wunder, dass sich die Germanistik in Deutschland in Bezug auf die DaF-Perspektive immer mehr einen für sie nachteiligen Vergleich mit germanistischen Studien im Ausland gefallen lassen muss" (Hinkel 2001, S. 590).

1. Deutsch von außen – im Inland „angekommen"?

Die referierte Skepsis gegenüber der Inlandsgermanistik, was ihre Kompetenz in Sachen „Deutsch von außen" betrifft, ist insofern angebracht, als die Germanistik ja nicht einmal jenes „Deutsch von außen" zureichend als ihren Gegenstandsbereich betrachtet, das sich auf ihrem eigenen Territorium, im deutschsprachigen Raum etabliert hat.

Schaut man sich die Forschungslandschaft, die Schwerpunkte der germanistischen Institute, selbst die Profile der Institute oder Abteilungen für Deutsch als Fremdsprache an, so wird deutlich, dass es hier nach wie vor eine Art Zwei-Klassen-Gesellschaft gibt: immer noch sind es – von profilierten Ausnahmen abgesehen – eher pädagogische Institutionen, die sich den Folgen der Migration, der Entwicklung einer multikulturellen wie auch einer multilingualen Gesellschaft zuwenden. Soziolinguistische Forschungsschwerpunkte aus den 70er Jahren sind kaum fortgeführt worden, kontrastivlinguistische Arbeiten, die sich mit den Herkunftssprachen der Zuwanderer beschäftigen, sind eher in den für diese Herkunftssprachen zuständigen Philologien und nur selten im Rahmen der Germanistik entstanden.[1] Die von Glück 1991 eröffnete Debatte um die Frage der Zusammengehörigkeit bzw. Unterscheidung einer A-Linie (= der auslandsbezogene Deutsch als Fremdsprache-Bereich) und einer M-Linie (= das inlandsbezogene, an den Migranten orientierte Feld des Deutschen als Zweitsprache) hat zwar für das Fach Deutsch als Fremdsprache zu einer bewussteren Behandlung beider Fachaspekte geführt, ist aber in der Germanistik nicht wahrgenommen worden. Und bei der aktuellen Frage etwa, wie viel Deutsch Zuwanderer brauchen, um als integriert zu gelten, um eingebürgert zu werden – in Deutschland wie in Österreich werden zur Zeit Kurskonzepte und Prüfungen dafür entwickelt – bei der Erörterung dieser Fragen fehlen Stimmen der Germanistik sowohl in der öffentlichen Diskussion wie auch in der konkreten Forschungs- und Entwicklungsarbeit weitgehend.

Nach wie vor bildet die Inlandsgermanistik Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern als Muttersprachenlehrkräfte für einen monolingualen Deutschunterricht aus, so als würden sie in den Schulen eine sprachlich homogene einsprachige Schülerschaft vorfinden und gäbe es jene 20 – 80 % von Schülern anderer Herkunftssprache an den Schulen in Deutschland und Österreich nicht.

Die Inlandsgermanistik hat sich weitgehend einen „monolingualen Habitus" (Gogolin 1994) bewahrt, der einer veränderten Welt nicht Rechnung trägt und das „Deutsch von außen" mit seinen fachlichen Fragestellungen

[1] Natürlich gibt es immer wieder Lehrveranstaltungen, Diplomarbeiten und Dissertationen, seltener schon Forschungsprojekte; hier geht es jedoch um die strukturelle Entscheidung, den Bereich des Deutschen als Zweitsprache als Bestandteil des eigenen Arbeitsfeldes zu begreifen. Das Institut für Deutsche Sprache hat solche Fragen übrigens früh aufgegriffen und bearbeitet; seit eine entsprechende Forschungsförderung keine Konjunktur mehr hat, werden aber auch hier keine Akzente mehr gesetzt.

und curricularen Konsequenzen bestenfalls in Zusatzstudien und Randbereichen zulässt.

→ Eine Germanistik, die die Augen vor der Entwicklung der deutschsprachigen Länder hin zu Mehrsprachigkeit und Multikulturalität verschließt, die die neuen Dimensionen von Sprachkontakt und Kulturbegegnung durch Migration und Mobilität ebenso wie durch die elektronischen Medien und damit die Existenz eines „Deutsch von außen im Innern" nicht in ihr Lehr- und Forschungsprogramm einschließt, verfehlt ihren Gegenstand und ist, was Kooperationen mit der Auslandsgermanistik betrifft, unglaubwürdig.

2. Verschiedene Wissenschaftskulturen

Auf den ersten Blick spielen kulturelle Differenzen in den Wissenschaften keine entscheidende Rolle – mit der Ausbreitung der Universitäten, mit der Etablierung übergreifender Standards nicht nur in einzelnen Disziplinen, sondern scheinbar in der universalen Wissenschaftslandschaft werden kulturelle Differenzen zur Nebensache. Globalisierung und Internationalisierung, begleitet von Mobilitätsprogrammen und grenzüberschreitender Kooperation verstärken und beschleunigen diesen Prozess. So schreiben die Verfasser einer Einführung in das Studium des Deutschen als Fremdsprache (Huneke/Steinig 1997, S. 55):

> Man mag es vielleicht bedauern, daß kulturspezifische Themen und Fremderfahrungen in einer Welt, die immer stärker durch globale mediale Strategien multinationaler Konzerne geprägt wird, zunehmend seltener werden: diese Entwicklung bietet jedoch die Chance, unverkrampfter und rascher in ein Gespräch einzutreten, als es früher möglich war. Wäre es deshalb im DaF-Unterricht nicht sinnvoll, deutschsprachige Länder als Bestandteil eines „global village" zu sehen und – im Zeichen globaler Vernetzung – kulturübergreifende Gemeinsamkeiten in den Mittelpunkt zu stellen und kulturspezifische Besonderheiten eher als Randerscheinungen zu betrachten?

Ich halte das für ein Missverständnis: Auf der Oberfläche nähern sich im Zeichen der Globalisierung Kulturen in der Tat einander an, verwischen sich die Unterschiede: die Pop- und Jugendkultur, Werbung und Technik tragen über geographische und ethnische Grenzen hinaus durchaus zur Entwicklung einer globalen Kultur bei – dennoch dürfen die technischen Fähigkeiten einer globalen Kommunikation und Vernetzung nicht darüber hinwegtäuschen, dass Wertsysteme und der Zugang, auch der sprachliche Zugang der Menschen zur Welt nachhaltig durch unterschiedliche soziale und kulturelle Faktoren geprägt sind.

Die Teilnahme an einem Austauschprogramm, die tägliche Email-Korrespondenz garantieren überhaupt nicht, dass man sich versteht (vgl. Barnlund 1975, S. 5 f.). Globalisierungstendenzen, die immer auch mit Verunsicherung des Individuums verbunden sind, können den Rückgriff auf die vertrauten kulturellen Muster sogar verstärken. Das gilt durchaus auch im Bereich von auf Objektivität zielenden Wissenschaften.

> „Die Kultur der Wissenschaft", so charakterisiert Picht (1987, S. 17) diese Erkenntnis, „Die Kultur der Wissenschaft, die der Wahrheit verpflichtet ist und damit auf das Universale zielt, erweist sich als in besonders hartnäckiger Weise national geprägt. Sie be-

harrt in kulturspezifischen Kommunikationsformen und damit einer Vorstrukturierung der Inhalte, die weiterhin erheblich voneinander abweichen.
Dies gilt, wie man ständig beobachten kann, beispielsweise selbst dann, wenn Deutsche und Franzosen gemeinsame amerikanische Vorbilder kopieren: das Ergebnis ist doch in Paris und Tübingen jeweils ein ganz anderes. Das Dreieck der Verständigung schließt sich auch dann nicht, wenn beide Seiten in Havard zusammentreffen."

Die enge Verknüpfung der jeweiligen Wissenschaftskulturen mit den entsprechenden Wissenschaftssprachen, für die ja inzwischen insbesondere, was das wissenschaftliche Schreiben betrifft, eine Vielzahl empirischer Arbeiten vorliegt (vgl. Eßer 1997, Moll 2001), ist einer der Gründe für das energische Plädoyer, Deutsch als Wissenschaftssprache zum spezifischen Gegenstand der Forschung und Vermittlung zumindest im Bereich der Geisteswissenschaften zu machen und nicht einfach zum Englischen überzugehen (vgl. Ehlich 2001).

Glück hat demgegenüber für die Sprachwissenschaft die Notwendigkeit einer interkulturellen Perspektive in gewisser Weise bestritten: „Kein seriöser Sprachwissenschaftler kann annehmen," so schreibt er, „dass beispielsweise die Tempusmorphologie des deutschen (...) Verbs von der Frage berührt ist, wie (und ob) das Deutsche (...) von Sprechern anderer Sprachen erworben wird." (1998, S. 5). Das ist natürlich ein bewusstes Missverständnis dessen, worum es geht. Aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremdsprache müsste dieser Satz lauten: *Ein seriöser Wissenschaftler muss berücksichtigen, dass sich die Tempusmorphologie des deutschen Verbs für Lernende mit ungarischer, russischer oder arabischer Ausgangssprache nicht als gleich einsichtig, gleich zugänglich, in gleicher Form kontrastiv oder lernwirksam formalisier- und beschreibbar darstellt.*

Die interkulturelle Germanistik hat die Hereinnahme einer Fremdperspektive im Bereich der germanistischen Literaturwissenschaft zum Programm erhoben: „Einem transkulturellen (kulturgrenzenüberschreitenden) Universalismus", so schreiben Thum und Fink in der Einleitung zu dem Sammelband *Praxis interkultureller Germanistik*, „nähert sich interkulturelle Forschung mit Vorsicht, auch wenn sie davon ausgehen muß, daß es Universalitäten gibt ...", vielmehr ist es erforderlich, so fahren sie fort, „daß man sich das ‚eigene' sprachlich-kulturelle Wertesystem bewußt macht und (im geschichtlichen und interkulturellen Vergleich) darüber reflektiert ... Wenn daraus Belehrung resultiert, dann für *alle* am Dialog Beteiligten. Dies gilt insbesondere für die *Interkulturelle Germanistik*, wo es noch viel Arbeit gibt bei der Erforschung ihrer geistigen Grundlagen und ihrer Position in der Vielfalt kulturenspezifisch unterschiedlicher wissenschaftlicher Denkstile und Zielsetzungen" (Thum/Fink 1993, S. XXVIII f.) – allerdings haben die Kontroversen um die interkulturelle Germanistik (vgl. u.a. Hess 1992, Ndong 1993) auch deutlich gemacht, wie groß dabei die Gefahr ist, dass das Mitdenken einer Fremdperspektive vom deutschen Sprachraum aus von Nichtdeutschsprachigen als – so Ndong – „die Herrschaftsmechanismen"

der interkulturellen Kommunikation verschleiernd und eine eurozentrische Prägung des Faches verstärkend abgelehnt wird (Ndong 1993, S. 19).

Es kann also beim Thema „Deutsch von außen – in der Inlandsgermanistik" nicht darum gehen, die Zustände unzulässig zu kulturalisieren und dann in besserwisserischer Weise ein eurozentrisches Verständnis von Außen und Innen, von Fremd und Eigen zum Strukturprinzip in der internationalen Zusammenarbeit zu erheben; genau so wenig geht es allerdings an, naiv die strukturellen Unterschiede und die verschiedenen Wahrnehmungsperspektiven und Interessenlagen zu vernachlässigen und damit unreflektiert eine tradierte Inlandsgermanistik zur Norm zu erheben. Die Außenperspektive im Innern ernst nehmen, erfordert zunächst einmal, dass wir die Prämissen und Begriffe unseres Wissenschaftsverständnisses wie auch unseres unterrichtlichen Umgangs mit anderen Kulturen reflektieren, dass wir uns, wie Roggausch verschiedentlich gefordert hat, die Zirkularität und gesellschaftliche Bedingtheit unserer Ansätze bewusst machen (Roggausch 1997).

→ Wissenschaftssprache und wissenschaftliches Handeln sind kulturell geprägt. Daraus folgt, dass in der internationalen Zusammenarbeit die unterschiedlichen Wahrnehmungsperspektiven und Handlungsstrukturen erkannt und berücksichtigt werden müssen, d.h. dass die Bedeutung der Inlandsgermanistik für die Germanistik in anderssprachigen Ländern und Kulturen abhängig ist davon, wie weit es ihr gelingt, sich selbst ihres Standorts und ihrer Zielsetzungen in einer vielsprachigen und multikulturellen Welt zu vergewissern.

3. Kooperation statt Einweg-Transfer

Durch GastwissenschaftlerInnen und Austauschprogramme, die Entsendung von Lektorinnen und Lektoren, mehr noch durch den Transfer von Konzepten für Studienpläne und durch Lehrmaterialien prägt die Inlandsgermanistik die Entwicklung der Germanistik in den nichtdeutschsprachigen Ländern in ihrer Entwicklung entscheidend mit. Sie hat damit Teil an einem Bildungstransfer, der insbesondere nach dem Fall des Eisernen Vorhangs ein besonderes Ausmaß erreicht hat. Wie weit kann diese Entwicklung als erfolgreiches Modell für die Bearbeitung von „Deutsch von außen in der Inlandsgermanistik" angesehen werden?[2]

In den letzten Jahren fanden sich verschiedentlich Anzeigen des Technischen Überwachungsvereins Rheinland in verschiedenen Zeitschriften, die ‚Entwicklungsprojekte' vorstellten. So wurde unter der Schlagzeile „Wir haben auf Sumba einen neuen Wassergott installiert" über ein Projekt in Indonesien berichtet. Ich habe mich angesichts dieser Anzeige gefragt, was eigentlich der TÜV, dem wir unsere Autos regelmäßig vorführen, in Indonesien zu suchen hat. Der Anzeige entnehme ich drei Gründe:

- Der TÜV Rheinland hat offensichtlich in Indonesien den Bedarf recherchiert (Trinkwasser muss aus Tiefbrunnen gewonnen werden, dafür sind

[2] Zum Folgenden vgl. Krumm (1998).

Pumpen erforderlich, die ohne Elektrizität arbeiten und tropenfest, einfach zu bedienen und verläßlich sein müssen. Für diesen Bedarf wurde eine durch Solarenergie angetriebene Wasserpumpe entwickelt).
- Der TÜV hat diese Pumpe ausführlich getestet, so dass er nunmehr in Indonesien ein Qualitätsprodukt anbieten kann.
- Schließlich verfügt der TÜV Rheinland, so behauptet zumindest diese Annonce, über Know-how, über aus- und weitergebildete Mitarbeiter und über Managementsysteme, um das Ganze effektiv implementieren zu können.

Nehmen wir dies einmal als Beispiel für die Anforderungen an die Zusammenarbeit zwischen Inlands- und Auslandsgermanistik, so lassen sich daraus gleichfalls drei Folgerungen ableiten:

1. Kooperation erfordert eine genaue Analyse der Bedingungen und Bedürfnisse im jeweiligen Land, eine Klärung dessen, was vorhanden ist und was gebraucht wird – einschließlich der jeweiligen sprachlichen Gegebenheiten.
2. Kooperation setzt voraus, dass nicht einfach vorhandene Technologie exportiert wird, sondern eine auf die Anforderungen vor Ort zugeschnittene Lösung anzubieten ist.
3. Kooperation setzt Erfahrung, geschultes Personal und erprobte Managementsysteme voraus, um Zusammenarbeit professionell durchzuführen.

Betrachten wir unter diesen Kriterien die deutschsprachigen Hochschulen als Partner für die Germanistik in anderssprachigen Ländern, so fällt das Urteil keineswegs günstig aus:

Ich illustriere das an drei Szenarien:

Szenario 1:
In mittel- und osteuropäischen Ländern können Studierende über Fernstudiengänge z. B. der Fern-Universität Hagen einen germanistischen Abschluss erwerben. Hier treffen Anforderungen wie z. B. das Verfertigen einer selbständigen wissenschaftlichen Abschlussarbeit, die sich in unserer Fachtradition entwickelt haben und auf die unsere Studierenden von der gymnasialen Oberstufe oder über Propädeutika im Grundstudium einigermaßen vorbereitet werden, auf wissenschaftlich ganz anders sozialisierte Studierende, ohne dass in ausreichendem Maße Vorbereitung und Begleitung gesichert sind. Mohr (2000, S. 146) stellt in einer empirischen Studie in Lettland detailliert dar, dass die internationalen Studierenden ihre guten fachlichen Kenntnisse „in ihren schriftlichen Texten nicht angemessen kommunizieren können, erstens weil sie mit den wissenschaftlichen Konventionen ihres Fachs im deutschen Kontext nicht vertraut sind, und zweitens, weil sie die Strategien, auf die sie vielleicht beim Schreiben in der Muttersprache zurückgreifen, bei der fremdsprachlichen Textproduktion nicht adäquat einsetzen können".

Szenario 2:
In manchen Ländern sind deutsche oder österreichische LektorInnen und GastprofessorInnen an der Vergabe von Themen für Magisterarbeiten und Dissertationen beteiligt. Dabei neigen viele KollegInnen dazu, Themen aus ihrem eigenen wissenschaftlichen Arbeitsgebiet zu wählen, das in der Regel spezifisch im deutschen Sprachraum angesiedelt ist. Das führt dazu, dass z. B. ägyptische GermanistikdoktorandInnen die Possessivität im Deutschen untersuchen und sich mit Fragen der Akzeptabilität von deutschen Sätzen beschäftigen – eine solche binnengermanistisch orientierte Thematik hält Nichtdeutschsprachige in der permanenten Abhängigkeit vom *Native Speaker*, vom Deutschland- oder Österreich-Stipendium, weil sich diese Fragestellungen vor Ort weder empirisch noch theoretisch zureichend und selbständig bearbeiten lassen.

Szenario 3:
Insbesondere in den 90er Jahren versuchten zahlreiche MitarbeiterInnen mittel- und osteuropäischer Hochschulen, an deutschen und österreichischen Universitäten zu promovieren.

Natürlich ist es richtig, dass es nichtdeutschsprachige Kolleginnen und Kollegen geben sollte, die so weit im deutschsprachigen Wissenschaftssystem zu Hause sind, dass sie es auch im Ausland in einer Innensicht darstellen und ihre Studierenden darauf vorbereiten können. Wenn aber der gesamte wissenschaftliche Nachwuchs einer ausländischen Hochschule in Deutschland oder Österreich promoviert, dann bedeutet das, dass vor Ort keine Strukturen für die Nachwuchsförderung entstehen, dass das jeweilige germanistische Institut sich nicht durch die Erzeugung von Wissenschaft legitimieren und profilieren kann. Es bedeutet zugleich in vielen Fällen, dass Themen, die für die Situation im jeweiligen Land von besonderer Bedeutung sind, nicht bearbeitet werden.

In allen diesen Fällen geht es darum, dass einseitig aus der Perspektive des deutschsprachigen Wissenschaftsbetriebes heraus gehandelt wird, so als sei es die Aufgabe der Germanistik in anderssprachigen Ländern und Kulturen, sich an dessen Strukturen anzupassen. Eine genaue Analyse der Bedingungen und Bedürfnisse vor Ort erfolgt nicht oder nur unzureichend.

Das hat verschiedene Gründe: Zum einen wird durch das Rotationssystem der deutschen und österreichischen Mittlerorganisationen (das gilt für LektorInnen ebenso wie für GastprofessorInnen) relativ wenig systematische Erfahrung entwickelt und weitergegeben, zum andern bringen viele deutschsprachige Wissenschaftler einen „*Native Speaker*-Dünkel" mit. Aus der Überlegenheit des „Sprachbesitzers" heraus halten sie das eigene Bildungssystem für überlegen und machen sich nicht die Mühe, genau hinzuschauen.

Ich bin mir darüber im Klaren, dass ich hier unzulässig verallgemeinere, dass insbesondere der DAAD bei der Vorbereitung der Lektoren und LektorInnen und das Goethe-Institut bei partnerschaftlich konzipierten Projekten

versuchen, eine andere Perspektive zu entwickeln, insgesamt aber halte ich die Vorbereitung von Kooperationen auf unserer, der Inlandsseite, für unzureichend. Auch fehlt eine systematische Austauschforschung in unserem Fach.

Die Einseitigkeit des Transfers wird allerdings auch dadurch erschwert, dass gelegentlich in der Auslandsgermanistik eine Übernahmeerwartung existiert nach dem Motto: Der wirtschaftlich so überlegene Westen wird sicherlich auch über die besseren Modelle für die Organisation von Wissenschaft verfügen.

Ein Musterbeispiel für diese Entwicklung stellt die Übernahme des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (Europarat 2001) dar: entwickelt, um den Fremdsprachenunterricht innerhalb der Europäischen Union zu fördern und vergleichbare Standards einzuführen, wird dieser Referenzrahmen jetzt in den verschiedensten Erdteilen zum Orientierungsrahmen für die Entwicklung des Sprachunterrichts; an diesem Referenzrahmen orientierte und aus Deutschland exportierte Prüfungen tun ein Übriges, um hier erneut eine durchgängig eurozentrische Perspektive auf Sprache zum weltweiten Maßstab zu erheben.[3]

Zum Glück setzt inzwischen in vielen Ländern ein neues Selbstbewusstsein ein, das dem Personen-, Lehrbuch- und Methodenexport aus Westeuropa zunehmend kritisch gegenübertritt.

„Wir sollen uns Europa anpassen", so beschwerte sich eine polnische Kollegin auf einer Tagung in Warschau: „aber *hier* ist doch Europa – wir müssen uns an niemanden anpassen".

→ Die bisherige Zusammenarbeit mit der Germanistik in anderssprachigen Ländern und Kulturen ist seitens der Inlandsgermanistik durch eine unzureichende Situationsanalyse und einen Einweg-Transfer gekennzeichnet. Will die Germanistik im Inland die Außenperspektive auf unsere Sprache zum Thema machen – und das wäre eine zentrale Voraussetzung für eine sinnvolle Kooperation – so ist die erste Anforderung: die westeuropäische Eurozentrik im Selbstverständnis aufzugeben.

4. „Deutsch vor Ort" – ein Ansatz auch für die Inlandsgermanistik

„Wem gehört die deutsche Sprache?" mit dieser Frage stellt Kramsch (1997) aus nordamerikanischer Perspektive die „unbestrittene Autorität" der *Native Speaker* in Frage: sie argumentiert in Übereinstimmung mit der modernen Mehrsprachigkeitsforschung, dass nicht der Zweit- oder Fremdsprachenlerner und -sprecher defizitär seien, sondern vielmehr der Muttersprachler ja „nur" seine Muttersprache habe, mit der er quasi blind hantiere. Verpflichtet man den Nichtdeutschsprachigen nicht auf die *Native Speaker*-Norm, so ist er dem Deutschsprachigen überlegen, weil er mit der deutschen Sprache im Kontext anderer Sprachen und Kulturen handeln kann. An Stelle des „Authentizitätsfimmels", so Kramsch, sei die erhöhte sprachliche und kulturel-

[3] Für eine erste kritische Sicht vgl. Quetz (2001); vgl. auch Bausch/Christ/Königs/Krumm (2003).

le Bewusstheit als besondere Qualität für die Erforschung und Vermittlung von Sprache ins Zentrum zu rücken. Grucza spricht in diesem Zusammenhang vom jeweiligen „Deutsch vor Ort", das seine eigene Geschichte, Gegenwart und Zukunft auch unabhängig von der Germanistik im deutschsprachigen Raum habe und den Kern auslandsgermanistischer Lehre und Forschung darstelle (Grucza 1998, S. 38). So führt die „Warschauer Erklärung", die im Rahmen eines Kongresses von Germanisten der mittel- und osteuropäischen Länder 1996 in Warschau erarbeitet wurde, folgende Spezifika des „Deutsch vor Ort" auf, mit denen zugleich die Eigenständigkeit auslandsgermanistischer Arbeit begründet wird:

1. Die besondere Geschichte des Deutschen
2. Die besonderen Lehraufgaben, die auch mit den spezifischen beruflichen Orientierungen der Studierenden zusammenhängen, so z. B.
   - Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen
   - Ausbildung von Übersetzern und Dolmetschern
   - Ausbildung von interkulturellen Vermittlern
   - Ausbildung von Experten für die interkulturelle Wirtschafts- und Wissenschaftskommunikation und -kooperation
3. Damit zusammenhängend ein erweitertes Fachverständnis, das außer Sprach- und Literaturwissenschaft auch Glottodidaktik, Translatorik, Literaturdidaktik, Landeskunde u. ä. einschließt.
4. Die spezifische Existenz und Mischung der deutschen Sprache als Mutter-, Zweit- und Fremdsprache, die zu je spezifischen Lernvoraussetzungen und Lehr- und Forschungsbedingungen vor Ort führt.
   (in: Grucza 1998, S. 591–592).

Nur weil dieses „Deutsch vor Ort" existiert, nur weil es nach dem 2. Weltkrieg einheimische Wissenschaftler und Lehrer gab, haben die deutsche Sprache und die Germanistik in vielen Ländern trotz der Erfahrungen des 3. Reiches überleben und sich entfalten können. In der Qualifizierung einheimischer Lehrkräfte, Lehrbuchautoren und Lehrerausbilder, in der Unterstützung der Entfaltung einer eigenständigen Germanistik vor Ort sehe ich die vorrangige Aufgabe der Inlandsgermanistik, nicht in einem Bildungsexport, der das Entstehen eigener Expertise in unseren Partnerländern verhindert.

Eine der wichtigsten Einsichten, die wir gewinnen, wenn wir uns auf das konkrete „Deutsch vor Ort" einlassen, ist die, dass wir es bei „Deutsch von außen" IMMER mit Situationen der MEHRSPRACHIGKEIT zu tun haben (vgl. Krumm 1994): wer Deutsch als zweite oder fremde Sprache lernt, wer sich in nichtdeutschsprachiger Umgebung mit der deutschen Sprache beschäftigt, tut dies automatisch in einem mehrsprachigen Kontext. Selbst junge Deutschlernende sind sich dieser Tatsache bereits bewusst, wie auch die von mir gesammelten Sprachenporträts belegen (vgl. Krumm 2001a). Dabei ist klar, dass individuelle wie gesellschaftliche Mehrsprachigkeit nicht immer zu harmonischen Zuständen führen. Gerade bei zweisprachigen Migrantenkindern finden wir immer wieder Fälle von Konfliktzweisprachig-

keit (vgl. Krumm 2001a, S. 11). In dem Moment, wo Deutsch vor Ort, Deutsch als Nachbar- oder Begegnungssprache zum Thema wird, findet ein grundsätzlicher Paradigmenwechsel statt: die monolinguale Germanistik muss sich zu einer Wissenschaft entwickeln, deren Thema auch, wenn es um Deutsch geht, prinzipiell die individuelle wie auch die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit ist (vgl. Krumm 1994; 1999).

Dabei geht es dann auch nicht mehr nur um den Sprachkontrast L1 – L2, diese Form der Zweisprachigkeit stellt gegenüber vielen Individuen und Sprachräumen eine zu starke Simplifizierung dar. Längst haben Menschen eine mehrsprachige Identität entwickelt; ich illustriere das an einer Reihe von Sprachenporträts:[4]

Beispiel 1: Dyah, eine Indonesierin:
- Familiensprachen:
  - Timoresisch (Vater)
  - Javanisch (Mutter)
  - Bahasa Indonesia (familiäre Umgangssprache)
- Umgebungssprache:
  - Batavianisch
- Religionssprache:
  - Arabisch (Koran lesen, später abschreiben)
- Schulfremdsprachen:
  - Englisch, Deutsch, Japanisch
- Heirat mit einem Deutschen, Übersiedelung nach Deutschland:
  - Deutsch (wird zur Zweitsprache)
- Mehrere Jahre mit dem deutschen Ehemann in Spanien:
  - Spanisch, Deutsch, Bahasa Indonesia
  - „meine gemischte Sprache"

Dyahs Sprachverhalten lässt sich nicht mehr mit der L1-L2-Kontrastivität beschreiben und erklären, ebenso wenig, wie das bei den folgenden Kindern von Zuwanderern der Fall ist (vgl. Krumm 2001a):

Beispiel 2:

13-jähriger slowakischer Schüler: „Ich spreche Slowakisch, weil es meine Muttersprache ist. Ich spreche Tschechisch, weil es ähnlich wie Slowakisch ist. Meine Zweitsprache ist Deutsch, denn ich in Österreich lebe. Ich spreche Englisch gut, weil wir in der Schule sehr oft Englisch haben. Ich spreche noch Russisch und Französisch ein bisschen, aber ich würde sie gern besser sprechen können."

Beispiel 3:

Melanie, die in Wien die europäische Mittelschule besucht, schreibt zu ihrem Sprachporträt: „Niederländisch habe ich immer im Kopf, auch wenn ich andere Sprachen spreche. Man bemerkt es durch die Fehler, die ich mache. Ich arbeite nur Deutsch und Englisch, deswegen die Farbe (für diese Sprachen) in den Händen. Die kleinste Körperteile kriegen Französisch & Spanisch zugesteckt, das entspricht meine Kenntnisse. Aber eigentlich vermischt sich immer alles, es ‚kreiselt' im Körper herum."

[4] Die befragten SchülerInnen erhielten Silhouetten, in die sie ihre Sprachen einzeichnen sollten, wobei für jede Sprache eine andere Farbe benutzt wird.

Das Sprachbewusstsein dieser 12- bzw. 13-Jährigen ist unserem germanistischen Sprachbewusstsein weit voraus. Diese Sprachenvielfalt muss die Grundlage bilden, wenn wir uns mit Spracherwerb und Sprachstruktur beschäftigen.

Die Welt ist längst nicht mehr monolingual; es geht aber auch nicht, wie das auch die Spracherwerbsforschung lange getan hat, sich die vielsprachige Welt zweisprachig zu vereinfachen: die Tertiärsprachenforschung (vgl. Hufeisen 2001) lehrt uns, dass Deutsch als L3 nach L1 Ungarisch und L2 Englisch andere Konstellationen und Sprachverhaltensweisen ergibt als die L3 Deutsch nach L1 Französisch und L2 Spanisch.

Hinzu kommt, dass die unterschiedliche emotionale Besetzung der deutschen Sprache wiederum zumindest in Fragen des Spracherwerbs sowie des Verhaltens gegenüber Norm und Fehler hineinspielt. Das gilt für die Nichtdeutschsprachigen wie z. B. Ebi, einen iranischen Schüler (vgl. Krumm 2001a, S. 75), der sein farbiges Sprachporträt folgendermaßen beschriftet:

> „Englisch hat grüne Farbe, weil dort immer es regnet. Arabisch hat braune Farbe, weil arabische Länder viele Wüsten haben. Deutsch hat schwarze Farbe, weil Deutsch schwer ist. Persisch hat blaue Farbe, weil dort schöne Himmel hat."

Marina hat eine ganz andere Einstellung (vgl. Krumm 2001a, S. 94f.):

> „Russisch ist in meinem Herz. Das ist meine Muttersprache. Ich liebe Russisch. Estnisch brauche ich wie die Hände. Ich wohne in Estland und ich muß diese Sprache können. Estnisch ist grün, weil in Estland schöne Natur ist.
> Deutsch ist in meinem Kopf. Das ist meine Lieblingssprache. Sie ist blau, weil blau ist für mich Traumsprache, und ich hoffe, daß ich Deutsch irgendwann gut sprechen kann. Entschuldigung, hier gibt es Fehler."

→ Die deutsche Sprache ist eingebunden in eine Welt der Mehrsprachigkeit, in der auch Sprachen nicht gleichwertig, sondern teilweise diskriminiert sind und Unterschiede vielfach ethnozentrisch wahrgenommen und interpretiert werden. Sich auf das „Deutsch vor Ort" einzulassen ist Aufgabe der Auslands- wie der Inlandsgermanistik, eine Aufgabe, die die Überwindung eines monozentrischen Fachverständnisses und eine enge Zusammenarbeit von muttersprachlichen und nichtmuttersprachlichen Sichtweisen erfordert. Die Germanistik in anderssprachigen Ländern bildet hierzu ein reiches Lernfeld für die Inlandsgermanistik.

5. Die Lehrerausbildung: ein Lernfeld für die Inlandsgermanistik

An der Lehrerausbildung lässt sich die Notwendigkeit eines neuen Nachdenkens über das Verhältnis zwischen Inlands- und Auslandsgermanistik besonders gut belegen (vgl. auch Krumm 2001b). Eigentlich müsste ja klar sein, dass die Ausbildung von muttersprachlichen Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern ein ungeeignetes Modell für die Ausbildung von Deutsch als Fremdsprache-Lehrkräften in nichtdeutschsprachigen Ländern ist, weshalb sich die Übertragung deutscher oder österreichischer Studiengänge der Germanistik in nichtdeutschsprachige Länder verbietet. Auch die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern, die prinzipiell dafür besser geeignet wäre, hat

sich allerdings in Deutschland und Österreich seit über 50 Jahren kaum verändert (vgl. Zydatiß 1998). Nach wir vor werden im Lehrerstudium Philologen ausgebildet, die auf ihre Tätigkeit als Vermittlerinnen und Vermittler in einer mehrsprachigen Welt nur unzureichend vorbereitet sind und deshalb erst auf Kosten ihrer Schüler langsam auch zu Fremdsprachenlehrern werden. Es gibt nur in wenigen deutschen Bundesländern z. B. eine in das Studium integrierte systematische Sprachdidaktik; die Einführung in die Unterrichtspraxis findet in der Regel erst nach dem Studium im Referendariat fern der Hochschule statt und ist mit dem Fachstudium kaum verzahnt. Das philologische Studium orientiert sich nur in Ausnahmefällen an Fragestellungen der Unterrichtspraxis. Auch die jüngsten Vorschläge zur Neuordnung der Lehrerausbildung, etwa vom deutschen Wissenschaftsrat aus dem vorigen Jahr, verstärken die rein philologische Ausrichtung der Lehrerausbildung, an die Elemente eines Berufsbezugs dann erst in einer zweiten Phase angehängt werden sollen.

Wer nun als Experte ins Ausland geht, nimmt diese veralteten Modelle mit, schließlich kennt er oder sie nichts anderes. Es gibt insbesondere in Mittel- und Osteuropa zahlreiche Beispiele für die schädliche Wirkung solcher Exporte.

Gefragt, wo man anregende, vorbildliche, gelungene, erprobte Konzepte der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern studieren könne, so ist die Antwort eindeutig: eher in Polen, Ungarn, in der Slowakei und in Tschechien als in Deutschland oder Österreich (vgl. Kast/Krumm 1994, Besters-Dilger u. a. 2003).

Will die Germanistik in den deutschsprachigen Ländern den Anschluss an solche Modernisierungen der Lehrerausbildung halten, wie sie z. B. auch über das Europäische Fremdsprachenzentrum in Graz entwickelt und verbreitet werden, so muss an die Stelle eines Export-Modells in stärkerem Maße ein interkulturelles Lernmodell treten. Bereits 1986 erschien der von Gerighausen/Seel herausgegebene Sammelband: ‚Methodentransfer oder angepaßte Unterrichtsformen?' Seit dieser Zeit ist zumindest im Fach Deutsch als Fremdsprache die Erkenntnis artikuliert, dass die im jeweiligen Land vorhandenen Forschungs-, Sprach-, Lehr- und Lernerfahrungen, die Traditionen der jeweiligen einheimischen Bildungssysteme entscheidende Parameter für die Strukturierung und Schwerpunktbildung von Germanistik sind und dass keineswegs feststeht, dass die tradierten Strukturen in den deutschsprachigen Ländern bessere Lösungen anbieten können.

Damit keine Missverständnisse entstehen: natürlich hat auch die derzeitige Germanistik zu der Ausbildung von DeutschlehrerInnen in anderssprachigen Ländern und Kulturen beizutragen, indem sie z. B. fachliche Kernbereiche dieser Lehrerausbildung in Sprach- und Literaturwissenschaft bereitstellt. Mir geht es darum deutlich zu machen, dass aus dieser fachlichen Zuständigkeit für den Bereich der Germanistik nicht die Berechtigung abgeleitet werden kann, die Deutsch als Fremdsprache-Lehrerausbildung in anderssprachigen Ländern primär oder gar ausschließlich von diesen fachlichen Bereichen her zu strukturieren und zu dominieren.

→ Die Germanistik hat sich insbesondere in vielen Ländern Zentral- und Osteuropas seit der politischen Öffnung erheblich praxisorientierter entwickelt als im Inland. Insofern bietet sie ein entschieden zu wenig genutztes Potential auch für die Inlandsgermanistik, die erst langsam unter den Legitimations- und Praxisdruck gerät, unter dem die Germanistik in anderen Ländern schon lange steht.

6. Verschiedenheit als gemeinsames Thema der Germanistik in deutsch- und anderssprachigen Ländern

Auf einer 1995 vom DAAD veranstalteten internationalen Germanistentagung zu dem Thema „Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik" wurde eine „wachsende Distanz ›der Auslandsgermanistik‹ zum innerdeutschen Wissenschaftsbetrieb" festgestellt, nicht zuletzt, weil – ich zitiere aus der Tagungsdokumentation – „die innerdeutsche Germanistik in ihrer derzeit etwas unübersichtlichen Wissenschaftssystematik und Ausbildungspraxis als Bezugs- und Orientierungsmodell für die ausländische Germanistik an Bedeutung verloren hat" (Blamberger/Neuner 1995, S. 5).

Einen der Hauptgründe für diese Entfremdung sehe ich darin, dass wir als „Sprachbesitzer" immer noch zu einseitig die Nichtdeutschsprachigen daraufhin befragen, wie weit ihnen der Prozess der Annäherung an unsere Sprache, auch an unsere Vorstellungen von Sprache und Handeln gelungen ist. Es fehlt der Blick in die andere Richtung: die Sprachen und Sichtweisen, die Zugänge zum Lehren und Lernen, die die Germanistik in anderssprachigen Ländern und Kulturen entwickelt hat, als eine Erweiterung unseres eigenen, vielfach zu engen Fachverständnisses zu begreifen.

Ein Einlassen der Inlandsgermanistik auf Fragen des „Deutsch von außen" wird – an der Fachentwicklung im Fach Deutsch als Fremdsprache ist das abzulesen (vgl. Helbig u. a. 2001b) – zu einem erweiterten Fachverständnis führen, das die folgenden Komponenten in je nach Ort unterschiedlicher Akzentuierung (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) einschließen müsste:

- Mehrsprachigkeit
- Interkulturalität
- Sprachenpolitik
- Sprachaufmerksamkeit
- Kontrastivität
- FREMDSPRACHEN – Lehrerausbildung
- Sprachdidaktik
- Landeskunde
- Übersetzen

Nicht ohne Absicht stehen die Mehrsprachigkeit und die Interkulturalität dabei an erster Stelle. Für die Germanistik gilt es zu beachten, dass die sprachliche und kulturelle Vielfalt und Verschiedenheit zu den zentralen Parametern des Faches gehören – Parametern übrigens, die wir im Inland mit der Auslandsgermanistik gemeinsam haben.

→ Damit ziele ich auf einen entscheidenden Perspektivenwechsel: Die monolinguale und monokulturelle Germanistik muss ihr Fachverständnis weiterentwickeln hin zu einer Wissenschaft, deren Gegenstand die deutsche Sprache in einer vielsprachigen Welt ist, in der auch die Individuen multilinguale und multikulturelle Identitäten entwickeln.

„Deutsch von außen" gehört damit zum Kern auch der Inlandsgermanistik, wobei wir auf Erkenntnisse der Germanistik in anderssprachigen Ländern und Kulturen angewiesen sind.

Literatur

Barnlund, Dean C. (1975): Communicative Styles of Two Cultures. Public and Private Self in Japan and the United States. Tokyo.

Bausch, K.-R./Christ, H./Königs, F.G./Krumm, H.-J. (Hg.) (2003): Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Tübingen.

Besters-Dilger, J./de Cilla, R./Krumm, H.-J./ Rindler-Schjerve, R. (Hg.) (2003): Mehrsprachigkeit in der erweiterten Europäischen Union. Klagenfurt.

Blamberger, G./Neuner, G. (Hg.) (1995): Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik. Dokumentation der Internationalen Germanistentagung des DAAD. Bonn.

Ehlich, Konrad (2001): Deutsche Wissenschaftskommunikation – Eine Vergewisserung. In: JbDaF 27, S. 193 – 208.

Eßer, Ruth (1997): „Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat." Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. München.

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen – lernen, lehren, beurteilen. Berlin.

Gerighausen, J./Seel, Peter C. (Hg.) (1986): Methodentransfer oder angepasste Unterrichtsformen? München.

Glück, Helmut (1991): Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache: eine Bestandsaufnahme. In: ZFF 2/1, S. 12–63.

Glück, Helmut (1998): Zum disziplinären Ort von Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache 35/1, S. 3–9.

Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster.

Grucza, Franciszek (Hg.) (1998): Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa, Geschichte – Stand – Ausblicke. Warszawa.

Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hg.) (2001a): Deutsch als Fremdsprache, ein internationales Handbuch. 2 Bde. Berlin.

Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (2001b): Die Struktur des Faches. In: Helbig, G. u. a., Bd. 1, S. 1–11 (Art. 1).

Hess, Hans-Werner (1992): Die Kunst des Drachentötens. Zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in der Volksrepublik China. München.

Hinkel, Richard (2001): Sind ‚native speaker' wirklich die besseren Fremdsprachenlehrer? Fremdperspektive in DaF-Unterricht und Auslandsgermanistik. In: Info DaF 28/6, S. 585–599.

Hufeisen, Britta (2001): Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig, G. u. a., Bd. 1, S. 648–653 (Art. 65).

Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang (1997): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin.

Kast, Bernd/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (1994): Neue Wege in der Deutschlehrerausbildung. (Sonderheft Fremdsprache Deutsch). Stuttgart.

Krumm, Hans-Jürgen (1994): Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: JbDaF 20, S. 13–36.

Krumm, Hans-Jürgen (1998): Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. In: Info DaF 25/5. S. 523–544.

Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (1999): Die Sprachen unserer Nachbarn – unsere Sprachen. Wien.

Krumm, Hans-Jürgen (2001a): Kinder und ihre Sprachen. Lebendige Mehrsprachigkeit. Wien.

Krumm, Hans-Jürgen (2001b): Deutschunterricht in einer mehrsprachigen Welt – Konsequenzen für die Deutschlehrerausbildung. In: German as a Foreign Language 2 (www.gfl-journal.de).

Mohr, Imke (2000): ‚Fern'-Studieren in der Fremdsprache Deutsch: Wissenschaftliche Fachtexte schreiben. In: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache Bd. 4, S. 144–157.

Moll, Melanie (2001): Das wissenschaftliche Protokoll: Vom Seminardiskurs zur Textart. Empirische Rekonstruktionen und Erfordernisse für die Praxis. München.

Ndong, Norbert (1993): Entwicklung, Interkulturalität und Literatur. Überlegungen zu einer afrikanischen Germanistik als interkultureller Literaturwissenschaft. München.

Picht, Robert (1987): Universaler Anspruch und kulturelle Bedingtheit. Probleme interkultureller Verständigung in der Wissenschaft. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd. 27, S. 17–25.

Quetz, Jürgen (2001): Der gemeinsame europäische Referenzrahmen. In: Info DaF 28/6, S. 553–563.

Roggausch, Werner (1997): Kulturkontrast und Hermeneutik. In: Info DaF 24/6, S. 796–807.

Thum, Bernd/Fink, Gonthier-Louis (1993): Der II. Internationale Kongreß der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik (GIG) in Straßburg 1991. In: diess. (Hg.): Praxis interkultureller Germanistik. München. S. XIX-XXXVI.

Zydatiß, Wolfgang (Hg.) (1998): Fremdsprachenlehrerausbildung – Reform oder Konkurs. Berlin.

ANGELIKA REDDER

Transnationale Germanistik

1. Namen als Programm

„Germanistik – eine deutsche Wissenschaft?" fragte Eberhard Lämmert 1967 kritisch. Und nun wird hier ein nahezu zweihundertjähriger Disziplinenname mit einem neuen Attribut versehen – wozu und weshalb mit diesem?

> „Wenn die Germanistik versuchen soll und will, sich in den europäischen Kontext einzubringen, dann wird es, denke ich, erforderlich, über ihre Entgrenzung ernsthaft nachzudenken, und dafür kommt meinem unmittelbaren Arbeitsbereich, dem *Deutschen als Fremdsprache*, möglicherweise auch für die wissenssoziologische Struktur eine gewisse Bedeutung, ein eigener Stellenwert zu, den unser Fach, so scheint mir, bisher noch nicht recht ernstgenommen hat, der aber andererseits wohl auch von der Germanistik her auf einige Abwehr stoßen würde."

– so äußerte sich Konrad Ehlich (2000, S. 193 f.) auf der Tagung „Euro-Deutsch" an der Ev. Akademie Tutzing 1999, auf welche auch die breit zirkulierten sprachpolitischen „Tutzinger Thesen" (2000) zurückgehen, denen später die „Homburger Empfehlungen" (2001) und schließlich das „Mannheimer Memorandum" (2002) folgten.

Bei Ehlich ist von einer Entgrenzung der germanistischen Disziplin die Rede. Genau dieser Gedanke soll im Attribut *transnational* präzisiert werden. Lateinisch „trans" bedeutet bekanntlich „jenseits, über ... hin(weg), hinaus" (Georges 1988, S. 3178). Mithin wird eine Grenzüberschreitung zum Ausdruck gebracht, welche sich vermöge „national" als Grenzüberschreitung des Nationalen, genauer: des „Projektes Nation" (Anderson 1983/1988) konkretisiert. Diese Grenzüberschreitung oder eben Entgrenzung ist sogleich genauerhin zu bestimmen.

Zuvor seien jedoch zwei alternative Attribuierungen erwogen.

Zum einen würde sich „*international*" anbieten, also: „internationale Germanistik". Dieser Name hätte für sich die Perspektive des „inter" als „innerhalb, zwischen" – zwischen den Nationen eben; und er wäre parallel zu „Interdisziplinarität" und „Interkulturalität" gebildet, welche zugleich zwei sinnvolle Charakteristika dieser neuen Disziplin darstellen mögen. Allerdings würde diese Entgrenzung als „internationale Disziplin" sie zugleich in einen rein politischen Handlungssektor stellen und internationales wissen-

schaftspolitisches Handeln nahelegen, das den Bestand von Nationen als staatspolitischen Basiseinheiten voraussetzt.

Zum anderen würde sich das Attribut „*postnational*" anbieten, also: „postnationale Germanistik". Abgesehen von dem unangenehmen Beigeschmack des mit seiner Nachgeschichte sodann Erledigten sowie abgesehen von der assoziativen Verknüpfung mit ihrerseits bereits konjunkturvergessenen Theorie- und Methoden-Moden (> Postmoderne, Poststrukturalismus), reduzierte sich die Entgrenzung so auf eine bloße Nach-Folge, eine Hinter-Lassenschaft, gar Nachlassverwaltung. Das kann und soll keineswegs gemeint sein.

Es soll auch nicht „alter Wein in neuen Schläuchen" präsentiert werden. Vielmehr geht es um eine gesellschaftlich verantwortliche und wissenschaftlich wirksame Konzeption der Gesamtdisziplin nach vorn, von der Gegenwart auf Zukunft hin. In der Sache bedeutet das: Es geht um eine kritische Aufhebung der Germanistik in einer neuen Qualität dieser Wissenschaft.

2. Kleiner Rückblick auf die Wissenschaftsgeschichte

Wie kaum eine andere Disziplin ist die Germanistik an die Nation gebunden, und das heißt gemäß Anderson (1988, S. 15): an eine „vorgestellte politische Gemeinschaft – vorgestellt als begrenzt und souverän". Bereits im 18. Jh., als der Name Germanistik noch Juristen und Historiker neben Philologen umfasste, prägnant dann seit Beginn des 19. Jh. und somit seit der Etablierung der Germanistik im Sinne von Jacob und Wilhelm Grimm, bestand der Fluchtpunkt des wissenschaftlichen Bestrebens in einer politischen Einheit bürgerlichen Zuschnitts. Dieser Fluchtpunkt war vor allem durch den Konnex von „Nation und Sprache" hergestellt – so auch der Titel des exzellenten Sammelbandes von Andreas Gardt (2000).

Angesichts einer fehlenden politischen Einheit (a) am Ende des „Heiligen Römischen Reichs Deutscher Nation" 1806, (b) während der „Freiheitskriege" gegen Napoleon 1814/15, die lediglich in einer Festlegung des Territoriums des Deutschen Bundes von 39 Staaten unter österreichischer Hoheit auf dem Wiener Kongress endeten und (c) durch das Scheitern der Revolution von 1848 und der Frankfurter Paulskirche, bot sich einzig das Konzept einer *Sprachnation* als vorgestellte Gemeinschaft an.

Das gut zweihundertjährige Bemühen um eine *deutsche Hochsprache* sowie die Entwicklung des Deutschen zu einer *Literatursprache* und vor allem zu einer eigenen *Wissenschaftssprache* war zu dieser Zeit auf seinen Höhepunkt gekommen und bot einen handlungspraktischen Fundus, der in allen Praxisbereichen funktional war. Aufgrund der ausgleichenden Rückbindung an die Alltagssprache war dieser deutschen Hochsprache seit der Reformation zugleich ein prinzipiell demokratisches Moment eigen, das bei geeigneter schulischer Deutschlehre faktisch allen Mitgliedern der Sprachgemeinschaft ohngeachtet ihrer sozialen Zugehörigkeit Zugänglichkeit ermöglichte. Preußen ergriff mit seinen Bildungsreformen als erstes Bun-

desland diese weite sprachliche Chance und sicherte durch die Einführung des Staatsbeamtentums zugleich „nationale" Loyalität und Unabhängigkeit der Lehrenden von Kirche und Ökonomie – drei Errungenschaften, die wir derzeit in der BRD aufs Spiel zu setzen uns anzuschicken scheinen.

Die Ambivalenzen, Bruchlinien und deutschtümelnden bis reaktionären Ausschöpfungen der Potentiale innerhalb der Germanistik – schon bei der genetischen Sprachforschung und forcierten Volkssprachbewegung der Grimms – sind sorgfältig eruiert und dargestellt worden; exemplarisch verweise ich neben Gardt (1999) auf Müller (1974/repr. 2000) und Janota (1980) sowie Rompeltien (1994). Erinnert sei lediglich an drei Umschlagpunkte.

(1) Mit der politischen Nationenbildung 1870/71 verschob sich das Konzept von einer Sprachnation zur *Kulturnation*, und zwar im wesentlichen auf der Basis des bildungsbürgerlichen Kulturprotestantismus. In dieser Phase wurde die Neuere Deutsche Literaturwissenschaft vor allem in Form der Literaturgeschichte neben Mediävistik und historischer Sprachwissenschaft in die Germanistik integriert und Philologie zum hauptsächlichen methodischen Ausweis der Gesamtdisziplin.

(2) Mit dem Nationalsozialismus wurden nationalistische Unterströmungen in der Germanistik (wie auch in anderen Wissenschaften) politisch „hoffähig" und rassistische Begründungszusammenhänge für Nationenbildungen – vor allem seitens der germanistischen und indogermanistischen Linguistik (Römer 1985) – imperialistisch umgesetzt sowie als Legitimationsausweis für Barbarei genutzt. Widerstände in der Disziplin wurden disziplinarrechtlich mundtot gemacht, in die Emigration getrieben oder gar im physischen Sinne vernichtet (Maas 1996).

(3) An die Gründung der beiden Staaten DDR und BRD knüpfen sich jeweils Hoffnungen auf einen disziplinären Neubeginn unter different aufgeklärten bildungspolitischen Vorzeichen und wiederum nationalem Einheitstrachten, teils sprachlich, teils nationalhistorisch begründet. Betrachten wir die alte Bundesrepublik kurz genauer.

In der BRD verschoben sich die Gewichte hin zu einer modernen, von der philologischen Tradition emanzipierten germanistischen Linguistik sowie einer stärker theoretischen NdL, während die Mediävistik mehr und mehr in die Defensive geriet. Die nationale Bindung der Disziplin blieb im großen und ganzen bestehen, ja gewann unter den Vorzeichen eines freiheitlich-demokratischen Rechtsstaates besonders in der Bildungsreform der siebziger Jahre einen Schub nach vorn in Richtung auf kritisch emanzipierte Staatsbürgerlichkeit im Wege chancengleicher Bildung in muttersprachlicher Kommunikation und Textreflexion.

Seit 1989 bzw. 1991 besteht eine völlig neue Konstellation: Mit der erweiterten BRD ist eine nationale Einheit hergestellt. Mit dem Wegbrechen der Sowjetunion ging das politische Gegengewicht gegen imperiale, ja „globale" Weltmarktansprüche unter der Hegemonie eines einzelnen föderativen Nationalstaates verloren. Andererseits ist mit der Realisierung einer überna-

tionalen europäischen Einheit in Form der EU eine neue Herausforderung verknüpft.

Für die Germanistik kann das zweierlei bedeuten:
– Entweder verliert sie aufgrund ihrer nationalen Bindung ihren historisch-gesellschaftlichen „Sitz im Leben" und transformiert sich zur orchideenhaften Wissenschaft eines historischen Erbes, zumal dann, wenn eine globale lingua franca auch den europäischen Alltag monolingual dominiert. Die Halbierung der sprachwissenschaftlichen Lehramtsausbildung und Umgewichtung auf literaturwissenschaftliche, ja literaturgeschichtliche Ausbildung einzig für Deutsch in den soeben verabschiedeten Rahmenrichtlinien von Baden-Württemberg deuten eine derartige landespolitische Erwartung an.
– Oder die Germanistik innoviert sich, indem sie *transnationale Dimensionen, die sie durchaus längst enthält*, zur Geltung bringt, *kritisch weiterentwickelt und in ein interdisziplinäres Selbstverständnis aktiv und selbstbewusst einbringt.*
• Wie könnte das aussehen?

3. Systematische Aspekte einer Transnationalen Germanistik am Beispiel der Linguistik

Man wird nicht erwarten, dass ich im folgenden eine *Transnationale Germanistik* in allen ihren Dimensionen gleichermaßen detailliert entwerfe. Vielmehr möchte ich exemplarisch vorgehen und mich besonders auf die *linguistischen Anteile* konzentrieren. Dabei werden allerdings Bezüge zu literaturwissenschaftlichen und mediävistischen Anteilen deutlich werden und bestimmte Facetten hervorgehoben. Dies ist nicht zuletzt darin begründet, dass sich nach meiner Auffassung auch die drei klassischen germanistischen Teilgebiete wieder in einer engeren Verzahnung kooperativ zusammenfinden sollten, statt konkurrenziell auseinanderzudriften. All das hat freilich auch Konsequenzen für eine transnational germanistische Didaktik, welche allerdings eigens zu thematisieren wären (s. Durell und Krumm in diesem Band).

Eine Reihe von Aspekten gilt es, für das Konzept einer transnationalen Germanistik generell zu berücksichtigen und für die transnational-germanistische Linguistik im besonderen zu verfolgen. Sie sind vor allem grundlagentheoretischer, methodologischer und sprachtheoretischer wie wissenschaftssystematischer und schließlich wissenschaftsorganisatorischer Natur. Ich möchte mich angesichts der fortgeschrittenen Zeit und Tagungsmüdigkeit lediglich auf drei Fragen konzentrieren, die mir zentral zu sein scheinen:

1) Wie kann eine *Systematisierung oder Theoretisierung* der unterschiedlichen Phänomene des Deutschen aussehen, wenn diese Einzelsprache nicht als Nationalsprache gefasst wird?
2) Welche *linguistischen Gegenstandsbereiche* sind für eine transnationale Germanistik besonders relevant?

3) Wie kann ein *Wechselverhältnis der Forschungen und Einsichten,* die in der „Auslandsgermanistik" und der „Inlandsgermanistik" sowie in „Deutsch als Fremd- und als Zweitsprache" gewonnenen werden, institutionell verankert und befördert werden?

Ich begebe mich mit dem – selbstverständlich selektiven – Versuch, auf diese Fragen einzugehen, freilich auf höchst gefährliches Glatteis einer zuweilen provokanten Fachkritik. Ich nehme das in Kauf, um in eben diesem Fach eine kritische und m. E. doch existentiell notwendige Diskussion anzustoßen, die hoffentlich Fairness des wissenschaftlichen Streitens walten lässt. Dass ich nicht fachblind und also in den Aspekten von unschuldiger Desinteressiertheit gefangen bin, wird man mir, so hoffe ich, zugestehen. Ich kann mich dabei zugleich auf die Beiträge und Podiumsdiskussion zur Sektion 3 „Entnationalisierung II" des Deutschen Germanistentages 2001 beziehen (Kugler et al. im Druck).

3.1 Zur Systematisierung und Theoretisierung

„*Sprache* als System versus Sprache als Handeln" – so lässt sich mit Artikel 67 im HSK „Sprachphilosophie" (Ehlich 1996) die grundlagentheoretische Alternative beschreiben, die für alle Sprachwissenschaften seit der strukturalistischen Wende zu Beginn des 20. Jahrhunderts und der pragmatischen Wende seit den siebziger Jahren ungebrochen virulent ist. Bei näherer Betrachtung entpuppt sich ein Teil dieser Alternative als Schein, insofern nämlich auch eine Handlungstheorie von Sprache allein auf die analytische Rekonstruktion einer systematischen Sprachstruktur abzweckt. Dies geht, weil das sprachliche Handeln selbst systematisch und strukturiert ist. Der Unterschied besteht in der Fundierungskategorie und in einer additiven versus integrativen Konzeption von Sprach-Gebrauch oder Pragmatik.

Der *Systembegriff* von Sprache bzw. der sprachlichen Struktur ist grundsätzlich frei von systematischen Bestimmungsmomenten wie Sprecher oder gar Hörer, von sprachbezogenen mentalen Tätigkeiten und von historisch-gesellschaftlicher Praxis. Dies gilt auch dann, wenn das System theoretisch einem abstrakten Sprecher/Hörer als Kompetenz oder „i-language" im kognitivistischen Sinne zugeschrieben wird. Die theoretische Abstraktion kann so zur Reduktion des Gegenstands „Sprache" in einem Ausmaß geraten, das an einen tendenziellen Verlust heranreicht – ich erinnere diesbezüglich an die polemischen Auseinandersetzung zwischen Ludwig Jäger einerseits und Manfred Bierwisch sowie Günther Grewendorf andererseits in der Zeitschrift für Sprachwissenschaft 1993.

Die Freiheit des reinen Sprachsystems ist m. E. erkauft um den Preis beliebiger Addierbarkeit oder auch Reduzierbarkeit; und sie erlaubt problemlos ideologische Funktionalisierung, etwa in Form von Sprachbewertung aus nationalsprachlicher Sicht. Diejenigen, die von dem einzelsprachlichen System („la langue") in der addierten „parole" Gebrauch machen, gelten dann

z. B. als die „Sprach-Teilhaber" (sic)[1] oder Staatsbürger der jeweiligen Nationalsprache bzw. als Subgruppen davon. Ihr konkretes sprachliches Handeln bleibt gegenüber dem Sprachsystem als fait social bzw. fait accompli äußerlich. Leicht stellt sich so ein normatives und regulatives Denken über Sprache ein, das beispielsweise für Fragen der Einbürgerung fatale Konsequenzen haben kann.

Bei einem *Handlungsbegriff* von Sprache bildet die Kommunikation als verbale Interaktion zwischen einem Sprecher und einem davon verschiedenen Hörer mit ihren jeweiligen aktionalen und mentalen Handlungspotentialen ein integrales Bestimmungsmoment des Begriffs – zudem die „Sprechsituation", in der die Kommunikation aktual wird. Insofern stellt der Handlungsbegriff von Sprache eine historisch-gesellschaftliche Kategorie dar, die aber eben darum nicht an eine bestimmte Gesellschaftsformation gebunden werden kann. Vielmehr fordert er dazu auf, die Sprachstruktur im Wechselverhältnis zur besonderen historischen Gesellschaftsform analytisch herauszuarbeiten und so Kontinuitäten und Diskontinuitäten zu erfassen.

Genau dies aber dürfte für eine transnationale Konzeption einer Einzellinguistik wie der germanistischen Linguistik gut geeignet sein. Denn eine historisch-gesellschaftlich veränderte, neue Gesellschaftsformation, die beispielsweise nicht mehr oder nicht primär national organisiert ist, zeitigt zugleich einen Wandel des Handlungsmittels Sprache – des Handlungsmittels Deutsch im besonderen, das zu erforschen wir aufgerufen sind. Die gesellschaftliche Fundierung des Handlungssystems Sprache steht zugleich in einem kritischen Verhältnis zu individuell basierten Konzepten, denen gemäß etwa – wie bei Coulmas (1999) – die Einzelsprachen einer freien Wahl des Sprechers anheimgestellt sind und also kommunikativ wie kognitiv beliebig werden.

Wissenschaftsgeschichtlich ließen sich – neben Austins Sprechhandlungstheorie – Anknüpfungspunkte an Karl Bühlers Gedanken von „Sprachwerk" und „Sprachgebilde", an Philipp Wegeners Ausführungen zur sprachpsychologisch basierten, funktionalen Sprachstruktur und schließlich an Wilhelm von Humboldts Konzept von „ergon" und „energeia" in pragmatisch aufgeklärter, nicht-idealistischer Weise nutzen (vgl. Knobloch 1988). Humboldt formuliert in *Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*: „Um daher verschiedne Sprachen in bezug auf ihren charakteristischen Bau fruchtbar miteinander zu vergleichen, muss man der Form einer jeden derselben sorgfältig nachforschen und sich auf diese Weise vergewissern, auf welche Art jede die hauptsächlichen Fragen löst, welche aller Spracherzeugung als Aufgaben vorliegen." (1963, Bd. III, S. 417)

[1] Gerhard Stickel nutzte in seiner Einladung zu dieser Tagung – freilich per Anspielung und mit dem klaren Zeichen der Distanzierung – die Metapher vom „Eigentümer" der deutschen Sprache und Literatur.

Neue Aufgaben, die sich systematisch den auf Deutsch sprachlich Handelnden in einem transnationalen Europa und einer multikulturellen Gesellschaft stellen, würden somit – funktional-pragmatisch gesprochen – als Problemlösungen für sprachexterne Zwecke durch bestimmte neue Mittelstrukturen ihren Niederschlag finden, wobei die bereits vorhandenen sprachtypischen Form-Funktionsrelationen sowie die bewährten Mittel für sprachinterne Zwecke eine bestimmte Drift der Veränderungswege vorgeben (Ehlich 1981). Weder puristische noch formalistische Verdikte intervenierten zum Behufe des Erhaltes der Nationalsprache in einer bestimmten Form. Wohl aber würde die Fortentwicklung einer vollausgebauten Sprache wie des Deutschen für alle gesellschaftlichen Praxisbereiche als Verantwortung der sprachlich Handelnden und also als praktische sprachpolitische Herausforderung ins Bewusstsein treten – allemal eine Aufgabe für den – mit dem unvergessenen Pierre Bourdieu gesprochen – „homo academicus".

Jedenfalls lässt sich ohne weitere grundlagentheoretische Erwägungen resümierend sagen: Die *Historizität von Sprache* sollte in der transnationalen Germanistik *als gesellschaftliche* eine Behandlung finden. Der gewählte Sprachbegriff müsste das begünstigen.

Pragmatische Theorien des Sprachwandels oder Forschungen zur historischen Pragmatik etwa durch (alphabetisch genannt) Dieter Cherubim, Helmut Henne, Peter von Polenz oder Joachim Schildt und eine – wie Oskar Reichmann unlängst hervorhebt (2001) – „europäische Sprachgeschichtsschreibung" sowie eine Sprachgeschichte DaF, die Helmut Glück derzeit vorantreibt, bieten sich dafür unmittelbar an. Zugleich sind empirische Forschungen zur Kommunikation in der Gegenwart dazu nötig.

Eine andere Grundlage germanistischer Linguistik wäre aus transnationaler Sicht neu zu bedenken.

Bislang geschehen die Forschungen – begünstigt durch die bildungspolitische Kontinuität seit dem Kaiserreich und scheinbare Homogenität der bürgerlichen Gesellschaft sowie durch den kolonialen Misserfolg Deutschlands – zumeist in *Kategorien der Einsprachigkeit* oder Monolingualität. Zwar hat die Soziolinguistik bzw. Sprachsoziologie der späten sechziger Jahre die Homogenitätsunterstellung nachhaltig gesprengt und mit dem Konzept der sprachlichen Varietät auch der Vielfalt des Deutschen Rechnung zu tragen versucht. Doch drohten darüber bald die differenten funktionalen Reichweiten zugunsten einer wertenden Egalisierung aus dem Blick zu geraten – etwa nach dem Motto: gleiches Bildungsrecht für Dialekte bzw. Soziolekte und Hochsprache –, so dass ein gewisser sprachpolitischer Defätismus hinsichtlich hochsprachlicher Konkurrenzen oder gar Hegemoniebestrebungen eintreten konnte. Die jeweiligen sprachpolitischen Argumentationslinien von Ulrich Ammon scheinen mir dafür nicht untypisch zu sein.

Erst seit der intensiveren Befassung mit Bilingualität, ja mit Mehrsprachigkeit ist eine neue Sicht und Wertung der komplexen sprachsoziologischen Phänomene möglich geworden. Code-switching und Mischsprachen

erfahren eine systematische Analyse – nicht zuletzt hier in Mannheim (ich verweise nur auf Rosemarie Tracy (z. B. 2000), Inken Keim und Werner Kallmeyer (z. B. 1994)) und der Spracherwerb stellt sich, wie z. B. die Projekte im Hamburger SFB „Mehrsprachigkeit" zeigen, in Kategorien der Mehrsprachigkeit sehr viel differenzierter und sprachpsychologisch wie entwicklungspsychologisch komplexer dar als unter der meist monolingualen Perspektive des Erstspracherwerbs. Kategorien wie „Muttersprache" erfahren eine erneute Kritik; im Falle simultaner statt sukzessiver Mehrsprachigkeit ist von „mehreren Erstsprachen" die Rede. Ob die Theoretisierung nun in Kategorien der Parameterwechsel (Meisel 2000; N. Müller 2001) oder in funktional-pragmatischen Kategorien (Rehbein/Grießhaber 1996; Garlin 2000) erfolgreicher verläuft, wird die weitere Forschung zeigen.

Für eine transnational-germanistische Linguistik erscheint mir ein *Denken in Kategorien der Mehrsprachigkeit* allerdings erforderlich. Kollege Sasalatti (in diesem Band) hat uns auf dieser Tagung in faszinierender Weise die mehrsprachige Wirklichkeit Indiens vor Augen geführt; man hätte Ähnliches aus afrikanischen Ländern präsentieren können. Die heutige Realität in den europäischen Nationen, mehr noch die angestrebte und für alle Mitgliedsstaaten zu befürwortende Mehrsprachigkeitspolitik in Europa unterstützen dies – aber auch ein sprachtheoretischer Impetus, der grundsätzlich sprachbezogene mentale Prozesse einbezieht und auf eine sprachvergleichend angelegte Strukturanalyse abzielt, freilich auf keine solche, die genetisch im Grimmschen oder genetisch im modernen biochemischen Sinne ist.

3.2 Zu linguistischen Gegenstandsbereichen

Grundsätzlich sind für eine transnational-germanistische Linguistik alle sprachlichen Gegenstände von Interesse. Allerdings sind jeweils Brechungen über andere Sprachen und damit sorgfältige Reflexionen auf die selbstverständlichen Voraussetzungen des gegenständlichen Zuschnitts wie der analytischen Kategorien gefordert. Wir kennen das Problem aus der Grammatikgeschichte in Form der allmählichen und mühsamen, möglicherweise bis heute nicht abgeschlossenen Emanzipation von den Kategorien der griechisch-lateinischen Tradition und der assertionsbasierten Satzzentriertheit seit Aristoteles.

Spezifisch wird man gewiss auf Anhieb an Forschungen zum Sprachkontakt und empirische Analysen zur interkulturellen Kommunikation denken. Hier ist ein interessantes Wechselverhältnis zwischen Deskription und theoretischer Reflexion zu beobachten – bis hin zu der These, dass Interkulturalität zur Konstruktion neuer eigener Kommunikationsformen, neuer Diskurstypen zu führen vermag (so Koole/ten Thije 1994). Dabei dürfte auch eine Kritik des Kulturbegriffs hinsichtlich seiner wissenschaftlichen Qualität einerseits (Ehlich 1996) und seiner stillschweigend nationalen Bindung andererseits anstehen, wie sie sich etwa in der Gegenüberstellungen von „interkulturell" und „intrakulturell" (Hinnenkamp 1994) ausdrückt, wie sie bei einer gesellschaftshistorischen Basierung aber auch überwunden werden

könnte (vgl. Redder/Rehbein 1987). Neben breiten sprachsoziologischen Fragestellungen drängen sich für eine transnationale Wissenschaftsperspektive zudem mentale Prozesse als relevante Gegenstände auf, und zwar sowohl aus wissenssoziologischer Sicht und ausgreifend bis hin zu einer entsprechend untermauerten Semantik, als auch aus sprachpsychologischer Sicht, wobei Erwartungsstrukturen der sprachlich Handelnden an diskursive und textuelle Funktions- und Formzusammenhänge wie auch Leistungen des individuellen und kulturellen Gedächtnisses in den Blick träten.

Ich möchte das Augenmerk nun auf drei eigene Gegenstandsgebiete richten, die teils als solche innovativ sind, teils neu angegangen werden. Ich meine die *Interkulturelle Hermeneutik*, die *Komparatistik der Wissenschaftssprachen* und eine kontrastiv angelegte Linguistik, vor allem die *Kontrastive Grammatik*. Beginnen wir mit Letztgenanntem.

Werner Abraham spricht von der *„Faszination der kontrastiven Linguistik DaF"* (in diesem Band). Dies geschieht im Rahmen einer bestimmten linguistischen Theoriebildung, die sich vornehmlich auf die Systematik der sprachlichen Formen und deren innere Funktionen konzentriert, im Sinne eines semiotischen Systemgedankens von Sprache; außerhalb dieses Rahmen Liegendes lässt sich so vereinzelt als Surplus konzedieren.

Ich möchte dem ein komplementäres handlungstheoretisches Projekt zur Seite stellen. Es ist in der am IDS 1997 von Zifonun, Hoffmann und Strecker verantworteten „Grammatik der deutschen Sprache" programmatisch formuliert und dort in innovativen Gegenstandsbereichen wie der „Grammatik von Text und Diskurs" (Teil C, L. Hoffmann) bereits angegangen worden. Der theoretischen Kategorie „Kompetenz" steht dann die mentale Kategorie „Sprachwissen" gegenüber, und das Tertium comparationis bilden systematisch und präzise bestimmte sprachliche Funktionen und deren Struktur. Hoffmann formuliert das im Jahrbuch DaF (1995, S. 239) prägnant: „Letztlich vergleichen wir die Formen als Ausprägungen einer Funktion, sonst sind sie unvergleichbar". Ob das gegenwärtige IDS-Projekt einer vergleichenden Grammatik diesen fruchtbaren Beginn fortführt und ausbaut, wird sich erweisen; die Ausführungen von Zifonun (in diesem Band) deuten eher auf eine Absetzbewegung hin.

Und weitergehend wird das Ziel einer *funktional-grammatischen Komparatistik* als eine Rekonstruktion der mentalen Prozesse verbaler Planung und verbalen Verstehens erkennbar: „Wenn wir im Sinne Humboldts [...] eine Kontrastive Grammatik einrichten wollen, sollten wir eben nicht allein äußere Formen von Sprachen miteinander vergleichen, konfrontieren und identifizieren, sondern die mit den Sprachen jeweils verbundenen Handlungen, psychischen Aktivitäten und Denkformen. In einem umfassenden Sinn sind Sprachen Systeme von Kommunikation, die bei der Kontrastierung letztlich miteinander in ein Verhältnis zu setzen sind." (Rehbein 1995, S. 265).

Es geht demnach systematisch um das Verhältnis von Grammatik und mentalen Prozessen (vgl. Redder/Rehbein 1999) und im einzelnen etwa um

die Frage, ob die hörerseitige Mitkonstruktion linear umzukehren ist – bei der Satzverarbeitung etwa vom Türkischen zum Deutschen hin – oder ob das Sprachwissen für das Deutsche auf eine sprachtypologisch wesentliche „Klammerstruktur" umzuorganisieren ist, wie Weinrich (1986) seit langem betont – motiviert durch den Vergleich der recht nahen indoeuropäischen Sprachen Französisch und Deutsch. Eine solche theoretische Basierung dürfte für produktive wie für rezeptive Grammatiken fruchtbar sein und nicht zuletzt für Fragen von Übersetzung und Dolmetschen Relevanz besitzen (s. Fabricius-Hansen 1999 und in diesem Band).

Mit dem zweitgenannten Gegenstandsbereich, den *Wissenschaftssprachen und ihrer Komparatistik*, betritt man im wesentlichen ein Neuland, das vor allem am Münchner Institut für Deutsch als Fremdsprache von Harald Weinrich und Konrad Ehlich zu betreiben angeregt wurde.

In Europa bieten sich geradezu optimale Voraussetzungen dazu, da mit dem Griechischen, Lateinischen und Arabischen historisch-gesellschaftliche Sprachleistungen von Weltrang in einem Kulturraum präsent waren, welche einander und eben auch das Deutsche fruchtbar prägten. Und heute bieten sich hier mehrere moderne Wissenschaftssprachen an, z. B. das Französische, Russische und Deutsche sowie Englische, welche gleichermaßen fortzuentwickeln und gemeinsam zu nutzen sich lohnt. Angesichts der Internationalisierung wissenschaftlicher Studien und Forschungen sowie nicht zuletzt angesichts einiger Wissenschafts-Sprach-Politik monolingualer Provenienz hat die transnationale Germanistik hierin einen zentralen Aufgabenbereich.

Ich denke, dass dies kaum bestritten wird. Es ist allerdings eine offene politische und ökonomische Frage, ob dem eine angemessene Förderung bei der Studien- und Wissenschaftsplanung sowie bei den Drittmittelverwaltern beigemessen werden wird.

Empirische Forschungen zur Hochschul- und Forschungskommunikation in verschiedenen Wissenschaftssprachen und Wissenschaftskulturen sowie Forschungen zum Erwerb des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache in eigenen Lehr-Lern-Situationen oder aber in der konkreten universitären Studienpraxis (z. B. Wiesmann 1999, Moll 2001, Schramm 2001, Redder 2002) sind von unmittelbarer praktischer Relevanz für Studienerfolge und für die argumentative Einbringung von vielfältigen und mehrperspektivischen Erkenntnissen in den wissenschaftlichen Diskurs. Hierzu sind nachhaltige interdisziplinäre und internationale Anstrengungen erforderlich.

Als letztes möchte ich mit der *Interkulturellen Hermeneutik* einen Bereich ansprechen, der nicht nur mit den Namen Dietrich Krusche einerseits und Alois Wierlacher andererseits (z. B. 1990) verknüpft sein sollte. Vielmehr stellt er eine offene Herausforderung dar, die sich vor allem auf eine engere Kooperation zwischen einer transnational-germanistischen Linguistik mit einer entsprechenden Literaturwissenschaft und auch Mediävistik richtet.

Eine kulturwissenschaftliche Mediävist hat die europäische Mehrsprachigkeit bzw. Kontaktsituation für die Herausbildung der deutschen Litera-

tur länger schon im Auge, einschließlich der Umschläge von Mündlichkeit in Schriftlichkeit und der sozialen Funktionen in historisch differenten Produktions- und Rezeptionssituationen. Die eo ipso transnationale literaturwissenschaftliche Komparatistik war wiederum lange einem Konzept von Weltliteratur verpflichtet, das letztlich nur das poetologisch und ästhetisch „Beste" aus den Nationalliteraturen selegierte und verglich, doch zeichnen sich hier wie auch in der traditionell national orientierten Neueren deutschen Literaturwissenschaft literatursoziologische und literaturtheoretische Neuerungen ab, die für eine interdisziplinäre Zusammenarbeit im engeren Sinne hilfreich sind. So werden heute – wenngleich erst vereinzelt – neben dem nationalen Kanon liegende deutschsprachige Literaturen wie z. B. die Exil- oder die Migrantenliteratur ernsthaft zur Kenntnis genommen und gar für eine kritische Reflexion des Literaturbegriffs sowie der literarischen Kommunikation aufgegriffen. Differente literarische Texttraditionen, differente Aneignungsformen von Literatur und ein verschiedener Umgang mit Literatur könnten mit einer linguistisch basierten Untersuchung des Verstehens literarischer Texte sowie einer Analyse der Handlungspotentiale, die in Texten oder theatralischen bzw. cineastischen Diskursen geronnen sind, zu fruchtbaren neuen Einsichten führen. Empirische Forschungen in deutschsprachigen und fremdsprachigen Zusammenhängen legen sich unmittelbar nahe und sind auch teilweise bereits aufgenommen worden.

3.3 Zum Wechselverhältnis von Außen- und Innensichten

Zu meinem dritten Unterpunkt ist im Laufe der Tagung bereits Vieles gesagt worden. Ich kann und will dies nicht im einzelnen wieder aufgreifen und in einen Bezug zum Konzept einer Transnationalen Germanistik setzen. Doch scheint mir angesichts der administrativen Bewegung, die in die Bildungspolitik und vor allem in die institutionelle Grundlegung von Wissenschaft in der BRD gebracht wurde und in vielen anderen Ländern ihr Pendant hat, noch einmal ein Blick auf disziplineigene Bewegungen und Verortungen von Lehre und Forschung zu deutscher Sprache, Literatur und Kultur angebracht. Meine Vorschläge berühren sich hier teilweise mit denen von Krumm (in diesem Band).

Das Konzept einer transnationalen Germanistik geht grundsätzlich von der wesentlichen Verschiedenheit und also von einer anerkannten Eigenheit germanistischer Tätigkeiten in verschiedenen Gesellschaften, in verschiedenen Ländern und Weltregionen aus. Es setzt geradezu positiv auf die Vielfalt und die darin einbeschlossene wechselseitige Bereicherung – ganz so, wie Wilhelm von Humboldt dies 1830–35 für die verschiedenen Sprachen der Welt formulierte:

> „Gerade in ihrer völkertrennenden Eigenschaft vereinigt sie [die Sprache; A. R.] durch das Wechselverständniss fremdartiger Rede die Verschiedenheit der Individualitäten, ohne ihnen Eintrag zu thun. [...]

> Aber die Sprache im Allgemeinen, die ganze menschliche als Eine genommen, und jede einzelne, welche in diese höhere Berührung kommt, gewinnen, je grösser die Masse der Gegenstände, der in Sprache verwandelten Welt, wird, und je vielfacher die in gemeinsames Verständniss tretenden Individualitaeten, diese eigentlich sprachbildenden Potenzen, sind." (1963, S. 150/151)

Wissenschaftssoziologisch und wissenschaftstheoretisch hätte man konsequenterweise eine *Komparatistik der germanistischen Wissenschaften* anzuregen. Doch beschränken wir uns auf das mittelfristig Machbare.

Eine Transnationale Germanistik hat es bei der Behandlung ihrer Gegenstände genuin mit Brechungen, ja im systematischen Sinne mit *Negationen* zu tun. Diese Erkenntnisbewegung der Negation wurde in den letzten Jahren verschieden gesehen und benannt: das Andere, das Fremde, das Außen, auch das Inter- und so weiter – und sie ist eben auf dieser Tagung scharfsichtig zum Thema erhoben worden.

Nimmt man diese Eigenheit der Wissenschaft ernst, so ist im erkenntnismethodischen Sinne *Kritik* ihr Triebmittel – und nicht etwa Selbstvergewisserung oder bloßer Ausbau. Das hat Konsequenzen für die innere Organisation dieser Wissenschaft und für den lehr- und Forschungsaustausch.

Eine Transnationale Germanistik – und dessen war sich die Germanistik als solche schon länger bewusst – kann hier oder irgendwo nicht einfach auf kanonisierte Gegenstände oder auf fraglose Wissensbestände zurückgreifen. Meines Erachtens ist dies kein kontingentes Phänomen; doch diese Diskussion gehört in einen wissenschaftstheoretischen Disput. Wissenschaftspraktisch besteht die Konsequenz aus der genannten Situation darin, dass sich die Lehrgegenstände in der (Transnationalen) Germanistik nicht umstandslos in gleichartige Lehrpläne umsetzen lassen, dass *nicht-kanonisierte Inhalte vielfältige Vermittlungsformen* zulassen, ja geradezu herausfordern. Den europäischen Vorgaben von Bologna, die eindeutige und homogene ECTS-Punktvergaben fordern, widerspricht eine derartige innere Struktur allerdings zutiefst.

Insofern müsste eine Praxis unserer germanistischen Wissenschaften darin bestehen, die Vielfalt auch in dieser Hinsicht zu bewahren und positiv zu wenden. Freilich setzt das eine kritische Selbstbesinnung darüber voraus, wozu und unter welchen Bedingungen das Forschungsspektrum und die Studieninhalte am gegebenen Ort so sind, wie sie sind, wobei der Frage, ob sie den je besonderen gesellschaftlichen und institutionellen Voraussetzungen sowie den Erfahrungen der Studierenden angemessen sind, große Bedeutung zukommt. Vor diesem Hintergrund könnten – auf der Basis wissenschaftlicher Mindeststandards – die jeweils landes- oder kulturspezifischen Differenzen der Inhalte und Vermittlungsmethoden (auf Deutsch!) in die vielgepriesene Konkurrenz zueinander treten und *je eigene Leistungskriterien* erarbeitet werden.

Ein *wechselseitiger Austausch* in der Lehre – durch verbindliche *Praktika* und durch *ausländische Studiensemester* – würde mithin auch einen Aus-

tausch in Lehrverfahren und Lehrgegenständen einschließen, der im Wege des Dozentenaustauschs untermauert werden könnte. All dies setzt voraus, dass sich die Vertreter der Germanistiken – beispielsweise vermittelt über die jeweiligen *Germanistikverbände* – zu planenden und beratenden Gruppen zusammenfinden. Das möchte ich auch auf Forschungskooperationen ausdehnen, die im nationalen, europäischen wie internationalen Bildungsrahmen Unterstützung finden müssten.

Kurzfristig sind m. E. vergleichende *empirische Begleitforschungen* zu Lern- und Wissenschaftskulturen anzuregen. Vielleicht erweist sich das alte Humboldtsche Konzept des forschenden Lernens und lehrenden Forschens dann doch nicht mehr als so ineffektiv, wie dies unsere Ministerien in Deutschland glauben machen wollen.

Mittelfristig wären innerhalb der germanistischen Linguistik konkrete empirische Studien zu je sprachkontrastiven bzw. sprachvergleichenden Zugängen zur deutschen Sprache unter den Bedingungen von Fremd- oder Zweit-Sprachigkeit, von Zwei- und Mehrsprachigkeit in einer Art *Netzstruktur* erstrebenswert. Sie sollten sich sowohl auf die konkreten Situationen des Spracherwerbs als auch auf die sprachtheoretisch geleitete wissenschaftliche Befassung mit dem Deutschen beziehen. Fragen zu differenten grammatischen Traditionen und zu einem eher praktischen oder eher analytischen Umgang mit dem Gegenstand Sprache wären zum Beispiel als Einzelfragen von Interesse.

Längerfristig erwarte ich durch eine Konzertierung der linguistischen Forschungen vor allem eine Beförderung empirischer Untersuchungen zu differenten sprachlichen Handlungspraxen, die sowohl für eine *Komparatistische Pragmatik und Angewandte Diskurs- und Textforschung des Deutschen* als auch für wirkliche *Interkulturalität* den Kenntnisstand aus den nationalen Dimensionen herausholt.

Im besonderen ließe sich durch eine solche Art von internationaler (!) Forschung eine *Komparatistik der institutionellen Kommunikation* vorantreiben, jeweils bezogen auf das Deutsche. Primäres Interesse gälte gewiss den ökonomischen sowie den medizinischen oder juristischen Institutionen. Die zu behandelnden Brechungen erfolgen hier (a) durch autochthone institutionelle Kommunikation in Deutsch als Erst- oder als Fremdsprache bzw. professionell oder laienhaft gedolmetscht, (b) durch eine Kommunikation auf Deutsch in Institutionen nicht-deutschsprachiger Länder und (c) durch institutionelle Kommunikation in den je anderen (Herkunft-) Sprachen und Kulturen im Vergleich. Dazu ist freilich eine enge Kooperation mit den jeweils einschlägigen Einzel-Sprachwissenschaften und mit den Wissenschaften und Institutionen des Untersuchungsfeldes erforderlich. Eine vergleichende Pragmatik der institutionellen Kommunikation könnte neben den linguistischen Erkenntnissen zugleich landeskundliche Kenntnisse befördern und für eine interkulturelle Landeskunde fruchtbar werden. Schließlich wären gerade diese gesellschaftlichen Bereiche in ihrem Reflex in der Literatur zu betrachten.

Dies waren nur einige Beispiele einer transnational konzertierten Lehre und Forschung, die ihre Fragestellungen und methodischen Anregungen durch einen beständigen Diskurs zwischen den Disziplinen der Länder beziehen könnte.

4. Universitätsstrukturen für eine Transnationale Germanistik

Abschließend nur wenige Worte zur Alltagspraxis eines solchen Gesamtkonzeptes, insbesondere zur universitären Struktur.

Es sollte deutlich geworden sein, dass eine Transnationale Germanistik – wie bereits seit längerem die Fächer Deutsch als Fremd- und als Zweitsprache – ein genuin interdisziplinäres und auf den kritischen wissenschaftlichen Diskurs angewiesenes Unternehmen ist. Zudem sollte das Verhältnis von Theorie und Praxis ein durch Praktika und Feldforschungen wechselseitig abgesichertes sein. Dies stellt die Wissenschaftlichkeit nicht zur Disposition; vielmehr handelt es sich um eine komplexe akademische und also universitäre Disziplin, die auf allgemeine Problemlösungen hin ausbildet und nicht auf spezifische Berufsfelder vorbereitet, wie dies – in der BRD zumindest – die Aufgabe von Fachhochschulen ist. Bildungspolitik und Forschungsförderung müssen dies zur Kenntnis nehmen.

Die angesprochene Interdisziplinarität bezieht sich genuin auf alle anderen Philologien bzw. Sprach- und Literaturwissenschaften sowie auf die Allgemeine und vergleichende Sprachwissenschaft und die literaturwissenschaftliche Komparatistik. Darüber hinaus sind weitere Verbindungen zu ziehen, die hier nicht anzuführen sind.

Vielmehr möchte ich an dieser Stelle an ein Innovationsprojekt erinnern, das vor gut dreißig Jahren – etwa zu Beginn meines Studiums – in der BRD entwickelt wurde und zu einem Memorandum in dem kleinen westfälischen Städtchen Rheda führte. Ich denke an die wechselseitig angelegten Konzepte einer sprachübergreifenden, ja mehrsprachigen Literaturwissenschaft und Linguistik von Wolfgang Iser und Harald Weinrich. Sie ebenso wie das Rhedaer Memorandum sind in dem bekannten Band „Ansichten einer künftigen Germanistik" von Jürgen Kolbe (1969) abgedruckt. Diese Konzepte sehen keine Trennungen zwischen z. B. der germanistischen, anglistischen, romanistischen und slavistischen Linguistik vor und setzen bei den Lehrenden wie Lernenden mindesten die fundierte Kenntnis zweier moderner Fremdsprachen voraus. Für ein mehrsprachiges Europa dürfte darin gewiss ein besonderer Reiz liegen.

Nun sind die Konzepte seitdem im wesentlichen an zwei Reformuniversitäten durchgeführt worden, in Konstanz und in Bielefeld. Eine andere Umsetzungsform wurde z. B. mit der Einrichtung der Allgemeinen Sprachwissenschaft – damals auch als Schulfach in NRW – neben den traditionellen Philologien an der Universität Düsseldorf erprobt, wobei sich die Allgemei-

ne Linguistik in den letzten Jahrzehnten allerdings in eine universalistische und damit dezidiert von den Einzellinguistiken wegführende Richtung entwickelte. Die Bielefelder und Konstanzer „Lili-Fakultäten" gelten ihrerseits seit einigen Jahren als gescheitert, wiewohl die Studentenzahlen hoch sind. Die negative Einschätzung hat nicht zuletzt damit zu tun, dass der herangezogene wissenschaftliche Nachwuchs keine derart breite Arbeitsmöglichkeit anderswo fand und also in die Einzeldisziplinen zurückkehrte und dass die sprachlichen Voraussetzungen nicht immer hinreichend gegeben waren. Zudem war das Konzept an damalige inhaltliche Vorgaben gebunden, die sich theoretisch und methodisch teilweise diversifiziert und auseinanderentwickelt haben.

Trotz alledem halte ich es für sinnvoll, heute vor einem entfalteten Forschungsstand und insbesondere – das ist gegenüber damals ein Novum – mit inzwischen breit akademisch entwickeltem Kenntnisstand in Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache in eine ähnliche Richtung weiterzudenken. Das Konzept einer Transnationalen Germanistik könnte einen Baustein dazu abgeben.

Literatur

Abraham, Werner (in diesem Band): Faszination der kontrastiven Linguistik DaF: der Parameter „schwere/leichte" Sprache unter typologischer Sicht.

Anderson, Benedict (1983, dtsch. 1988): Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines erfolgreichen Konzepts. Frankfurt/M.: Campus.

Aufruf zur Begründung eines Deutschen Germanisten-Verbandes (1912) In: Reiss, Gunter (Hg.) (1973): Materialien zur Ideologiegeschichte der deutschen Literaturwissenschaft. Tübingen: Niemeyer. Bd. 1, S. 82–83.

Bierwisch, Manfred (1993): Ludwig Jägers Kampf mit den Windmühlen – Anmerkungen zu einer merkwürdigen Sprach(wissenschafts)verwirrung. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 12.1, S. 107–112.

Bourdieu, Pierre (1988): homo academicus. Frankfurt: Suhrkamp.

Bühler, Karl (1934; 1965[2]): Sprachtheorie. Jena/Stuttgart: Fischer.

Cherubim, Dieter (1984): Sprachgeschichte im Zeichen der linguistischen Pragmatik. In: Besch, W./Reichmann, O./Sonderegger, St. (Hg.): Sprachgeschichte. Ein Handbuch. Berlin: de Gruyter. Bd. 1, 802–815 (2. vollst. neu bearb. u. erw. Aufl. 1998, S. 538–551).

Coulmas, Florian (1999): Language masters: defying linguistic determinism. In: International Journal of the Sociology of Language 137, S. 27–39.

Durell, Martin (in diesem Band): Register, Variation und Fremdsprachvermittlung.

Ehlich, Konrad (1981): Sprachmittel und Sprachzwecke. Antrittsvorlesung Universität Düsseldorf. (= Tilburg Papers in Language and Literature TILL 1/1982).

Ehlich, Konrad (1996): Sprache als System versus Sprache als Handeln. In: Dascal, Marcello et al. (Hg.): HSK „Sprachphilosophie". Berlin: de Gruyter. S. 952–963.

Ehlich, Konrad (1996): Interkulturelle Kommunikation. In: Nelde, Peter H. et al. (Hg.): Kontaktlinguistik. Ein Handbuch (HSK 15.1). Berlin: de Gruyter. S. 920–931.

Ehlich, Konrad (2000): Europäische Sprachen im Zeitalter der Postnationalität. In: Kugler/Redder. (Hg.), S. 186–195.

Fabricius-Hansen, Cathrine (1999): Grammatik und Verstehen. In: Redder/Rehbein. (Hg.), S. 15–29.

Fabricius-Hansen, Cathrine (in diesem Band): Deutsch, eine „reife" Sprache – Ein Plädoyer für die Komplexität.

Gardt, Andreas: (1999) Geschichte der Sprachwissenschaft in Deutschland. Vom Mittelalter bis ins 20. Jahrhundert. Berlin: de Gruyter.

Gardt, Andreas (Hg.) (2000): Nation und Sprache. Die Diskussion ihres Verhältnisses in Geschichte und Gegenwart. Berlin: de Gruyter.

Garlin, Edgardis (2000): Bilingualer Erstspracherwerb. Sprachlich Handeln, Sprachprobieren, Sprachreflexion. München: Verlag für Sprache und Sprachen.

Georges, H. (ND 1988): Ausführliches Lateinisch-Deutsches Handwörterbuch. 2 Bde. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Glück, Helmut (Hg.) (2002): Geschichte des Deutschen als Fremdsprache. Bd. 3. Berlin: de Gruyter.

Grewendorf, Günther (1993): Der Sprache auf der Spur: Anmerkungen zu einer Linguistik nach Jäger Art. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 12.1, S. 113–132.

Henne, Helmut (1980): Probleme einer historischen Gesprächsanalyse. In: Sitta, H. (Hg.): Ansätze zu einer pragmatischen Sprachgeschichte. Tübingen: Niemeyer. S. 89–102.

Hinnenkamp, Volker (1994): Interkulturelle Kommunikation. (Studienbibliographie Sprachwissenschaft 11) Heidelberg: Groos.

Hoffmann, Ludger (1995): „Gegenstandskonstitution" und „Gewichtung": Eine kontrastiv-grammatische Perspektive. In: Jahrbuch DaF 21, S. 235–264.

Homburger Empfehlungen zur Förderung der Europäischen Hochsprachen (2001). In: Ehlich, K./ Ossner, J./ Stammerjohann, H. (Hg.): Hochsprachen in Europa. Freiburg/ B.: fillibach. S. 387–389.

Humboldt, Wilhelm von (ND1963): Schriften zur Sprachphilosophie. Bd. III. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. (darin: *Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts* [1830–1835]).

Iser, Wolfgang (1969): Überlegungen zu einem literaturwissenschaftlichen Studienmodell. In: Kolbe (Hg.), S. 193–207.

Jäger, Ludwig (1993): „Language, what ever that may be." – Die Geschichte der Sprachwissenschaft als Erosionsgeschichte ihres Gegenstandes. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 12.1, S. 77–106.

Janota, Johannes (Hg.) (1980): Eine Wissenschaft etabliert sich: 1810–1870. (= Texte zur Wissenschaftsgeschichte der Germanistik III) Tübingen: Niemeyer.

Kallmeyer, Werner (Hg.) (1994): Exemplarische Analysen des Sprachverhaltens in Mannheim. Berlin: de Gruyter.

Knobloch, Clemens (1988): Geschichte der psychologischen Sprachauffassung in Deutschland von 1850 bis 1920. Tübingen: Niemeyer.

Kolbe, Jürgen (Hg.) (1969; 4. rev. Aufl. 1970): Ansichten einer künftigen Germanistik. München: Hanser.

Koole, Tom/ten Thije, Jan (1994): The construction of intercultural discourse. team discussions of educational advisers. Amsterdam: Rodopi.

Krumm, Hans-Jürgen (in diesem Band): Deutsch von außen – in der Inlandsgermanistik.

Krusche, Dietrich/Wierlacher, Alois (Hg.) (1990): Hermeneutik der Fremde. München: iudicium.

Kugler, Hartmut/Redder, Angelika (Hg.) (2000): Euro-Deutsch.Kontroversen um die Deutschsprachigkeit im europäischen Mehrsprachenraum. (= Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 47, H. 2–3). Bielefeld: Aisthesis.

Kugler, Helmut et al. (Hg.) (im Druck): www.Germanistik2001.de. Deutscher Germanistentag in Erlangen 2001. Bielefeld: Aisthesis.

Lämmert, Eberhard (1967): Germanistik – eine deutsche Wissenschaft? In: Lämmert, Eberhard/Killy, Walther/Conrady, Carl Otto/Polenz, Peter von (Hg.): Germanistik – eine deutsche Wissenschaft. Frankfurt/M. S. 7–41.

Maas, Utz (1996): Verfolgung und Auswanderung deutschsprachiger Sprachforscher 1933–1945. Bd. 1. Osnabrück: secolo.

Mannheimer Florentiner Empfehlungen zur Förderung der europäischen Hochsprachen. In: Stickel, Gerhard (Hg.) (2002): Europäische Hochsprachen und mehrsprachiges Europa. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. S. 230 –232.

Meisel, Jürgen (2000): The Simultaneous Acquisition of Two First Languages: Early Differentiation and Subsequent Development of Grammars. Hamburg: Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Folge B 7.

Mertens, Volker (Hg.) (1988): Die Grimms, die Germanistik und die Gegenwart. Wien: Fassbaender (darin: Rautenberg, Ursula: Germanistik als Wissenschaft – Aspekte zur Geschichte des Fachs im frühen 19. Jahrhundert. S. 25–48).

Moll, Melanie (2001): Das wissenschaftliche Protokoll. Vom Seminardiskurs zur Textart. München: iudicium.

Müller, Jörg Jochen (Hg.) (1974, repr. 2000): Germanistik und deutsche Nation 1806–1848. Zur Konstitution bürgerlichen Bewusstseins. Stuttgart: Metzler.

Müller, Natascha/Cantone, Katja/Kupisch, Tanja/Schmitz, Katrin (2001): Das mehrsprachige Kind: Italienisch – Deutsch. Hamburg: Arbeiten zur Mehrsprachigkeit. Folge B 16.

Panzer, Friedrich (1973): Grundsätze und Ziele des Deutschen Germanisten-Verbandes (1912). In: Reiss, Gunter (Hg.) (1973): Materialien zur Ideologiegeschichte der deutschen Literaturwissenschaft. (= Texte zur Wissenschaftsgeschichte der Germanistik IV) Tübingen: Niemeyer. Bd. 1, S. 83–91.

Polenz, Peter von (1994–2000²): Deutsche Sprachgeschichte. 3 Bde. Berlin: de Gruyter (Bd. I: überarb. u. erw. 2000²; Bd.II: 1994, Bd. III: 1999).

Redder, Angelika (Hg.) (2002): „Effektiv studieren". Texte und Diskurse in der Universität. (= OBST-Beiheft 12) Duisburg: Gilles/Francke.

Redder, Angelika/Rehbein, Jochen (1987): Zum Begriff der Kultur. In: dies. (Hg.): Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation. Osnabrück: OBST 38, S. 7–21.

Redder, Angelika/Rehbein, Jochen (Hrsg.) (1999): Grammatik und mentale Prozesse. Tübingen: Stauffenburg.

Rehbein, Jochen (1995): Grammatik kontrastiv – am Beispiel von Problemen mit der Stellung finiter Elemente. In: Jahrbuch DaF 21, S. 265–292.

Rehbein, Jochen/Grießhaber, Wilhelm (1996): L2-Erwerb versus L1-Erwerb: Methodologische Aspekte ihrer Erforschung. In: Ehlich, K. (Hg.): Kindliche Sprachentwicklung. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 67–119.

Rhedaer Memorandum (1969): Memorandum zur Reform des Studiums der Linguistik und der Literaturwissenschaft. In: Kolbe (Hg.), S. 217–220.

Römer, Ruth (1985): Sprachwissenschaft und Rassenideologie in Deutschland. München: Fink (2. verb. Aufl. 1989)

Rompeltien, Bärbel (1994): Germanistik als Wissenschaft. Zur Ausdifferenzierung und Integration einer Fachdisziplin. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Schildt, Joachim (1976): Abriß der Geschichte der deutschen Sprache. Berlin (DDR): Akademie-Verlag.

Schramm, Karen (2001): L2-Leser in Aktion. Der sprachliche Leseprozess als mentales Handeln. Münster: Waxmann.

Tutzinger Thesen zur Sprachenpolitik in Europa. In: Kugler/Redder (Hg.) (2000), S. 293–296.

Tracy, Rosemarie (2000): Language Mixing as a Challenge to Linguistics. In: Döpke, S. (ed.): Cross-linguistic structures in simultaneous bilingualism. Amsterdam: Benjamins. S. 11–36.

Wegener, Philipp (1885): Untersuchungen über die Grundfragen des Sprachlebens. Halle (ND von C. Knobloch, Amsterdam: Benjamins).

Weinrich, Harald (1969): Überlegungen zu einem Studienmodell der Linguistik. In: Kolbe (Hg.), S. 208–216.

Weinrich, Harald (1986): Klammersprache Deutsch. In: Sprachnormen in der Diskussion. Beiträge vorgelegt von Sprachfreunden. (G. Drosdowski zum 15.10.1986) Berlin: de Gruyter. S. 116–145.

Weinrich, Harald (1993): Textgrammatik der deutschen Sprache. (unter Mitarbeit von Maria Thurmair, Eva Breindl, Eva-Maria Willkop) Mannheim: Duden.

Wiesmann, Bettina (1999): Mündliche Kommunikation im Studium. München: iudicium.

Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno et al. (1997): Grammatik der deutschen Sprache. 3 Bde. Berlin: de Gruyter.

Zifonun, Gisela (in diesem Band): Deutsch im Spiegel der europäischen Sprachen.

HARDARIK BLÜHDORN

Podiumsdiskussion: „Wofür brauchen wir heute (noch) eine internationale Germanistik? Gefahren – Chancen – Perspektiven“[1]

Einleitung

Die Germanistik ist eine Erfindung der Romantik. Als ihre Begründer gelten bekanntlich die Brüder Grimm, zunächst – ihrer Ausbildung nach – Rechtsgelehrte, dann Sammler und Herausgeber von Märchen und Sagen, Mythologie und Brauchtum, und schließlich Wörterbuch- und Grammatikautoren. So scheint die Germanistik von Anfang an Literatur-, Kultur- und Sprachforschung zu umfassen.

Auch im politischen Leben ihrer Zeit waren die Brüder Grimm prominent. Sie gehörten zu den berühmten Göttinger Sieben, die 1837 gegen die Abschaffung der Hannoverschen Verfassung protestierten, und Jacob Grimm war 1848 Abgeordneter in der Frankfurter Nationalversammlung. Von Anfang an spielte die Germanistik eine wichtige Rolle für die nationale und kulturelle Selbstdefinition Deutschlands. Auch heute, wo die kulturelle, politische und wirtschaftliche Stellung Deutschlands in Europa und in der Welt erneut diskutiert wird, geht dies mit einer auflebenden Diskussion über die deutsche Sprache und über die Germanistik einher, etwa auf dem Internationalen Germanistenkongress 2000 in Wien oder auf dem Deutschen Germanistentag 2001 in Erlangen.

Die Einheit von Literatur-, Kultur- und Sprachforschung in der Germanistik ist allerdings wohl von Anfang an mehr Programm als Realität gewesen. Dies lässt sich besonders an der Geschichte der Sprachwissenschaft illustrieren. Zwar nannten die deutschen Sprachforscher des 19. Jahrhunderts die indoeuropäische Sprachenfamilie stolz die „indogermanische“, aber schon eine Entdeckung wie die der Lautverschiebungen hat ihre epochale Bedeutung viel klarer in der Allgemeinen Sprachwissenschaft als in der Germanistik entfalten können. Es wäre ganz und gar irreführend, deutsche Sprachwissenschaftler wie Bopp, Schleicher, Brugmann, Weisgerber, Porzig oder

[1] Die im folgenden abgedruckten Einzelbeiträge beruhen auf den Haupt-Statements der Diskussionsteilnehmer, in die von den Autoren selbst wichtige Gesichtspunkte aus der nachfolgenden Diskussion eingearbeitet wurden.

Weinrich, deren Werke international Anerkennung gefunden haben, als Germanisten zu bezeichnen. Selbst solche, die tatsächlich germanistische Lehrstühle bekleideten, wie Hermann Paul oder Jost Trier, wirkten weit über die Grenzen des Faches hinaus und sind als Germanisten im Grunde nicht zutreffend beschrieben. Mit der Durchsetzung des linguistischen Strukturalismus in den sechziger und siebziger Jahren hat sich die Entwicklung der Sprachwissenschaft in Deutschland denn auch von der der Germanistik weitgehend abgekoppelt, wie nicht zuletzt an den Berufsverbänden – hie *Deutscher Germanistenverband*, da *Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft* und *Gesellschaft für Angewandte Linguistik* – deutlich wird.

Man kann durchaus argumentieren, dass die Germanistische Sprachwissenschaft, anders als die Germanistische Literaturwissenschaft, von Haus aus international ist. Freilich ist der Terminus „internationale Germanistik", wie ihn etwa die *Internationale Vereinigung für Germanische Sprach- und Literaturwissenschaft* IVG verwendet, anders gemeint. Hier wird – nicht weniger programmatisch als der Name „Germanistik" im 19. Jahrhundert die Einheit nationaler Literatur-, Kultur- und Sprachforschung proklamierte – die fachliche Einheit von sogenannter Inlands- und Auslandsgermanistik beschworen. In beiden Fällen können an den Gemeinsamkeiten der Erkenntnisinteressen gleich starke Zweifel bestehen. So stellt sich die wichtige Funktion der nationalen und kulturellen Selbstvergewisserung für die Auslandsgermanistik ganz und gar anders dar als für die Inlandsgermanistik. Und auch an die Sprache hat der Nicht-Muttersprachler im allgemeinen andere Fragen als der Muttersprachler.

In der „internationalen Germanistik" führt die Sprachwissenschaft ein Schattendasein. Man braucht sich nur die Sektionseinteilungen auf internationalen Germanistenkongressen und die Gliederung nachfolgender Kongressakten anzuschauen, um dies zu erkennen. Von 12 Bänden des Wiener IVG-Kongresses von 2000 mit dem Titel „Zeitenwende – Die Germanistik auf dem Weg vom 20. ins 21. Jahrhundert" sind ganze zwei sprachwissenschaftlichen Themen gewidmet, dagegen sechs der neueren deutschen Literatur. Zudem ist die Auswahl der vertretenen sprachwissenschaftichen Teilgebiete außerordentlich eng. Die Kerngebiete der Linguistik, Phonologie, Morphologie, Syntax und Semantik, sind überhaupt nicht vertreten. Diese Beobachtung deutet darauf hin, dass ein wesentlicher Teil der germanistischen Sprachwissenschaft *de facto* außerhalb der „internationalen Germanistik" stattfindet.

Für eine Einrichtung wie das Institut für Deutsche Sprache, das sich einerseits als sprachwissenschaftliches Forschungsinstitut versteht, andererseits in Namen und Satzungsauftrag auf die deutsche Sprache festgelegt ist, ist es deshalb wichtig, das Verhältnis zwischen Sprachwissenschaft und Germanistik zu reflektieren, um sich selbst in der nationalen und internationalen Forschungslandschaft verorten und seinen Beitrag zur deutschen und europäischen Kultur planen zu können. Konkret gefragt: Nehmen wir unser Forschungsobjekt deutsche Sprache heute eigentlich noch in einem substan-

tiellen Sinne als Manifestation des Deutschen, als Medium deutscher Kultur wahr? Oder ist es für uns nicht vielmehr eine der möglichen Erscheinungsformen des anthropologischen Universales Sprache, das uns in ganz anderen funktionalen Kontexten begegnet und interessiert? Ich denke an Kontexte wie „Sprache und Medien", „Sprache und Technik", „Sprache und Wirtschaft", „Sprache und Interkulturalität" oder auch „Sprache und Körper". Braucht die Sprachwissenschaft des Deutschen noch die (nationale oder internationale) Germanistik als überwölbende Disziplin (und wenn ja, wozu), oder ist die Germanistik nurmehr eine überkommene Institution, von der sich die Sprachwissenschaft lieber heute als morgen lösen sollte, um zu ihren eigentlich relevanten Inhalten vorzustoßen?

Es lag nahe, einer solchen Reflexion auf der Jahrestagung Raum zu geben, die unter dem Titel „Deutsch von außen" die internationale Stellung der deutschen Sprache und das Verhältnis zwischen Inlands- und Auslandsgermanistik thematisiert. Zur Vorbereitung wurden den Diskutanten fünf Fragen vorgelegt, aus denen Gesichtspunkte ausgewählt werden sollten: Wie steht es aus Ihrer Sicht (1) um die Themen und Aufgaben der Germanistik, (2) ihre spezifischen methodischen Ansätze, (3) ihre disziplinäre Selbstständigkeit, (4) ihre Kontakte zu anderen Disziplinen und (5) ihre Rolle in der öffentlichen Wahrnehmung. Bei der Beantwortung sollten nach Möglichkeit Forschung und Lehre, die gegenwärtige Lage und zukünftige Perspektiven sowie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Inlands- und Auslandsgermanistik berücksichtigt werden.

Ludwig M. Eichinger

Wofür brauchen wir heute (noch) eine internationale Germanistik? Das Verhältnis zwischen der Germanistik in den deutschsprachigen Ländern und den Germanistiken in den nichtdeutschsprachigen Ländern

1. Wer braucht hier, und was heißt hier schon „brauchen"?

In der Themenfrage dieser Diskussion steckt ein Problem: Wen kann „wir" in dieser Frage sinnvoller Weise meinen? Wer ist es, der hier zu Recht sagen kann, er brauche eine internationale Germanistik oder brauche sie eben nicht? Welchen Sinn hat es, wenn der Verfasser dieses Beitrags als ein dem IDS und damit den Beziehungen zu einer internationalen Germanistik insgesamt verbundener Binnen-Germanist diese Frage so oder so beantwortet? Oder versteckt sich hinter dem „wir" so etwas wie eine Emanation des Weltgeistes, der mit Sorge auf die zweifellos in mancherlei Weise kritische Stel-

lung germanistischen Tuns herabblickt. Dann fragt man sich vor allem, welche Konsequenzen das haben sollte.

Vielleicht muss man die Frage aber gar nicht so angehen. Vielleicht muss man nur die Denkrichtung ändern, und sich erst einmal überlegen, was „internationale Germanistik" eigentlich heißt, und was internationale Germanistik tut. Auf diesem Wege mag sich dann ein Bild ergeben, bei dessen Betrachtung man sich als „Germanist aus den deutschsprachigen Ländern" überlegen kann, was man daran gut und nützlich oder weniger gut und weniger nützlich findet, auch, was man sich vielleicht wünschen würde.

2. Es gibt ein Problem, gibt es auch Chancen?

Natürlich ist aber klar, warum die Frage nach der Notwendigkeit einer internationalen Germanistik überhaupt gestellt wurde. Wie auch auf dieser Jahrestagung in Berichten und Erzählungen aus verschiedenen Weltregionen und Kulturräumen deutlich geworden ist, ist das Deutsche, das im 18. und 19. Jahrhundert einigermaßen das mitmachte, was man eine Erfolgsgeschichte nennen könnte, im Verlaufe des zwanzigsten Jahrhunderts auf seinen jetzigen Stand als eine der größeren europäischen Standard-, Hoch- und Nationalsprachen zurückgefahren worden. Der Status all der Sprachen dieses Typs wurde zudem im Verlaufe des Jahrhunderts zunehmend prekärer. Der Zustand, dass das Deutsche weithin eine der unbestrittenen Schulfremdsprachen war, die man zumindest ebenso sehr wegen ihres allgemeinen Bildungswertes lernte wie wegen des praktischen Nutzens, den man aus ihrer Kenntnis ziehen konnte, verlor immer mehr an Boden – wie ja solche Vorstellungen von Bildung insgesamt. Und wir wissen alle, dass die Dominanz des Englischen als Sprache der internationalen Kommunikation den „Entfaltungsraum" aller anderen Sprachen einengt. Auf jeden Fall mindert diese Entwicklung den Nutzwert, den man aus Gebrauch und Kenntnis dieser anderen Sprachen und der damit zusammenhängenden Kulturen zu ziehen hofft. Zudem kann man je länger je mehr die Hoffnung hegen, dass alles in der modernen Welt Relevante doch auf Englisch wahrgenommen und vermittelt werden könnte, ja womöglich sogar sollte. Für das Deutsche kommt die spezifische Besonderheit hinzu, dass es, im Gegensatz natürlich zum Englischen, aber auch zum Französischen sowie zum Spanischen und Portugiesischen eine im Kern auf Europa beschränkte Sprache ist. All das relativiert den Platz des Deutschen, wie den manch anderer Nationalsprachen, und es wird schwer halten, dagegen irgendwie grundsätzlich anzugehen. Und natürlich hat das dann auch Folgen für die Neigung dazu, sich mit solch einer Sprache wissenschaftlich zu beschäftigen: Aus welchen Gründen und mit welchen Zielen sollte man das unter diesen Umständen tun?

Sollte diese Veränderung ein Grund sein, das Deutsche ganz hintan zu lassen, es allenfalls intern noch in hinreichender Weise zu erforschen, und da-

rauf zu verzichten, auch Leute von außerhalb des deutschen Sprachgebiets dazu zu bringen, ja zu animieren, sich mit unserer Sprache und der damit verbundenen Kultur zu beschäftigen? Sollten wir allenfalls, was uns an uns selbst noch bemerkenswert erscheint, in englischer Sprache unter die Leute bringen? Sollte man folglich auf die Titelfrage mit nein antworten? Das wäre trotz alledem kurzschlüssig.

Mit Freude kann man am IDS als einem Treffpunkt der sogenannten Auslandsgermanistik nicht nur zur Jahrestagungszeit feststellen, dass es eine ganze Menge von Kolleginnen und Kollegen gibt, die aus nicht deutschsprachigen Ländern kommen, und die sich auf die eine oder andere Weise mit dem Deutschen beschäftigen. Wenn man sich ansieht, was diese auslandsgermanistischen Gäste tun, sieht man, dass diese Kolleginnen und Kollegen außer den Dingen, die wir alle je nach Neigung angehen sollten, bestimmte Fragen besser stellen und aus einem anderen, womöglich besser geeigneten Blickpunkt betrachten können als der durchschnittliche „Binnengermanist". Wenn das so ist, was könnte man sich an Domänenverteilung zwischen diesen Forschern wünschen?

3. Von den Vor- und Nachteilen, ein Binnengermanist zu sein

Die Germanistik von innen hat, wie das die Muttersprachphilologien insgesamt kennzeichnet, durch die Muttersprachlichkeit einen präferierten, da vereinfachten Zugang zum Objekt ihres Interesses. Das hat zur Folge, dass eine Binnengermanistik, befreit vom Joch der Sprachvermittlung, einerseits die materialen Grundlagen der Beschreibung des Deutschen in seinen verschiedenen historischen wie gegenwartsbezogenen Varietäten und Stadien legen sollte, und dass die Binnengermanistik außerdem die Diskussion theoretischer Vorschläge anhand des Deutschen systematisch vorantreiben soll und muss. Domäne einer Inlandsgermanistik ist damit auch einerseits die Handbuchgrammatik und das umfassende einsprachige Wörterbuch, andererseits der Blick auf die funktionale Differenziertheit und Variation in möglichst ihrer ganzen Vielfalt. In dieser Hinsicht hat die Germanistik eigentlich gar keine so schlechten Voraussetzungen. Ganz spezifische textlinguistische und gesprächsanalytische Überlegungen spielen ja zu recht eine kennzeichnende Rolle; sie weisen den Weg zu einer Grammatik des Gebrauchs, die als Performanzgrammatik unter Wert verkauft ist. Dazu würde dann auch gehören, und das ist für das Deutsche, wie mir scheint, ein derzeit einigermaßen vernachlässigter Punkt, die Pflege des normativen Diskurses für eine avancierte europäische Hoch- und Nationalsprache, wie es das Deutsche ist. Nicht nur, aber auch der einigermaßen klägliche Verlauf der Rechtschreibdiskussion ist ein Beleg dafür, dass solch ein Thema von durchaus sichtbarem gesellschaftlichem Nutzen eine Aufgabe für eine Binnengermanistik sein sollte. Wie man in modernen individualisierten Gesellschaften und im Angesicht medialer Umbrüche und einer notwendigen Mehrsprachigkeit sinnvoll sprachlich interagieren sollte, darüber sollte man doch nachdenken.

4. Die Möglichkeiten der Außensicht

Und was darf die Auslandsgermanistik? Natürlich darf sie, was sie will. Nicht umsonst hat vor einigen Jahren eine amerikanische Kollegin zu Recht etwas provozierend die Frage gestellt, wem eigentlich die deutsche Sprache gehöre, um zu antworten, dem, der sich damit beschäftigen möchte. Dem will man gerne zustimmen, aber hier soll es uns mehr um eine Art der Ökonomie der Beschäftigung mit dem Deutschen gehen: Wovon kann man sich etwas Besonderes versprechen?

So einfach ist das nicht zu sagen, ist ja auch das Wort Auslandsgermanistik eines, das ein Dach über recht verschiedene Phänomene ausbreitet. Man kann hier sicherlich auf verschiedene Weise unterteilen. Zum Beispiel kann man die Germanistiken in den Ländern, die traditionell in einer engeren Verbindung mit dem deutschen Sprach- und Kulturraum standen, von denen unterscheiden, denen das Deutsche eine aus verschiedenen Gründen fernere Kultursprache ist, mit der man sich wegen ihres kulturellen oder praktischen Werts beschäftigt.

Bei der ersten Gruppe kann man einen Untertyp aussortieren, bei dem die Beschäftigung mit dem Deutschen deswegen natürlich erscheint, weil sie in Regionen stattfindet, in denen das Deutsche traditioneller Bestandteil einer historischen oder auch noch gegenwärtigen Mehrsprachigkeit ist. Der mittel-, mittelost- und teilweise der osteuropäische Raum sind von dieser Art. Natürlich würde man sich unter diesen Bedingungen Aktivitäten einer Germanistik wünschen, die den system- wie soziolinguistischen Aspekten solch einer Situation Rechnung trägt. Theoretischer Ertrag wäre dabei zu erwarten vom Sichtbarwerden typologischer Alternativen in der Entwicklung des Deutschen bis hin zu Fragen des Sprachwandels, oder in eine andere Richtung gedacht, von der Beleuchtung des sprachlichen und kulturellen Zusammenhangs, der sich so abbildet. Natürlich denkt man auch, dass sich unter diesen Bedingungen Überlegungen zur heutigen Funktion des Deutschen in diesem räumlichen und verschiedenen funktionalen Kontexten anschließen sollten. Das könnte dann wiederum zum Nachdenken darüber Anlass geben, welche Sprachformen, sprachlichen Kenntnisse, praktischen Hilfsmittel und dergleichen in solch einem Kontext nützlich wären. Entwickeln sollte sich auch ein kulturwissenschaftlicher Blick, der sprachliche Tradition und Moderne gegeneinander abwägt.

Dem Deutschen nahe stehen auch die Nachbarn, die sich mit der deutschen Kultur und Sprache aus eben dem Grunde beschäftigen, weil sie Nachbarn sind. Auch hier gibt es, wie etwa im skandinavischen Raum eine historisch-kulturell direktere Bindung an den deutschen Sprachraum – natürlich mit Differenzierungen im Einzelnen – und eine sprachlich distanziertere Nachbarschaft, etwa zu Frankreich, aber auch den Niederlanden. In diesen Fällen bieten sich möglicherweise die vielfältigsten spezifischen Fragestellungen an. Denn in dieser Nachbarschaft haben sich traditionell eigenständige Germanistiken etabliert, die ein nützliches Bindeglied zwischen den

sprachwissenschaftlichen Diskurswelten der einzelnen Nationen und dem germanistischen Diskurs im deutschsprachigen Raum darstellen. So sind etwa die skandinavischen Länder und Frankreich gemeinsam mit den deutschsprachigen Ländern Teil eines spezifischen grammatischen Diskurses geworden, in den auch die Länder Mittel- und Osteuropas, die eine starke germanistische Tradition haben wie z. B. Polen oder Ungarn, einzubeziehen sind. Gerade in den Ländern der letztgenannten Region stellt sich insgesamt die Frage, wie das Interesse am Deutschen als einer in dieser Lage „idealen" Zweitfremdsprache wachgehalten bzw. erweckt werden könnte. Dazu wird es je nach den Bedingungen im Einzelnen verschiedene Wege geben. So wird denn die eine unserer Nachbargermanistiken eher die kulturelle Seite betonen – wie das etwas im Rahmen dieser Tagung für Italien vorgeschlagen wurde –, für andere werden die praktischen Gesichtspunkte des Deutschen in der modernen europäischen Welt – Deutsch in der EU, Wirtschaftsdeutsch – im Vordergrund stehen. Wohl in allen Fällen wird das Deutsche als ein Objekt allgemeiner theoretisch interessierter wissenschaftlicher Beschreibung zur Verfügung stehen. So scheint im angelsächsischen wie im skandinavischen Raum ein erhöhtes Interesse am Deutschen als einer Option des Typs „germanische Sprache" zu bestehen.

Was die nächste Gruppe, die einer außereuropäischen und in mancherlei Weise und verschiedenem Grade europafernen Germanistik angeht, so fallen Generalisierungen über die möglichen Interessen deutlich schwerer. Zu konstatieren ist sicherlich, dass mit der räumlichen und kulturellen Distanz und mit der Relativierung des Platzes Europas in der Welt insgesamt der Blick auf die europäischen Binnendifferenzen, auf Spezifika des Deutschen zunehmend schwerer fällt. Das ist insbesondere dann der Fall, wenn, wie häufig im angelsächsischen Universitätssystem, die Sprachgermanistik eher bei der allgemeinen Linguistik als bei dem heutzutage den European Studies zuneigenden Literatur-, Kultur- und Medienteil des Faches zu finden ist. Auch hier scheint es aber wichtig und möglich zu sein, die Eigenheiten und Erfahrungen die im Kennenlernen der deutschen Sprache und Kultur aufgehoben sind, in einer solchen Situation in spezifischer Weise wirksam werden zu lassen.

Statt einer weiteren analytischen Vertiefung, die hier auf jeden Fall den Rahmen sprengen würde, sei dem Verfasser ein anekdotischer Hinweis erlaubt, wenn er auch nur die eine Richtung der Beziehung von Binnen- und Auslandsgermanistik beleuchtet. Bei einer Gastdozentur in Ouagadougou (Burkina Faso) war eine sprachgeschichtliche Überblicksveranstaltung über das Deutsche erbeten worden. Gibt es dafür unter den dortigen Bedingungen ein Interesse außer dem thematischer Vollständigkeit? Als recht erfolgreich erwiesen sich dabei die Überlegungen, den Studierenden die Geschichte des Deutschen als einen Standardisierungsprozess unter föderalen Bedingungen zu präsentieren. Für jemanden, der mit dem französischen Modell schon Erfahrungen gemacht hatte und in einer Situation lebte, die von Standardisierungsproblemen in einer geschichteten Mehrsprachigkeit geprägt ist, war das

offenbar ein relevanter Deutungsrahmen, der zudem auch den deutschen Daten nicht unziemliche Gewalt antut.

5. Zum Schluss

Man kann nach diesen kurzen Überlegungen zu einem guten Schluss kommen. An ihrem Ende stellt sich die Frage eher so: Hat die deutsche Sprache und Kultur den Nicht-Muttersprachlern genug anzubieten, so dass sich die Beschäftigung mit ihr weiterhin lohnt? Es sollte angedeutet werden, dass das der Fall ist, und dass wir Binnensprachler auch etwas davon haben, wenn wir es schaffen, weiterhin solch ein Interesse für unsere Sprache zu erwecken. Die „Auslandsgermanistik" in ihren verschiedenen Gesichtern teilt mit der „Binnengermanistik", die ja auch so einheitlich nicht ist, zweifellos allgemeine sprachwissenschaftliche Interessen. Gewinn verspricht aber zusätzlich ein Dialog, der sich um die Besonderheiten der jeweiligen Beziehung kümmert.

Regina Hessky

Wofür brauchen wir heute (noch) eine internationale Germanistik? Gefahren – Chancen – Perspektiven

Die Fragestellung suggeriert zum einen einen bestimmten Zweifel an etwas, was es (seit Jahrhunderten) gibt, und zum anderen, dass dieses Etwas (a) nicht unbedingt benötigt würde und/oder (b) nicht mehr zeitgemäß, gar überholt wäre.

Meine erste Reaktion auf die Frage war eine mit Verunsicherung verbundene Überraschung. So führte die Frage zunächst zu weiteren Fragen:

1. Wieso taucht der Gedanke überhaupt auf, wieso kommen Zweifel daran auf, ob man (noch) eine internationale Germanistik braucht?
2. Könnte es sein, dass ich die Frage gar nicht richtig verstehe? Es wird doch wohl einen triftigen Grund dafür geben, warum man sie gestellt hat – noch dazu in dieser etwas polarisierenden Formulierung für die Podiumsdiskussion als Abschluss der IDS-Tagung.
3. Hat sie denn eine (besondere) Aktualität? Hängt diese womöglich mit Entwicklungen zusammen, die man weltweit unter dem Stichwort „Globalisierung" zusammenfasst?
4. Oder könnte sich dahinter der gleiche Grund verbergen, der vor Kurzem den DAAD zu einer Umfrage veranlasst hatte („Welche Germanistik wollen wir fördern?") – in zugespitzter Formulierung: Sucht man etwa nach fachlichen Argumenten, um finanzielle Maßnahmen (sprich: Kürzungen) zu rechtfertigen? (Man vergleiche die in letzter Zeit vorgenom-

mene Schließung von Goethe-Instituten bzw. deutschen Schulen im Ausland.)
5. Dann fragte ich mich, wer wohl unter „man" zu verstehen sei: Die Deutschen? Die Bildungs-/Kulturpolitiker Deutschlands? Die deutschen Germanisten? Vielleicht die „Auslandsgermanisten"? Und schliesslich:
6. Was ist mit internationaler Germanistik gemeint? Etwa das Gleiche wie mit Auslandsgermanistik?

Um zur Titelfrage Stellung nehmen zu können, muss mindestens diese letzte Frage beantwortet werden: Ich verstehe unter „internationaler Germanistik" einen Oberbegriff, als Bezeichnung für die Gesamtheit aller Ausprägungen der (Sprach)germanistik, sowohl Inlands- als auch Auslandsgermanistik, die in dem deutschen Sprachraum und ausserhalb des deutschen Sprachraums, von Muttersprachlern und auch von Nichtmuttersprachlern betrieben wird. Diese Differenzierung ist legitim auf Grund der Verschiedenheit der Perspektiven: der sog. Binnenperspektive (bei Muttersprachlern) und der sog. Außenperspektive (bei Nichtmuttersprachlern). Und in diesem Zusammenhang ist meine Antwort auf die Frage, ob wir (noch) eine internationale Germanistik brauchen, ein klares und entschiedenes Ja.

Die Begründung dafür versuche ich in insgesamt 5 Punkten zusammenzufassen:

1. Die internationale Germanistik in obigem Sinn ist nicht nur eine Muttersprachenphilologie, sondern – als Fremdsprachenphilologie – zugleich ein Kontaktphänomen in zweifachem Sinn: Sie ist aus soziokulturellen Kontakten, bei denen das Verständigungsmittel die deutsche Sprache war und ist, hervorgegangen, und sie selbst ist eine Erscheinungsform der (soziokulturellen) Kontakte. Daraus lässt sich schlussfolgern: Solange es diese Kontakte gibt, sollte es/wird es wohl auch eine internationale Germanistik geben. Übrigens zeigt gerade die derzeitige internationale Entwicklung insgesamt eine zunehmende Intensivierung der Kontakte, unabhängig von den in sehr vielen Ländern rückläufigen Tendenzen z. B. im DaF-Bereich.
2. Kontaktphänomene sind prinzipiell bidirektional, obwohl sie tatsächlich in vielen Fällen erhebliche Asymmetrien aufweisen: Intensität und Gewicht/Relevanz der Kontakte kann von Epoche zu Epoche und aus der Sicht der beteiligten Partner (sehr) verschieden sein. So stellen etwa die deutsch-ungarischen Kontakte ein Beispiel für die eher asymmetrischen Sprach- und Kulturkontakte dar. Dennoch: Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft dieser Kontakte sollten nicht nur für die ungarische, sondern auch für die deutsche Seite von Belang sein.
3. Kontaktphänomene können aus der Perspektive des „Gebers" und auch aus jener des „Nehmers" betrachtet werden. Bei dem „Nehmer" ist die Motivation, die Kontakte zu untersuchen, in der Regel größer als bei dem

„Geber". Daraus erklärt sich überhaupt die Existenz der internationalen Germanistik – und auch die Tatsache, dass sie in verschiedenen Ländern verschiedenes Gewicht hat.

4. Die Verschiedenheit der Perspektiven ist verbunden mit einer (teilweisen) Verschiedenheit der Funktionen und beides führt zur (teilweisen) Verschiedenheit der Fragestellungen. Eine authentische Gesamtdarstellung des Objektes (in diesem Fall der deutschen Sprache) ist aber am ehesten durch eine „Zusammendarstellung" zu erzielen, denn durch die „Außenperspektive" ergibt sich eine Bereicherung der „Binnenperspektive".
5. Die Germanistik als Fremdsprachenphilologie hat vor allem in den Ländern ein größeres Gewicht, wo die Präsenz der deutschen Sprache und Kultur auf eine lange Tradition zurückblicken kann. In diesen Ländern hat die Germanistik auch vielfältigere Aufgaben, die von der Inlandsgermanistik im Sinne von Muttersprachenphilologie zumeist nicht (und verständlicherweise nicht, oder nur ausnahmsweise) wahrgenommen werden. Die jeweilige Auslandsgermanistik kann hingegen gerade in dieser Beziehung einen wesentlichen Beitrag zur Germanistik leisten.

In diesem letzten Zusammenhang möchte ich mit drei Beispielen schließen. Das erste Beispiel nehme ich aus dem Nachbarbereich Literaturforschung: In Budapest sind im Rahmen eines umfangreicheren Projekts in den vergangenen Jahren drei ansehnliche Bände erschienen, die ungarndeutsche Gedichte, deutschsprachige Dramen in Ofen/Buda und Pest sowie deutsche Prosatexte aus der Zeit um die Wende des 18./19. Jahrhunderts der Forschung und dem interessierten Publikum zugänglich machen. Diese Werke sind insgesamt nicht nur Bestandteil der ungarischen Kulturgeschichte, sondern zugleich integraler Teil der deutschsprachigen Kultur. Als zweites Beispiel soll die Erforschung der ungarndeutschen Mundarten erwähnt werden. Auf diesem Gebiet hat C. J. Hutterer – ausgehend von der sprachgeographischen Beschreibung der zahlreichen deutschen Mundarten in Ungarn – eine international hoch eingeschätzte, auch theoretisch wertvolle Arbeit geleistet und eine Schule geschaffen, die bis heute weiter besteht und seine Arbeit fortsetzt. Und schließlich soll daran erinnert werden, dass Persönlichkeiten aus der Auslandsgermanistik, wie z. B. Wladimir Admoni, Ivar Ljungerud oder János Juhász und ihre wissenschaftliche Leistung aus der Geschichte der germanistischen Sprachforschung der vergangenen Jahrzehnte kaum wegzudenken sind.

Der Prozess der Globalisierung und die damit verbundene Intensivierung der internationalen Kontakte begünstigen geradezu die Entfaltung einer internationalen Germanistik. Es kann dadurch mit einer thematischen Bereicherung des Faches gerechnet werden, indem neben den innereinzelsprachlichen und vorwiegend sprachpaarbezogenen (kontrastiven) Untersuchungen multilaterale Projekte und die verschiedensten anwendungsbezogenen Aspekte der Forschung zunehmend zum Tragen kommen. Die internationale

Germanistik hat also m. E. heute erst recht gute Chancen, um im wahrsten Sinn des Wortes „international" zu werden, nur sollten Inlands- und Auslandsgermanistik nicht einfach nebeneinander bestehen, sondern ihre bisherigen Kontakte Schritt für Schritt weiter intensivieren.

Claudio Di Meola

Die Universitätsgermanistik braucht eine theorienahe Sprachwissenschaft

In Italien ist zum Wintersemester 2001/2002 eine tiefgreifende Reform des Universitätssystems in Kraft getreten, die allgemein eine Straffung und Differenzierung des Studiums zum Ziel hat sowie spezifisch eine Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts anstrebt. Ich möchte kurz den neuen institutionellen Rahmen für die Germanistik skizzieren und dann – als Hauptpunkt – die Frage nach den möglichen Entwicklungen in Forschung und Lehre für das Fach „Deutsche Sprachwissenschaft" erörtern. Dabei werden Problematiken angesprochen, die über den Einzelfall Italien hinausgehen und von grundsätzlicher Relevanz sind.

Bisher gab es im Bereich der Germanistik drei Fächer (sogenannte *settori scientifico-disciplinari*): *Lingua e letteratura tedesca* (Deutsche Sprache und Literatur), *Linguistica tedesca* (Deutsche Sprachwissenschaft) und *Traduzione – lingua tedesca* (Übersetzung – Deutsche Sprache). Nach der Reform gibt es nur noch zwei Fächer: *Letteratura tedesca* (Deutsche Literatur) und *Lingua e traduzione – lingua tedesca* (Sprache und Übersetzung – Deutsch).

Zwei Neuerungen sind erkennbar: 1. die Zusammenlegung von Sprach- und Übersetzungswissenschaft (wobei eine Umbenennung stattgefunden hat von „Sprachwissenschaft" zu „Sprache"); 2. die Trennung von Literatur- und Sprachunterricht (der Sprachunterricht, von muttersprachlichen Lektoren durchgeführt, wird dem Verantwortungsbereich der Literaturwissenschaft entzogen und dem der Sprachwissenschaft zugeordnet; jede Einheit des von Lektoren durchgeführten Sprachunterrichts wird nun von sprachwissenschaftlichem Unterricht begleitet bzw. geleitet).

Welche Konsequenzen hat die Reform für das Fach „Deutsche Sprachwissenschaft"? Zunächst ist ein Boom des Faches festzustellen: Ein hochspezialisiertes Wahlfach, meist nur von Studenten der Allgemeinen Sprachwissenschaft und von angehenden Deutschlehrern belegt, ist plötzlich zu einem Pflichtfach für alle Studenten geworden, die an der Universität Deutsch lernen. Mit anderen Worten: Jedem Deutschlerner muss nun eine sprachwissenschaftliche Grundausbildung vermittelt werden. Der Wandel vom Wahl- zum Pflichtfach hat die Einrichtung zahlreicher neuer Professoren- und Lektorenstellen zur Folge gehabt. Man kann also damit rechnen, dass insgesamt

mehr Studenten als bisher an der Universität Deutsch lernen und dass es (aller Wahrscheinlichkeit nach) einen qualitativ hochwertigeren Deutschunterricht geben wird.

Kommen wir nun zur zentralen Frage meines Beitrags: Wohin geht die deutsche Sprachwissenschaft in Italien (in Forschung und Lehre)? Welchen Weg die italienische Germanistik inhaltlich einschlagen wird, lässt sich angesichts einer vielschichtigen Situation nicht leicht vorhersagen. Einige Prognosen möchte ich trotzdem wagen und in sechs Punkten zusammenfassen:

1. Ganz allgemein wird es eine größere Eigenständigkeit gegenüber der Literaturwissenschaft geben. Bisher hatten sich zahlreiche Dozenten des Fachs „Deutsche Sprachwissenschaft" auch mit Literatur und Literatursprache beschäftigt, nun ist eine striktere Trennung in der Forschung absehbar.
2. Die Lehre wird in Zukunft auf Kosten der Forschung an Wichtigkeit gewinnen. Dieser Trend ist jetzt schon deutlich erkennbar, da viele Dozenten – um den vom Ministerium genauestens vorgegebenen Studienplänen gerecht zu werden – gegenwärtig Lehrleistungen erfüllen, die ihr Stundendeputat weit überschreiten.
3. Die Lehre wird sicherlich die zukünftigen Berufsfelder der Studierenden berücksichtigen müssen (was bisher nur marginal der Fall war, zumindest in Philosophischen Fakultäten).
4. Größere Aufmerksamkeit wird auf die Disziplin „Deutsch als Fremdsprache" gerichtet sein (die allerdings auch jetzt kein eigenständiges Fach ist). In der Forschung wird wohl die Untersuchung von deutsch-italienischen Lernschwierigkeiten einen Themenschwerpunkt bilden.
5. Die Forschung wird sich verstärkt mit angewandten Fragestellungen beschäftigen müssen (was bereits die Umbenennung des Faches von *Linguistica* zu *Lingua* vorwegzunehmen scheint). Die kontrastive Sicht wird im Mittelpunkt stehen (z. B. die kontrastive Textlinguistik), wobei der Zusammenarbeit mit Italianisten (aus Italien, aber auch aus Deutschland) eine wichtige Rolle zukommen wird. In diesem Bereich wird die italienische Germanistik sicherlich originelle Beiträge leisten können. Ich denke dabei besonders an Untersuchungen zur Zweisprachigkeit und zum Zweitsprachenerwerb (Fallbeispiel: Südtirol) sowie an Beiträge zur Übersetzungswissenschaft (z. B. Übersetzung von Fachtexten).
6. Theorienahe Sprachwissenschaft wird ihren Stellenwert behaupten können. Diese Annahme mag auf den ersten Blick etwas überraschend klingen. Drei Punkte erscheinen mir hier wichtig:
   (a) Die Dozenten wollen Forschung betreiben. Da die deutsche Sprachwissenschaft plötzlich zu einem wichtigen Fach innerhalb der universitären Curricula geworden ist, erscheint es durchaus möglich, dass sich italienische Germanisten durch die Reform ermutigt fühlen, neue Forschungsgebiete zu erschließen. Dabei könnten sowohl interdisziplinäre Ansätze im Austausch mit Kultur- und Medienwissenschaften

eine Rolle spielen, aber auch eine „Neuentdeckung" der traditionellen Kerngebiete der deutschen Sprachwissenschaft im Lichte moderner theoretischer Modelle (wie z. B. Kognitive Linguistik oder Grammatikalisierungstheorie). Hier wird die italienische Germanistik auf jeden Fall angewiesen sein auf eine enge Zusammenarbeit und auf einen kontinuierlichen Austausch mit der germanistischen Sprachwissenschaft in Deutschland.

(b) Forschung ist auch im Interesse der Studierenden. Es ist unumgänglich, sich die grundsätzliche Frage zu stellen: Was muss die Universität – bei aller Berufsbezogenheit – bieten, damit die Studienabgänger im späteren Berufsleben erfolgreich sind? Es genügt nicht, Wissen und Fertigkeiten zu vermitteln. Wir leben nämlich in einer Welt des rasanten Wandels. Wenn wir uns z. B. zum Ziel setzen, Fachübersetzer auszubilden – wer sagt uns, dass die enormen Fortschritte im Bereich der Informatik nicht diesen Beruf in seiner heutigen Prägung binnen weniger Jahre bedeutungslos erscheinen lassen?
Das Ziel einer germanistischen Sprachausbildung muss sein, eigenständiges Denken in einem Wissensbereich anzuregen und zu schulen: Der Studierende soll sich über Sprache „wundern", nichts als gegeben hinnehmen (z. B. die „Regeln" der Grammatiken), alles hinterfragen und nach Erklärungen für „seltsame" Phänomene suchen. Es sollen Studenten ausgebildet werden, die Sprachinteresse und Sprachgefühl haben sowie Spaß am Umgang mit Sprache. Dieses Bildungsziel ist auch an den heutigen Massenuniversitäten von zentraler Bedeutung. „Zeitloses" wissenschaftliches Denken kann allerdings auf Dauer nur vermittelt werden, wenn an der Universität zugleich „echte" Forschung betrieben wird und in die Lehre direkt miteinfließt.

(c) Die Studierenden wollen Forschung erleben. Welche Erwartungen haben die Studierenden an den universitären Deutschunterricht? Warum haben sie die Universität gewählt und nicht beispielsweise das Goethe-Institut oder eine der zahllosen Sprachschulen? Aufgrund persönlicher Erhebungen in den letzten Jahren bin ich zu dem Ergebnis gekommen, dass die Studierenden einerseits eine stärkere Einbindung des Fremdsprachenunterrichts in Literatur- und Kulturgeschichte erwarten, andererseits Kenntnisse über die Lernprozesse selbst (wichtig für angehende Lehrer) und explizites Wissen über Struktur und Funktionieren der deutschen Sprache sich aneignen möchten.

Das spezifisch Universitäre des Deutschunterrichts sollte demnach durch die metalinguistische Reflexion gegeben sein. Gerade nicht-muttersprachliche Studierende begnügen sich zumeist nicht mit dem linguistischen Grundwissen, wie es beispielsweise Einführungsseminare vermitteln können. Sie erwarten oftmals eine vertiefende Behandlung von Problemkreisen und direkte Einblicke in wissenschaftliche Kontroversen. Es wäre ein fataler Fehler,

die Deutsch-Studierenden im Ausland in Hinblick auf ihre theoretischen Interessen zu unterschätzen. Gute Forschung ist daher das beste Mittel, um die Germanistik (wieder) attraktiv zu machen.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Die universitäre Germanistik braucht zu ihrer Legitimation – auch und gerade – eine theorienahe, praxisunabhängige Sprachwissenschaft. Forschung um der Forschung willen, Lehre um der Lehre willen – das ist ein Weg, um die Germanistik zukunftsfähig zu machen!

Christiane v. Stutterheim

Die Germanistik muss international werden

Die die Podiumsdiskussion einleitende Frage spiegelt zumindest indirekt die Vorstellung wider, dass es mit der internationalen Germanistik, vielleicht mit der Germanistik überhaupt, bergab geht, und manche Stimme, die man auf DaF-Tagungen und auch in den Medien gehört hat, geht in die gleiche Richtung. Nun mag dies sicher für manche Bereiche des Faches Germanistik in seiner tradierten Ausrichtung zutreffen. Aber als Vertreterin eines Institutes, das in ganz besonderer Weise auf die Auslandsgermanistik ausgerichtet ist, kann ich diese Einschätzung in keiner Weise teilen. Die Entwicklung der letzten Jahre geht eindeutig in Richtung Ausbau. Dies gilt für die Zahl der Studierenden ebenso wie für Kooperationswünsche auf Forschungsebene.

Ich möchte so weit gehen zu behaupten, dass die Bedingungen, Chancen und faktischen Ansätze für eine internationale Germanistik – und damit ist eine institutionelle Verankerung der Germanistik als Hochschulfach im Ausland und deren Anbindung an die Germanistik in Deutschland gemeint – so gut sind wie seit langem nicht. Allerdings erfordert dies die Bereitschaft, die altbewährten und gut eingetretenen Bahnen des philologischen Kanons inhaltlich und methodisch zu erweitern.

Ich möchte zunächst kurz auf die besonderen Bedingungen in der gegenwärtigen Situation eingehen, in denen ich wesentliche Chancen für neue Impulse für die Germanistik sehe. Dann werde ich einige Ideen skizzieren, wie diese Chancen genützt werden könnten.

Es gibt eine Reihe von politischen und hochschulpolitischen Entwicklungen, die gerade in den letzten Jahren Bewegung in die Germanistik gebracht haben. Angelika Redder ist in ihrem Referat bereits darauf eingegangen.

An erster Stelle sind hier die politischen Veränderungen zu nennen, die Verbindungen mit den Ländern des ehemaligen Ostblockes möglich gemacht haben. Es ist eine Tatsache, dass es in den Ländern Osteuropas ein großes Interesse an der deutschen Sprache gibt. Dies ist auf der Tagung in vielfäl-

tiger Weise zur Sprache gekommen. Hier sind uns große Aufgaben und Chancen erwachsen.

Politische Veränderungen haben Europa zusammenwachsen lassen. Eine gemeinsame Kulturpolitik setzt trivialerweise ein gegenseitiges Verstehen voraus. Hier gibt es bereits erste Projekte, wie z. B. die *Eurolinguistik*: „Im Mittelpunkt steht hier das mehrsprachige Individuum als entscheidend für die Erforschung des Sprachwandels und der Sprachentwicklung." (uni report 2/02, Uni Mannheim, S. 2). In diesem Zusammenhang kommt der germanistischen Literaturwisssenschaft und Sprachwissenschaft, wenn man sie sprachvergleichend konzipiert, eine Schlüsselaufgabe zu. Dazu müssen sie freilich aus ihrem ganz auf muttersprachliche Studenten zugeschnittenen Lehrkanon heraustreten.

Für einen solchen Wandel schafft die derzeit im Gange befindliche Hochschulreform gute Möglichkeiten. Die von bildungspolitischer Seite geforderte Umstrukturierung der Hochschulstudien nach dem Muster gestufter BA/MA- Studiengänge, könnte und sollte genutzt werden, um ein differenzierteres, an den Berufsmöglichkeiten der Studierenden orientiertes Angebot neben den klassischen philologischen Kanon zu stellen.

Eine weitere Voraussetzung ganz anderer Art liegt in dem mittlerweile erreichten Forschungsstand. Sprachwissenschaftliche Theorien und Methoden, gerade auf Gebieten wie Zweitspracherwerb oder Sprachtypologie wurden in den letzten Jahren so weit vorangetrieben, dass systematische vergleichende Forschung auf allen Ebenen sprachlicher Strukturen und auch von Sprachverwendungsaspekten durchgeführt werden können.

Wir sollten also nicht über den Verfall der „klassischen" Germanistik lamentieren, sondern überlegen, wie man diese Situation am besten im Interesse unserer Ziele – und die sind hier fundierte Ausbildung in germanistischen Fächern für das Inland und Ausland – nutzen kann. Dazu sollte man zunächst einige grundlegende Überlegungen anstellen, so wie sie auch in den Vorträgen der Kollegen aus dem Ausland in ihrer Bedeutung immer wieder angerissen wurden (vgl. z. B. die Überlegungen zur Motivation bei Durrell).

Wieso interessiert man sich für eine bestimmte Sache, für ein bestimmtes Gebiet, beispielsweise für die deutsche Sprache?

Hier sind im wesentlichen drei Gründe zu nennen:
Der erste ist die – oft gar nicht weiter erklärbare – Faszination durch die betreffende Sache. Das Deutsche ist ohne jeden Zweifel eine der am intensivsten erforschten Sprachen der Welt. Dies allein macht es sicher nicht unbedingt interessant und faszinierend. Aber es sind gute Voraussetzungen dafür gegeben, die man entsprechend fördern und stärken muss.

Der zweite Grund ist die Bedeutung und der Rang der Forschung auf diesem Gebiet, hier also der Forschung zur deutschen Sprache. Ich glaube nicht, dass man das Deutsche grundsätzlich mit anderen Methoden erforschen soll als beispielsweise das Englische oder das Japanische. Aber es gibt ja auch

so etwas wie die Stärke in einer bestimmten Forschungstradition, die sich durch eine bestimmte Ausrichtung auszeichnet. Wenn man generative Grammatik studiert, dann besitzt das MIT die größte Attraktion, und wenn man Computerlinguistik studiert, dann geht man vielleicht nach Saarbrücken oder nach Edinburgh. Wenn es gelingt, bei der Erforschung des Deutschen eine bestimmte starke Forschungstradition aufzubauen, dann wird dies die Attraktivität der Germanistik im Ausland fördern.

Der dritte Grund liegt eher im praktischen Bereich. Das reine Erkenntnisinteresse genügt im allgemeinen nicht, um jemanden zur intensiven, vielleicht lebenslangen Beschäftigung mit dem Deutschen zu animieren – man muss auch davon leben können, sei es innerhalb der Universität als Germanist, sei es in einem sonstigen Beruf, in dem Vertrautheit mit der deutschen Sprache und Kultur erforderlich sind. Es müssen daher Bedingungen geschaffen werden, die im Hinblick auf eine Berufspraxis vielversprechend sind und die, darüber hinaus, das Studium der Germanistik hier zu einem Erlebnis machen, an das man gerne denkt und für das man im eigenen Land, gegründet auf eigene Erfahrung, wirbt.

Was bedeuten diese übergreifenden Ziele nun für die konkrete Umsetzung? Ich werde mich hier auf zwei Punkte konzentrieren, die sich aus meinen Erfahrungen an einem Institut ergeben, das auf die besonderen Interessen von Germanistikstudenten aus dem Ausland abgestellt ist.

Sehr wichtig ist – und hier stehe ich im Gegensatz zu einigen auf der Tagung geäußerten Meinungen –, dass man nicht eine nationale von einer internationalen Germanistik unterscheidet. Ich bin nicht der Auffassung von Hardarik Blühdorn, der davon spricht, dass die Auslandsgermanistik im allgemeinen andere Fragen an den Untersuchungsgegenstand Sprache stellt als die Inlandsgermanistik. Man sollte die Unterscheidung in Auslands- und Inlandsgermanistik auf ihre rein lokale Bedeutung beschränken, und damit keine inhaltlichen Teildisziplinen eröffnen wollen. Vielmehr sollte die Germanistik insgesamt die Fremdperspektive in ihren philologischen Kanon aufnehmen. Die ausländischen Studenten dürfen nicht – wie das doch immer wieder geäußert wird – als zusätzliche Last angesehen werden. Konturen werden oftmals nur von außen sichtbar, in diesem Sinne sollten Nicht-Muttersprachler in ihrer besonderen Kompetenz als Bereicherung integriert werden.

Man darf es jedoch nicht bei der Formulierung von schlagwortartigen Postulaten belassen. Was kann sich konkret hinter einer solchen Forderung verbergen? Es müssen Lehr- und Forschungskontexte geschaffen werden, die den Zusammenschluss von Innen- und Außenperspektive aus der Sache heraus begründen. So müssen Komparatistik bzw. allgemeine und vergleichende Sprachwissenschaft in entsprechend internationaler Vernetzung institutionalisiert werden. Ein sehr ermutigendes Beispiel aus der Lehrpraxis am Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie soll dies illustrieren. Im Rahmen eines über lange Jahre von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projektes zur vergleichenden Textlinguistik hat sich eine Magi-

stranden- und Doktorandengruppe entwickelt, die gewissermaßen sternförmig aus der Sicht sehr unterschiedlicher Herkunftssprachen mit dem Deutschen als *tertium comparationis* in Methodik und Fragestellung parallel ausgerichtet arbeitet. Ich kann sagen, dass die Studenten dies höchst faszinierend finden, nicht zuletzt weil sie ihre besondere Kompetenz und ihre besonderen Interessen einbringen können. Mittlerweile sind Absolventen an ihre Hochschulen zurückgegangen und bauen in ihren Herkunftsländern eigene Teilprojekte auf (z. B. Japan, Korea, Marokko, Polen).

Wichtig erscheint mir – und das ist der zweite Punkt –, dass die Ausbildungsmöglichkeiten im Inland verbessert werden. Hierzu zählen mit ganz wesentlicher Bedeutung die praktischen Bedingungen, die die Studierenden vorfinden. Das beginnt mit elementaren Voraussetzungen wie Wohnung, Aufenthaltsberechtigung, Studienzugang. Dazu gehören weiterhin klare, möglichst einheitliche und transparente Anerkennungsmodalitäten für im Ausland absolvierte Studien, aber auch eine Berücksichtigung der Studienlandschaft und Berufsstrukturen im Ausland in der Weise, dass ausländische Studierende nicht noch besonders große Hürden zu überwinden haben. Kombinationsmöglichkeiten und Durchlässigkeit zwischen In- und Auslandsgermanistikstudiengängen sind unbedingt verbesserungsbedürftig.

Zu diesen aus Studiensicht eher externen Gründen zählt natürlich auch die finanzielle Grundlage für ein Studium im Ausland. Die Erfahrung an unserem Institut zeigt, dass Studierende in einer frühen Studienphase und über einen längeren Zeitraum in Deutschland gefördert werden sollten. Kontakte auf Wissenschaftlerebene sind zwar notwendig, aber eine Einbindung in gemeinsame Forschungsvorhaben ist fast nur zu erreichen, wenn von Beginn des Studiums an eine Auslandsausbildung möglich ist.

Schlussbemerkung: Gegenwärtig dominiert bei uns eine eher pessimistische Haltung, was den Stellenwert des Deutschen als Fremdsprache und der Germanistik als Fremdsprachenphilologie betrifft. Sie findet sich in der kulturpolitischen Diskussion, in der das Deutsche bereits als prominentes Opfer der kulturellen Globalisierung zu Grabe getragen wird (vgl. als Vertreter R. Hochhuth in seiner Rede zum Grimm-Preis 2002), ebenso wie in der Fachdiskussion. Berichte von Kollegen aus dem Ausland, die auch hier im Rahmen der Tagung vorgetragen wurden, haben den Rückgang des Deutschen als Fremdsprache mit Zahlen untermauert. Dennoch denke ich, dass man die Lage auch aus einer anderen Sicht interpretieren kann und im eigenen Interesse interpretieren sollte.

Was das Interesse am Deutschen als Fremdsprache angeht, so steht dem Rückgang in einigen Ländern der Anstieg in anderen gegenüber. Entsprechendes gilt auch für die Germanistik als Fach im Ausland. Hier überschreitet das Interesse an Kooperation und Austausch bei weitem die bereit gestellten Mittel. Als Leiterin eines Institutes mit programmatischer Auslandsorientierung kann ich sagen, dass viele lohnende Projekte im Zusammenhang mit Ausbildung, Studienplanung und gemeinsamer Forschung aus

Mangel an Personen und finanziellen Mitteln nicht durchgeführt werden können. Gefordert ist hier die Kulturpolitik, die mit Investitionen in den Export deutscher Sprache und Kultur – wie vielfach erörtert – ein sehr viel breiteres Fundament für die internationale Zusammenarbeit auf allen Ebenen des Kontaktes legen könnte.

Nun können wir die Kulturpolitik nur in gewissen Grenzen beeinflussen. Aber auch von seiten der Wissenschaftler ist ein wichtiger Beitrag zu leisten. Ich bin überzeugt, dass das Interesse an der Germanistik im Ausland in erster Linie durch herausragende Forschung erhalten und neu geweckt werden kann. Die Germanistik kann sowohl in der Literaturwissenschaft als auch in der Sprachwissenschaft auf einen reichen Fundus an Fragestellungen, Erkenntnissen und Methoden aufbauen. Dies zu vermitteln, aufzuzeigen und in internationalen Forschergruppen fortzuführen, muss unser Ziel sein.

Joachim Umlauf

Die Germanistik muss sich internationalisieren, um international zu überleben

Was ist mit der These meines Statements gemeint? Weltweite Verallgemeinerungen sind angesichts der vielen regionalen Unterschiede sicherlich schwierig, doch lässt sich – eben mit Ausnahmen – behaupten, dass das Interesse an Deutsch als Fremdsprache in vielen Ländern rückläufig ist. Einschränkend könnte man hinzufügen: besonders als universitäres Haupt- bzw. Studienfach, besonders in Form traditionell philologischer, literatur- oder sprachwissenschaftlich ausgerichteter Studiengänge. Vielerorts verlagert sich das Interesse auch nur weg von Beschäftigung mit Literatur und Sprache hin zu Fachsprachenerwerb, Deutsch für den Beruf, allgemeiner gefassten Studien über Deutschland, die beispielsweise größere kultur- oder sozialwissenschaftliche Zusammenhänge beleuchten, interdisziplinäre Ansprüche umfassen. Die Frage ist durchaus erlaubt, was „Nationalphilologien", die in einem spezifischen Kontext, dem der Nationenbildung des 19. Jahrhunderts in Europa, entstanden sind, heute angesichts der Globalisierung und eines „postnationalen" Europas über die Vermittlung der reinen Sprachkenntnisse hinaus noch zu leisten haben, welche Inhalte sie in ihren Auslandsvarianten noch pflegen sollen. Auslandsvarianten, die bei aller Eigenständigkeit durch eigene Entwicklung, Wissenschaftstraditionen und -diskurse Orientierung bei der Muttergermanistik suchen und in der Vergangenheit auch stets gefunden haben. Bestätigt sich die gegenwärtige Tendenz, die im Ausland vielerorts „Deutschlandstudien" oder außerhalb unseres Kontinents „Europastudien" entstehen sieht, die weit über die Kulturwissenschaften hinausreichen, ja manchmal literarische und künstlerische Aus-

drucksformen nicht mehr berücksichtigen, wirft ein Aspekt dieser Orientierung Probleme auf, weil sich die ausländischen Spezialisten nicht mehr Rat und Impulse bei der Germanistik, sondern zunehmend bei anderen Wissenschaften wie der Geschichtswissenschaft, der Soziologie, der Rechtswissenschaft etc. holen werden. Die Germanistik in Deutschland entwickelt sich, mit vielen kultur- und medienwissenschaftlichen Einsprengseln, die Sprachwissenschaft scheint, was Interdisziplinarität betrifft, vorauszueilen, aber welche Rolle spielt für diese Germanistik die eigene Auseinandersetzung mit der Verfasstheit und der Relevanz des Faches im Ausland? Welche äußere Tragweite und Bedeutung kommt zukünftig der eigenen, sozusagen nach innen gerichteten Arbeit für die ausländischen Germanisten zu? Die Internationalisierung der deutschen Germanistik in diesem Sinne scheint mir unverzichtbar: Hat man sich je systematisch die Frage gestellt, wo die Bedürfnisse der ausländischen Germanistiken liegen? In welchen Bereichen wir Dienstleister unserer Partner werden? Zaghaft beginnen an einigen deutschen Hochschulen die Auseinandersetzungen mit den internationalen Aspekten der Germanistik, zumeist allerdings im Bereich Deutsch als Fremdsprache.

Gewiss, wir werden den Lauf der Welt nicht ändern können, wo insgesamt in Zeiten des Wirtschaftsliberalismus, Forderung nach „Effizienz" und Drittmitteleinwerbung die „unproduktiven" Geisteswissenschaften nicht gerade Hochkonjunktur haben, vielerorts der Begriff der zuweilen berufsunspezifischen Allgemeinbildung zurücksteht hinter berufs- und praxisorientierten Anwendungen. Die deutsche Germanistik sollte sich trotzdem verstärkt für die jeweiligen Situationen in den einzelnen Ländern interessieren und daraus Konsequenzen ziehen, außer sie will sich mit der – zugegebenermaßen essentiellen, aber in der Ausschließlichkeit sterilen – innerdeutschen Rolle als Nationalphilologie bei der Ausbildung von Lehrern etc. zufrieden geben. Aber auch diesbezüglich wäre des öfteren die Frage zu stellen, ob hochspezialisierte Methodendiskurse, in denen manche sich gern ergehen, die nötige, relevante geistige und inhaltliche Orientierung bieten können, mit anderen Worten, ob gerade die Geisteswissenschaften allgemein und die Literaturwissenschaft im Besonderen vielleicht selber Anteil an der vielbeklagten Tatsache haben, dass kulturell-literarischen Erklärungsmodellen zunehmend weniger Aufmerksamkeit und Wertschätzung zukommt. Kann man sich vorstellen, dass aus der Germanistik heraus – sei es direkt oder vermittelt über die Gegenstände ihrer Betrachtung – zu den großen geistigen Themen der Zeit Stellung genommen wird? Und dass solche Stellungnahmen in der Gesellschaft gehört werden? Zu Stammzellen, zum euro-islamischen Dialog, zur europäischen Integration, zur Bedeutung kultureller Toleranz?

Die hier geübte Kritik soll konstruktiv und nicht einseitig verstanden werden, man hätte auch über Auslandsgermanistiken sprechen können, die zu unserem Leidwesen in einigen Ländern – auch oder vorwiegend aus den obengenannten wirtschaftlich-gesellschaftlichen Gründen – in marodem Zustand sind, man hätte auch über Geisteswissenschaften oder Philologien ins-

gesamt debattieren können. Und die hervorragenden Leistungen der Germanistiken im In- und Ausland werden wohl erkannt und anerkannt. Es scheint uns nur, dass bestimmte Dinge vernachlässigt werden, brachliegen, die negative Folgen nach sich ziehen können, mit anderen Worten: die die Krise des Deutschen als Philologie weltweit begünstigen. Und als mit dem akademischen Austausch beauftragte Institution, die umfangreiche Mittel vor allem vom Auswärtigen Amt zur Verfügung gestellt bekommt, die zur Förderung der Germanistik und deutschen Sprache im Ausland dienen, sind wir besonders berufen, uns über geeignete Maßnahmen Gedanken zu machen bzw. den zweckmäßigen Einsatz dieser Mittel einer regelmäßigen Überprüfung zu unterziehen. Dabei kann und will der DAAD keinen Einfluss auf die inhaltliche Entwicklung des Faches ausüben. Stärker als bisher wollen wir jedoch im Lichte der oben vorgebrachten Aspekte die Kontakte und die gemeinsame Reflektion zwischen Inlands- und Auslandsgermanistiken befördern. Im Herbst 2002 veranstalten wir so mit Sondermitteln, die uns das Auswärtige Amt im Rahmen der Beförderung des Dialogs mit islamisch geprägten Ländern zur Verfügung stellt, eine Tagung, zu der wir anerkannte Germanistinnen aus dem Maghreb, dem Nahen Osten und weiteren Ländern dieser Region einladen, um sie mit deutschen Germanisten, aber auch fortgeschrittenen Studierenden ins Gespräch zu bringen, Forschungskontakte zu knüpfen und zu überlegen, was und wie die Germanistik zum Dialog mit diesen Kulturen beitragen kann. Und was die Germanistik in diesen Ländern uns zutragen kann. Diese gemeinsam mit dem Beirat Germanistik im DAAD veranstalteten Begegnungstagungen haben übrigens bereits eine gewisse Tradition. Weitere neue Maßnahmen sind – um nur einige herauszugreifen – im Bereich Fort- und Weiterbildung sowie Kontaktpflege vorgesehen: Dazu können ebenso internationale Sommerakademien zählen, beispielsweise von hochbegabten Nachwuchsgermanisten und Doktoranden aus verschiedenen Ländern, die neben fachlichen Diskussionen Anregungen für die zukünftige Gestaltung ihres Faches und seiner Curricula bekommen sollen, aber auch die verstärkte Betreuung und Schulung von Lektoren, und nicht nur solcher, die vom DAAD vermittelt werden, größere Fachtagungen, die sich beispielsweise mit den theoretischen und wissenschaftlichen Grundlagen von Deutschland- und Europastudien befassen. Auch wenn Deutschlandstudienzentren übrigens in verschiedenen Regionen dieser Welt vermehrt entstehen, diese auch substantiell vom DAAD gefördert werden, heißt das nicht, dass der DAAD der „traditionellen" Germanistik den Rücken kehrt. War sie nur früher des öfteren der einzige Ort, wo man sich universitär mit Deutschland und der deutschen Sprache befassen konnte, muss sie sich heute, wo sich die Dinge ausdifferenzieren, zunehmend gefallen lassen, dass nach ihrer Angemessenheit gefragt wird, in Bezug auf ihre Inhalte, aber auch zum Beispiel in Hinsicht auf den Verbleib und die Berufsaussichten ihrer Absolventen. Dabei geht es durchaus nicht um eine Hierarchisierung der studierten Gegenstände oder eine Reduzierung auf ihre pragmatischen Zie-

le. Politisch ausgerichtete Deutschlandstudien sind nicht mehr wert als die Beschäftigung mit der Literatur des 19. Jahrhunderts, Kulturraumstudien nicht unbedingt sinnvoller als sprachwissenschaftliche Auseinandersetzung. Aber man sollte wissen, warum man die Dinge betreibt. Und uns, wie schon erwähnt, aus deutscher Sicht ständig befragen, was wir beizutragen haben. In verschiedenen Ländern des mittel- und osteuropäischen Geländes ist nationale Identitätsvergewisserung, die bei uns weniger vorrangig erscheint, durchaus aktuell und akut und die Frage nach dem Beitrag der Literatur- oder Sprachwissenschaft dazu ist nicht unsinnig. Die postkoloniale Auseinandersetzung in Indien reflektiert auch in der Literaturwissenschaft in verschiedenen Facetten die Rolle der europäischen Kulturnationen. In Italien ist das Interesse an deutscher Philosophie ungebrochen, in den USA dominieren Partialthemen wie Holocaust, Expressionismus in Film und Kunst oder Gender Studies den geisteswissenschaftlichen Umgang mit Deutschland. In anderen Ländern – als Beispiel sei Frankreich genannt – wo in der Regel nur ein Fach studiert wird, erscheint es immer unattraktiver, ein ganzes Studium einer Sprache und Literatur zu widmen, selbst wenn man mit dem Gedanken spielt, Lehrer zu werden. Zumal die meisten der be- bzw. verhandelten Gegenstände ihre Legitimation aus dem europäischen Bildungskanon ziehen und häufig als Selbstzweck wahrgenommen werden. Ist es wirklich notwendig, den Studierenden des dritten Studienjahres mit Herder zu quälen? Nur, wenn man verständlich macht, warum. So ist in Frankreich der Erfolg der Studiengänge für angewandte Fremdsprachen enorm und dort bröckelt das Deutsche auch noch nicht so ab. Allerdings leiden diese Studiengänge unter dem umgekehrten Exzess: (Zuweilen banalem) Faktenwissen wird absoluter Vorrang eingeräumt, Literatur, Sprachwissenschaft, bildende Kultur und Kunst sind restlos verschwunden. Leider gibt es viele Länder, wo diese Wahl nicht offen steht. Wenn sich die Germanistik darüber klar würde, dass ihre Wahrnehmung über die Grenzen Deutschlands hinausgeht, könnte sie sich auch um die europäische Identitätsfindung verdient machen. Und im übrigen vieles lernen. Das muss sie, wenn sie ihre Relevanz über die Grenzen des deutschsprachigen Raumes hinaus bewahren will.

Hardarik Blühdorn

Ausblick

Als ich 1971 in die 5. Klasse des Gymnasiums eintrat, die damals noch Sexta hieß, wurden wir Neuankömmlinge am Schultor von einem Oberstufenschüler empfangen, der die frisch gedruckte Schülerzeitung austeilte. Auf dem Titelblatt stand in großen Lettern: *Schlagt die Germanistik tot, macht die blaue Blume rot.* So lernte ich – und ich bin sicher, nicht als einziger mei-

ner Generation – das Wort *Germanistik* kennen: als Bezeichnung für etwas Totzuschlagendes. Dabei klang es an sich schon so technisch, als ob der damit bezeichnete Gegenstand gar nicht lebendig sein könnte.

In den seit damals verstrichenen Jahren hat die Germanistik immer wieder ihre eigene Existenzberechtigung hinterfragt. Nur zwei Beispiele von vielen: „Wozu noch Germanistik?" fragten Förster, Neuland und Rupp 1989 im Titel eines Sammelbandes, und Helmut Arntzen erkundete 1996 in einem polemischen Büchlein den „Unsinn und Sinn der Germanistik". Hinter solchen Diskursen steckt gewiss eine ausgeprägte, fachtypische Bereitschaft zur Selbstkritik, vielleicht aber manchmal auch mehr als das, nämlich jener „Selbsthass der Germanistik", den Hans Ulrich Gumbrecht in seinem Eröffnungsvortrag vom Erlanger Germanistentag 2001 apostrophierte und gegen den er „riskantes Denken" als Therapeutikum empfahl.

Es wäre sicherlich übertrieben, in den Beiträgen des hier dokumentierten Podiums schon riskantes Denken erkennen zu wollen, aber auf keinen Fall sind sie von Selbsthass bestimmt. Wenn man an die pessimistischen Töne denkt, die in mehreren Vorträgen auf dieser Jahrestagung anklangen, so scheint mir die Diskussion eher darauf hinzudeuten, dass unser Fach sehr wohl Perspektiven hat, sich zeitgenössische Aufgaben und damit auch weiterhin öffentliche Anerkennung zu erarbeiten – im Inland wie im Ausland und vor allem in der internationalen Verschränkung. Trotz aller Unkenrufe: Die Germanistik ist kein hoffnungsloser Fall!

Anschriften der Autoren

Prof. Dr. Werner Abraham
Maitschern 128
A-8942 Wörschach

Dr. Hardarik Blühdorn
Institut für Deutsche Sprache
Postfach 101621
D-68016 Mannheim

Prof. Dr. Andreu Castell
Universitat Rovira i Virgili
Facultat de Lletres
Dpt. De Filologia Anglogermànica
Plaça Imperial Tarraco, 1
E-43005 Tarragona

Prof. Dr. Martine Dalmas
Université Paris IV-Sorbonne
Centre Universitaire Malesherbes
108, boulevard Malesherbes
F-75850 Paris Cedex 17

Prof. Dr. Ludwig M. Eichinger
Institut für Deutsche Sprache
Postfach 101621
D-68016 Mannheim

Prof. Dr. Martin Durell
The University of Manchester
Department of German
Oxford Road
Manchester M13 9PL
Großbritannien

Prof. Dr. Cathrine Fabricius-Hansen
Universität Oslo
Germanistisches Institut
Postfach 1004
N-0315 Oslo 3-Blindern

Prof. Dr. Csaba Földes
Universität Veszprem
Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur
Füredi u. 2
H-8201 Veszprem

Prof. Dr. Regina Hessky
Eötvös Lorand Universität
Philologische Fakultät
Germanistisches Institut
Ajtosi Dürer sor 19/21
H-1146 Budapest

Prof. Dr. Irma Hyvärinen
Universität Helsinki
Germanistisches Institut
Unioninkatu 40, Zi. C521
FIN-00014 Helsinki

Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm
Universität Wien
Institut für Germanistik
Deutsch als Fremdsprache
Mariahilferstraße 88a/1/6
A-1070 Wien

Prof. Dr. Claudio Di Meola
Università degli Studi di Roma
„La Sapienza"
Facoltà di Lettere e Filosofia
Via Carlo Fea 2
I-00161 Rom

Prof. Dr. Giuliana Liebman Parrinello
Dipartimento di Letterature Comparate
Università degli Studi Roma Tre
Via de Castro Pretorio, 20
I-00185 Roma

Prof. Dr. Angelika Redder
Institut für Deutsch als Fremdsprache
der Universität München
Ludwigstraße 27/I
D-8000 München

Prof. Dr. Shrishail Sasalatti
Centre of German Studies
SLI&CS, J. Nehru University
New-Delhi
IND-110067

Prof. Dr. Speranta Stanescu
Al. Parva 10, bl D 23, Sc. B, Ap. 14
RO-77429 Bukarest

Prof. Dr. Gerhard Stickel
Obere Bergstraße 32
D-69198 Schriesheim

Prof. Dr. Christiane von Stutterheim
Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie
der Universität Heidelberg
Plöck 55
69117 Heidelberg

Prof. Dr. Michael Townson
60 Blenheim Road
Birmingham B 139TZ
Großbritannien

Prof. Dr. Joachim Umlauf
Deutscher Akademischer Austauschdienst
Grundsatzabteilung
Kennedyallee 50
D-53175 Bonn

Prof. Dr. Gisela Zifonun
Institut für Deutsche Sprache
Postfach 101621
D-68016 Mannheim

Das Institut für Deutsche Sprache im Jahre 2002

Inhalt

1. Vorbemerkungen
2. Mitarbeiter und Arbeiten der Abteilungen und Arbeitsstellen
3. Tagungen, Kolloquien und Vorträge externer Wissenschaftler am IDS
4. Lehraufträge und Vorträge von IDS-Mitarbeitern
5. Im Berichtsjahr erschienene Publikationen von IDS-Mitarbeitern
6. Kontakte des IDS zu anderen Institutionen, Studienaufenthalte und Besuche in- und ausländischer Wissenschaftler am IDS, Praktika, Besuchergruppen
7. Gremien des Instituts für Deutsche Sprache
8. Besondere Nachrichten
9. Personalstärke, Anschrift, finanzielle Angaben
10. Veröffentlichungen im Jahre 2002

1. Vorbemerkungen

1.1 Aufgaben und Ziele

Das Institut für Deutsche Sprache (IDS) wurde 1964 in Mannheim gegründet und hat hier seitdem seinen Standort. Es ist die zentrale staatlich geförderte Einrichtung zur Erforschung und Dokumentation der deutschen Sprache in ihrem gegenwärtigen Gebrauch und ihrer neueren Geschichte. Als Mitglied der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL) wird das Institut finanziell je zur Hälfte vom Bund und vom Land Baden-Württemberg getragen. Hinzu kommen in wechselndem Umfang Mittel von forschungsfördernden Organisationen wie der Deutschen Forschungsgemeinschaft und der Volkswagen-Stiftung. Förderung erfährt das IDS auch von der Stadt Mannheim und dem Verein der Freunde des Instituts für Deutsche Sprache e. V. In seinen laufenden wissenschaftlichen Arbeiten und seiner Forschungsplanung orientiert sich das Institut an folgenden Richtlinien (i. d. F. vom 5.11.1998), die seinen generellen Auftrag näher bestimmen:

Richtlinien für die wissenschaftliche Arbeit des Instituts für Deutsche Sprache (IDS)

(1) Das IDS hat die Aufgabe, die deutsche Sprache in ihrem gegenwärtigen Gebrauch und in ihrer neueren Geschichte wissenschaftlich zu erforschen und zu dokumentieren. Untersucht wird die deutsche Sprache in ihren verschiedenen Ausprägungen. Fragen der Sprachentwicklung, der

Sprachnormung, der Sprachkritik, des Sprachkontakts und des Spracherwerbs werden berücksichtigt und zwar auch im europäischen Kontext.

(2) Das IDS verfolgt in erster Linie längerfristige Vorhaben, die umfangreiche Datensammlungen, eine größere apparative Ausstattung und eine Arbeit in Forschungsgruppen erforderlich machen. Kleinere befristete Projekte sind den größeren Forschungsvorhaben zugeordnet. Bei der Vorbereitung und Durchführung seiner Vorhaben arbeitet das IDS mit Hochschulinstituten und mit anderen Forschungseinrichtungen zusammen.

(3) Ziele der Untersuchungen sind übergreifende Darstellungen des Sprachsystems und der Sprachverwendung sowie vergleichende Beschreibungen innersprachlicher Varianten und Darstellungen des Deutschen im Vergleich mit anderen Sprachen.

(4) Das IDS nutzt die Möglichkeiten der Datenverarbeitung für seine Forschungen. Es baut maschinenlesbare Korpora zum geschriebenen und gesprochenen Deutsch auf, nutzt zu deren Auswertung Ergebnisse und Methoden der Computerlinguistik und entwickelt auch selbst Verfahren zur Korpuserschließung. Die Korpora sind Grundlage der linguistischen Forschungen des IDS, können aber auch von externen Partnern für wissenschaftliche Zwecke verwendet werden.

(5) Die Forschungsergebnisse des IDS stehen als linguistische Grundlagen für den Unterricht in Deutsch als Muttersprache und als Fremdsprache, für die Sprachberatung, die Sprachnormung, die sprachliche Informationsverarbeitung und die Sprachtherapie zur Verfügung.

(6) Das IDS leistet wissenschaftliche Dienste für seine eigenen Forschungsvorhaben (DV-Unterstützung, Bibliothek, Textsammlungen, Dokumentationen, Archive). Die Dienste stehen auch Forschern und Forschergruppen außerhalb des IDS zur Verfügung.

(7) Aufgabe des IDS ist auch, Verbindungen zwischen der sprachgermanistischen Forschung im In- und Ausland herzustellen und zu erhalten. Diesem Zweck dient vor allem die Veranstaltung von Fachtagungen und Kolloquien.

Neben der Direktion und der Verwaltung besteht das Institut aus folgenden Abteilungen und zentralen Arbeitsstellen:

Abteilung Grammatik

In der Abteilung werden die grammatischen Strukturen des Deutschen erfasst und beschrieben, u. a. auch im Vergleich mit anderen Sprachen.

Abteilung Lexik

Bearbeitet werden lexikologische und lexikografische Aufgaben; hierzu untersucht die Abteilung definierte lexikalische Bereiche und erstellt möglichst umfassende Dokumentationen des deutschen Wortschatzes.

Abteilung Pragmatik/Sprachverwendung
Forschungsgegenstände der Abteilung sind sprachliches Handeln und sprachliche Variabilität, d.h. die Ausprägung und Entwicklung von Sprachunterschieden. Besondere Berücksichtigung findet der mündliche Sprachgebrauch.

Öffentlichkeitsarbeit und Dokumentation, Bibliothek
In der Arbeitsstelle sind die Bereiche Öffentlichkeitsarbeit und Presse, Publikationswesen, Dokumentation und Bibliothek zusammengefasst.

Zentrale Datenverarbeitungsdienste (ZDV)
Die ZDV unterstützt die computerbasierten Arbeiten der Abteilungen durch die Bereitstellung und Pflege der erforderlichen Hard- und Software.

1.2 Willkommen und Abschied

Direktorenwechsel am IDS: Ludwig Eichinger ist Nachfolger von Gerhard Stickel

Seit Oktober hat das Institut für Deutsche Sprache (IDS) einen neuen Direktor: Prof. Dr. Ludwig M. Eichinger (52) trat die Nachfolge von Prof. Dr. Gerhard Stickel (65) an, der nach 26 Jahren Institutsleitung in den Ruhestand verabschiedet wurde. Ludwig Eichinger war von 1997 bis 2002 Professor für Deutsche Philologie/Sprachwissenschaft an der Universität Kiel, und er war dem IDS bereits als stellvertretender Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirats von 1998 bis 2001 besonders verbunden. Durch zahlreiche Forschungsaufenthalte und Gastdozenturen, unter anderem in China, Burkina Faso, Norwegen und den USA, hat er reichhaltige internationale Erfahrungen gesammelt.

„In Ihrer neuen Funktion als Direktor des Instituts für Deutsche Sprache können Sie auf ein hervorragend geführtes Haus, das auf einem sicheren Fundament steht, und auf qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bauen", so der baden-württembergische Minister für Wissenschaft, Forschung und Kunst, **Prof. Dr. Peter Frankenberg**, beim Festakt im IDS. Anlässlich der Amtsübergabe überbrachte er die Grüße der Landesregierung und drückte die „Wertschätzung des Landes Baden-Württemberg für das gesamte Institut für Deutsche Sprache und seine Arbeit" aus. Er bedankte sich bei Gerhard Stickel für dessen Engagement: „Mit Ihrer Arbeit, die ich viele Jahre lang als Mannheimer Professor und Rektor aus nächster Nähe verfolgen konnte, haben Sie die Institution, ihre Forschungsschwerpunkte und den Stil des Hauses nachdrücklich geprägt". Das IDS sei in der „Ära Stickel" zu dem Forschungszentrum für deutsche Sprache in Deutschland geworden, das aber gleichzeitig weit über den deutschen Sprachraum hinaus strahle und international hohes Renommee besitze. Frankenberg würdigte Stickels Integrationsleistung nach der deutsch-deutschen Vereinigung bei der Über-

nahme neuer Mitarbeiter aus Berlin, die Pflege der Auslandsbeziehungen, die Rolle der Jahrestagungen und seine Bemühungen, öffentliche Diskussionen wie z. B. um Anglizismen oder die Rechtschreibreform zu versachlichen.

Der scheidende Direktor **Prof. Dr. Gerhard Stickel** stellte rückblickend fest, dass es nach schwierigen Jahren im Anschluss an die eigentliche Gründungszeit gelungen sei, das IDS als zentrale Einrichtung zur Erforschung und Dokumentation der ‚Landessprache' in Deutschland zu etablieren und zu befestigen. Außerdem werde das Institut in den letzten Jahren auch von den Sprachakademien und Sprachinstitutionen der anderen Länder der Europäischen Union als die zentrale wissenschaftliche Einrichtung für die deutsche Sprache wahrgenommen und anerkannt. Er regte an zu überlegen, „ob nicht das IDS sich mehr als bisher um einige der Aufgaben kümmern kann, die in anderen Ländern von Sprachakademien wahrgenommen werden, darunter auch Aufgaben wissenschaftlich fundierter Politikberatung". Außerdem plädierte er für die Einrichtung eines „Rat(s) für deutsche Sprache", dieser sollte beim IDS verankert werden. Den Aufgaben der Sprachplanung und Sprachpflege sollte sich das IDS nach Meinung Stickels nicht verweigern, falls nötig auch unter Erweiterung seines Satzungsauftrags. Er wünschte seinem Nachfolger „eine glückliche Hand" bei den anstehenden Aufgaben und der Leitung des Instituts.

Kulturdezernent **Dr. Peter Kurz** brachte die Verbundenheit Mannheims mit dem IDS zum Ausdruck; man sei stolz darauf, diese wichtige Forschungseinrichtung beherbergen zu dürfen. Das IDS trage u. a. durch seine Jahrestagungen und durch die Mitgliedschaft des Direktors in der Jury des Konrad-Duden-Preises mit dazu bei, den Ruf Mannheims als „Stadt der deutschen Sprache" national und international zu mehren. Peter Kurz hegte den Wunsch, dass die vom IDS initiierten Aktivitäten zur „Förderung der europäischen Hochsprachen" – bekannt als „Mannheimer Erklärung" – möglicherweise eines Tages die gleiche Bedeutung für die Sprache erlangen mögen, wie einst die „Mannheimer Schule" für die Musik.

Prof. Dr. Norbert Richard Wolf, Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirats des IDS, dankte Gerhard Stickel dafür, dass er „in unruhiger See ein schlingerndes Schiff in ruhige Gewässer gebracht" und „sowohl das Schiff als auch die Mannschaft gestärkt und verstärkt" habe, kurz: „Sie waren der ideale Kapitän!" Da Ludwig Eichinger im ersten Wissenschaftlichen Beirat des IDS vertreten war, „lernte er das IDS kennen und wusste daher, worauf er sich einlassen würde, als er sich um die Stelle des Direktors bewarb." Wolf bescheinigte Eichinger auch aus der gemeinsamen Arbeit im Beirat, dass er ein klares Urteil in fachlichen Fragen besitze, ein hervorragender Zuhörer und ein konzilianter Gesprächspartner sei.

Prof. Dr. Siegfried Grosse, der dem IDS seit dessen Gründung 1964 verbunden ist, überbrachte die Grüße der ehemaligen Präsidenten des Instituts für Deutsche Sprache. Auch in deren Namen dankte er Gerhard Stickel

für seine „absolute Zuverlässigkeit und sein an der Sache orientiertes Arbeiten" und wünschte Ludwig Eichinger, er möge seine Distanz als ein von außen Kommender recht lange behalten. Besondere Erwähnung fand durch den ehemaligen Präsidenten auch die „ausgezeichnete Bibliothek" des Instituts.

Der Vorsitzende des „Verein(s) der Freunde des Instituts für Deutsche Sprache", **Peter Roschy**, empfand „Genugtuung, dass wir angesichts knapper öffentlicher Kassen mit unserem schmalen Budget Wünsche des Instituts erfüllen konnten", und er versprach, dass der Förderverein dieses Bemühen auch mit dem neuen Direktor fortsetzen werde.

Prof. Dr. Werner Kallmeyer, stellvertretender Direktor des IDS, hob hervor, dass er bei Gerhard Stickels Amtsführung immer „die Balance von achtunggebietender Distanz und menschlicher Vertrautheit" bewundert habe. Er bedankte sich für „die Art der Zusammenarbeit mit den Institutsangehörigen und für den Stil der kooperativen Führung, auch in schwierigen Zeiten".

Der stellvertretende Betriebsratsvorsitzende, **Claus Hoffmann**, betonte, dass auch bei kritischen und schwierigen Entscheidungen bei Gerhard Stickel immer der Mensch im Mittelpunkt gestanden habe.

Der ‚neue' Direktor des Instituts für Deutsche Sprache, **Prof. Dr. Ludwig M. Eichinger**, zeigte sich in den letzten Jahren als Mitglied des wissenschaftlichen Beirats des IDS sehr beeindruckt, „mit welcher Verve und welchem Einsatz Gerhard Stickel sein Institut und seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auch in diesem Rahmen verteidigt hat". Eichinger brachte seine Hoffnung zum Ausdruck, das Institut weiterhin in einem so verteidigenswerten Zustand halten und weiterentwickeln zu können. „Mit Freuden sehe ich, dass sich das Profil der vor einiger Zeit neu formierten Forschungsabteilungen Grammatik, Lexik und Pragmatik durch die Orientierung an zentralen Projekten, die im Einzelnen unterschiedlich weit gediehen sind, geschärft hat. Auf eine solche Profilierung wird man noch weiter achten müssen, da wird auch zu sehen sein, wo der neue Direktor seine eigene Forschungskapazität in sinnvoller Weise einsetzen kann."

Eichinger formulierte drei Kernpunkte der Weiterentwicklung des Instituts: „Das IDS muss in den gewählten Forschungsbereichen seinen eigenen, an den Institutszielen orientierten und in der wissenschaftlichen Gemeinde vertretbaren theoretischen Standpunkt haben und weiterentwickeln, es muss in der Lage sein, sich den Herausforderungen der elektronisch gestützten Analysen und Arbeitsverfahren eigenständig und sinnvoll zu stellen. Auf der anderen Seite soll das IDS auch ein anhörenswerter Diskussionspartner im öffentlichen Diskurs um die deutsche Sprache sein." Eichinger gab am Schluss seiner Freude Ausdruck, „gemeinsam mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in den Abteilungen in diesem Sinne zusammenzuarbeiten", und er dankte dem Minister für „die Übergabe der Schlüsselgewalt" im Institut für Deutsche Sprache.

1.3 Allgemeines und Bemerkenswertes

Die Jahrestagungen des IDS sind immer auch ein Ort, an dem die muttersprachliche und die nicht muttersprachliche Germanistik mit einander in Kontakt und Austausch treten. Was genau der Nutzen ist, der aus diesem Zusammenspiel der verschiedenen Sichtweisen auf den gemeinsamen Gegenstand erwächst, ist in den letzten Jahren nicht zuletzt durch die Diskussion der theoretischen Grundlagen des Faches Deutsch als Fremdsprache mehr und mehr zu einem wichtigen Thema geworden. Dieser Diskussion bot auch die Jahrestagung mit ihrem Thema „Deutsch von außen – Die deutsche Sprache aus der Sicht anderer Länder und Sprachen" ein Forum, auf dem die Frage des Verhältnisses von Binnen- und Auslandsgermanistik ebenso eine Rolle spielte wie die der Beziehung von allgemein-typologischer und einzelsprachbezogener linguistischer Beschreibung.

Die Ernennung des neuen Direktors, die in 1.2 ausführlich geschildert ist, stellt auch den Abschluss einer Reihe von strukturellen Veränderungen dar, die in den letzten Jahren am Institut vorgenommen worden sind. Sichtbarste Folgen sind einerseits die nunmehr gültige Gliederung des Instituts in die drei Abteilungen Grammatik, Lexik und Pragmatik sowie die beiden Arbeitsstellen Öffentlichkeitsarbeit und Zentrale DV-Dienste, andererseits der neue Modus der Besetzung der Stellen der Abteilungsleiter und des Direktors, die nun in einem gemeinsamen Berufungsverfahren mit der Universität Mannheim ausgewählt werden. Diese Veränderungen gehen ebenso auf Anregungen aus der Evaluation durch den Wissenschaftsrat im Jahr 1995 zurück wie die neue Art der Besetzung des Wissenschaftlichen Beirats, der im Berichtsjahr eine erste Runde von Begehungen der einzelnen Abteilung mit der Evaluierung der beiden Arbeitsstellen abgeschlossen hat. Im kommenden Jahr steht nun wieder eine externe Evaluierung des gesamten Instituts an, die im Rahmen der Leibniz-Gemeinschaft stattfindet.

Mit dem Jahr 2002 wurde auch die in Zusammenarbeit mit Arthur Andersen Deutschland entwickelte Kosten-Leistungs-Rechnung eingeführt. Dieses erste Jahr der Durchführung hat in verschiedener Hinsicht den Charakter eines Probelaufs, die Ergebnisse werden aber längerfristig eine realistischere Rechnungsführung ermöglichen, in der die Verschiedenartigkeit der Tätigkeiten der Mitarbeiter mit ihren finanziellen Folgen ebenso aufscheint wie die wirklichen Kosten der jeweiligen Projekte. Der Erfahrungsvorlauf, den die ersten Jahre der KLR liefern werden, sollte es in Zukunft erleichtern, eine effiziente Planung und Steuerung zu erreichen.

Die Forschungsarbeiten am Institut wurden im Sinne des geltenden mittelfristigen Arbeitsplans von 1998 weitergeführt, vor allem bei den in diesem Planungszeitraum sich erst entwickelnden größeren Vorhaben wie „Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich" oder „Wissen über Wörter" führte das natürlich zu deutlichen Präzisierungen und zu Modifikationen in der Planung. In der Abteilung Pragmatik waren die Vorhaben der

Projekte, die zur Forschergruppe „Sprachvariation als kommunikative Praxis" gehören, in das Gesamtprogramm zu integrieren, mit dem Vorhaben zur Aussprachevariation wird die Untersuchung zu den Eigenschaften gesprochener Sprache neu akzentuiert. In diesem Kontext sind auch Kontakte mit dem Deutschen Sprachatlas in Marburg aufgenommen worden, um die Möglichkeiten einer sinnvollen Zusammenarbeit zu überprüfen.

Nach wie vor war das Institut auch in die Diskussion um die akuten sprachkritischen und sprachenpolitischen Fragen einbezogen. Eine aktive Rolle spielte das IDS nicht zuletzt bei den Aktivitäten zur Sicherung einer sinnvollen europäischen Mehrsprachigkeit, wie sie sich in den Treffen der Europäischen Föderation nationaler Sprach-Institutionen niederschlägt. Das IDS wird in diesem Rahmen zur Sicherung der Kontinuität von Prof. Dr. G. Stickel vertreten.

In der weiterlaufenden Anglizismen-Diskussion fand ein Beitrag im Sprachreport 4/2002 ein erhebliches mediales Echo. Als zusätzliches Thema für Interviews und Anfragen kristallisierten sich in den letzten Monaten des Jahres Fragen nach einem angemessenen Sprachgebrauch in der politischen Auseinandersetzung heraus. Weitere Anfragen und Kontaktwünsche betreffen häufig an Forschungsprojekte des IDS anschließende Themen, wobei wohl im Anschluss an die Diskussionen um die PISA-Studie ein erhöhtes Interesse an der Frage der Sprachkompetenz bzw. Sprachkompetenzförderung von jungen Migranten festzustellen war.

Erfreulicherweise kann auch in diesem Jahr von der weiteren Institutionalisierung von Außenkontakten berichtet werden, so wurden entsprechende Vereinbarungen mit den Universitäten Venedig und Roma 3 abgeschlossen. Des weiteren kamen viele ausländische Gäste für eine unterschiedlich lange Zeit an das Institut (vgl. Punkt 6.2), und auch eine ganz erhebliche Anzahl von Mitarbeitern des IDS präsentierten die Arbeit des Instituts bei längeren Aufenthalten an ausländischen Instituten (vgl. Punkt 4.2 sowie 4.3).

Unter der Zahl der Publikationen, die am Institut entstanden sind, und die in den folgenden Kapiteln aufgeführt werden, seien nur zwei Titel hervorgehoben, und zwar der von Ulrike Haß-Zumkehr, Werner Kallmeyer und Gisela Zifonun herausgegebene Band „Ansichten der deutschen Sprache", der Gerhard Stickel als Festschrift aus Anlass seines 65. Geburtstags im Mai dieses Jahres überreicht werden konnte, und die von Inken Keim und Wilfried Schütte verantwortete Festschrift zum 60. Geburtstag für Werner Kallmeyer, die den Titel „Soziale Welten und kommunikative Stile" trägt. Diese Ehrengaben für den langjährigen Direktor und einen Abteilungsleiter des Instituts weisen in ihren Beiträgen in eindrucksvoller Weise auf die Breite und die Spezifik der am Institut vorhandenen Forschungsinteressen.

2. Mitarbeiter und Arbeiten der Abteilungen und Arbeitsstellen

2.1 Grammatik

Abteilungsleiterin:
Prof. Dr. Gisela Zifonun

Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter:
Prof. Dr. Joachim Ballweg – Michael Beißwenger (bis 31.03.2002)– PD Dr. Hardarik Blühdorn – Dr. Eva Breindl-Hiller – Dr. Elke Donalies – Helmut Frosch – Dr. Lutz Gunkel – Dr. Klaus Heller – Dr. Marek Konopka – Jacqueline Kubczak – PD Dr. Gereon Müller – Dr. Renate Pasch – Dr. Roman Schneider (seit 01.11.2002) – Dr. Horst Schwinn – Helmut Schumacher – Prof. Dr. Angelika Storrer (bis 31.03.2002) – Prof. Dr. Bruno Strecker – Dr. h.c. Klaus Vorderwülbecke – Dr. Ulrich Hermann Waßner – Bernd Wiese (seit 01.08.2002)

Sekretärinnen: Ruth Maurer – Karin Laton

Die Abteilung Grammatik hat folgende Zielsetzungen:
a) Sie erforscht und dokumentiert die grammatischen Strukturen der deutschen Gegenwartssprache, auch im Vergleich mit anderen Sprachen oder in sprachtypologischer Perspektive.
b) Sie erschließt grammatisches Wissen für ein sprachinteressiertes Publikum durch ein grammatisches Informationssystem mit angegliedertem Lernsystem.

Damit sucht die Abteilung einerseits ihrem im engeren Sinne wissenschaftlichen Auftrag gerecht zu werden, andererseits aber will sie eine breitere Öffentlichkeit für die Sache der Grammatik als des zentralen sprachlichen Kenntnissystems interessieren und gewinnen. Für die Abteilungsarbeit sind derzeit folgende Schwerpunkte gesetzt:

- Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich
- Grammatik und neue Medien, mit dem hypermedialen grammatischen Informationssystem GRAMMIS und dem Drittmittelprojekt „ProGr@mm"
- Handbuch der deutschen Konnektoren

Daneben wird noch das Projekt „Valenzlexikon deutscher Verben (VALBU)" zu Ende geführt. Die Geschäftsstelle der Zwischenstaatlichen Kommission für deutsche Rechtschreibung ist als Arbeitsbereich mit Daueraufgaben ebenfalls der Abteilung Grammatik zugeordnet. Daneben wurden im Bereich „Graphie und Orthographie" Projektarbeiten zur historischen Orthographieforschung abgeschlossen.

Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich (GDE)

Das Ende 1998 neu begonnene Projekt „Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich" knüpft an die IDS-Tradition kontrastiver Grammatikschreibung an, verfolgt jedoch einen neuen (euro-)typologischen Ansatz. Mit dem Vorhaben soll eine Profilierung der grammatischen Eigenschaften des Deutschen vor dem Hintergrund der entsprechenden Optionen in anderen europäischen Sprachen erreicht werden. Man verspricht sich davon auch eine Verbesserung der wissenschaftlichen Grundlagen für die Grammatikvermittlung im Bereich „Deutsch als Fremdsprache". Nicht zuletzt soll das Projekt auf dem Wege eines besseren Verständnisses sprachstruktureller Gemeinsamkeiten und Kontraste Zugang zum kulturellen Wert der Sprachenvielfalt im zusammenwachsenden Europa vermitteln. Dabei ist eine eingehendere Kontrastierung mit europäischen Sprachen wie Englisch, Französisch, Polnisch sowie Ungarisch und eine flexible Einbeziehung anderer Sprachen bei Beschreibungsbedarf geplant.

Der derzeitige Arbeitsbereich ist das Nominal. Im Berichtsjahr waren die morphologischen Kategorien Genus, Kasus und Numerus beim Substantiv, Pronomen, Determinativ und Adjektiv und damit die Paradigmenkonstitution ein zentraler Gegenstand: Können hier z. B. im Rahmen unterspezifizierter Paradigmen sprachübergreifende Prinzipien und Muster erkannt werden? Wo liegen die Parameter der Varianz? Vor allem die substantivischen Paradigmen slawischer Sprachen (Polnisch, Russisch) mit ihren ausgeprägten Formdifferenzierungen wurden dabei zur sprachvergleichenden Theoriebildung herangezogen. Die Analysen wurden in unterschiedlichen Foren, unter anderem bei der von Projektmitarbeitern veranstalteten DGfS-Arbeitsgruppe „Merkmalsverteilung in der Nominalphrase" zur Diskussion gestellt und projektbegleitend veröffentlicht. Die amades-Reihe „Studien zur Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich" wurde mit der Publikation „Das Pronomen Teil II: Reflexiv- und Reziprokpronomen" fortgesetzt. Neu begonnene Arbeitsschwerpunkte waren die substantivische Wortbildung, syntaktisch-semantische Subkategorien von Substantiven und die Wortklasse Adjektiv.

(Verantwortlich: Gisela Zifonun)

GRAMMIS

Im Rahmen des Projekts GRAMMIS wird ein umfassendes multimediales, elektronisch vernetztes Informationssystem zur deutschen Grammatik aufgebaut, auf das über das Internet zugegriffen werden kann (http://hypermedia.ids-mannheim.de/grammis/). Das System wird als Hypertext in XML (Extensible Markup Language) entwickelt und, um einen plattformunabhängigen Zugang zu ermöglichen, automatisch in HTML übersetzt.

GRAMMIS setzt sich aus mehreren Komponenten zusammen. Derzeit bearbeitet werden folgende Teilbereiche, die den informatorischen Kern des Systems bilden:

- Systematische Grammatik
- Grammatisches Wörterbuch
- Terminologisches Wörterbuch
- Bibliografie zur deutschen Grammatik

Um das Auffinden gewünschter Informationen für sprachwissenschaftlich nicht vorgebildete Nutzer zu erleichtern, werden weitere Komponenten hinzukommen, für die bereits vorbereitende Untersuchungen durchgeführt werden:

- Hauptschwierigkeiten und Zweifelsfälle der deutschen Grammatik
- Häufig gestellte Fragen zur deutschen Grammatik

Wissenschaftliche Grundlage von GRAMMIS ist in weiten Teilen (mit Ausnahme der Einheit Wortbildung) die am IDS verfasste „Grammatik der deutschen Sprache", deren Texte jedoch nicht einfach in ein neues Medium umgesetzt, sondern so aufbereitet werden, dass auch ein weniger fachkundiges Publikum angesprochen werden kann. Besondere Bedeutung kommt dabei den Komponenten „grammatisches und terminologisches Wörterbuch" zu.

Im Zentrum der Arbeit an GRAMMIS stand im Berichtsjahr das Verfassen von Informationseinheiten zu den Bereichen ‚Systematische Grammatik', ‚Glossar grammatischer Termini', ‚Grammatisches Wörterbuch' sowie die Entwicklung und Implementierung eines Hilfe-Moduls. Um die Orientierung in dem inzwischen deutlich angewachsenen Hypertext zu erleichtern, wurden den einzelnen GRAMMIS-Komponenten Startseiten mit Kurzinformationen vorangestellt und einführende Einheiten zu den größeren Themenbereichen der Systematischen Grammatik verfasst. Fertig gestellt wurden – soweit dies bei Hypertexten festgehalten werden kann – die Einheiten ‚Verbalkomplex', ‚Wortbildungsbedeutung', ‚Die Korrespondenz zwischen Subjekt und finitem Verb', ‚Nominalphrasen'.

Die Datenbank ‚Bibliografie zur deutschen Grammatik' (http://www.ids-mannheim.de/grammis/bdghome.html) wurde im Berichtszeitraum im Zug der Vorbereitung einer neuen Buchversion um ca. 3200 Titel erweitert. Erfasst wurden dabei Arbeiten aus dem Zeitraum Frühjahr 1994 bis Sommer 2002.

Auf technischer Seite wurden die DTD (Document Typ Definition) und die Style Sheets weiterentwickelt, die Seitenquelltexte für Recherchen mit Suchmaschinen (Meta-Tags, Noframe-Texte u. dgl.) optimiert und ein Verfahren für die Ausgabe des Inhalts der Bibliografie-Datenbank als druckfertig formatierter Text eingerichtet.

(Verantwortlich: Bruno Strecker)

Progr@mm

ProGr@mm („Propädeutische Grammatik") stellt ein Online-Informations- und Lernsystem zur Grammatik dar. Es handelt sich um ein Drittmittelprojekt, das zusammen mit dem Projekt GAIS der Abteilung Pragmatik im Pro-

jektverbund PortaLingua (http://www.portalingua.uni-essen.de) realisiert wird. Alle 13 Projekte dieses Verbunds werden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Die Projektdauer erstreckt sich vom 01.03.2001 bis zum 29.02.2004. Seit Juni 2002 ist ProGr@mm freigeschaltet und unter folgender Internet-Adresse zugänglich: http://hypermedia.ids-mannheim.de/programm.

Im Berichtsjahr wurden folgende Themen bearbeitet:

- Phrasen (Nominal-, Präpositional-, Pronominalphrasen usw.)
- Verbalkomplex
- Primäre Komponenten des Satzes/Komplemente (Überarbeitung)
- Wortstellung (Vorfeld, Mittelfeld, Nachfeld, Wortstellung und Intonation)
- Einbau von Tondateien in die Einheit Abtönungspartikeln
- Entwicklung eines Seminarbaustein-Prototyps
- Entwicklung und Auswertung eines Evaluierungs-Fragebogens für das Seminar an der Universität Mannheim im WS 2001/2002
- Festlegung der inhaltlichen Struktur des Grundlagenkapitels
- Entwicklung von ca. 40 Übungen

Der Entwicklungsstand des Projekts wurde auf der Jahressitzung des Projektverbunds PortaLingua an der Universität Essen vorgestellt. Präsentationen gab es auch während der Jahrestagung des IDS, im Rahmen eines Kolloquiums des IDS, auf der Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) in München, am Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie der Universität Heidelberg und an der Universität Hannover.

Die jeweils vorhandenen Module wurden bzw. werden gemäß der Planung wie folgt in der Hochschullehre eingesetzt und evaluiert:

- WS 2001/2002 Universität Mannheim (Prof. Gisela Zifonun)
- SS 2002: Universität Heidelberg (Dr. Horst Schwinn)
- Blockseminar an der Universität Sassari, Sardinien, Italien (Dr. Horst Schwinn)
- WS 2002/2003 Universität Mannheim (Prof. Ulrike Haß-Zumkehr), Universität Dortmund (Prof. Ludger Hoffmann)
  (Verantwortlich: Horst Schwinn)

HyTex

Das Projekt HyTex („Hypertextualisierung auf textgrammatischer Grundlage"; Projektstart 11/2001) ist ein aus den anwendungsorientierten Hypertextprojekten der Abteilung hervorgegangenes Teilprojekt der DFG-geförderten Forschergruppe „Texttechnologische Informationsmodellierung", in dem Strategien der textgrammatisch geleiteten, automatischen Überführung von sequenziell organisierten Dokumenten in Hypertextdokumente entwickelt und an einem Fachtextkorpus zur Domäne „Texttechnologie" evaluiert werden. Technische Basis ist das World Wide Web unter XML (und Toch-

terstandards); für die Modellierung von Sprach- und Sachwissen zur Fachdomäne werden XTM (XML Topic Maps) genutzt.

Im Jahr 2002 wurde das Fachtextkorpus aufgebaut und mit der Annotation und der Domänenmodellierung begonnen. Die Entwicklung der Hypertextualisierungsstrategien konzentrierte sich auf die automatische Verlinkung von Fachtermini mit den zugehörigen Definitionen sowie auf die automatische Herstellung kohäsiver Geschlossenheit in Hypertextknoten. Die Strategien und ein der Strategiebildung zugrunde liegendes Drei-Ebenen-Modell für die Hypertextualisierung nach Kohärenzkriterien wurde auf Vorträgen und Posterpräsentationen zur Diskussion gestellt (vgl. http://www.hytex.info). Da die Projektleiterin Angelika Storrer einen Ruf an die Universität Dortmund angenommen hat, wird das Projekt seit April 2002 dort weitergeführt.

(Verantwortlich: Angelika Storrer)

Handbuch der deutschen Konnektoren

Das „Handbuch der deutschen Konnektoren" beschreibt ca. 300 Wortschatzeinheiten des Deutschen, die inhaltliche Relationen zwischen Sätzen herstellen. Darunter fallen Einheiten wie *und*, *denn* und *als*, die traditionell als Konjunktionen zusammengefasst werden, aber auch viele Adverbien wie *dann*, *deshalb* oder *unterdessen* und Partikeln wie *doch*, *ja* oder *allein*, die in Grammatiken als Konjunktionaladverbien, Abtönungspartikeln oder Fokuspartikeln beschrieben werden. In einem ersten Teil werden die linguistischen Grundlagen der Beschreibung dargestellt, das Verfahren der syntaktischen Subklassenbildung erläutert und die formalen Gebrauchsbedingungen der einzelnen syntaktischen Klassen beschrieben. Semantik und Pragmatik der Konnektoren werden in einem zweiten Teil ausführlich behandelt.

Parallel zur Druckversion wird eine Hypertextversion des Handbuchs erarbeitet, die auch ein ausführliches Konnektoren-Lexikon zu allen Konnektoren enthält. Diese Version ist Bestandteil des elektronischen grammatischen Informationssystems GRAMMIS.

Im Berichtsjahr wurde an der Endredaktion des ersten Teils des Handbuches, der im Januar 2003 an den Verlag de Gruyter gehen soll, an der semantischen Klassifikation der Konnektoren und am Konnektoren-Lexikon der Hypertextversion gearbeitet. Ergebnisse der Arbeit wurden in Publikationen, Vorträgen und Lehrveranstaltungen präsentiert. Daneben wurde unter dem Titel „Brücken schlagen" ein Kolloquium zur Semantik der Konnektoren durchgeführt, an dem neben den Projektmitarbeitern Experten aus dem In- und Ausland mit Vorträgen beteiligt waren.

Begleitend zu den Arbeiten am Handbuch wird eine Bibliografie erstellt, von der ein einschlägiger Auszug mit derzeit ca. 1.700 Titeln in Form einer verschlagworteten, abfragbaren Bibliografie-Datenbank auf den WWW-Seiten des IDS (http://www.ids-mannheim.de/gra/konnektoren/anfrage.html) öffentlich zugänglich gemacht wurde.

(Verantwortlich: Renate Pasch)

Valenzlexikon deutscher Verben (VALBU)

Die Arbeiten zur Fertigstellung des „Valenzlexikons deutscher Verben" (Projekt VALBU) wurden fortgesetzt. Das Wörterbuch ist primär für die Verwendung im Bereich Deutsch als Fremdsprache konzipiert und enthält neben den Informationen zur Valenz genaue morphosyntaktische und semantische Erläuterungen zum Gebrauch der Verben sowie Hinweise zu Wortbildung, Stil und Phraseologie. Die Strukturbeschreibungen sind durch zahlreiche, überwiegend beleggestützte Verwendungsbeispiele illustriert.

Die 638 Wortartikel wurden für die Druckfassung des Wörterbuchs in ein neues Layout gebracht. Die Autorenkorrektur des Wörterbuchteils wurde zu etwa zwei Dritteln abgeschlossen.

Fertig gestellt wurden das Quellen-, Literatur- und Abkürzungsverzeichnis. Weiter geführt wurden die Arbeiten an der Einleitung in das Wörterbuch, den Registern und weiteren Rahmentexten. Die Druckfassung wird voraussichtlich 2003 erscheinen.

Die Zusammenarbeit mit ausländischen Partnern konzentrierte sich auf den Gedankenaustausch mit einer Valenzgruppe in Santiago de Compostela, die ein spanisch-deutsches Valenzwörterbuch plant, sowie auf die Mitwirkung an dem von Peter Bassola geleiteten ungarischen Projekt für ein „Deutsch-ungarisches Wörterbuch zur Substantivvalenz", dessen erste Lieferung (50 Substantive aus dem Zertifikat Deutsch als Fremdsprache) druckfertig gemacht wurde.

(Verantwortlich: Helmut Schumacher)

Graphie und Orthographie

Nach Abgabe des dritten turnusmäßigen Berichts der Kommission an die zuständigen staatlichen Stellen in Deutschland, Österreich und der Schweiz – der Bericht wurde inzwischen im Internet (http://www.rechtschreibkommission.de) veröffentlicht – hat die Zwischenstaatliche Kommission für deutsche Rechtschreibung ihre Arbeit zielgerichtet fortgesetzt.

Im Berichtszeitraum haben insgesamt jeweils vier zweitägige Sitzungen stattgefunden, die die Geschäftsstelle der Kommission inhaltlich und organisatorisch vorzubereiten hatte. Wiederum wurde eine umfangreiche Auskunfts- und Beratertätigkeit ausgeübt. Der Geschäftsführer hielt mehrere Vorträge im In- und Ausland.

Dr. Wolfgang Mentrup-Wenzel, der bereits seit August 2000 im Ruhestand ist, seine Arbeiten seither aber ehrenamtlich weitergeführt hat, setzte auch im Berichtszeitraum die Arbeiten zu Orthographiedarstellungen im 19. Jahrhundert fort. In der zweiten Jahreshälfte hat er seine Tätigkeit für das Institut abgeschlossen. Das „Archiv zur Geschichte der Orthographie und der Reformbemühungen" wird fortgeführt.

(Verantwortlich: Klaus Heller)

2.2 Abteilung Lexik

Abteilungsleiterin:
Prof. Dr. Ulrike Haß-Zumkehr

Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter:
Cyril Belica – Dr. Michael Brodhäcker (bis 31.03.2002) – Brigitte O. Endres (bis 31.03.2002) – Sabine Erb – Dr. Christine Fischer-Hupe (bis 31.03.2002) – Daniel Glatz – Prof. Dr. Gisela Harras – Prof. Dr. Dieter Herberg (bis 31.10.2002) – Dr. Heidrun Kämper – Meike Lauer – Dr. Michael Kinne – Dr. Annette Klosa (seit 01.01.2002) – Dr. Elisabeth Link – Dr. Anja Lobenstein-Reichmann (beurlaubt seit 01.10.2002) – Carolin Müller-Spitzer (seit 01.06.2002) –Pantelis Nikitopoulos (bis 31.05.2002) – Isolde Nortmeyer – Dr. Rainer Perkuhn (seit 01.06.2002) – Kristel Proost – Dr. Herbert Schmidt – Dr. Ulrich Schnörch – Dr. Doris Steffens – Dr. Kathrin Steyer – Dr. Petra Storjohann (seit 01.01.2002) – Dr. Gerhard Strauß – Oda Vietze – Doris al-Wadi – Christian Weiß – Dr. Edeltraud Winkler

Sekretärinnen:
Petra Brecht – Joyce-Ann Thompson

Die Abteilung Lexik erforscht und beschreibt den Wortschatz der deutschen Sprache anhand ausgewählter Elemente (Wörter, Wortteile, Redewendungen) bzw. Bereiche (Fremdwortschatz, neuer Wortschatz, Kommunikationsverben). Im Vordergrund des Interesses stehen dabei die Bedeutung und die Verwendungsbedingungen von Wörtern sowie die Veränderungsprozesse, denen der deutsche Wortschatz im Laufe der Zeit unterliegt, und hier vor allem die (zeit-) historischen und die aktuell beobachtbaren Veränderungen. Erforschung und Beschreibung des aktuellen deutschen Wortschatzes münden in z. T. mehrbändige Wörterbücher, aber auch in lexikologische und semantische Konzepte und Methoden. So wie die Beschreibung des Wortschatzes aktuell sein muss, so müssen auch die wissenschaftlichen Verfahren der Analyse verbessert und weiter entwickelt werden. Für die genannten Aufgaben der Abteilung Lexik wird der Einsatz elektronischer Medien (Textkorpora, Datenbanken, Internet-Wörterbücher) immer wichtiger.

Umfangreiche elektronische Sammlungen (Korpora) schriftlicher (deutschsprachiger) Texte liefern die Grundlagen der Wortschatzforschung. Zu den Aufgaben der Abteilung Lexik gehört, diese Korpora kontinuierlich auszubauen und die für eine linguistische Auswertung notwendigen Recherchewerkzeuge zu entwickeln. Um die Forschungsergebnisse der verschiedenen Projekte der Abteilung institutsintern und -extern noch besser zugänglich zu machen, wird an einem datenbankbasierten und internetfähigen Informationssystem gearbeitet: ‚Wissen über Wörter', das lexikalisch-lexikologische, korpusbasierte Informationssystem des IDS. Dieses neue Medium ermöglicht die Fortführung bewährter lexikografischer Praxis bei erhöhter Nutzerfreundlichkeit. Ferner sollen der Fachöffentlichkeit durch vielfach

verknüpfbare Suchanfragen neue Erkenntnisse über den Wortschatz eröffnet werden, die nicht zuletzt auf der Umsetzung neuer lexikologischer Konzeptionen und lexikografischer Methoden beruhen. Zu letzteren gehören vor allem eine strikte Korpusfundierung, die Kollokationsanalyse, neue, d. h. semantisch orientierte Klassifizierungen der Wörter, und der Versuch, zahlreiche Desiderate der metalexikografischen Forschung einzulösen.

Im Berichtsjahr liefen zwei durch Drittmittel finanzierte Projekte der Abteilung aus (DEREKO und ‚Zeitreflexion im ersten Nachkriegsjahrzehnt', siehe unten). Beide werden in anderer Form weitergeführt, um ihren Forschungsertrag langfristig zu sichern.

Wissen über Wörter (WiW)

Das Institut für Deutsche Sprache hat Ende 1997 mit dem Aufbau eines ‚Internet-Wörterbuchs' begonnen. Im Endausbau wird ‚Wissen über Wörter' den Wortschatz der deutschen Sprache (geplant sind 250.000 bis 300.000 Stichwörter) in umfassender Weise dokumentieren, allgemeinverständlich erklären und wissenschaftlich erläutern. Dies wird durch die Hypertext-Struktur des Mediums ermöglicht, die – das ist lexikografisch neu – Nutzerinnen und Nutzern, gleich ob Experten oder Sprachinteressierten, je Stichwort eine flexible, auf individuelle Bedürfnisse abgestimmte Informationsauswahl und -tiefe mit entsprechenden Möglichkeiten der Navigation anbietet. Die durch Links verschiedenen Typs definierten Vernetzungen zwischen ganzen Wortartikeln einerseits und ihren Detailinformationen andererseits dienen nicht nur einer gezielteren Informationsauswahl seitens der Nutzer, sondern lassen erstmals die systematischen Vernetzungen innerhalb des Wortschatzes anschaulich werden. ‚Wissen über Wörter' ist so konzipiert, dass Schnittstellen zu anderen Projekten und Informationssystemen ‚eingebaut' und das System als Ganzes ausbaufähig gehalten werden kann, damit die Dokumentation des deutschen Wortschatzes stets aktuell ist. In die Datenbank, die den softwaretechnischen Kern von ‚Wissen über Wörter' bildet, können Ergebnisse aller wortschatzbezogenen Projekte des IDS sowie mittelfristig auch Ergebnisse externer Wortschatzforschungen gebündelt und in Beziehung zueinander gesetzt werden (vergleiche auch: http://www.ids-mannheim.de/wiw/).

Im Jahr 2002 standen der Abschluss der linguistisch-lexikografischen Konzeptionen einschließlich ihrer praktischen Erprobung sowie der Entwurf der gesamten Systemarchitektur im Vordergrund. Im linguistisch-lexikographischen Teil ging es um Entscheidungen in den Bereichen Lemmatisierung, Bedeutungsbeschreibung, Wortbildung und Wörterbuchgrammatik.

Zum Jahreswechsel steht noch die Diskussion konzeptioneller Vorschläge zum Homonymie/Polysemie-Problem, die Bestimmung der fachsprachlichen Dimension und die Klärung der Frage an, wie das Konzept eines Wörterbuchkorpus beschaffen sein muss, bei dem zwecks Dokumentation des

stetigen Sprachwandels die Korpusbasis und auch die Datenbank regelmäßig aktualisiert werden muss.

Im Rahmen der Systemarchitektur wurde die Datenbank implementiert und Testläufen unterzogen sowie eine XML-konforme und vereinfachte Überarbeitung der DTD (Artikelstruktur in XML) vorgenommen, weil dies nicht zuletzt Auswirkungen auf die Lauffähigkeit (performance) der Datenbank hat. Des Weiteren wurden die Anforderungen des Autorenarbeitsplatzes und des Workflows spezifiziert sowie erste Informationen über Software von Redaktionssystemen eingeholt.

(Verantwortlich: Ulrike Haß-Zumkehr)

Neologismenforschung

Seit 1997 werden die Neologismen der neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts erforscht, soweit sie sich im allgemeinsprachlichen Teil des Wortschatzes der deutschen Standardsprache etabliert haben. Dabei handelt es sich um Neuwörter wie *Carsharing*, *Dosenpfand* und Neubedeutungen wie *Konsole*.

Ziel des Projektes ist die lexikografische Beschreibung und Dokumentation von ca. 700 dieser Neologismen. Da sie im Rahmen des Internet-Wörter,buchs' ‚Wissen über Wörter' präsentiert werden sollen, können die Wortartikel umfassender und detaillierter sein als es in einem Printwörterbuch möglich ist. Sie werden mittels der medienneutralen Auszeichnungs-‚Sprache' XML strukturiert, verfasst und in einer Datenbank abgespeichert. Die Wortartikel enthalten Informationen zu den herkömmlichen Datentypen wie Schreibung, Bedeutung, Gebrauch, Herkunft der Wörter sowie zahlreiche Textbelege, darüber hinaus Informationen zu speziellen Datentypen wie Neologismenart, Aufkommen, Buchung in Wörterbüchern, enzyklopädisches Hintergrundwissen.

Ende des Jahres 2002 lagen alle Wortartikel ausgearbeitet in XML-Struktur computergespeichert sowie als Ausdrucke vor. Neben der geplanten Online-Präsentation unmittelbar aus der Datenbank heraus soll im Jahr 2003 ein Print-Wörterbuch dieser Neologismen erscheinen. Vorarbeiten hierzu betreffen das Layout, die technische Konvertierung in ein XML-fähiges Satzprogramm und die teilweise nötig werdende Auswahl aus der gesamten Informationsmenge je Stichwort.

Weitergeführt wird die Ermittlung neuer Neologismen der Jahre ab 2001.

(Verantwortlich: Dieter Herberg; seit November 2002: Doris Steffens)

Erklärende Synonymik kommunikativer Ausdrücke des Deutschen (ESKA)

Unter kommunikativen Ausdrücken werden in erster Linie Verben wie *auffordern*, *versprechen*, *behaupten*, *mitteilen*, *loben*, *erklären* usw. verstanden. Für diese Gruppe von Prädikaten ist ein begriffliches Gerüst entwickelt worden, das die semantischen Eigenschaften der Ausdrücke abzuleiten gestat-

tet, so dass die lexikalischen Informationen unter verschiedenen Aspekten repräsentiert sind wie: unter dem Aspekt der Konzeptualisierung der sprachlichen Ausdrücke, unter dem Aspekt ihrer semantischen Feldzugehörigkeit, dem Aspekt ihrer Argumentstruktur in Abhängigkeit von ihrer Konzeptualisierung sowie unter dem Aspekt ihrer jeweiligen lexikalischen Eigenschaften. Dem Benutzer der Datenbank soll so ermöglicht werden, sich die ihn interessierenden Daten (-ausschnitte) je nach Bedürfnis zusammenzustellen.

Im Berichtsjahr 2002 wurden die Gruppe der Expressiva (*loben*) und die der Kommissiva (*versprechen*) abschließend bearbeitet, so dass die Abfassung der Lexikonartikel insgesamt beendet ist. Das Lexikon, das bei de Gruyter erscheinen soll, wird über 500 Artikel mit zahlreichen Sublemmata enthalten. Eine Charakterisierung des beschriebenen Wortschatzausschnitts, der Makrostruktur des Wörterbuchs, wurde erarbeitet und mit der Überprüfung der Konsistenz und Einheitlichkeit begonnen.

(Verantwortlich: Gisela Harras)

Tendenzen der Lexikalisierung kommunikativer Konzepte (DFG-Projekt)

In diesem Projekt, das im Mai 1999 begonnen wurde, sollen zum einen die speziellen Lexikalisierungseigenschaften von Sprechaktverben und zum anderen die Art und Weise ihrer Konzeptualisierung erforscht werden. Es geht also darum, sowohl die Eigenartigkeit der Lexikalisierung dieser Verben als auch ihren Bestand bezüglich eines begrifflichen Gesamtsystems zu untersuchen.

Zum Lexikalisierungsraum der Ausdrücke, die kommunikative Konzepte lexikalisieren, wurden die folgenden drei Arbeiten verfasst: „Verben und Funktionsverbgefüge – einfach nur semantische Doubletten oder mehr?" (Daniel Glatz), „Komplexe Lexikalisierungen als Lückenfüller?" (Kristel Proost), „Bewertungen – Suppositionen oder Präsuppositionen?" (Gisela Harras). Diese Arbeiten sollen in der Reihe ‚Studien zur deutschen Sprache' (SDS) unter dem Titel „Domänen der Lexikalisierung kommunikativer Konzepte" veröffentlicht werden.

(Verantwortlich: Gisela Harras)

Deutsches Fremdwörterbuch (DFWB)

Das DFWB ist ein aus den Primärquellen erarbeitetes, gegenwartsbezogenes historisches Bedeutungs- und Belegwörterbuch zum deutschen Fremdwortschatz vom 15. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Seine zentrale Aufgabe ist es, den Kernbereich der in der deutschen Standardsprache fest verankerten Fremdwörter und Fremdwortfamilien in ihrer historischen Entwicklung zu beschreiben und zu dokumentieren. Der Gegenwartsbezug kommt in der Auswahl des heute geläufigen Fremdwortschatzes zum Ausdruck, dessen Bedeutungs- und Verwendungsspektrum ausführlich und differenziert dar-

gestellt wird – die historische Dimension im Nachweis der Bedeutungsgeschichte sowie der Herkunfts- und Vermittlersprachen. Besondere Beachtung findet dabei die Unterscheidung von Entlehnungen (aus fremden Sprachen) und Lehnwortbildungen (im Deutschen). Mit der Einlösung dieser Zielsetzung verspricht das DFWB das Standardwerk der historischen Fremdwortlexikografie und – neben dem Deutschen Wörterbuch (Grimm) und dem Frühneuhochdeutschen Wörterbuch – „eine der großen lexikografischen Dokumentationen deutscher Sprache zu werden", es „liest sich ... auf langen Strecken wie eine deutsche Kulturgeschichte, deren europäische Einbettung lexikografisch dokumentiert wird" (H. H. Munske, PBB 122, 2000, S. 415 und 425).

Im Berichtsjahr wurde weiter an der Fertigstellung von Band 5 gearbeitet, der die Buchstaben E und F enthalten wird. Von den Artikeln der Alphabetstrecke F sind 85–90 Prozent bearbeitet und endredigiert worden. Mit dem Abschluss der Arbeiten an der F-Strecke ist aller Voraussicht nach zum Jahreswechsel 2002/2003 zu rechnen, so dass Band 5, der ca. 1000 Druckseiten (E: 580; F: 420) umfassen wird, in der ersten Hälfte des Jahres 2003 publiziert werden kann.

An den fünf systematischen Wortregistern sowie am Quellenverzeichnis wird kontinuierlich gearbeitet. Darüber hinaus sind die Schulz/Basler'sche Belegsammlung durch gezielte Nachexzerption und der Bestand der verfügbaren Primärquellen weiter ausgebaut worden.

(Verantwortlich: Gerhard Strauß)

Frühneuhochdeutsches Wörterbuch (FWB)

Als „frühneuhochdeutsch" bezeichnet man das Deutsch, das von der Mitte des 14. Jahrhunderts bis zum 17. Jahrhundert gesprochen und geschrieben wurde. Auf überlieferte Texte bauen wir unser Bild von der Gesellschaft und der Geschichte, indem wir aus den Texten ‚Wirklichkeiten' (re-) konstruieren. Da es schlechterdings nichts gibt, weder Reales noch Gedachtes, auf das man nicht mittels Wörtern Bezug genommen oder das man nicht durch den Wortgebrauch konstituiert hätte, sind sprachliche Zeugnisse vergangener Zeit anderen (oft sehr raren) Überlieferungsträgern weit überlegen und eignen sich besonders als Grundlage historischer (Re-) Konstruktion. Die Bedeutung von Wörterbüchern, die die vergangenen Sprachstufen zu erschließen helfen, ist dabei schwerlich zu überschätzen. Das FWB, welches eine Lücke in der Reihe der Wörterbücher zu den historischen Sprachstufen schließt, wird daher ein willkommenes Hilfsmittel für all diejenigen werden, die sich mit der Sprache und Kultur der frühen Neuzeit auseinander setzen, die an der Epoche zwischen der späten Scholastik und der frühen Aufklärung, an der Zeit der Erfindung des Buchdrucks, der Entdeckung Amerikas oder an der Reformation (usw.) interessiert sind.

Im Rahmen der 1993/4 begonnenen Beteiligung des IDS am ‚Frühneuhochdeutschen Wörterbuch' (Anderson, Goebel, Reichmann) wurde 2001

für die zweite Lieferung von Bd. 7 (gn-hz) Artikel von „grossprecher" bis „güte" (Anja Lobenstein-Reichmann), für Bd. 12 (f/v) Artikel von f/v bis „felligung" (Elisabeth Link) fertiggestellt.

Historisches Textkorpus

Das Historische Textkorpus soll die regulären IDS-Korpora, die überwiegend das Deutsch von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart dokumentieren, ergänzen und für die Erforschung des aktuellen Wortschatzes eine historische Vergleichsgrundlage vor allem für die jüngere Vergangenheit seit dem 18. Jahrhundert schaffen und auch den historischen Wörterbuchprojekten des IDS eine eigene Quellenbasis bereit stellen. Seit 1992 wurden zunächst Texte des 18. und 19. Jahrhunderts, dann auch Texte aus drei historisch begründeten Phasen des 20. Jahrhunderts (durch Abschreiben) digitalisiert und über die IDS-eigene Recherchesoftware COSMAS recherchierbar gemacht: Weimarer Republik (1919–1932), Nationalsozialismus (1933–1945) und frühe Nachkriegszeit (1945–1955); diese neueren Texte, die ca. 1 Mio. laufende Wörter umfassen und bereits weitgehend recherchierfähig aufbereitet sind, schließen die Lücke zwischen den älteren Teilkorpora und dem ‚Deutschen Referenzkorpus' mit Texten ab 1956. Alle IDS-Korpora sind in ähnlicher Weise aufgebaut, so dass vergleichende Recherchen möglich sind.

Im Jahr 2002 wurden weitere, vor allem Gebrauchstexte, durch Abschreiben digitalisiert, aber es konnten erstmals bereits digitalisierte Texte vom Anfang des 18. bis ins frühe 20. Jahrhundert (aus der Reihe ‚Digitale Bibliothek' der Directmedia Publishing GmbH, Berlin) akquiriert werden: ‚Deutsche Literatur von Lessing bis Kafka – Studienbibliothek', ‚Philosophie von Platon bis Nietzsche' und ‚Deutsche Literatur von Frauen'. Damit konnte das Historische Korpus des IDS um Texte in einem Gesamtumfang von über 300.000 Druckseiten erweitert werden, deren Spektrum die wichtigsten Werke von über 200 bekannten und weniger bekannten deutschsprachigen Autorinnen und Autoren aus der Schönen Literatur, der Philosophie und eine Vielzahl unterschiedlicher Textsorten und -gattungen einschließlich Zeitungen und Zeitschriften umfasst. Aus urheberrechtlichen Gründen ist ein Teil des Historischen Korpus nur institutsintern nutzbar.

(Verantwortlich: Ulrike Haß-Zumkehr)

Zeitreflexion im ersten Nachkriegsjahrzehnt (DFG-Projekt)

Das Projekt, dessen Publikation derzeit vorbereitet wird, wurde am 31. März 2002 beendet. Die Publikation ist auf zwei Bände angelegt. Der erste Band wird den Schulddiskurs der ersten Nachkriegsdekade rekonstruieren. Der zweite Projektband wird methodisch-analytisch der Anlage des ersten Bandes folgen. Er wird u. a. den Kirchendiskurs der frühen Nachkriegszeit, die Ost-West-Thematik und den Wertediskurs beinhalten.

Grundlage beider Bände sind Texte der frühen Nachkriegszeit, die Antworten auf die Zeit des Nationalsozialismus beinhalten, indem in ihnen die-

se zwölf Jahre mehr oder weniger explizit thematisiert und problematisiert werden. Typisch für diese Thematisierung und Problematisierung ist die Referenz auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Diese Texte lassen erkennen, wie die Zeit von 1933 bis 1945 problematisiert und kritisch aufgearbeitet wird, wie sich die Diskursteilnehmer selbst darstellen, welche Zukunftsentwürfe sie der Nachkriegsgesellschaft als Ergebnis der zwölf Jahre nationalsozialistischer Herrschaft machen.

Gegenstand der Untersuchung sind publizierte Texte vor allem der Funktions- und Interpretationselite, der Opfer und der Täter aus der ersten Nachkriegsdekade, die wie folgt eingeordnet werden:

1) Der für den intellektuellen deutschen Nachkriegsdiskurs der Nichttäter typische Schulddiskurs in Bezug auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft wird im Sinn eines Identitätsdiskurses beschrieben, denn die Referenzen auf die drei Zeitdimensionen entsprechen den Fragen ‚Wer waren wir, wer sind wir, wer wollen wir sein?'

2) Die Untersuchung setzt voraus, dass Nachkriegstexte Teile eines kommunikativen Vorgangs sind: Die deutsche Nachkriegsgesellschaft ist Kriegsverlierer und angesichts der während der Nazizeit begangenen und nun in ihrem Umfang offenbar werdenden Verbrechen der Verachtung der Welt ausgesetzt. Diese Verachtung drückt die Welt aus durch die Formulierung von Bedingungen, deren Erfüllung die Voraussetzung für die Rehabilitierung der Deutschen ist (reeducation, Entnazifizierung etc.). Dieses Szenario stellt den Anlass für den Schulddiskurs dar. Die Texte können mithin als Repliken auf diese Haltung der Welt zu den Deutschen beschrieben werden. Sie haben daher argumentative Funktion. Deshalb werden sie unter Anwendung argumentationsanalytischen Instrumentariums untersucht. Das weitere Erkenntnis- und Darstellungsziel besteht in der Beantwortung der Frage, welche lexikalischen Mittel Träger dieser argumentativen Strukturen sind.

In einer kontextbezogenen Analyse werden so der inhaltliche Gegenstand (das Thema ‚Schuld'), Argumente (Argumentationsmuster) und ihre lexikalischen Repräsentanten (Leitvokabeln und Schlüsselformulierungen) zueinander in Beziehung gesetzt und in der Funktion von Identitätskonstruktionen beschrieben und dargestellt. Damit soll ein theoretischer Beitrag geleistet werden zur Integrierung unterschiedlicher intradisziplinärer Forschungsansätze sowie zur methodisch-analytischen Erweiterung der Sprachgeschichtsschreibung als kulturwissenschaftliche Disziplin.

(Leitung: Heidrun Kämper)

Korpustechnologie

Das Projekt Korpustechnologie verfolgt zwei Ziele: (1) elektronisches Textmaterial zu beschaffen, aufzubereiten, zu dokumentieren und bereitzustellen, insbesondere für externe wie interne Wissenschaftler, die sich mit schriftgebundener Sprache und Wortschatzfragen befassen; (2) die IDS-

Korpora geschriebener Sprache zu erschließen und zu analysieren und die dafür erforderlichen textorientierten Erschließungsmethoden und die darauf basierenden Analysetechniken zu entwickeln.

Elektronische Korpora und die Analysemethoden und -techniken zu deren Erschließung sind als Forschungsinstrument nicht nur für die linguistische Forschung am IDS zentral, sondern auch für die nationale und internationale Germanistik sowie für interdisziplinäre Forschungsinteressen.

Die Textkorpora des IDS werden im Hinblick auf eine große Menge und große Variabilität akquiriert. Sie erlauben die Zusammenstellung virtueller Korpora, die in der Nutzungsphase je nach Aufgabenstellung besonders repräsentativ oder auf spezielle Benutzerwünsche zugeschnitten werden können. Charakteristisch für das IDS-Textmodell ist die angestrebte originalgetreue Abbildung der Texte, die angemessene Dokumentation sämtlicher bisher in den Korpora vorkommender Textarten in einheitlichen Strukturen und die einheitliche bibliografische Dokumentation. Ein Teil der Korpora ist morphosyntaktisch annotiert.

Die im Projekt zu entwickelnden Analysemethoden wie z. B. Lemmatisierung, statistische Kollokationsanalyse oder thematische Katalogisierung ermöglichen eine besonders effiziente Erschließung dieser weltweit größten Sammlung elektronischer Korpora mit deutschsprachigen Texten für die linguistische Forschung.

Im Jahr 2002 wurden die Textkorpora kontinuierlich um die neuen Jahrgänge der Zeitungskorpora „Berliner Zeitung", „Mannheimer Morgen" und die „tageszeitung" erweitert. Weiterentwickelt wurde das aktuelle IDS-Textmodell und das Konzept der geplanten Überführung aller Korpora in sein an internationale Standards angepasstes neues Format. Im Juni wurde die Arbeit an einer automatischen Katalogisierung der Sprachkorpora des IDS nach Sach- bzw. Themengebieten begonnen. In einer kurzen Pilotphase wurde sondiert, welche Ansätze für die künftige Weiterentwicklung der Lemmatisierung vorrangig berücksichtigt werden sollten. Im Bereich der Kookkurrenz-/Kollokationsanalyse wird seit August 2002 ein Werkzeug konzipiert, das eine intuitive Visualisierung der Analyseergebnisse und deren lexikografisch-redaktionelle Weiterverarbeitung unterstützen soll. Durch informatische und korpusmethodische Beratung wurde das Projekt ‚Wissen über Wörter' begleitet. Es wurden mehrere korpusanalytische Kurzstudien für interne und externe Wissenschaftler z. B. folgender Institutionen durchgeführt: School of Applied Language and Intercultural Studies, Dublin City University; Institut für Psychologie, Bern; Aalborg Universität, Dänemark; Lehrstuhl Sozialpsychologie, Universität Erlangen.

Das aktuelle IDS-Textmodell basiert auf dem Corpus Encoding Standard (CES, http://www.cs.vassar.edu/CES/) und weiterführend auf den Guidelines for Electronic Text Encoding and Interchange of the Text Encoding Initiative (TEI, http://www.tei-c.org/Guidelines/index.htm). Zentrale Komponenten des IDS-Textmodells sind Korpusstruktur, Korpustext-Bibliografie

und Primärtextbehandlung. Die Überführung vorliegender Textkorpora und ihrer bibliografischen Daten in das aktuelle IDS-Format wurde in Zusammenarbeit mit der ZDV fortgesetzt. Für die Umsetzung des im IDS entwickelten Korpustext-Bibliografiemodells in die Konzeptionen von CES-/TEI-Headern wurde eine IDS-modifizierte Lösung gefunden. Auch inhaltlich wurde das Korpustext-Bibliografiemodell weiterentwickelt: Für die großen Zeitungskorpora wurde in Bezug auf die Umsetzung der von den Zeitungsverlagen in unterschiedlichster Weise vorgegebenen Ressorts in Sachbereiche und Textarten des IDS-Korpustext-Bibliografiemodells eine endgültige einheitliche Lösung erarbeitet.

Um ein möglichst hohes Maß an Authentizität der automatischen Katalogisierung von Korpustexten zu erreichen, werden zur Zeit Algorithmen entwickelt, die künftig die Themenmengen sowie deren Hierarchien – ohne Verwendung von vorgegebenen Kategorisierungsschemata – direkt aus lexikalischen Häufigkeitsverteilungen extrahieren sollen. Im Bereich ‚Lemmatisierung' hat sich gezeigt, dass die Verbesserung der Qualität am vernünftigsten bei der Bewertung der lexikographischen Adäquatheit der ermittelten Lemmata ansetzen sollte. Hier lässt sich der deutlichste Zugewinn erwarten. Daher wird in Zusammenarbeit mit dem Projekt ‚Wissen über Wörter' die systematische Bewertung der Lemmatisierungsergebnisse angestrebt. In intensiver Zusammenarbeit mit diesem Projekt wurde auch die strukturelle Zerlegung des Anwendungssystems und dessen Einbettung in das Gesamtvorhaben ‚Wissen über Wörter', die Festlegung der Abhängigkeiten zwischen den Komponenten (Autorenmodul, Endbenutzermodul, Datenstrukturmodul, Datenspeicherungsmodul, Verwaltungsmodul) und der optimalen Abfolge der einzelnen Lösungsschritte erarbeitet.

Darüber hinaus wird ein Werkzeug im Bereich der Kollokationsanalyse neu konzipiert und als exploratorischer Prototyp entwickelt. Weitere eingehende Informationen über die aktuell verfügbaren Korpora und Erschließungsmethoden finden sich auf den Web-Seiten der Arbeitsgruppe für Korpustechnologie (http://www.ids-mannheim.de/kt).

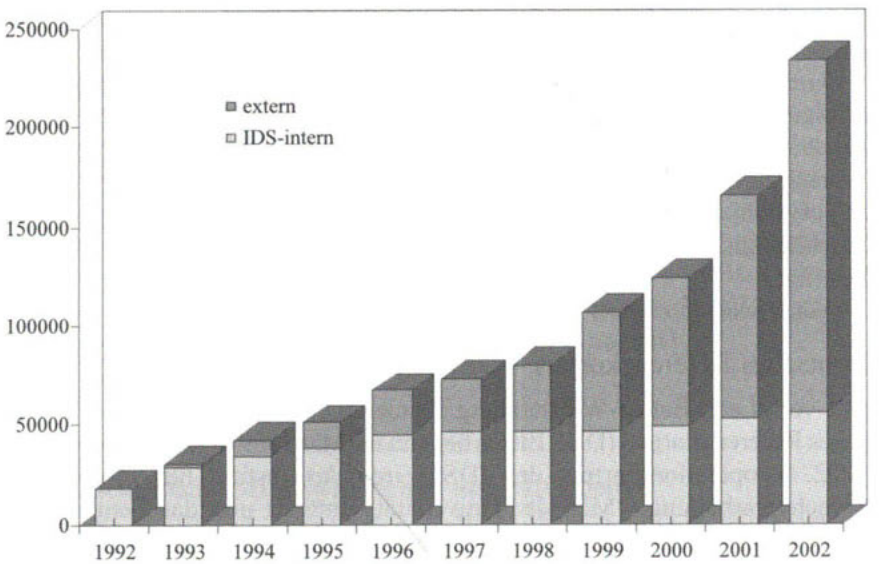
COSMAS I

Für die Korpuserschließung stellt die Arbeitsgruppe für Korpustechnologie der breiten Öffentlichkeit das komplexe Online-System COSMAS I zur Verfügung. Es wird seit Mitte 1992 angewendet und ständig weiter entwickelt. Seit 1997 ist das COSMAS-I-System auch im Internet unter http://corpora.ids-mannheim.de/cosmas verfügbar. Wesentliche Leistungen von COSMAS I sind: schnelle Recherchemöglichkeit in den weltweit größten deutschsprachigen Textkorpora, Non-Stop-Verfügbarkeit, virtuelle Korpuskomposition, komplexe, auf linguistische Bedürfnisse abgestimmte Suchabfragesprache, Lemmatisierung, morphosyntaktische Annotationen, vielfältige Ergebnispräsentation, mehrere Sortiermöglichkeiten, innovative statistische Kollokationsanalyse, grafische Darstellung von chronologisch

sortierten Rechercheergebnissen, Volltextanzeige und zahlreiche Exportmöglichkeiten.

Detaillierte Beschreibungen der Nutzermöglichkeiten der COSMAS-I-Vollversion bietet das Benutzerhandbuch.

Seit 1992 ist die Nutzung des COSMAS-Systems durch Benutzer aus dem IDS und durch Externe stetig gestiegen. Auf der Grundlage der ersten 10 Monate wird die Anzahl von COSMAS-I-Recherchen im Jahr 2002 IDS-intern auf 56.000 und extern auf etwa 178.000 geschätzt. Der Leistungszuwachs ohne Personalerweiterung wurde möglich durch systematische Verallgemeinerungen und durch die kontinuierliche Ausrichtung der Funktionalität und der Benutzeroberfläche auf linguistische Bedürfnisse.



Entwicklung der COSMAS-I-Nutzung: Anzahl der Recherchen

Das COSMAS-I-Projekt wurde auch im Jahr 2002 fortgeführt. Durch die Aufnahme neuer Texte konnte das im Projekt verfügbare Korpusangebot auf rund 1846 Millionen Textwörter (das sind etwa 4,6 Millionen Buchseiten) im Oktober 2002 erweitert werden. Der gesamte Inhalt des Archivs ‚Neuakquisitionen' wurde nach der üblichen Probezeit in das Hauptarchiv ‚Korpora geschriebener Sprache' aufgenommen.

Zur rechtlichen Absicherung der Online-Nutzung im Sinne des Urheberrechtsgesetzes wurde im Berichtsjahr eine Benutzerregistrierung implementiert und im Februar 2002 aktiviert. In den ersten neun Monaten haben sich mehr als 3000 Benutzer für die COSMAS-Nutzung registrieren lassen, davon etwa die Hälfte aus dem Ausland. Dennoch waren nach wie vor die Ver-

waltung und Überwachung der Zugriffsberechtigungen und die Schutzmaßnahmen bei deren Verletzung mit verhältnismäßig hohem personellen Aufwand verbunden.

Seit der Freigabe der WWW-Version von COSMAS I ist der Bedarf an Auftragsrecherchen deutlich gesunken. Dank leichter Bedienung und hoher Stabilität des Systems recherchieren die externen Benutzer online selbst. Der Schwerpunkt des Projektes hat sich in die Gewährleistung einer 24-stündigen Verfügbarkeit und im Rahmen unserer personellen Möglichkeiten auch in die gezielte Betreuung von Benutzern im Internet verlagert. Vor allem externe Wissenschaftler mit besonders intensiver COSMAS-I-Nutzung werden in wichtigen korpusmethodischen Fragen online während einer aktiven COSMAS-I -Sitzung individuell beraten.

In mehreren Fällen wurden auf speziellen Benutzerwunsch neue virtuelle Korpora definiert, Sonderauflagen einiger Korpora verfügbar gemacht oder ganze Archive mit besonderer Zusammensetzung aufgebaut.

Durch Anpassungen im Quellcode wurde COSMAS I an die Anfang 2002 erfolgte Hochrüstung des Servers nochmals fein abgestimmt, um die neuen Ressourcen möglichst optimal zu nutzen.

Auch in diesem Jahr hat sich das Projekt an der Entwicklung des Nachfolgesystems COSMAS II durch Beratung und durch Unterstützung bei der Erschließung von COSMAS-I-Algorithmen zur Integration in COSMAS II beteiligt.

(Verantwortlich: Cyril Belica)

Deutsches Referenzkorpus – DEREKO (Drittmittelprojekt)

Das vom Land Baden-Württemberg finanzierte Kooperationsprojekt Deutsches Referenzkorpus (DEREKO) begann im Mai 1999 und endete im März 2002. Kooperationspartner des IDS waren das Institut für Maschinelle Sprachverarbeitung (IMS) der Universität Stuttgart und das Seminar für Sprachwissenschaft (SfS) der Universität Tübingen, deren Projektzeitraum im Januar 2002 endete. Ziel war es, die deutsche Gegenwartssprache (von 1956 bis zunächst 2001) in Form einer elektronischen Textsammlung möglichst breit und der Sprachwirklichkeit angemessen zu repräsentieren, dieses Korpus mit modernen korpuslinguistischen Verfahren aufzubereiten und der Wissenschaft zur Verfügung zu stellen. Das Projekt war in die Gesamtvorhaben der Arbeitsgruppe für Korpustechnologie eingebunden, schloss unmittelbar an die Korpusakquisitionsarbeiten des IDS in den vergangenen Jahren an und nutzte die Ressourcen innerhalb des IDS.

Das IDS übernahm die Akquisition, die Dokumentation, die Konvertierung der Texte sowie die maschinelle Kodierung der Dokumentstruktur und der bibliografischen Information nach dem Corpus Encoding Standard (CES). Die Universität Tübingen entwickelte Tools zur morphosyntaktischen Annotation der Texte, und die Universität Stuttgart arbeitete an der Entwicklung von Recherchetools.

Aufgabe des IDS war die Akquisition und Bearbeitung von Textmaterial einer möglichst großen Bandbreite von Textsorten im Umfang von einer Milliarde laufenden Wörtern. Die in elektronischer Form akquirierten Textmaterialien enthalten insgesamt zwölf regionale und überregionale Tageszeitungen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, alle mit mehreren Jahrgängen, mehrere Fachzeitungen, über 250 belletristische Titel und Sachbücher und eine Sammlung von Texten aus Politik, Recht und Wissenschaft. Ein Teil der Materialien konnte bereits nach Konvertierung, Bearbeitung und Dokumentation in Form eines Korpus zur Nutzung freigegeben werden. Das DEREKO-Korpus, öffentlich zugänglich über das Recherchewerkzeug des IDS auf der Internet-Seite http://corpora.ids-mannheim.de/cosmas/, umfasst zur Zeit 993 Millionen laufende Textwörter. Anfang des Jahres 2002 wurde der Abschlussbericht erstellt. Die Endphase des Projekts war von erfolgreichen juristischen Klärungen urheberrechtlicher Fragen bestimmt; letztere erschweren eine uneingeschränkte Online-Nutzung elektronischer Textkorpora zunehmend.

Das Projekt DEREKO hat gezeigt, dass Korpusakquisition, -aufbereitung und -dokumentation als eine Daueraufgabe im IDS verankert sein sollte, damit der Wandel der deutschen Sprache in Wortschatz und auch Grammatik kontinuierlich dokumentiert und von Wissenschaftlern innerhalb und außerhalb des IDS erforscht werden kann. Das Projekt hat ferner deutlich gemacht, dass die genannten kommunikativen, textlinguistischen, technologischen und bibliografischen Arbeiten einen hohen personellen Aufwand erfordern.

(Verantwortlich: Cyril Belica und Ulrike Haß-Zumkehr)

2.3 Abteilung Pragmatik

Abteilungsleiter: Prof. Dr. Werner Kallmeyer

Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter:
Dr. Jannis Androutsopoulos – Dr. Karl-Heinz Bausch – PD Dr. Nina Berend – Ibrahim Cindark – Sylvia Dickgießer – Dr. Mechthild Elstermann – Prof. Dr. Reinhard Fiehler – Daniela Heidtmann – PD Dr. Inken Keim-Zingelmann – Stefan Kleiner (ab 1.2.2002) – Ralph Knöbl – Prof. Dr. Katharina Meng (bis 31.03.2002) – Ulrich Reitemeier – Dr. Rudolf Schmidt – Dr. Reinhold Schmitt – Dr. Wilfried Schütte – PD Dr. Thomas Spranz-Fogasy – Dr. Peter Wagener

Toningenieur: Wolfgang Rathke

Sekretärinnen: Doris Richter – Ulrike Willem

Forschungsgegenstand der Abteilung sind sprachliches Handeln und sprachliche Variabilität, d.h. die Ausprägung und Entwicklung von Sprachunterschieden innerhalb des Deutschen. Das Aufgabenfeld umfasst im Einzelnen:

- die Formen des sprachlichen Handelns und ihre Einbettung in die gesellschaftliche Kommunikationsstruktur

- die Beziehung zwischen der Sprachverwendung und ihren medialen Bedingungen
- die Sprachvariation im Deutschen und Sprachkontakterscheinungen in Mehrsprachigkeitssituationen unter Beteiligung des Deutschen

Im Berichtszeitraum konzentrierten sich die Arbeiten auf folgende Projekte:

Eigenschaften gesprochener Sprache

Die Arbeit zielte darauf ab, die Variabilität gesprochener Sprache herauszuarbeiten und mündliche Kommunikation – im Vergleich mit Schriftlichkeit und technisierter Kommunikation – durch die Diskussion ihrer verschiedenartigen Grundbedingungen als eigenständiges Verständigungssystem zu verdeutlichen. Als Abschlusspublikation wird gegenwärtig für den Druck vorbereitet: Reinhard Fiehler/Birgit Barden/Mechthild Elstermann/Barbara Kraft: Eigenschaften gesprochener Sprache. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Spezifik mündlicher Kommunikation. Studien zur deutschen Sprache. Tübingen: Narr.

Gesprächsrhetorik

Eine umfangreiche systematische Darstellung zur „Gesprächsrhetorik", die vor allem verbale Muster und Verfahren in Problem- und Konfliktgesprächen behandelt, wird vorbereitet. Außerdem werden die Projektergebnisse und Beispielanalysen aus der Projektarbeit in das Gesprächsanalytische Informationssystem GAIS aufgenommen.

Gesprächanalytisches Informationssystem (GAIS)

Entwickelt wird ein multimediales Informationssystem für die gesprächsanalytische Arbeit von Wissenschaftlern und Studenten. GAIS bietet Informationen und Arbeitsmöglichkeiten zur Gesprächsanalyse allgemein und speziell zu Ergebnissen und Verfahren der Gesprächsrhetorik. Das System umfasst ein Lexikon zur Gesprächsanalyse, Beispielanalysen, Korpora für weitere Analysen, Aufgabenstellungen und Lösungen für das Selbststudium sowie eine Literaturdatenbank. Ein wichtiger Teil des Systems sind außerdem Programme für die Korpusarbeit und die Aufbereitung von Daten gesprochener Sprache von der Transkription (DIDA) über die Synchronisation von Transkriptionstext und Ton (ALIGNER) bis zur Recherche in den Transkriptionskorpora (COSMAS II). Die inhaltliche Strukturierung ist im ersten Schritt auf einen Kurs „Gesprächsrhetorik: Beispiel Fernsehgespräche" ausgerichtet und wird dann fortlaufend auf weitere Themen ausgeweitet.

Kommunikative soziale Stilistik

Zentrales Vorhaben der Abteilung ist das Projekt ‚Kommunikative soziale Stilistik'. Ziel ist die Erarbeitung einer Soziostilistik der Kommunikation in Deutschland. Im Zentrum steht der Zusammenhang zwischen der Ausprä-

gung von kommunikativen Stilen, die als Ausdruck der sozialen Identität von gesellschaftlichen Gruppen fungieren, und sozialen Prozessen der Integration, Differenzierung, Distanzierung und Ausgrenzung. Ergebnis ist eine grundlegende Darstellung von allgemeinen Stilbildungsprinzipien und Prozessmustern der sprachlich-sozialen Entwicklung, die an einer aspektreichen Auswahl von Kommunikationsvorgängen in unterschiedlichen Domänen der Gesellschaft demonstriert werden. Den Orientierungsrahmen für die einzelnen empirischen Untersuchungen bilden Dimensionen der gesellschaftlichen Gliederung, die in soziologischen und kulturwissenschaftlichen Arbeiten als Grundeigenschaften gesellschaftlicher Realität angesehen werden und deren Ausprägungen für die Bestimmung moderner Gesellschaften herangezogen werden:

- Vertikale Gliederung („Oben und Unten"). Durchgeführt wird ein Teilprojekt: „Das kommunikative Handeln von Führungskräften".
- Arbeit und Freizeit. Es laufen gegenwärtig zwei Teilvorhaben: „Kommunikation in Arbeitsgruppen" und „Internetkommunikation als Arbeitsinstrument".
- Migration („Ansässige und Zuwanderer"). Hier läuft ein Teilprojekt „Sprachvariation Deutsch-Türkisch und kommunikative soziale Stile von Migranten". Für ein weiteres Teilprojekt zur kommunikativen Stilistik in der Welt russlanddeutscher Aussiedler wurden Vorarbeiten durchgeführt.
- Lebensalter und Generationswechsel („Jung und Alt"). Gegenwärtig läuft ein Teilprojekt „Stilbildung und Variationspraxis in der medialen und unmittelbaren Kommunikation von jugendkulturellen Sozialwelten".
- Öffentlichkeit und Privatheit. Dieser Arbeitsbereich wurde vorerst zurückgestellt.

Zwei der genannten Teilvorhaben („Sprachvariation Deutsch-Türkisch und kommunikative soziale Stile von Migranten" sowie „Stilbildung und Variationspraxis in der medialen und unmittelbaren Kommunikation von jugendkulturellen Sozialwelten") sind zugleich Teilprojekte im Rahmen der von der DFG geförderten Mannheimer Forschergruppe „Sprachvariation als kommunikative Praxis", die ihre Arbeit am 01.03.2000 aufgenommen hat. Die Fortsetzung der Forschergruppe um weitere drei Jahre ist bei der DFG beantragt.

Lautliche Variation des Deutschen – Standardsprache und regionale Umgangssprachen

Das Projekt wird gegenwärtig vorbereitet. Ziel ist eine Datenbank von Aussprachevarianten deutscher Wörter in der Standardsprache und in den regionalen Umgangssprachen. Die Datenbank kann zur Herstellung eines Aussprachewörterbuches für spezifische Adressatenkreise (u. a. Deutsch als Fremdsprache) genutzt werden. Längerfristiges Ziel ist die Klärung des Zusammenhangs zwischen Sprachvariation und Prozessen des Sprachwandels. Im Berichtsjahr sind vor allem Arbeiten zur konzeptionellen Klärung, der

Aufbereitung von Korpora und der Prüfung von Möglichkeiten der automatischen Analyse von lautlichen Varianten durchgeführt worden.

Korpusausbau und Entwicklung von Korpustechnologie

Zunehmende Bedeutung bekommt der Bereich Korpusausbau und Entwicklung von Korpustechnologie für Daten gesprochener Sprache. Das korpustechnologische Ziel ist die Einrichtung eines vernetzten Gesamtsystems (Eingabe, Speicherung und Zugriff) für Korpora gesprochener Sprache. Die wichtigsten Komponenten eines solchen Systems sind ein Transkriptionseditor, ein System für Text-Ton-Alignment, eine Datenbank für Transkripte und Zeitmarken, eine Verwaltungsdatenbank, ein Recherchesystem und ein Ausgabesystem für Transkripte mit Zugriff auf die Tondaten. Die Arbeiten an den folgenden Komponenten des Gesamtsystems wurden im Berichtsjahr weitergeführt. Die Arbeiten konzentrierten sich auf die Weiterentwicklungen von zwei korpustechnologischen Instrumenten:

- Das Text-Ton-Alignment wurde weiter verfeinert und getestet, u.a im Hinblick auf den Einsatz des inkorporierten Spracherkenners für die Variantenerkennung.
- Die Datenbank Gesprochenes Deutsch für die computerunterstützte Erfassung und Erschließung der Tonaufnahmen des Deutschen Spracharchivs, der Verwaltungsinformationen und der Transkripte wurde weiter ausgebaut; das eingeschränkte Angebot im Internet ‚für jedermann' wird zur Zeit um eine Linguisten-Version mit Zugriff auf alle Datenbestände ergänzt.

Deutsches Spracharchiv (DSAv)

Aufgabe des Deutschen Spracharchivs (DSAv) ist die Archivierung und Dokumentation von Daten gesprochener Sprache. Hier sind auch die Aufgaben für den internen und externen Service angesiedelt. Die zentrale Dokumentation aller in der Abteilung verwalteten Korpora gesprochener Sprache wurde fortgesetzt, ebenso die Inventur der vorhandenen Begleitmaterialien zum Zwirnerkorpus.

2.4 Arbeitsstelle Zentrale DV-Dienste (ZDV)

Leiter:
Eric Seubert

Wissenschaftliche Mitarbeiter:
Irfan Bilgili – Franck Bodmer

Kaufmännisch-technischer Mitarbeiter:
Bernd Rolzhäuser

Technische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter:
Siegmund Gruschka – Matthias Hördt – Rainer Krauß – Ingrid Schellhammer

Sekretärin:
Susanne Bergmann

Die ZDV definiert sich durch ihren Namen als die Arbeitsstelle, in der die zentralen Datenverarbeitungsdienste des IDS abgewickelt werden.

Sie hat die Aufgabe, die wissenschaftlichen Arbeiten der Forschungsabteilungen durch Bereitstellung und Pflege der erforderlichen Hard- und Software zu unterstützen. Hinzu kommen wissenschaftliche und nichtwissenschaftliche Programmierarbeiten in Zusammenarbeit mit den anderen Abteilungen und Arbeitsstellen.

Die Arbeiten der ZDV umfassen zur Zeit
- das generelle Betreiben der Rechner im IDS,
- die Betreuung des lokalen Netzwerks und der zentralen Internet-Dienste des IDS,
- die Erstellung von projektspezifischen Programmen, Skripten und sonstigen Bausteinen,
- die Betreuung zentraler Software (darunter die Datenbanksysteme ORACLE und TAMINO) und Entwicklung zugehöriger Anwendungen,
- die Entwicklung und Betreuung des Korpus-Recherchesystems COSMAS II sowie
- die Mitarbeit bei Konzeption, Erstellung und Aktualisierung des Informationsangebots des IDS im WWW.

Technische und administrative Arbeiten an PCs

Die durch Abgänge einer Reihe von Mitarbeitern oder Neuanschaffung freigewordenen Rechner wurden nach vorliegenden Anträgen entsprechend aufgerüstet, konfiguriert und anschließend neuen Benutzern zugestellt.

Im vergangenen Jahr wurden so 40 neue PCs angeschafft, installiert und konfiguriert. Von den freigewordenen PCs wurden wiederum 30, wenn notwendig aufgerüstet, umkonfiguriert und ihren neuen Benutzern zugestellt. Die Anzahl der Diagnosen und nachfolgenden Reparaturen an Rechnerhardware, die in Eigenverantwortung von Mitarbeitern der Arbeitsstelle durchgeführt wurden, belief sich auf ca. 40. Weitere 25 PCs wurden ausgeschlachtet.

Die Datenbank zur besseren Verwaltung der PC-Hardware und -Software im Haus wird weiterhin mit Daten angereichert. Durch die Datenbank kann die bestehende Inventarisierung von DV-Materialien korrigiert, erweitert und aktualisiert werden.

Netzwerkanbindung und Netzwerkausbau

Nachdem bereits im vergangenen Jahr die Erweiterung des lokalen Netzwerks – was die Arbeiten am Glasfasernetz angeht – abgeschlossen werden konnte, wurde im 1. Quartal dieses Jahres in der Bibliothek ein Funknetz (Wireless LAN) eingerichtet. Dieses Funknetz ist über mehrere Datenleitungen (je 100Mbit/sec) an das lokale Glasfasernetz angebunden.

Zusätzlich zu den Mitarbeiter-Arbeitsplätzen sind dadurch noch rund 20 weitere potenzielle Netzwerk-Arbeitsplätze für Gäste des IDS vorhanden.

Das veraltete 10-Mbit-Netzwerk samt alter Zimmerverkabelung bleibt unverändert bestehen.

In Ergänzung zur PC-Datenbank ist eine Netzwerk-Datenbank eingerichtet, in der die neue Verkabelung datentechnisch aufbereitet ist und ständig auf dem neuesten Stand gehalten wird.

Zentrale Hardware und Software

Der zentrale Applikationsserver des Instituts hat mittlerweile die Endausbaustufe erreicht. Nach Update des Betriebssystems wurden zusätzlich zur Aufrüstung des Hauptspeichers zwei weitere Festplattenarrays installiert, die weitgehend für die Bedürfnisse von COSMAS II zur Verfügung stehen. Der über den Server angeschlossene externe Plattenspeicher beläuft sich damit auf ca. 1 Terabyte.

Für die Datenbanksysteme ORACLE und TAMINO wurden im Lauf des Jahres die aktuellen Updates eingespielt.

Der Rechner für Multimedia-Anwendungen wurde hinsichtlich des externen Plattenspeichers ebenfalls aufgestockt, von 72 GB auf ca. 250 GB. Der Rechner wird zum einen für die Korpuskonvertierung (für die Arbeitsgruppe ‚Korpustechnologie') und zum anderen für das Alignment von Audio-Daten (in der Abteilung ‚Pragmatik') verwendet.

Der neu hinzugekommene Plattenspeicher wird zu großen Teilen den Benutzern im Haus zur Sicherung von Multimedia-Daten zur Verfügung stehen.

In Abrundung des Netzwerkausbaus wurden besonders sensible Bereiche des lokalen Netzes mit unterbrechungsfreien Stromversorgungen (USVs) versehen, die bei momentanen Spannungsschwankungen oder kurzen Stromausfällen einen ausfallfreien Betrieb gewährleisten.

Datensicherheit und Datenschutz/Benutzerbetreuung

Zum effektiveren Schutz gegen Viren, die per Mail oder über WWW-Zugriffe eingeschleust werden, wurde ein zentraler Viren-Rechner eingerichtet, der ständig die neueste Version des dort installierten Virenschutzprogramms vom Anbieter herunterlädt und anschließend automatisch die im Haus installierten PC-Versionen aktualisiert. In der Vorbereitungsphase wurden zusätzlich die meisten Rechner im Institut – was Datenmüll und unnötige Anwendungen angeht – bereinigt.

Zum generellen Schutz gegen unberechtigte Zugriffe von außen wurden bereits die Funktionalitäten einer Firewall-Lösung ausgetestet. Zur Zeit laufen die Vorbereitungen für die Anschaffung, Installation und Konfiguration der getesteten Firewall sowie ihrer zugehörigen technischen Komponenten.

Mit der Wiedereinrichtung einer Hotline für das Software-Paket MS-OFFICE konnten neben der täglichen Betreuung zusätzlich über das ganze Jahr

verteilt Schulungen für kleinere Benutzergruppen (11 Schulungen für insgesamt 41 MitarbeiterInnen) oder einzelne Benutzer angeboten und durchgeführt werden.

Zentrale Datenbanksysteme und -anwendungen

Die technische Betreuung der Anwendungen unter ORACLE umfasste

- die Datensicherung und den Datentransfer für den GRAMMIS-Server und den Datenbankserver,
- die Betreuung des GRAMMIS-Servers und der GRAMMIS-Anwendung auf dem Datenbankserver,
- die Benutzerbetreuung für GRAMMIS,
- die Installation eines Backup-Datenbankservers für ProGr@mm unter WINDOWS 2000, der beim Ausfall des zentralen Datenbankservers sofort einsatzbereit ist.

Die Anwendung ProGr@mm zum gleichlautenden Projekt der Abteilung ‚Grammatik', die seit einem Jahr in studienbegleitender Funktion für Vorlesungen/Seminare an der Universität Mannheim im Einsatz ist, wurde durch eine Reihe von zusätzlichen Funktionen angereichert. Wie das Projekt selbst befindet sich auch die Anwendung noch in der Entwicklung mit intensiven und weniger intensiven Arbeitsphasen. Aus diesem Grund werden sich im künftigen Einsatz noch weitere Anforderungen herauskristallisieren. Die Anwendung basiert (analog zu GRAMMIS) auf dem PL/SQL-Toolkit von ORACLE.

Zur Unterstützung der Arbeiten der Projektgruppe ‚Deutsches Fremdwörterbuch' der Abteilung ‚Lexik' wurden Programme erstellt, die aus den vorliegenden Belegartikeln der Buchstaben A-D alle Quellen der Belegwörter herausfiltern und mit einem Verweis auf das jeweilige Belegwort sortiert ausgeben. Erweiterungen wie z.B der Export der Belegwörter in eine Datenbank stehen an.

Für das im Lauf des Jahres abgeschlossene DFG-Projekt ‚Zeitreflexion im ersten Nachkriegsjahrzehnt' wurden die Daten gesichert und alle zugehörigen Anwendungen auf dem letzten Stand eingefroren.

Das Katalogisierungssystem BISLOK der Bibliothek wurde von Windows NT nach LINUX migriert und ebenso wie die Datenbank ESKA der Abteilung ‚Lexik' in gewohnter Weise technisch betreut.

Mit der Installation des XML-basierenden Datenbanksystems TAMINO konnten die Arbeiten im Rahmen des Projekts ‚Wissen über Wörter' (WiW) der Abteilung ‚Lexik' in Angriff genommen werden. Nach Einarbeitung in die zahlreichen Funktionalitäten von TAMINO sind zur Zeit die Arbeiten zur Erstellung eines Prototyps für das Recherche- und Endbenutzermodul von WiW (unter X-Application) im Gange. Der Prototyp wird voraussichtlich zum Jahresende verfügbar sein.

Korpusrecherchesystem COSMAS II

Im August/September dieses Jahres wurde die Version 3.0 von COSMAS II fertiggestellt. Zur Zeit läuft die Inbetriebnahme dieser Version und die damit verbundene allgemeine Einführung von COSMAS II im Institut. Eine Version für externe Benutzer wird in Kürze frei gegeben werden können.

Zur Fertigstellung von COSMAS II V3.0 wurden im laufenden Jahr folgende Arbeiten durchgeführt:

- Konzeption und Entwicklung alternativer Indexierungsmethoden
- Konzeption und Entwicklung von parallelen Zugriffen bei der Suchanfrage
- Integration/Entwicklung von Modulen zur Authentifizierung und Benutzerverwaltung (analog zu COSMAS I)
- Vervollständigung der Datenbanken (hinsichtlich der angeschlossenen Korpora)
- Komplette Überarbeitung der grafischen Benutzeroberfläche

Die Funktionalitäten und Optimierungen der Version 3.0 werden bis zum Jahresende auch in das Projekt DGD (Datenbank gesprochenes Deutsch) des Spracharchivs integriert werden.

Korpusbasierende Arbeiten

Für die Arbeitsgruppe ‚Korpustechnologie' (Abteilung ‚Lexik') wurden das ganze Jahr über routinemäßig die aktuellen Ausgaben der Tageszeitungen „Mannheimer Morgen", „Berliner Zeitung" und „taz" über Konvertierungsroutinen als Korpora für COSMAS verfügbar gemacht. Daneben wurden Werke von Ingeborg Bachmann, Ernst Barlach, Jonathan Coe, Sten Nadolny, Gabriele Wohmann u. a. für die bevorstehende Übernahme durch COSMAS vorbereitet.

In Zusammenarbeit mit der Projektgruppe DEREKO (Arbeitsgruppe ‚Korpustechnologie' der Abteilung ‚Lexik') wurden die Arbeiten zur Konvertierung der in COSMAS eingebundenen Korpora aus den im IDS entwickelten und bisher benutzten ‚Mannheimer Konventionen' in den SGML-basierenden Standard CES weiter voran getrieben. Nachdem im Vorjahr von der Projektgruppe bereits eine Umsetzungstabelle für Primärtexte festgelegt wurde, konnten nach Abschluss des Projekts in Zusammenarbeit von ZDV und ‚Korpustechnologie' auch die Spezifikationen für die Konvertierung der bibliografischen Daten herausgearbeitet werden.

Die Umsetzung der Konvertierung in der ersten Phase ist bereits abgeschlossen.

Mit Hilfe des eigenentwickelten Korpus-Transformationscompilers ‚TraDuCES' können bis auf wenige Ausnahmen alle an COSMAS angeschlossenen Korpora konvertiert und mittels SGML-Parser und zugehöriger DTD verifiziert werden.

Das Fachsprachen- und das Grammatik-Korpus wurden zur Demonstration der Möglichkeiten, die die Notierung in CES nach erfolgter Konvertierung bietet, der Druckvorlage äußerst detailgetreu nachgebildet. Weiterhin wurden in normalem Rahmen die biografischen Korpora und die Korpora ‚Belletristik des 20. Jahrhunderts' hinsichtlich der vorliegenden Markierung überarbeitet. Zur Zeit in Arbeit sind die Mannheimer Korpora sowie die Marx-Engels-Korpora.

WWW-Service des IDS

Im Bereich ‚WWW-Service des IDS' wurde bereits im Vorjahr zur konsistenten und aktuellen Haltung von (öffentlichen) Personalinformationen ein Prozedurpaket erstellt, das – völlig automatisiert – diese Informationen für verschiedene Anwendungsgebiete zur Verfügung stellt. Diese Prozeduren wurden dahingehend erweitert, dass neben den zentralen auch die dezentralen (auf die jeweilige Abteilung/Arbeitsstelle beschränkten) Übersichtsseiten über die Mitarbeiter/Hilfskräfte erzeugt werden.

Zu den Aufsätzen der Zeitschrift „Deutsche Sprache" werden in Zusammenarbeit mit der Arbeitsstelle Öffentlichkeitsarbeit und Dokumentation (auch rückwirkend) weiterhin die jeweiligen Abstracts im WWW verfügbar gemacht.

2.5 Zentrale Arbeitsstelle Öffentlichkeitsarbeit und Dokumentation

Leiterin:
Dr. Annette Trabold

Wissenschaftliche Mitarbeiter:
Franz Josef Berens – Monika Kolvenbach

Wissenschaftliche Dokumentarin:
Dr. Sabine Karl (beurlaubt seit 13.10.2002) – Iris-Franziska Schmid (ab 14.10.2002)

EDV-Mitarbeiter:
Claus Hoffmann

Erstellung von Druckvorlagen:
Cornelia Häusermann – Joachim Hohwieler – Norbert Volz

Bibliothek:
Lucia Berst – Birgit Günther – Eva Teubert (Leitung)

Sekretärin:
Barbara Stolz

In der Arbeitsstelle sind die Bereiche
- Öffentlichkeitsarbeit und Presse
- Publikationswesen

- Dokumentation
- Bibliothek

organisatorisch zusammengefasst.

Zu den laufenden Aufgaben der Arbeitsstelle zählen: Pflege von Pressekontakten, Redaktion der Zeitschrift ‚Sprachreport', Redaktion der Zeitschrift ‚Deutsche Sprache', Gästebetreuung, Zusammenstellen von Besucherprogrammen, Betreuung des Vereins der Freunde des IDS, Bearbeitung von Praktikumsanfragen, Tagungsorganisation, Druckvorlagenerstellung für die IDS-Publikationen (siehe Kapitel 10), Erstellung von Präsentationspostern für Projekte und Abteilungen, Zentrale Adressverwaltung, Vertrieb der Eigenverlagspublikationen und die Bearbeitung von Anfragen. Die Anfragen per E-Mail wachsen durch die allgemein steigende Internet-Nutzung weiterhin an. Es ist festzustellen, dass zunehmend in zahlreichen germanistischen Seminaren die Studierenden nicht mit den notwendigen Grundlagen des Bibliografierens vertraut gemacht werden.

Neben diesen laufenden Aufgaben lag 2002 der Schwerpunkt der Öffentlichkeitsarbeit auf der Organisation und Durchführung der Jahrestagung zum Thema „Deutsch von außen – Die deutsche Sprache aus der Sicht anderer Länder und Sprachen".

Erneut fanden in den Räumen des IDS zwei Ausstellungen statt; die erste trug den Titel ‚Deutsch von außen' und zeigte passend zur Jahrestagung Karikaturen zur deutschen Sprache aus aller Welt. Sie präsentierte Ergebnisse eines weltweit ausgeschriebenen Karikaturen-Wettbewerbs des Goethe-Instituts, und sie wurde in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut organisiert. Die zweite Ausstellung zeigte unter dem Titel ‚Begrenzung' Bilder und Installationen aus Tschechien, Österreich und Deutschland.

Die ‚Dokumentation zur Germanistischen Sprachwissenschaft: Sprachwissenschaftliche Forschungsvorhaben' ist als abfragbare Datenbank im WWW veröffentlicht (http://www.ids-mannheim.de/oea/forsch/). Aktualisiert wird diese Datenbank regelmäßig. Rund 900 Projekte sind zum Jahresende verzeichnet.

Das Informationsangebot im Internet über das IDS ist im Vergleich mit dem Jahr 2001 um weitere 300 Seiten auf nun rund 2500 Seiten angewachsen. Monatlich können im Jahr 2002 im Durchschnitt über 330.000 Zugriffe aus dem In- und Ausland auf IDS-Seiten gezählt werden. Das sind rund 100.000 mehr als im Jahr 2001. In Zusammenarbeit mit der Arbeitsstelle Zentrale DV-Dienste wird das Informationsangebot des IDS im WWW weiter ausgebaut und stetig aktualisiert. Aktuelle Informationen über das IDS können unter http://www.ids-mannheim.de abgerufen werden.

In der Bibliothek werden mit dem Katalogisierungssystem BISLOK sämtliche Neuerwerbungen und – soweit möglich – Altbestände erfasst. Sie sind über Stich- und Schlagwortsuche auch sachlich erschließbar, seit der Katalog der Bibliothek online nutzbar ist.

Ausländische Gastwissenschaftler und Nutzer aus den umliegenden Hochschulen werden durch die Bibliotheksangestellten beraten, wobei nicht nur Beratungen in der Bibliothek selbst, sondern vermehrt solche per Post, Telefon und E-Mail zu verzeichnen sind.

Die von der Bibliothek herausgegebenen Neuerwerbungslisten (Erscheinungsweise: 3–4 Mal jährlich) dienen der in- und ausländischen Hochschulgermanistik als wichtige Informationsquelle. Sie werden auf Anforderung verschickt und sind darüber hinaus monatlich im Internet aktualisiert abrufbar über http://www.ids-mannheim.de/oea/neueingang.html.

2.6 Verwaltung und Vorstandssekretariat

Verwaltungsleiter:
Harald Forschner

Verwaltungsangestellte:
Jean-Christoph Clade – Gerhard Köck – Gerd Piroth – Heike Ripke – Irmgard Schlösser – Hermann Schmitt

Telefonzentrale/Poststelle:
Sibylle Heiss-Foster – Hannelore Wittmann

Hausmeister:
Uwe Zipf

Direktionsbüro:
Cornelia Pfützer-König

2.7 Hilfskräfte am IDS (Stand November 2002)

Abteilung Grammatik
Tamara Altmann, Bouchra Boukhriss Clemente, Ilona Anna Ewald, Christina Godel, Kerstin Güthert, Kerstin Mehler, Olga Posovitnyuk, Melanie Schleisiek, Anna Volodina, Wiebke Wagner

Abteilung Lexik
Saskia Dams, A. Juan Götz, Maren Krempin, Ilona Link, Stefaniya Ptashnyk, Ulla Radtke, Roland Reibeling, Jarek Schlauch, Greta Stanaityte, Nilgün Yavuz

Abteilung Pragmatik
Nevrin Aksakal, Medea Blassl, Anne Callsen, Necmiye Ceylan, Bettina Eltester, Fabian Hörack, Daniel Kraft, Vesselin Mihaylov, Marco Netzker, Azim Yasar Özdemir, Asel Perrier, Andrea Scheinert, Benjamin Schneider, Emran Sirim

Öffentlichkeitsarbeit, Dokumentation, Bibliothek
Juliane Borm, Karla Piccola Dörken, Christian Drexler, Alexander Michailidis, Nicole Plöger, Sonja Tröster, Liping Yan, Hanying Yang

3. Tagungen, Kolloquien und Vorträge externer Wissenschaftler am IDS

3.1 Deutsch von außen – 38. Jahrestagung des IDS vom 12.–14. März 2002

„Nicht der äußere Mensch, sondern der innere hat Spiegel nötig. Man kann sich nicht anders sehen als im Auge eines fremden Sehers." Als ob es diesem Gedanken Jean Pauls folgen wollte, lockte das Institut für Deutsche Sprache vom 12. bis 14. März Linguisten aus 26 Ländern zu seiner 38. Jahrestagung nach Mannheim, um in der Diskussion mit Germanisten aus dem nichtdeutschsprachigen Ausland einen schärferen Blick auf die eigene Sprache zu gewinnen. Entsprechend dem Ziel, dem interdisziplinären Charakter des Themas und nicht zuletzt dem multikulturellen Teilnehmerkreis war auch der Titel der Tagung formuliert: „Deutsch von außen".

Die Auseinandersetzung mit den Problemen der anderen hilft bekanntlich, die eigenen zu bewältigen. Ist der Wille da, müsste sich – wie man sagt – auch ein Weg finden. Dass der Blick nur von innen für die Lösung der Probleme in der Germanistik allgemein und im Bereich „Deutsch als Fremdsprachenphilologie" nicht mehr ausreichend ist, machte der dreitägige Tagungsdialog deutlich. Solch ein Meinungs- und Erfahrungsaustausch erwies sich sowohl für die einheimischen als auch für die im Ausland arbeitenden Germanisten als sehr fruchtbar.

Die Innensicht der Außensicht

In seiner Begrüßungsrede benannte Institutsdirektor **Gerhard Stickel** als Hauptmotiv des IDS für die Wahl des diesjährigen Tagungsthemas die Schärfung der Innensicht durch die Außensicht. Dies helfe, die Beschränkung auf die muttersprachliche Binnenperspektive zu überwinden und schaffe durch den Vergleich die methodisch nützliche Distanz zum Forschungsgegenstand. Um einen ersten Überblick über die Außensichten auf das Deutsche zu gewinnen, schickte der Direktor des IDS ein kleines Präludium voraus – das Ergebnis einer Umfrage mit provokativen Fragen an ausländische Kolleginnen und Kollegen nach Meinungen, Stereotypen und Vorurteilen über das Deutsche und die Deutschen, die in dem jeweiligen Land verbreitet sind. Die meisten negativen Einstellungen und unerfreulichen Wertungen beruhen nach der Meinung Stickels auf über Jahrhunderte tradierten Klischees und auf der mangelnden Kenntnis der deutschen Sprache und ihrer Sprecher. Das Heterostereotyp von der schweren deutschen Sprache gehe eher auf das auch während der Tagung immer wieder angeführte Standardzitat Mark Twains zurück, dass das Deutsche erst in 30 Jahren zu lernen sei – u. a. sei die Wortstellung des Deutschen kompliziert, seine Wörter zu lang und die Aussprache unmusikalisch hart –, nicht aber auf wirkliche Sprachlernerfahrung. Tatsächlich aber wird die „Philosophensprache" von vielen motivierten Lernenden als „schwierig, aber nützlich" bewertet.

Über den praktischen Nutzen der deutschen Sprache, ihre Rolle in Zeiten der EU-Ausbreitung und der Globalisierung in der Wissenschaft sprach Staatssekretär **Michael Sieber** in seinem Grußwort an die Gäste der Tagung. Er sehe die Aufgabe des IDS darin, die deutsche Sprache international „vorzuhalten". **Hans-Olaf Henkel**, Präsident der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL), der auch das IDS angehört, hob in seinem Grußwort die zentrale Bedeutung des IDS für die Germanistik im In- und Ausland hervor.

Nur durch genaue kontrastive und typologische Untersuchungen der strukturellen Eigenschaften des Deutschen im Vergleich zu anderen Sprachen schärft man den Blick für die grammatische Beschreibung der eigenen Sprache. Diese These wurde überzeugend in den Vorträgen des ersten Tages vertreten.

Im Vergleich mit mehreren europäischen Sprachen – vor allem dem Englischen, Französischen, Polnischen und Ungarischen – stellte **Gisela Zifonun** ein mehrdimensionales Bild der Personal- und Reflexivpronomina aus kontrastiv-typologischer Perspektive vor. Den Hintergrund ihres Vortrags bildet das seit Anfang 1999 in der Abteilung „Grammatik" laufende Projekt „Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich" (Näheres dazu unter http://www.ids-mannheim.de/gra/eurostudien.html). Dieses Projekt soll auch einen Beitrag zur Sprachidentität und damit zur kulturellen Identität in Europa leisten. Die neue Betrachtungsweise des Deutschen im Kontrast zu anderen europäischen Sprachen ermöglicht den Linguisten, die grammatische Profilierung des Deutschen sichtbar zu machen und subtile Unterschiede zwischen „Nah"-Sprachen hervorzuheben. Der mit der Kontrastierung verbundene Verfremdungseffekt kann Gefahren wie z. B. Über- und Untergeneralisierung in der Grammatikschreibung vermeiden helfen, fasste die Projektleiterin einen Vorteil dieses Verfahrens zusammen.

Im ersten Teil seines Vortrags „Faszination der kontrastiven Germanistik DaF" illustrierte **Werner Abraham** (Groningen) die Komplikationen des Deutschen im Vergleich zu anderen germanischen Sprachen mit der in der Sprachevolution entstandenen formalen „Überspezifikation". Der Vortragende konnte an vielen Beispielen aufzeigen, wie sich z. B. das moderne Englisch aus dem modernen Deutschen so strukturähnlichen Altenglischen zu einer Sprache mit optimaler grammatischer Durchsichtigkeit entwickelt hat, während das Deutsche seine ursprüngliche Komplexität behalten habe. Die „Vereinfachung" des Englischen sei auch historisch bedingt: das „leichtere" Englisch fördere eine schnellere sprachliche und damit soziale Integration verschiedener Wellen von Neusiedlern auf den britischen Inseln. Im zweiten Teil des Vortrags ging Abraham auf jene Gesichtspunkte ein, unter denen diese „schweren" formalen Eigenschaften der deutschen Sprache entscheidende Vorteile bringen und sie zu einer „leichteren" Sprache machen. So habe zum Beispiel das Deutsche zwar morphologische Redundanzen, sei aber im Vergleich zu einer formunaufwendigen, morphologiearmen, aber

versetzungssperrigen Sprache wie dem Englischen syntaktisch flexibler, feingradiger, also intensional reicher.

Geradezu begeistert von der Komplexität des Deutschen, die in besonderer Weise ein Privileg der schriftlichen Kommunikation sei, zeigte sich **Cathrine Fabricius-Hansen** aus Oslo. Was Deutsch als eine relativ kompliziert wirkende Sprache mit „abschreckenden" parataktischen und hypotaktischen Untergliederungen erscheinen lässt, ist ihrer Meinung nach ein Zeichen für die „Reife" dieser Sprache, die vor dem Hintergrund „weniger reifer" Sprachen als schwierig gilt. Ihre These, dass die Beurteilung der Komplexität des Deutschen abhängig von der jeweiligen Muttersprache ist, belegte sie durch einen detaillierten Vergleich von Parallelbeispielen eines deutschen Textes mit seiner englischen und norwegischen Übersetzung. Die im Text widergespiegelte komplexe Logik des Schriftdeutschen wurde in den Vergleichssprachen grammatisch vereinfacht, was durch andere sprachliche Mittel kompensiert wurde: Einzelne längere hypotaktische Gedankengänge werden im Norwegischen in mehreren Sätzen wiedergegeben, die nominalisierten Elemente durch hypotaktische Strukturen in der entsprechenden englischen Übersetzung ersetzt. Die Frage, ob der Kompromiss zwischen Komplexität und Verständlichkeit im DaF-Unterricht nach dem Motto „Schreib' nicht, wie du sprichst, schreib', wie es dem Leser angemessen ist" überhaupt möglich ist, rief anschließend eine heftige Diskussion hervor.

Germanisten aller Länder ...

Zwei weitere Nachmittagsvorträge des ersten Tages eröffneten eine ganze Reihe ‚aufklärender' Vorträge von ausländischen Germanisten, die einen besorgten Blick von außen auf die selbstgenügsame inländische Germanistik richteten, deren Forschungsgegenstand durch das europa- und weltweit nachlassende Interesse an der deutschen Sprache und die zunehmende Rolle des Englischen als internationale Kommunikationssprache bedroht ist.

So bedauerte **Martine Dalmas** (Paris) das gestörte, eher auf nationalem als auf dem historischen Aspekt beruhende Verhältnis der ‚Marianne' zu ihrem deutschen Nachbarn, das folgenschwere Konsequenzen für die Verbreitung des Deutschen als Fremdsprache in Frankreich habe. Sowohl die germanistische Sprachwissenschaft als auch das Schulfach Deutsch stießen auf Schwierigkeiten struktureller und ideologischer Art, die sich sowohl auf die traditionell von der Literaturwissenschaft geprägte Germanistik als auch auf die Lehrerausbildung und -weiterbildung negativ auswirkten. Dies führe dazu, dass das ohnehin „elitär schwere" Deutsch als Fremdsprache im französischen Schulsystem in den letzten Jahren zunehmend an Gewicht verliere. An manchen Schulen werde es erst an dritter Stelle nach dem Englischen und Spanischen gewählt, was wiederum zu einem Rückgang der Studentenzahlen, z. B. an der Sorbonne, führe.

Das Problem des Wertverlustes des Deutschen zugunsten des Englischen wurde unter anderem von **Csaba Földes** (Veszprém) aus ungarischer Sicht

umrissen. Obwohl Deutsch als erste Fremdsprache in der Grundschule historisch bedingt immer noch stark vertreten sei, nehme es schon in der Hauptschule nur noch den zweiten Prestige-Platz ein, und zwar hinter dem Englischen, das reichere Eltern für ihre Kinder bevorzugten. Die beherrschende Rolle der englischen Sprache sei nicht zuletzt auf die allmählich sinkende Bedeutung des Deutschen im ungarischen Wirtschaftsleben zurückzuführen: Bei Einstellungsverfahren verlangten auch die deutschen Firmen immer häufiger Englischkenntnisse von ihren Mitarbeitern. Die immer noch verbreitete konservative Methodik des DaF-Unterrichts im Unterschied zu der mehr kommunikativ orientierten des Englischen führe zwar zu ausreichenden Grammatikkenntnissen, eigne sich aber wenig zum Erwerb der Fähigkeit der spontanen Unterhaltung. Die „von Anglizismen besessenen" aktuellen Lehrbücher bereiteten nicht nur den Deutschlernenden Schwierigkeiten, sondern auch ihren zum größten Teil nur für eine Fremdsprache ausgebildeten Lehrern.

Die Ausgangssituation für das Deutschlernen in Indien, einem kulturell so vielfältigen und mehrsprachigen Land, unterscheide sich stark von der Situation in Europa. Viele Inder, die zusätzlich Deutsch oder häufiger sogar Japanisch lernten, seien bereits zweisprachig, berichtete der einzige außereuropäische Vortragende, **Shrishail Sasalatti** aus Neu-Delhi, am zweiten Tag der Tagung über die Lage auf dem Subkontinent. Ein Schwerpunkt der Forschung in der indischen Germanistik sei daher die Untersuchung des Spracherwerbs mehrsprachiger Sprecher. Bedauerlicherweise erwecke das Deutsche ein geringes Interesse bei den Lernenden. Ob Deutsch eine allzu schwierige Sprache für seine Landsleute sei? „Interessant, brauchbar, aber schwierig", lautete Sasalattis Formel, die wie ein Echo auf die Umfrage Stickels wirkte. Das Haupthindernis für eine Zunahme des Deutschen als Fremdsprache seien aber nicht die Lernhindernisse, sondern die fehlende Motivation. Englisch und auch Japanisch hätten hier aufgrund historischer sowie aktueller, vor allem wirtschaftlicher Gegebenheiten einen schwer aufholbaren Vorsprung. Hier könnte allerdings die Politik eingreifen, denn mit der Greencard versuche Deutschland, gerade indische Computerexperten nach Deutschland zu locken – allerdings betreibe Deutschland parallel dazu zu wenig Sprachpolitik.

Daran, dass die Fremdsprachenpflege eine äußerst wichtige politische Sache ist, gibt es keinen Zweifel. Besorgt wirkte der katalanische Germanist **Andreu Castell** (Tarragona), als er die spanische Situation der unzureichenden Förderung des Fremdsprachenlernens schilderte. Weder die Zentralregierung noch die Landesregierungen haben sich in mehr als 30 Jahren für eine klare Fremdsprachenpolitik entscheiden können. Die Folge ist bekannt: Rückgang des Interesses an den Fremdsprachen allgemein, darunter auch am Deutschen, das bisher noch weniger gefördert wurde als das Englische oder das Französische. Auf der Suche nach einem Ausweg aus der Krise rief Castell seine Kollegen auf, in einer gemeinsamen Aktion mit den spanischen Germanisten den Untergang des Deutschunterrichts zu verhindern.

Wie sich variierende politische und kulturelle Beziehungen zwischen Briten und Deutschen auf die Wahrnehmung der deutschen Sprache auswirken, berichtete „vom Tellerrand aus" **Michael Townson** (Dublin). Während das bei den Briten in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts positive Deutschlandbild eine wohlwollende Rezeption des Deutschen als einer „hochwertigen, edlen Lektüresprache" hervorgerufen habe, schiene für sie nur 100 Jahre später der ästhetische Klang derselben Sprache durch das negative Kriegserlebnis und durch die Karikatur des Deutschen in englischen Kriegsfilmen, in denen die Nazi-Kommandos gebellt werden, für lange Zeit verdorben.

Eine Annäherung an die deutsche Sprache von Rom aus strebte **Guiliana Liebman Parinello** an. Im Rahmen ihres Vortrags stellte sie ein neues Projekt der Universität Roma Tre dar, in dem ein Einführungsmodul in die germanistische Linguistik für absolute Anfänger entwickelt werde. Die Wissenschaftlerin sieht die Grundlage für das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache im Lateinischen als der „Muttersprache" Europas. Diese Grundlage ermögliche ein breiteres Verständnis für lexikalische Aspekte der Gegenwartssprache und eröffne neue Perspektiven in der Vermittlung von interdisziplinären Kenntnissen aus der deutschen Sprachgeschichte, die in diesem Modul in einer neuen europäischen Dimension gesehen werde. Von einem allgemeinen Mehrsprachigkeitsprinzip ausgehend, würden von den Lernenden Latinismen und Italianismen im Deutschen – insbesondere solche Pseudoitalianismen wie *alles paletti* – wie auch Germanismen im italienischen Wortschatz wie *albergo* ausgewertet, um so einen gemeinsamen lexikalischen Boden mit der neuen Fremdsprache zu sichern und dadurch den Lernprozess zu erleichtern.

Die Zweisprachigkeit der Finnen ist seit langem Realität: Neben dem Finnischen ist Schwedisch seit 1917 als zweite Staatssprache eingeführt, die ab dem dritten Schuljahr gelernt wird. Dabei handelt es sich um eine Kombination von zwei morphologisch grundverschiedenen Sprachen: einer agglutinierenden und einer flektierenden. Wie sich einerseits ein starker typologischer Kontrast zur Muttersprache, andererseits die vertraute Basis des bereits gelernten und mit dem Deutschen nah verwandten Schwedischen auf den Deutscherwerb von Finnen auswirkt, machte in ihrem Beitrag **Irma Hyvärinen** (Helsinki) deutlich. Anhand vieler Beispiele zur Silben- und Wortstruktur im Finnischen und Deutschen zeigte sie unter anderem, dass im Finnischen mehrsilbige Wörter und Komposita viel häufiger vorkommen als im Deutschen. Dieser Vergleich aus finnischer Sicht widerlegt die These von der spektakulären Länge der deutschen Wörter, die in vielen Tagungsberichten aus der Perspektive ganz unterschiedlicher Ausgangssprachen als eines der Lern- und Verstehenshindernisse genannt werde. Darüber hinaus konnte Hyvärinen an diesem und weiteren, z. B. lautlichen Unterschieden zwischen dem Finnischen und Deutschen aufzeigen, worauf in Finnland bei der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache zu achten ist.

Die Betrachtung des Deutschen einerseits von innen als Muttersprache – aus der rumäniendeutschen Sicht –, andererseits von außen als Fremdsprache – aus der Sicht des Rumänischen – ist eine Besonderheit der rumänischen Germanistik, die durch die Existenz einer deutschsprachigen Minderheit auf rumänischem Boden in Siebenbürgen und im Banat bestimmt ist. **Speranta Stanescu** (Bukarest) berichtete über die Geschichte der Deutschen, die ihre Kultur und ihre Sprache bis zum heutigen Tag über die Jahrhunderte und über die unterschiedlichsten Systeme hinweg gerettet haben. In ihrem Vortrag wandte sie sich abschließend nicht nur den wichtigen Fragen der Vergangenheitsaufarbeitung der Rumäniendeutschen, sondern auch der Umorientierung in der Forschung und der Ausrichtung der rumänischen Germanistik seit 1989 zu. Durch die starke Zunahme der Auswanderung der Rumäniendeutschen nach der Wende verschiebe sich der Schwerpunkt vom muttersprachlichen – spielerisch auch DaMF genannt – zum DaF-Unterricht.

In den Beiträgen der ausländischen Germanisten am dritten Tag der Tagung wurde erneut auf den Zusammenhang von Fremdsprachenlernen und -lehren hingewiesen. So nahm **Martin Durrell** (Manchester) die durch „mangelnde Motivation zu Fremdsprachen" klischierten Briten in Schutz: Die von ihm angeführten Statistiken zeigten, dass immer mehr Briten den Erwerb fremdsprachlicher Kompetenzen positiv ansehen. Jedoch sei es schwierig, diese positive Motivation im schulischen Fremdsprachenunterricht umzusetzen: bis zu 90% der Schüler in der 11. Klasse wähle alle Fremdsprachen ab. Durrell sieht einen der Gründe in den zwar informativen, aber funktionsarmen, zu wenig an der gesprochenen Sprache orientierten Übungstexten für Deutschlernende, auf deren Basis der Fremdsprachenunterricht in Großbritannien erteilt wird. „Unsere Schüler wollen Deutsch lernen, wie es gesprochen wird, nicht wie es gesprochen werden soll."

Zu einer beständigen Kooperation mit ausländischen Germanisten statt des lange Zeit praktizierten „Einweg-Transfers" von Konzepten und Lehrmaterialien in die nichtdeutschsprachigen Länder rief **Hans-Jürgen Krumm** (Wien) die Inlandsgermanisten auf. Die Auslandsgermanistik biete ihrerseits ein bisher zu wenig genutztes Potenzial auch für die Inlandsgermanistik, vor allem durch eine ausreichende Reflexion über das deutsche Sprachverhalten von außen. Die Frage, wie unterschiedlich die Wahrnehmungsperspektiven auf das Deutsche aus der monolingualen Muttersprachlersicht und aus der Sicht mehrsprachig aufgewachsener Kinder sein können, beantwortete der Vortragende anhand von Zeichnungen, die extra für seine Studie von in Österreich und Deutschland lebenden ausländischen Kindern entwickelt wurden.

Den abschließenden Vortrag zum Problem der Selbstbestimmung der Germanistik im vereinten Europa hielt als Plädoyer für deren Erweiterung zu einer so genannten ‚Transnationalen Germanistik' **Angelika Redder** aus München. Transnationale Germanistik wurde als Programm unter ‚Deutsch als Fremdsprache' hinsichtlich der Gegenstände und Praxisbezüge ebenso

wie hinsichtlich der Theorienbildung und Methodenentwicklung dargestellt. Die Argumentation Redders umfasste drei Dimensionen, die während des Vortrags ausführlich skizziert wurden: die wissenschaftsgeschichtliche, die wissenschaftssystematische und die wissenschaftspolitische.

Podiumsdiskussion

„Wozu brauchen wir heute eine internationale Germanistik?" – diese durchaus provozierende Frage wurde den Teilnehmern der Podiumsdiskussion mit dem Ziel gestellt, die internationale Stellung der deutschen Sprache und das Verhältnis zwischen Inlands- und Auslandsgermanistik auf den Punkt zu bringen.

Mit der Ansicht, dass der pseudotransparente Terminus ‚internationale Germanistik' nur scheinbar die fachliche Einheit der sogenannten Inlands- und Auslandsgermanistik beinhalte, eröffnete **Hardarik Blühdorn** (IDS Mannheim) die Diskussionsrunde. Die wichtige Funktion der nationalen und kulturellen Selbstvergewisserung stelle sich für die Auslandsgermanistik ganz und gar anders dar als für die Inlandsgermanistik. Und auch an die Sprache selbst habe der Nicht-Muttersprachler im allgemeinen andere Fragen als der Muttersprachler.

Regina Hessky (Budapest) sah die Situation wesentlich positiver. Für sie ist internationale Germanistik durchaus sinnvoll. Es handelt sich um ein Kontaktphänomen, eine Erscheinungsform der Kontakte zwischen deutschen und ausländischen Germanisten, die aus ungarischer Sicht leider allzu oft einen einseitigen Charakter aufweise, und zwar zugunsten des Deutschen, statt des wünschenswerten „Gebens und Nehmens" zwischen beiden Kulturen.

Zuvor hatte **Ludwig M. Eichinger** (Kiel) eine einzige Germanistik gefordert, die weder den Inlands- noch den Auslandsgermanisten gehört. Gemeinsam stelle sich ihnen die Aufgabe, die Norm zu pflegen und die Bedeutung des Deutschen in der Welt und des DaF-Unterrichts zu erhöhen. Die so umrissenen Ziele würden für die Germanistik schlechthin gelten.

„Wohin geht die deutsche Sprachwissenschaft in Italien?" fragte der italienische Sprachwissenschaftler **Claudio Di Meola**. Als einen wichtigen Faktor zur Stärkung der internationalen Germanistik nannte er einen vermehrten wissenschaftlichen Austausch mit den deutschen Kollegen. Es reiche nicht aus, nur Sprachwissen zu vermitteln, es müssten Studenten ausgebildet werden, bei denen Interesse und Motivation zu praxisferner und theorienaher Sprachwissenschaft vorhanden sei.

Joachim Umlauf als Vertreter des Deutschen Akademischen Auslandsdienstes (DAAD) forderte von der Germanistik, sich mehr in das gesellschaftliche Leben einzumischen. Auch wenn der DAAD Hunderte von Lektoren in alle Gegenden der Welt schicke, reiche dieses Angebot seiner Ansicht nach für die stärkere Verbreitung der deutschen Sprache immer noch bei weitem nicht aus.

Für **Christiane von Stutterheim** (Heidelberg) ergeben sich kaum Zweifel am Nutzen der internationalen Germanistik. Das von ihr geleitete Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie betreibt bereits seit geraumer Zeit ‚Auslandsgermanistik im Inland'. Mit diesem fakultätsübergreifenden Angebot, das der Wissenschaft hervorragende Möglichkeiten zur Durchführung von Forschungsprojekten aus kontrastiver Sicht in enger Zusammenarbeit mit Muttersprachlern aus über 40 Ländern der Welt bietet, verbreitete sie zum Tagungsabschluss einen kaum noch erwarteten Optimismus.

Im Rahmen der Tagung wurde der alle zwei Jahre verliehene Hugo-Moser-Preis, der vom Mitbegründer und ersten Präsidenten des Instituts für Deutsche Sprache und seiner Frau 1986 gestiftet wurde, an die Nachwuchswissenschaftlerin **Birgit Eckardt** aus Jena für ihr Habilitationsprojekt zum Thema: „Aufgaben und Bedeutungen von Metaphern in Fachsprachen – Bildfelder in der rechtswissenschaftlichen Kommunikation" vergeben. Mit dem mit 12.500 Euro dotierten Konrad-Duden-Preis 2001 der Stadt Mannheim wurde in diesem Jahr der Passauer Sprachwissenschaftler **Prof. Dr. Hans-Werner Eroms** ausgezeichnet.

3.2 Kolloquien/Workshops am IDS

25.–26.02.2002, 6. Arbeitstreffen Linguistische Pragmatik (ALP).

25.–26.10.2002, Wortschatzeinheiten: Aspekte ihrer (Be)schreibung, Kolloquium zu Ehren von Prof. Dr. Herberg.

6.–7.12.2002, Brücken schlagen – Zur Semantik der Konnektoren, Kolloquium.

3.3 Vorträge externer Wissenschaftler im IDS 2001

26.02.2002, Bernd Wiese/Berlin, „Zu Systematik des Präpositionensystems – Die primären Lokalpräpositionen des Deutschen"

27.05.2002, Prof. Dr. Jef Verschueren/Antwerpen, „Metapragmatic Lexicalizations"

16.07.2002, PD Dr. Claus Peter Zoller/Schriesheim, „Bericht über linguistische Feldforschung in Nordpakistan"

08.10.2002, Dr. Stefan Engelberg/Wuppertal, „Valenz und Aspekt"

3.4 Sprachforum am IDS

Mit dem Europäischen Tag der Sprachen begann das Institut für Deutsche Sprache am 26.09.2001 das Sprachforum, das auch im Jahr 2002 fortgeführt wurde. Die Referenten sind Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des IDS, die sich in ihren Vorträgen an ein sprachlich interessiertes Publikum wenden. Im Jahr 2002 fanden folgende Vorträge statt:

23.01.2002, Prof. Dr. Reinhard Fiehler, Sprache und Alter. Wie verändert sich das Sprechen, wenn wir älter werden?

20.03.2002, Prof. Dr. Katharina Meng, Russlanddeutsche Sprachbiografien. Untersuchung zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien.

15.05.2002, Prof. Dr. Gisela Zifonun, Überfremdung des Deutschen – Panikmache oder echte Gefahr?

26.06.2002, PD Dr. Thomas Spranz-Fogasy, Wie unsere Führungskräfte reden. Zur Alltagskommunikation der bundesdeutschen Elite.

09.10.2002, Dr. Jannis Androutsopoulos, Jugendsprache zwischen Theorie und Wirklichkeit.

13.11.2002, Dr. Elke Donalies, Gebt endlich die Wortbildung frei!

11.12.2002, Dr. Karl-Heinz Bausch, Was ist Hochdeutsch? Am Beispiel Mannheims.

Ausführliche Informationen zum Sprachforum am IDS finden Sie im Internet unter: http://www.ids-mannheim.de/org/sprachforum/

4. Lehraufträge und Vorträge von IDS-Mitarbeitern

4.1 Lehraufträge

Dr. Jannis Androutsopoulos

SS 2002, Jugend und Multimedia: Analyse von Online-Gemeinschaften, Proseminar, Fachbereich Gesellschaftswissenschaften, Universität Frankfurt a. M.

PD Dr. Nina Berend

WS 2002/2003 (zusammen mit Beate Henn-Memmesheimer), Sprachliche Formen: Wahlmöglichkeiten und Bedeutungen, Hauptseminar, Universität Mannheim

WS 2002/2003, Heidelberger Umgangssprache, Hauptseminar, Universität Heidelberg

PD Dr. Hardarik Blühdorn

SS 2002, Semantik, Hauptseminar, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasilien

WS 2002/2003, Die Nominalphrase in der deutschen Gegenwartssprache, Hauptseminar, Universität Halle-Wittenberg

Prof. Dr. Reinhard Fiehler

SS 2002, Grammatik gesprochener Sprache, Blockseminar, Universität Bielefeld

Dr. Lutz Gunkel

SS 2002 (zusammen mit Gisela Zifonun), Syntax der Nominalgruppe, Hauptseminar, Universität Mannheim

WS 2002/2003, Einführung in die deutsche Grammatik, Proseminar, Universität Heidelberg

Prof. Dr. Gisela Harras

SS 2002 (zusammen mit Kristel Proost), Sprechakttheorien, Hauptseminar, Universität Mannheim

WS 2002/2003, Evolution und Sprache oder: Wie kommt der Mensch zur Sprache?, Hauptseminar, Universität Mannheim

Prof. Dr. Ulrike Haß-Zumkehr

SS 2002, Lexikalische Polysemie, Hauptseminar, Universität Mannheim

WS 2002/2003, Grundkurs Grammatik, Proseminar, Universität Mannheim

Prof. Dr. Werner Kallmeyer

SS 2002 (zusammen mit Wilfried Schütte), Fernsehsendungen als Teil des öffentlichen Diskurses, Hauptseminar, Universität Mannheim

WS 2002/2003 (zusammen mit Wilfried Schütte), Gesprächs- und Textanalyse: Der Bundestagswahlkampf 2002 in Fernsehdiskursen und Druckmedien, Hauptseminar, Universität Mannheim

PD Dr. Inken Keim

SS 2002, Soziale Kategorisierung im Gespräch, Hauptseminar, Universität Mannheim

WS 2002/2003, Einführung in die Gesprächsanalyse, Proseminar, Universität Mannheim

Dr. Marek Konopka

SS 2002, Linguistik, Vorlesung, Schule für Logopädie, Universitätsklinikum Heidelberg

WS 2002/2003, Psycholinguistik, Proseminar, Universität Heidelberg

Kristel Proost

SS 2002 (zusammen mit Gisela Harras), Sprechakttheorien, Hauptseminar, Universität Mannheim

Dr. Herbert Schmidt

SS 2002, Einführung in die diachrone Sprachwissenschaft, Einführungsseminar, Universität Mannheim

SS 2002, Einführung in das Mittelhochdeutsche, Einführendes Proseminar, Universität Heidelberg

WS 2002/2003, Einführung in die diachrone Sprachwissenschaft, Einführungsseminar, Universität Mannheim

WS 2002/2003, Einführung in das Mittelhochdeutsche, Einführendes Proseminar, Universität Heidelberg

Dr. Rudolf Schmidt

WS 2002/2003, Digitale Sprach- und Bildverarbeitung, Vorlesung, Berufsakademie Mannheim

Dr. Wilfried Schütte
SS 2002 (zusammen mit Werner Kallmeyer), Fernsehsendungen als Teil des öffentlichen Diskurses, Hauptseminar, Universität Mannheim
WS 2002/2003 (zusammen mit Werner Kallmeyer), Gesprächs- und Textanalyse: Der Bundestagswahlkampf 2002 in Fernsehdiskursen und Druckmedien, Hauptseminar, Universität Mannheim

Dr. Horst Schwinn
SS 2002, Grundkurs Grammatik, Proseminar, Universität Heidelberg

PD Dr. Thomas Spranz-Fogasy
SS 2002, Kommunikation von Führungskräften in Personenporträts der Presse II, Hauptseminar, Universität Mannheim
WS 2002/2003 (mit Bettina Eltester), Alltagskommunikation gesellschaftlicher Führungskräfte, Hauptseminar, Universität Mannheim

Prof. Dr. Bruno Strecker
WS 2002/2003, Schwierigkeiten mit deutschen Präpositionen, Hauptseminar, Universität Augsburg
WS 2002/2003 (mit Hans Jürgen Heringer), Drehbücher für den DaF-Unterricht, Hauptseminar, Universität Augsburg

Dr. Ulrich Hermann Waßner
SS 2002, Konsekutivität – Finalität – Konditionalität, Hauptseminar, Universität Heidelberg
Herbstsemester 2002, Kausalität in der deutschen Sprache (Blockseminar), Hauptseminar, Universität Pécs, Ungarn
Herbstsemester 2002, Die Konnektoren des Deutschen (Blockseminar), Hauptseminar, Universität Pécs, Ungarn
WS 2002/2003, Die „rhetorische" Struktur von Texten, Hauptseminar, Universität Heidelberg

Prof. Dr. Gisela Zifonun
SS 2002 (zusammen mit Lutz Gunkel), Syntax der Nominalgruppe, Hauptseminar, Universität Mannheim
WS 2002/2003, Wortstellung: strukturell, funktional, kontrastiv, Hauptseminar, Universität Mannheim

4.2 Kurse und Kurzseminare

Dr. Jannis Androutsopoulos
26.–27.04.2002, word – Identitätsbildungen in der HipHop-Kultur (Organisation und Moderation), Fachtagung, Alte Feuerwache, Mannheim
12.–13.12.2002: Regionalismen und Medien, Workshop, Graduiertenkolleg „Substandardvarietäten", Universität Heidelberg

Dr. Karl-Heinz Bausch
20.11.–29.11.2002, Entwicklungstendenzen in der deutschen Gegenwartssprache, Kurzzeitdozentur, Staatliche Universität Eriwan/Armenien

Cyril Belica

24.01.2002 (zusammen mit Kathrin Steyer), Die COSMAS-Kookkurrenzanalyse Teil I: Einführung, Workshop, IDS, Mannheim

16.07.2002 (zusammen mit Kathrin Steyer), Die COSMAS-Kookkurrenzanalyse Teil II: Prämissen und Interpretation, Workshop, IDS, Mannheim

PD Dr. Nina Berend

24.04.2002, PISA und Bildungschancen der Migrantenkinder, Workshop, Stadtjugendamt Mannheim

PD Dr. Hardarik Blühdorn

19. und 26.10.2002, Semantik der Demonstrativa, Kurzseminar, Faculdades Porto-Alegrenses, Porto Alegre, Brasilien

Franck Bodmer

26.09.2002, Einführung in die Benutzung von COSMAS II, Workshop, IDS, Mannheim

Dr. Eva Breindl

18.–20.06.2002, Kurzseminar Lektoren- und Lehrerfortbildung: Grammatisches Wissen aufbauen mit GRAMMIS, Università degli Studi di Sassari, Italien

18.–20.06.2002, Kurzseminar Lektoren- und Lehrerfortbildung: Internet-Nutzung für Deutsch als Fremdsprache, Università degli Studi di Sassari, Italien

Prof. Dr. Reinhard Fiehler

17.–21.06.2002 (zusammen mit Reinhold Schmitt), Leitung der „1. Intensiv-Woche Gesprächsanalyse", IDS, Mannheim

19.09.2002 (zusammen mit Reinhold Schmitt), Leitung des Themenbereichs „Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz(en)", Jahrestagung der GAL, Universität Köln

20.09.2002 (zusammen mit Arnulf Deppermann), Leitung der Sektion „Gesprächsforschung" zum Schwerpunktthema „Identität und Individualität im Gespräch", Jahrestagung der GAL, Universität Köln

30.09.–11.10.2002, Methoden der Gesprächsanalyse, Doktorandenseminar, Universität Debrecen (Ungarn)

Dr. Lutz Gunkel

27.02.–01.03.2002 (zusammen mit Gereon Müller und Gisela Zifonun), Merkmalsverteilung in der Nominalphrase, Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft (DGfS), Universität Mannheim

Daniela Heidtmann

16.07.2002 (zusammen mit Reinhold Schmitt), Ergebnispräsentation „Pitching in Teams", Ganztägige Lehrveranstaltung, Filmstudium der Universität Hamburg/Filmwerkstatt Hamburg e. V.

17.07.2002 (zusammen mit Reinhold Schmitt), Ergebnispräsentation „Pitching in Teams", Ganztägige Lehrveranstaltung, Filmstudium der Universität Hamburg/Filmwerkstatt Hamburg e. V.

Dr. Klaus Heller

27.–28.04.2002, Was ist neu an der deutschen Rechtschreibung?, University of International Business and Economics (UIBE), Chinesisch-deutsches Institut, Ausbildungszentrum für deutsche Sprache Beijing (AFDS), Peking/China

05.07.2002, Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung, Fraunhofer-Gesellschaft, Aachen

Prof. Dr. Dieter Herberg

02.12.2002, Wortneubildungen, Seminar, Germanistisches Institut, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

PD Dr. Gereon Müller

27.02.–01.03.2002 (zusammen mit Lutz Gunkel und Gisela Zifonun), Merkmalsverteilung in der Nominalphrase, Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft (DGfS), Universität Mannheim

15.07.–03.08.2002, Constraints in Syntax, Kompaktkurs bei der gemeinsamen Sommerschule der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft (DGfS) und Linguistic Society of America (LSA), Düsseldorf

Ulrich Reitemeier

22.–25.02.2002, Identitätsproblematiken in der Nachaussiedlungssituation, Wochenendseminar: „Aus dem Schatten treten – Aussiedler entwickeln das Positive", Heimvolkshochschule St. Hedwigshaus, Oerlinghausen

29.11.2002, Zuwanderung und Ausgrenzung, Workshop im Rahmen des Promovierendentreffens des Evangelischen Studienwerkes e. V. zum Thema „Liberalismus und Zuwanderung", Villigst

Dr. Reinhold Schmitt

21.03.2002, „Ich bin auch zuständig für Standards" – Zum Einsatz und der interaktiven Bedeutung eines Standardordners im Kontext einer Präsentation, 8. Freiburger Arbeitstagung „Neuere Tendenzen der Gesprächsforschung", Freiburg

17.–22.06.2002 (zusammen mit Reinhard Fiehler), 1. Intensiv-Woche „Gesprächsanalyse", IDS, Mannheim

16.07.2002 (zusammen mit Daniela Heidtmann), Ergebnispräsentation „Pitching in Teams", Ganztägige Lehrveranstaltung, Filmstudium der Universität Hamburg/Filmwerkstatt Hamburg e. V.

17.07.2002 (zusammen mit Daniela Heidtmann), Ergebnispräsentation „Pitching in Teams", Ganztägige Lehrveranstaltung, Filmstudium der Universität Hamburg/Filmwerkstatt Hamburg e. V.

Dr. Horst Schwinn

21.–25.10.2002, Einführung in die Grammatik des Deutschen mit ProGr@mm, Universität Sassari, Italien

Dr. Kathrin Steyer

24.01.2002 (zusammen mit Cyril Belica), Die COSMAS-Kookkurrenzanalyse Teil I: Einführung, Workshop, IDS, Mannheim
16.07.2002 (zusammen mit Cyril Belica), Die COSMAS-Kookkurrenzanalyse Teil II: Prämissen und Interpretation, Workshop, IDS, Mannheim

Dr. Annette Trabold

06.07.2002, Pressearbeit in der Wissenschaft und für die Wissenschaft, Grundkurs im Rahmen des Seminars: Journalistisches Schreiben, Akademie für Weiterbildung an den Universitäten Heidelberg und Mannheim.

Dr. h. c. Klaus Vorderwülbecke

06.08.2002, Projektarbeit im Landeskundeunterricht, Workshop, Goethe-Institut Göttingen
27.08.2002, Arbeit mit Unterrichtsprojekten, Workshop, Goethe-Institut München (Sonnenstraße)
13.09.2002, Man hört nur, was man weiß (Phonetik), Seminar, Universität Monterrey, Mexiko
20.09.2002, Man hört nur, was man weiß (Phonetik), Seminar, Universität von Guadalajara, Mexiko
26.09.2002, Landeskunde in Lehrwerken und Projektarbeit, Workshop, Sprachlehrzentrum (CELE) der Autonomen Universität von Mexiko (UNAM), Mexiko-Stadt

Dr. Peter Wagener

10.–16.04.2002, Perspectives of Modern German, Madison Area Technical College, Madison, USA

Prof. Dr. Gisela Zifonun

27.2.–01.03.2002 (zusammen mit Lutz Gunkel und Gereon Müller), Merkmalsverteilung in der Nominalphrase, Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft (DGfS), Universität Mannheim
15.11.2002, Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich, Ringveranstaltung: Linguistisches Oberseminar für Doktoranden, Universität Mannheim

4.3 Vorträge

Dr. Jannis Androutsopoulos

08.01.2002, Produktionspraktiken von jugendkulturellen Websites, Gastvortrag, Forschungskolloquium des Fachbereichs Soziologie, Universität Frankfurt a. M.
29.01.2002, SMS-Kommunikation, Gastvortrag, Institut für Germanistik, Universität Zürich
16.03.2002, Sprache und Neue Medien, 17. Arbeitstagung des Wildunger Arbeitskreises für Psychotherapie, Bad Wildungen

04.–06.04.2002, Representing on the Web: resources for website construction in the youth-cultural field, Sociolinguistics Symposion 14, Gent, Belgien
07.05.2002, Homepage-Design, Linguistischer Arbeitskreis, Universität Hannover
15.06.2002, Sprachliche Kreuzungen im Alltagsleben, Tagung des Arbeitskreises „Migration und psychische Gesundheit", Frankfurt a. M.
28.06.2002, Typography as a resource of media style: cases from music youth culture, International Conference on Typography and Visual Communication, University of Macedonia, Thessaloniki, Griechenland
23.09.2002, Mediales Material in der Mündlichkeit: Sprachebenen und Aneignungsverfahren, 14. Symposion Deutschdidaktik, Jena
20.09.2002, Ethnografische Textanalyse: Methodische Zugänge zur Untersuchung schriftlicher Medienkommunikation, 33. GAL-Jahrestagung, Köln
09.10.2002, Jugendsprache zwischen Theorie und Wirklichkeit, Sprachforum des IDS, Mannheim
04.11.2002, On the Sociolinguistics of Greek Popular Music: Appropriation Practices in Rap Lyrics, Department of Byzantine and Modern Greek Studies, King's College, London, Großbritannien
14.11.2002, Youth-cultural literacy practices and language styles on the Internet, Centre for Language in Social Life, Lancaster University, Großbritannien
21.11.2002, Homepage-Design: Startseiten von Musikmagazinen und universitären Webangeboten im Vergleich, Gastvortrag, TU Chemnitz
21.11.2002, Jugendmedien – sprachwissenschaftlich betrachtet, Gesellschaft für Deutsche Sprache, Magdeburg
06.12.2002, Zum Varietätenstatus von Jugendsprache: Varietät? Stil? Sekundärvarietät?, Kolloquium Varietätentheorie, IWH, Heidelberg

Prof. Dr. Ballweg

07.12.2002, *weil*: Gründe, Motive, Ursachen, Kolloquium „Brücken schlagen – Zur Semantik der Konnektoren", IDS, Mannheim

Dr. Karl-Heinz Bausch

16.01.2002, Mannheimer Hochdeutsch? Sprachvariation in der Großstadt, Germanistisches Seminar, Universität Heidelberg
11.12.2002, Was ist Hochdeutsch? Am Beispiel Mannheims, Sprachforum, IDS, Mannheim

Cyril Belica

14.11.2002, Korpustechnologie am IDS. Korpora und Korpuserschließungsmethoden, Institut für tschechisches nationales Korpus, Karls-Universität Prag, Tschechische Republik
15.–16. 11. 2002 (zusammen mit Kathrin Steyer), Die Anwendung von Me-

thoden der statistischen Korpusanalyse im Projekt „Wissen über Wörter", Tagung des „Deutsch-tschechischen akademischen Wörterbuchs", Institut für germanische Studien, Karls-Universität Prag, Tschechische Republik

PD Dr. Hardarik Blühdorn

10.01.2002, Satzkonnektoren. Eine semantisch definierte Wortklasse, Universität Erlangen-Nürnberg
29.01.2002, Zur Semantik der Satzkonnektoren. Am Beispiel von *da* und *denn*, Universität Rostock
31.01.2002, Tempustheorie und relationale Semantik. Zum Ausdruck zeitlicher und modaler Beziehungen in der deutschen Gegenwartssprache, Humboldt-Universität Berlin
08.02.2002, Tempustheorie und der sprachliche Ausdruck von Zeitbeziehungen im Englischen und im Deutschen, Universität Bonn
22.02.2002, Sprachwissen für die Öffentlichkeit. Aus der Vermittlungspraxis des Instituts für Deutsche Sprache, Kongress Bildung durch Wissenschaft, Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL), Deutsches Museum München
14.03.2002, Wofür brauchen wir heute (noch) eine internationale Germanistik? Gefahren – Chancen – Perspektiven (Moderation der Podiumsdiskussion), IDS-Jahrestagung, Mannheim
25.04.2002, „Als ich Vorstand war, stand ich finanziell auch nicht besser da als Senator". Gibt es eine Grundbedeutung von *als*?, Gesprächskreis, IDS, Mannheim
24.05.2002, Semantik der Konnektoren, Ciclo Linguístico de Braga, Universidade do Minho, Braga, Portugal
25.05.2002, *Nicht* und *kein*, *não* und *nenhum*. Zur Negation im Deutschen und im Portugiesischen, Universidade do Minho, Braga, Portugal
12.06.2002, Deutsch in Brasilien: Der Reiz des Fremden, Vortragsreihe Fremdes Deutsch – Deutsch in der Fremde, Gesellschaft für deutsche Sprache Heidelberg, Universität Heidelberg
18.10.2002, Semantik der Konnektoren I und II, Universidade de Passo Fundo, Brasilien
24.10.2002, Semantik der Konnektoren, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Brasilien
31.10.2002, Demonstrativa im Deutschen und Portugiesischen, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasilien
04.11.2002, Semantik der Konnektoren, Universidade de São Paulo, Brasilien
21.11.2002, Zur Semantik der Konnektoren, Linguistische Sozietät zu Freiburg e. V., Universität Freiburg
06.12.2002, Konditionale Verwendung von Temporalkonnektoren – *wenn*, *denn*, *bevor* und *nachdem*, Kolloquium „Brücken schlagen" – Zur Semantik der Konnektoren, IDS, Mannheim

Dr. Eva Breindl

30.05.2002, Alle sprechen von Lernergrammatik: Und was ist mit den Lehrern?, Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache (FaDaF), Universität München

18.06.2002, GRAMMIS: eine elektronische Grammatik (nicht nur) für Lehrer, Università degli Studi di Sassari, Italien

07.12.2002, Relationsbedeutung und Konnektorbedeutung: Additivität, Adversativität, Konzessivität, Kolloquium „Brücken schlagen – Zur Semantik der Konnektoren", IDS, Mannheim

Dr. Elke Donalies

13.11.2002, Gebt endlich die Wortbildung frei! Über unsinnige und sinnige Kritik an der Wortbildung, Sprachforum, IDS, Mannheim

Prof. Dr. Reinhard Fiehler

15.01.2002, Unternehmenskommunikation: Das Beispiel: „Kundenorientierung", Universität Bielefeld

23.01.2002, Sprache und Alter. Wie verändert sich das Sprechen, wenn wir älter werden? Sprachforum, IDS, Mannheim

15.04.2002, Unternehmenskommunikation und Gesprächsforschung. Anwendung von Sprachwissenschaft am Beispiel der „Kundenorientierten Gesprächsführung", Technische Universität Chemnitz

27.06.2002, Die kommunikative Verfertigung von Altersidentität, Universität Heidelberg

10.07.2002, Kundenorientierung im Unternehmen, Universität Dortmund

19.09.2002 (zusammen mit Reinhold Schmitt), Vermittlung kommunikativer Fähigkeiten als Kommunikation, 33. Jahrestagung der GAL, Themenbereich „Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz(en)", Universität Köln

01.10.2002, Angewandte Gesprächsforschung am Beispiel des Problems der „kundenorientierten Gesprächsführung", Universität Debrecen, Ungarn

02.10.2002, Was sind Grundeinheiten gesprochener Sprache? Ein altes Problem und ein neuer Lösungsversuch, Universität Szeged, Ungarn

23.11.2002, Probleme mit der kundenorientierten Gesprächsführung, 33. Treffen des Arbeitskreises angewandte Gesprächsführung, Universität Zürich, Schweiz

Dr. Lutz Gunkel

01.03.2002, Zur Substantivflexion im Polnischen, Arbeitsgruppe: Syntax der Nominalphrase, Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft (DGfS), Universität Mannheim

11.05.2002, Reflexivierung in AcI-Konstruktionen, Generative Grammatik des Südens, Universität Frankfurt am Main

30.11.–01.12.2002, Syncretism and Case Underspecification in Polish Noun Paradigms, Generative Linguistics in Poland 5 – (Morpho)syntactic meeting, Generative Linguistics in Poland, Universtität Warschau, Polen

Prof. Dr. Gisela Harras

03.05.2002 (zusammen mit Kristel Proost), The Lemmatization of Idioms, Symposium on Lexicography, Universität Kopenhagen, Dänemark
16.06.2002, Presumptive Meanings. Principles of Conversational Logic, Tagung: „Logic, Concepts and Information", Technische Universität Darmstadt
02.07.2002 (zusammen mit Kristel Proost), Strategien der Lemmatisierung von Idiomen, IDS-Kolloquium, Mannheim
16.09.2002, Standardbedeutungen – Zur Interaktion von Semantik und Pragmatik, Lomonosov-Universität Moskau, Russland
17.09.2002, Sprechakte und Sprechaktverben, Lomonosov-Universität Moskau, Russland
23.09.2002, Auf dem Weg zu einer einheitlichen Theorie des indirekten Sprechens, DFG-Symposion „Rhetorik, Figuration und Performanz", Villa Vigoni, Loveno di Menaggio, Italien
25.10.2002, „Man sollte den Buchstaben des Gesetzes ins Alphabet aufnehmen" Hintergründige Wörtlichkeiten, Kolloquium zum 65. Geburtstag von Dieter Herberg, IDS, Mannheim
23.11.2002, Die Explizitheit des praktischen Begründens, Ernst-Schröder-Kolloquium, Technische Universität Darmstadt
28.11.2002 (zusammen mit Kristel Proost), Lexikon und komplexe lexikalische Ausdrücke, Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, Berlin

Prof. Dr. Ulrike Haß-Zumkehr

13.–16.10.2002, Wie historisch ist die Gegenwartslexikografie des modernen Deutsch?, Internationale intradisziplinäre Tagung zur Lexikografie, Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, Berlin
25.–26.10.2002, Nutzungsbedingungen in der Hypertextlexikografie, Über eine empirische Untersuchung, Kolloquium „Wortschatzeinheiten: Aspekte ihrer (Be)schreibung" zum 65. Geburtstag von Dieter Herberg, IDS, Mannheim
13.–16.11.2002, Sprachmodelle in den Sprach- und Literaturwissenschaften von 1960 bis heute, Internationales Symposion „Literaturwissenschaft und Linguistik von 1960 bis heute" des Marbacher Arbeitskreises für Geschichte der Germanistik, Deutsches Literaturarchiv, Marbach

Dr. Klaus Heller

05.02.2002, Zum Stand der Umsetzung der Neuregelung der deutschen Orthografie: Hintergründe und Ziele, (Studiengruppe der Universität Mainz/Germersheim), IDS, Mannheim
23.04.2002, Zum Stand der Umsetzung der Neuregelung der deutschen Orthografie: Hintergründe und Ziele, Zweite Hochschule für Fremdsprachen (Erwai), Peking, China

25.04.2002, Zum Stand der Umsetzung der Neuregelung der deutschen Orthografie: Hintergründe und Ziele, Beijing Foreign Studies University, German Department, Peking, China
26.04.2002, Zum Stand der Umsetzung der Neuregelung der deutschen Orthografie: Hintergründe und Ziele, Goethe-Institut, Peking, China
27.04.2002, Zum Stand der Umsetzung der Neuregelung der deutschen Orthografie: Hintergründe und Ziele, University of International Business and Economics (UIBE), Peking, China
01.05.2002, Zum Stand der Umsetzung der Neuregelung der deutschen Orthografie: Hintergründe und Ziele, Hankuk University of Foreign Studies, Department of Linguistics, Seoul, Südkorea
02.05.2002, Zum Stand der Umsetzung der Neuregelung der deutschen Orthografie: Hintergründe und Ziele, Sungkyunkwan University, German Department, Seoul / Südkorea
06.06.2002, Zum Stand der Umsetzung der Neuregelung der deutschen Orthografie: Hintergründe und Ziele, Universität (Gesellschaft für deutsche Sprache, Zweig Göttingen), Göttingen
26.10.2002 (zusammen mit Michael Kinne), Management-Buy-out oder Was Gott tut, das ist wohl getan, Kolloquium zum 65. Geburtstag von Dieter Herberg: Wortschatzeinheiten: Aspekte ihrer (Be)schreibung, IDS, Mannheim

Prof. Dr. Dieter Herberg

19.01.2002, Wissen über *Euro*, Kolloquium „Text and Discourse: Where Language Studies Meet Social Studies", Centre for Corpus Linguistics, University of Birmingham, Großbritannien
03.05.2002, Wissen über (neue) Wörter. Ein Internetwörterbuch entsteht, Eleventh International Symposium on Lexicography, University of Copenhagen, Dänemark

Dr. Heidrun Kämper

19.01.2002, Identität und Mentalität in Texten der frühen Nachkriegszeit, Social Studies meet Discourse Analysis, University of Birmingham, Großbritannien
24.01.2002, Methodische Überlegungen zur linguistischen Mentalitätsanalyse, Graduiertenkolleg Heidelberg, Universität Heidelberg
31.05.2002, Was die Nachgeborenen an der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland interessiert und wie sie deren frühen Jahre sehen (Podiumsdiskussion), Die frühen Jahre des Erfolgsmodells BRD, Evangelische Akademie Loccum
15.07.2002, Der Schulddiskurs der frühen Nachkriegszeit, Hauptseminar des Philosophischen Seminars, Prof. Dr. Reiner Wiehl/Dr. Dominic Kaegi, Universität Heidelberg
21.11.2002, Orientierung – Semantik einer gesellschaftspolitischen Leitvokabel, Orientierung in Gesellschaft, Wissenschaft und Medien, Forum

für Entwerfen – Initiative für gebrauchsorientierte Gestaltung und gestaltungsrelevante Wissenschaften, Zitadelle Mainz
04.12.2002, Täter- und Opferdiskurse der frühen Nachkriegszeit, ‚Mittwochsgespräche', Geschichtsort Villa ten Hompel/Dr. Alfons Kenkmann, Villa ten Hompel, Münster

Prof. Dr. Werner Kallmeyer
18.02.2002, Interaction et inscription. Université Lyon 2, Frankreich
28.02.2002 (zusammen mit Inken Keim und Ibrahim Cindark), Sprachvariation und Entwicklung von sozialen Stilen der Kommunikation bei deutsch-türkischen Migranten, Vortrag in der AG 4 Code-switching, Jahrestagung 2002 der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft (DGfS), Universität Mannheim
08.04.2002, Gesprächsrhetorik am Beispiel des Forcierens, Institut für Angewandte Sprachwissenschaft, Universität Wien, Österreich
04.10.2002, Kolloquium „Interaktive Bedeutungskonstitution", Diskutant, Universität Konstanz
24.10.2002, Mehrsprachige Variation, Ringvorlesung „Handlungsspielräume, Variantenwahl und Interpretation", Philosophische Fakultät, Universität Mannheim
09.11.2002, Über Recht sprechen – Ein Forschungsbericht aus gesprächsanalytischer Sicht, Kolloquium „Juristische Argumentation", Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, Blankensee (Berlin)
14.11.2002, Langages, identités, territoires: Comprendre des dynamiques émergentes, Caisse des Dépots et Consignations, Direction du renouvellement urbain, Paris, Frankreich

PD Dr. Inken Keim
28.02.2002, Sprachliche Orientierungen in drei MigrantInnengruppen türkischer Herkunft, Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft (DGfS), Universität Mannheim
03.05.2002, Sprach- und Kommunikationsverhalten von MigrantInnen der 2. Generation, Veranstaltung der SPD Ludwigshafen/Mutterstadt
05.07.2002, Sozialspezifik bestimmter Gesprächs- und Kommunikationsformen: am Beispiel von Klatsch, Workshop: Soziolinguistik und Gesprächsanalyse, Universität Heidelberg
25.09.2002, Die Verwendung medialer Stilisierungen von Kanaksprak durch Migrantenjugendliche, Symposium Deutschdidaktik, Jena
15.10.2002, Sprach- und Kommunikationsprofile von Migrantenjugendlichen türkischer Herkunft, DFG-Begehung, Universität Mannheim
22.10.2002, Kommunikationspraxis und sozial-kulturelle Identität in verschiedenen Migrantengruppen, Fachtagung Sprache im Rahmen der Kampagne „Hessen: grenzen-los", Frankfurt/ Mörfelden
20.11.2002, Ingroupsprache und Kanaksprak in Gruppen jugendlicher Migranten aus dem „Ghetto", Universität Karlsruhe

Dr. Michael Kinne

26.10.2002 (zusammen mit Klaus Heller), Management-Buy-out oder Was Gott tut, das ist wohl getan, Kolloquium zum 65. Geburtstag von Dieter Herberg: Wortschatzeinheiten: Aspekte ihrer (Be)schreibung, IDS, Mannheim

Jacqueline Kubczak

06.05.2002, Zum neuen Mannheimer Valenzwörterbuch deutscher Sprache – das Valenzkonzept in Lexikon und Grammatik, Departatmento de Filoloxia Alemana, Universitade de Santiago de Compostela, Spanien

Prof. Dr. Katharina Meng

20.03.2002, Russlanddeutsche Sprachbiografien. Untersuchung zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien, Sprachforum, IDS, Mannheim

PD Dr. Gereon Müller

28.02.2002, Pronominale Flexion im Deutschen (Versionen Standard und Mannheim), Merkmalsverteilung in der Nominalphrase, Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft (DGfS), Universität Mannheim

21.03.2002, Phrase Impenetrability, Workshop on Minimal Link Effects in Minimalist and Optimality Theoretic Syntax, Universität Potsdam

08.04.2002, On Reducing Derivational Search Space, Generative Linguistics of the Old World (GLOW), Workshop: Tools in Linguistic Theory (TiLT 2), Utrecht, Niederlande

10.05.2002, V/2 = vP/1, Treffen der Generativen Grammatik des Südens (GGS), Universität Frankfurt/Main

28.06.2002, Flexionsklassenmerkmale in Morphologie und Syntax: Zur Substantivflexion des Russischen, Abschiedskolloquium „Zwischen Laut und Sinn" für Dieter Wunderlich, Universität Düsseldorf

09.08.2002, Verb-Second = vP/First, 17th Comparative Germanic Syntax Workshop, University of Iceland, Reykjavik, Island

21.10.2002, Recurring Patterns, Fifth Workshop on Optimality Theoretic Syntax, Universität Potsdam

Dr. Renate Pasch

06.12.2002, Zum Stand der Arbeit am Handbuch der deutschen Konnektoren, Kolloquium „Brücken schlagen – Zur Semantik der Konnektoren", IDS, Mannheim

Kristel Proost

03.05.2002 (zusammen mit Gisela Harras), The Lemmatisation of Idioms, Eleventh International Symposium on Lexicography, University of Copenhagen, Dänemark

02.07.2002 (zusammen mit Gisela Harras), Strategien zur Lemmatisierung von Idiomen, Kolloquium, IDS, Mannheim

28.11.2002 (zusammen mit Gisela Harras), Idiome: lexikalischer Status und Lemmatisierung, Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, Berlin
29.11.2002, Idiome als Füller lexikalischer Lücken?, Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, Berlin

Dr. Anja Lobenstein-Reichmann
13.06.2002, Der Freiheitsbegriff Martin Luthers, Historisches Seminar, Universität Jena
18.–23.08.2002, Die linke Seite eines Deutsch-Chinesischen Wörterbuches, Asiatischer Germanistenkongress, Peking, China

Ulrich Reitemeier
25.–26.02.2002, Der Fremdheitsstatus als Ressource der Identitätsarbeit? Zu den Schwierigkeiten im Aufbau gemeinsamer kommunikativer Welten zwischen Aussiedlern und Einheimischen, 6. Arbeitstreffen Linguistische Pragmatik, IDS, Mannheim
27.11.2002, Diskrepanzen in der Lebenssituation von Aussiedlern, Fachhochschule für Sozialwesen, Mannheim

Dr. Rudolf Schmidt
30.09.2002, Automatic text-to-speech alignment: A method for handling disturbances and simultaneous utterances, Deutsches Forschungszentrum für künstliche Intelligenz, Saarbrücken

Dr. Reinhold Schmitt
25.02.2002, Formen interaktiver Integration von Novizen in Arbeitsgruppen, Arbeitsgruppe Linguistische Pragmatische (ALP), Mannheim
19.–21.09.2002, Die Vermittlung kommunikativer Fähigkeiten als Kommunikation, 33. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik, Köln
13.12.2002, Schweigephasen als Untersuchungsobjekte videobasierter Gesprächsanalyse, Freie Universität Berlin

Dr. Ulrich Schnörch
14.10.2002, Projektvorstellung WiW, Internationale intradisziplinäre Tagung zur Lexikographie, Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, Berlin

Helmut Schumacher
06.05.2002, Vom KVL zu VALBU – Zur Mannheimer lexikografischen Valenzbeschreibung für deutsche Verben – das Valenzkonzept in Lexikon und Grammatik, Departatmento de Filoloxia Alemana, Universitade Santiago de Compostela, Spanien

Dr. Wilfried Schütte
03.–04.12.2002 (zusammen mit Kerstin Steiger), GAIS – GesprächsAnalytisches InformationsSystem, Audiovisuelle Wissensmedien online, Informationsveranstaltung im Rahmen des Förderprogramms des Bundes-

ministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) „Neue Medien in der Bildung", IWF Wissen und Medien gGmbH, Göttingen
03.–04.12.2002, Rechtemanagement in GAIS: Probleme und Perspektiven – audiovisuelle Wissensmedien online, Informationsveranstaltung im Rahmen des Förderprogramms des BMBF „Neue Medien in der Bildung", IWF Wissen und Medien gGmbH, Göttingen

Dr. Horst Schwinn
30.04.2002, Präsentation von GRAMMIS, Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie, Universität Heidelberg
05.05.2002, Entwicklungsstand des Projekts ProGr@mm, Tagung des Projektverbunds PortaLingua, Universität Essen
19.11.2002, Progr@mm, Ein interaktives Lernsystem als Grundkurs der deutschen Grammatik, Linguistischer Arbeitskreis Hannover, Universität Hannover
26.11.2002, ProGr@mm – die Propädeutische Grammatik des Instituts für Deutsche Sprache, Linguistisches Kolloquium, Universität Essen
04.12.2002, GRAMMIS und ProGr@mm, Kolloquium, IDS, Mannheim

PD Dr. Thomas Spranz-Fogasy
21.–22.02.2002, Argumentation als alltagsweltliche Kommunikationsideologie, WGL-Kongress „Bildung durch Wissenschaft", Workshop „Wissenschaft und Alltagstheorien", Deutsches Museum, München
21.05.2002, Gestörte Kommunikation aus gesprächsanalytischer Perspektive, Institut für Sprechwissenschaft und Phonetik, Universität Halle-Wittenberg
28.05.2002, Ethnografie gesellschaftlicher Führungskräfte in der Bundesrepublik Deutschland, Freie Universität Berlin
04.–05.06.2002, Wie und wozu überhaupt Ethnografie in der Gesprächsanalyse? Ein Bericht aus der Praxis, Workshop „Soziolinguistik und ethnografische Gesprächsanalyse" des Graduiertenkollegs „Dynamik von Substandardvarietäten", Universität Heidelberg
05.–06.06.2002, Erzählung von Beziehungserfahrungen aus gesprächsanalytischer Sicht (Podiumsdiskussion), 10. Arbeitstreffen Qualitative Forschung in der Psychotherapie, Tiefenbrunn
26.06.2002, Wie unsere Führungskräfte reden. Zur Alltagskommunikation der bundesdeutschen Elite, Sprachforum, IDS, Mannheim
19.–21.09.2002, Interaktionsprofile – Ein gesprächsanalytisches Konzept zur Analyse der Herausbildung individueller Handlungstypik in Gesprächen, Sektion „Gesprächsforschung" auf der 33. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik, Universität Köln
18.–20.10.2002, Kommunikationsstörungen und die Bedingungen der Kommunikation, Fachtagung „Sprechsprachliche Kommunikation – Probleme, Konflikte, Störungen", Deutsche Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, Universität Halle-Wittenberg

Dr. Kathrin Steyer

15.–16.11.2002 (zusammen mit Cyril Belica), Die Anwendung von Methoden der statistischen Korpusanalyse im Projekt „Wissen über Wörter", Tagung des „Deutsch-tschechischen akademischen Wörterbuchs", Institut für germanische Studien, Karls-Universität Prag, Tschechische Republik

Dr. Petra Storjohann

24.10.2002, Sprachliche Ungleichheiten und geschlechtsspezifische Formulierungsalternativen, Die Macht der Sprache, Workshop der WGL, Göttingen

Eva Teubert

Einführung in die sprachwissenschaftliche Literaturrecherche, Besuchergruppen, IDS, Mannheim

Dr. Annette Trabold

Das Institut für Deutsche Sprache: Aufgaben und Ziele, Einführendes Referat für 7 Besuchergruppen, IDS, Mannheim

Dr. h. c. Klaus Vorderwülbecke

31.05.2002, Das Lernsystem ProGr@mm, Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache, München

15.09.2002, Präsentation von GRAMMIS und ProGr@mm, Universität Monterrey, Mexiko

27.09.2002, Präsentation von GRAMMIS und ProGr@mm, Sprachlehrzentrum (CELE) der Autonomen Universität von Mexiko (UNAM), Mexiko-Stadt

04.12.2002, GRAMMIS und ProGr@mm, Kolloquium, IDS, Mannheim

Dr. Peter Wagener

27.02.2002, Ostfränkisches im Deutschen Spracharchiv, Internationale Konferenz: „Bayerische Dialektologie", Universität Würzburg

04.04.2002, Deutsch in Wisconsin: Sprachwandel und Sprachverlust, Europäische Sprachen im Zeitalter der Globalisierung: Die Zukunft des Deutschen, NYU, Deutsches Haus, New York, USA

15.04.2002, Corpus Linguistics Online, Zweigverein Madison der Gesellschaft für deutsche Sprache, Madison/Wisconsin, USA

17.04.2002, Dialects on the Internet, German Department, University of Iowa, Ames/Iowa, USA

19.04. 2002, German and American – Language Contact and Change, 26th Annual Conference, Society of German-American Studies, Amana/Iowa, USA

20.04.2002, Dane County Kölsch 1947 and 2001: Change and loss of language competence. 5th Annual Max-Kade-Institute-Conference, Madison/Wisconsin, USA

23.05.2002, Recordings of Spoken German Online: Tools and Resources of the Deutsches Spracharchiv in a Database (in Abwesenheit des Ref. ver-

lesen). Multimedia Archive Presentation – a practical workshop. European Commission on Preservation and Access. London, Großbritannien
27.05.2002, The Resources of the Deutsches Spracharchiv in a Database. International Workshop on Resources and Tools in Field Linguistics. European Language Resources Association. Las Palmas, Gran Canaria, Spanien
04.11.2002, Deutsch in Wisconsin, FH Dieburg

Dr. Ulrich H. Waßner

11.06.2002, *Hätte*, *wäre*, *wenn* und *falls*: ...: Grundlagen der semantischen Beschreibung von Konnektoren – am Beispiel konditionaler (und finaler) Konnektoren, Kolloquium, IDS, Mannheim
09.10.2002, Das Internet-Angebot des IDS, unter besonderer Berücksichtigung von Cosmas II, Germanistisches Institut der Janus Pannonius Universität, Pécs, Ungarn
07.12.2002, Damit es weitergeht: am Ende einige Überlegungen zu Finalität und finalen Konnektoren, Kolloquium „Brücken schlagen – Zur Semantik der Konnektoren", IDS, Mannheim

Bernd Wiese

26.02.2002, Zur Systematik des Präpositionensystems – Die primären Lokalpräpositionen des Deutschen aus markiertheitstheoretischer Sicht, IDS, Mannheim
27.02.2002, Zur lateinischen Nominalflexion: die Form-Funktions-Beziehung, 26. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft (DGfS), Mannheim

Prof. Dr. Gisela Zifonun

12.03.2002, Deutsch im Spiegel europäischer Sprachen, Jahrestagung 2002, IDS, Mannheim
23.04.2002, Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich, Linguistisches Kolloquium, Universität Göttingen
15.05.2002, Überfremdung des Deutschen – Panikmache oder echte Gefahr?, Sprachforum, IDS, Mannheim

5. Im Berichtsjahr erschienene Publikationen von IDS-Mitarbeitern

Dr. Jannis Androutsopoulos

Androutsopoulos, Jannis (2002): Fanzines und Facetten der linguistischen Printmedienanalyse. In: Schlobinski, Peter (Hg.): Linguistische Medienanalyse. Der Deutschunterricht 2/2002, S. 4–15.
Androutsopoulos, Jannis/Schmidt, Gurly (2002): SMS-Kommunikation: Ethnografische Gattungsanalyse am Beispiel einer Kleingruppe. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 36, S. 49–80.

Androutsopoulos, Jannis/Scholz, Arno (2002): On the recontextualization of hip-hop in European speech communities. In: PhiN – Philologie im Netz 19, S. 1–42. URL: http://www.fu-berlin.de/phin/ phin19/

Dr. Karl-Heinz Bausch

Bausch, Karl-Heinz (2001): Wissenstransfer unter Jugendlichen in Alltagsgesprächen. In: Wichter, Sigurd/Antos, Gerd (Hg.) (2001): Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft. Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien. S. 316–330. (Nachtrag).

Bausch, Karl-Heinz (2002): Die deutsche Sprache – eine Dialektlandschaft. In: Bundesrepublik Deutschland – Nationalatlas, Band 6: Bildung und Kultur. Hg. v. Institut für Länderkunde, Leipzig. Heidelberg/Berlin: Spektrum. S. 94–95.

PD Dr. Nina Berend

Berend, Nina (2002): Aussprachevarianten des Deutschen. Überlegungen zur Gestaltung einer korpusbasierten Datenbank. In: Androutsopoulos, Jannis/Ziegler, Evelyn (Hg.): ‚Standardfragen': Soziolinguistische Perspektiven auf Sprachgeschichte, Sprachkontakt und Sprachvariation (=VarioLingua). Frankfurt/Main: Lang. S. 235–250.

Berend, Nina (2002): Rezension „Gadeanu, Sorin (1998): Sprache auf der Suche. Zur Identitätsfrage des Deutschen in Rumänien am Beispiel der Temeswarer Stadtsprache. Regensburg: S. Roderer". In: Sociolinguistica. Internationales Jahrbuch für Europäische Soziolinguistik. Tübingen: Niemeyer. S. 176–178.

PD Dr. Hardarik Blühdorn

Blühdorn, Hardarik (2002): Sprachwissen für die Öffentlichkeit. In: Nuissl, Ekkehard (Hg.): Wenn Wissenschaft mehr als Wissen schafft. Ein Kongress fragt nach „Bildung durch Wissenschaft". Bonn: Lemmens. S. 171–173.

Blühdorn, Hardarik (2002): Kolloquium „Brücken schlagen" – Zur Semantik der Konnektoren. In: Sprachreport 3/2002, S. 20–21.

Franck Bodmer

Bodmer, Franck/Fach, Marcus L./Schmidt, Rudolf/Schütte, Wilfried (2002): Von der Tonbandaufnahme zur integrierten Text-Ton-Datenbank. Instrumente für die Arbeit mit Gesprächskorpora. In: Pusch, Claus D./ Raible, Wolfgang (Hg.): Romanistische Korpuslingustik: Korpora und gesprochene Sprache. Romance Corpus Linguistics: Corpora and Spoken Language (=ScriptOralia 126). Tübingen: Narr. S. 209–243.

Dr. Elke Donalies

Donalies, Elke (2001): Zur Entrümpelung vorgeschlagen: Die Wortbildungsarten Rückbildung, Zusammenbildung, Zusammenrückung, Klam-

merform und Pseudomotivierung. In: Studia Germanica Universitatis Vesprimiensis 5, S. 129–145. (Nachtrag).
Donalies, Elke (2001): Die Wortbildung. www.ids-mannheim.de/grammis (Nachtrag).
Donalies, Elke (2002): Die Wortbildung des Deutschen – Ein Überblick. Tübingen: Narr (=Studien zur Deutschen Sprache 27).
Donalies, Elke (2002): Deutel_Ei auf Linguis_Tisch – Über ein wortbildnerisches Spiel. In: Sprachreport 1/2002, S. 10–12.
Donalies, Elke (2002): Wortbildungspflege Folge 8: Staubsaufer und Sündfluten. In: Sprachreport 2/2002, S. 28 f.
Donalies, Elke (2002): Wortbildungspflege Folge 9: Bittersüßes. In: Sprachreport 3/2002, S. 31 f.
Donalies, Elke (2002): Wortbildungspflege Folge 10: Der blitzdumme Obertan. In: Sprachreport 4/2002, S. 30–31.
Donalies, Elke (2002): Die Korrespondenz zwischen Subjekt und finitem Verb. www.ids-mannheim.de/grammis

Dr. Mechthild Elstermann

Barden, Birgit/Elstermann, Mechthild/Fiehler, Reinhard (2001): Operator-Skopus-Strukturen in gesprochener Sprache. In: Liedtke, Frank/Hundsnurscher, Franz: Pragmatische Syntax. Tübingen: Niemeyer. S. 197–233. (Nachtrag).

Prof. Dr. Reinhard Fiehler

Barden, Birgit/Elstermann, Mechthild/Fiehler, Reinhard (2001): Operator-Skopus-Strukturen in gesprochener Sprache. In: Liedtke, Frank/Hundsnurscher, Franz (Hg.): Pragmatische Syntax. Tübingen: Niemeyer. S. 197–233. (Nachtrag).
Fiehler, Reinhard (2002): Der Stil des Alters. In: Keim, Inken/Schütte, Wilfried (Hg.): Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr. S. 499–511.
Fiehler, Reinhard (2002): Entwicklung von Gesprächsfähigkeit(en). In: Strohner, Hans/Brose, Roselore (Hg.): Kommunikationsoptimierung. Tübingen: Stauffenberg. S. 31–44.
Fiehler, Reinhard (2002): How to Do Emotions With Words: Emotionality in Conversations. In: Fussell, Susan R. (ed.): The Verbal Communication of Emotions. Interdisciplinary Perspectives. Mahwah, NJ/London: Lawrence Erlbaum Associates. S. 79–106.
Fiehler, Reinhard (2002): Sprache und Alter – wie verändert sich das Sprechen, wenn wir älter werden? In: Sprachreport 2/2002, S. 21–25.
Fiehler, Reinhard/Schmitt, Reinhold (2002): 1. Intensiv-Woche „Gesprächsanalyse" – Bericht über die Erfahrungen mit einer neuen Arbeits- und Ausbildungsform. In: Sprachreport 3/2002, S. 9–11.
Fiehler, Reinhard/Schmitt, Reinhold (2002): Das Potenzial der angewandten Gesprächsforschung für Unternehmenskommunikation: Das Beispiel

„Kundenorientierung". In: Haß-Zumkehr, Ulrike/Kallmeyer, Werner/Zifonun, Gisela (Hg.): Ansichten der deutschen Sprache. Festschrift für Gerhard Stickel zum 65. Geburtstag. Tübingen: Narr. S. 501–527.
Becker-Mrotzek, Michael/Fiehler, Reinhard (Hg.)(2002): Unternehmenskommunikation. Tübingen: Narr. (= Forum für Fachsprachenforschung Bd. 58).
Becker-Mrotzek, Michael/Fiehler, Reinhard (2002): Unternehmenskommunikation und Gesprächsforschung. Zur Einführung. In: Becker-Mrotzek, Michael/Fiehler, Reinhard (Hg.): Unternehmenskommunikation. Tübingen: Narr. S. 7–12.

Dr. Lutz Gunkel

Gunkel, Lutz (2001): Rezension von: Müller, Stefan (1999): Deutsche Syntax deklarativ. Head-Driven Phrase Structure Grammar für das Deutsche. Tübingen: Niemeyer (=Linguistische Arbeiten 394). In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 20/2001, S. 287–292. (Nachtrag).

Prof. Dr. Gisela Harras

Harras, Gisela (2002): George Bernanos: Tagebuch eines Landpfarrers. In: Harenberg: Das Buch der tausend Bücher, herausgegeben von Joachim Kaiser. Dortmund: Harenberg. S. 114–115.
Harras, Gisela (2002): Julien Green: Leviathan. In: Harenberg: Das Buch der tausend Bücher, herausgegeben von Joachim Kaiser. Dortmund: Harenberg. S. 431–433.
Harras, Gisela (2002): Mord, Totschlag & Handlung – Verursachung und Verantwortung in der Handlungssprache. In: Haß-Zumkehr, Ulrike (Hg.): Sprache und Recht. Jahrbuch 2001 des Instituts für Deutsche Sprache. Berlin: de Gruyter. S. 54–63.
Harras, Gisela (2002): Sprachproduktion als kommunikatives Handeln: Sprachphilosophische Grundlagen. In: Herrmann, Theo/Grabowski, Joachim (Hg.): Sprachproduktion. Göttingen: Hogrefe. S. 899–930.
Harras, Gisela (2002): Rhetorische, figurative und performative Geläufigkeitsübungen. Das DFG-Symposion „Rhetorik, Figuration und Performanz", Villa Vigoni. In: Sprachreport 4/2002, S. 26–28.

Prof. Dr. Ulrike Haß-Zumkehr

Haß-Zumkehr, Ulrike (2001): Die deutschsprachige Lexikografie der Gegenwart im Schnittpunkt gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Interessen. In: Jahrbuch der Ungarischen Germanistik 2001, hrsg. von Vilmos Ágel und Andreas Herzog. Budapest/Bonn. S. 157–178 (Nachtrag).
Haß-Zumkehr, Ulrike (2002): Das Wort in der Korpuslinguistik. Chancen und Probleme empirischer Lexikologie. In: Das Wort. Seine strukturelle und kulturelle Dimension. Festschrift für Oskar Reichmann zum 65. Geburtstag, hrsg. von Vilmos Ágel, Andreas Gardt, Ulrike Haß-Zumkehr, Thorsten Roelcke. Tübingen: Niemeyer. S. 45–70.
Haß-Zumkehr, Ulrike (2002): Die politische Lexik im de Gruyter Wörter-

buch Deutsch als Fremdsprache. In: Herbert E. Wiegand (Hg.): Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen II. Untersuchungen anhand des „de Gruyter Wörterbuchs Deutsch als Fremdsprache". Tübingen: Niemeyer. S. 375–390.

Haß-Zumkehr, Ulrike (2002): La situation linguistique des Juifs et le passage de l'allemand au statut de langue nationale. (aus d. Deutschen übers. von Michel Espagne/Céline Trautmann-Waller). In: Références juives et identités scientifiques en Allemagne (=Revue Germanique Internationales 17/2002). Paris, S. 11–24.

Haß-Zumkehr, Ulrike (Hg.) (2002): Sprache und Recht. Institut für Deutsche Sprache. Jahrbuch 2001. Berlin/New York: de Gruyter.

Ágel, Vilmos/Gardt, Andreas/Haß-Zumkehr, Ulrike/Roelcke, Thorsten (Hg.) (2002): Das Wort. Seine strukturelle und kulturelle Dimension. Festschrift für Oskar Reichmann zum 65. Geburtstag. Tübingen: Niemeyer.

Haß-Zumkehr, Ulrike/Kallmeyer, Werner/Zifonun, Gisela (Hg.) (2002): Ansichten der deutschen Sprache. Festschrift für Gerhard Stickel zum 65. Geburtstag. Tübingen: Narr (=Studien zur deutschen Sprache 25).

Daniela Heidtmann

Schmitt, Reinhold/Heidtmann, Daniela (2002): Die interaktive Konstitution von Hierarchie in Arbeitsgruppen. In: Becker-Mrotzek, Michael/Fiehler, Reinhard (Hg.): Unternehmenskommunikation. Tübingen: Narr. S. 179–208.

Dr. Klaus Heller

Heller, Klaus (2002): Nichts Neues vom Oktoberfest: Die bayerische Maß – nach wie vor orthografisch korrekt. In: Sprachreport, 4/2002, S. 18.

Heller, Klaus (2002): Was ist ein Fremdwort? Sprachwissenschaftliche Aspekte seiner Definition. In: Deutsch-Englisch-Europäisch (= Thema Deutsch, Bd. 3). Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Duden. S. 184–198.

Prof. Dr. Dieter Herberg

Herberg, Dieter (2002): Der lange Weg zur Stichwortliste. Aspekte der Stichwortselektion für ein allgemeinsprachliches Neologismenwörterbuch. In: Haß-Zumkehr, Ulrike/Kallmeyer, Werner/Zifonun, Gisela (Hg.): Ansichten der deutschen Sprache. Festschrift für Gerhard Stickel zum 65. Geburtstag. (=Studien zur deutschen Sprache 25). Tübingen: Narr. S. 237–250.

Herberg, Dieter (2002): Kurzzeitwörter oder: Der atmende Wortschatz. In: Kramer, Undine (Hg.): Archaismen-Archaisierungsprozesse-Sprachdynamik. Klaus-Dieter Ludwig zum 65. Geburtstag. (=Leipziger Arbeiten zur Sprach- und Kommunikationsgeschichte 9). Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang. S. 11–24.

Herberg, Dieter (2002): Kein Grund zur Panikmache [=standpunkt: Anglizismen im deutschen Sprachgebrauch]. In: dresdner banker. Das Magazin in der Dresdner-Bank-Gruppe, Ausgabe 234, September 2002, S. 58.

Herberg, Dieter (2002): Neologismen in der deutschen Gegenwartssprache. Probleme ihrer Erfassung und Beschreibung. In: Deutsch als Fremdsprache 4/2002, S. 125–200.

Dr. Heidrun Kämper

Kämper, Heidrun (2001): Einführung und Bibliographie zu Georg Henisch, Teütsche Sprach vnd Weißheit. Thesarvrvs lingvae et sapientiae Germanicae (1616). In: Deutsche Wörterbücher des 17. und 18. Jahrhunderts. Einführung und Bibliographie. Hg. von Helmut Henne. 2., erweiterte Auflage. Hildesheim/Zürich/New York: Olms. S. 39–73. (Nachtrag).

Kämper, Heidrun (2001): LQI – Sprache des Vierten Reichs. Victor Klemperers Erkundungen zum Nachkriegsdeutsch. In: Sprache im Leben der Zeit. Beiträge zur Theorie, Analyse und Kritik der deutschen Sprache in Vergangenheit und Gegenwart. Helmut Henne zum 65. Geburtstag. Hg. von Armin Burkhardt und Dieter Cherubim. Tübingen: Niemeyer. S. 175–194. (Nachtrag).

Kämper, Heidrun (2002): Sigmund Freuds Sprachdenken. Ein Beitrag zur Sprachbewusstseinsgeschichte. In: Cherubim, Dieter/Jakob, Karlheinz/Linke, Angelika (Hg.): Neue deutsche Sprachgeschichte. Berlin/New York: de Gruyter. S. 239–251.

Kämper, Heidrun (2002): „Es ist doch nirgendwo so interessant wie heute und hier!" – Sprache und Gegenwartsbewusstsein in der frühen Nachkriegszeit. In: Sprachreport 1/2002, S. 26–30.

Hermann Paul (2002): Deutsches Wörterbuch. Bedeutungsgeschichte und Aufbau unseres Wortschatzes. 10., überarbeitete und erweiterte Auflage von Helmut Henne, Heidrun Kämper und Georg Objartel. Tübingen: Niemeyer.

Prof. Dr. Werner Kallmeyer

Kallmeyer, Werner (2002): Frau Erle und ihr Arzt. Zur gesprächsrhetorischen Analyse eines Arzt-Patient-Gesprächs. In: Psychotherapie und Sozialwissenschaft 4/2002, S. 302–311.

Kallmeyer, Werner (2002): Sprachliche Verfahren der sozialen Integration und Ausgrenzung. In: Liebhart, Karin/Menasse, Elisabeth/Steinert, Heinz (Hg.): Fremdbilder – Feindbilder – Zerrbilder. Zur Wahrnehmung und diskursiven Konstruktion des Fremden. Klagenfurt: Drava. S. 153–181 u. 269–282.

Kallmeyer, Werner (2002): Verbal practices of perspective grounding. In: Graumann, Carl F./Kallmeyer, Werner (eds.): Perspective and Perspectivation in Discourse. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins. S. 113–141.

Haß-Zumkehr, Ulrike/Kallmeyer, Werner/Zifonun, Gisela (2002): Einleitung. In: Haß-Zumkehr, Ulrike/Kallmeyer, Werner/Zifonun, Gisela (Hg.) (2002): Ansichten der deutschen Sprache. Festschrift für Gerhard Stickel zum 65. Geburtstag. (=Studien zur deutschen Sprache). Tübingen: Narr. S. XI–XXII.

Kallmeyer, Werner/Spranz-Fogasy, Thomas (2002): Führung im Gespräch – am Beispiel von „Eingreifen zur grundsätzlichen Voraussetzungsklärung". In: Haß-Zumkehr, Ulrike/Kallmeyer, Werner/Zifonun, Gisela (Hg.): Ansichten der deutschen Sprache. Festschrift für Gerhard Stickel zum 65. Geburtstag. (=Studien zur deutschen Sprache). Tübingen: Narr. S. 529–554.

Graumann, Carl F./Kallmeyer, Werner (eds.) (2002): Perspective and Perspectivation in Discourse. (=Human Cognitive Processing 9). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.

Graumann, Carl F./Kallmeyer, Werner (2002): Perspective and Perspectivation in Discourse: An Introduction. In Graumann, Carl F./Kallmeyer, Werner (eds.): Perspective and Perspectivation in Discourse. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins. S. 1–11.

Haß-Zumkehr, Ulrike/Kallmeyer, Werner/Zifonun, Gisela (Hg.) (2002): Ansichten der deutschen Sprache. Festschrift für Gerhard Stickel zum 65. Geburtstag. (=Studien zur deutschen Sprache). Tübingen: Narr.

Kallmeyer, Werner/Keim, Inken (2002): Linguistic variation and the construction of social identity in a German-Turkisch Setting. A case study of an immigrant youth-group in Mannheim (Germany). In: Androutsopoulos, Jannis/Georgakopoulou, Alexandra (eds.): Discourse Constructions and Youth Identities. (=Pragmatics & Beyond New Series). Amsterdam/Philadelphia. Vor-Veröffentlichung online: http://www.ids-mannheim.de/prag/sprachvariation/publik

Kallmeyer, Werner/Keim, Inken/Aslan, Sema/Cindark, Ibrahim (2002): Sprachvariation und die Herausbildung kommunikativer sozialer Stile in jugendlichen Migrantengruppen in Mannheim. Arbeitspapier, IDS, Mannheim. Online-Veröffentlichung: http://www.ids-mannheim.de/prag/sprachvariation/publik

Kallmeyer, Werner/Keim, Inken/Aslan, Sema/Cindark, Ibrahim (2002): Variationsprofile. Zur Analyse der Variationspraxis bei den Powergirls. Arbeitspapier, IDS, Mannheim. Online-Veröffentlichung: http://www.ids-mannheim/prag/sprachvariation/publik

PD Dr. Inken Keim

Keim, Inken (2002): Die Verwendung ethnischer Stereotype im interethnischen Erstkontakt: Zum Zusammenhang von Perspektivität, Interaktionsmodalität und Selbst- und Fremddarstellung. In: Kotthoff, Helga (Hg.): Kulturen im Gespräch. Tübingen: Narr. S. 245–274.

Keim, Inken (2002): Die Verwendung von Formen der Mannheimer Stadtsprache in einer jugendlichen Migrantinnengruppe. In: Bateman, John/Wildgen, Wolfgang (Hg.): Sprachbewusstheit im schulischen und sozialen Kontext. Frankfurt/Berlin/New York: Lang. S. 117–137.

Keim, Inken (2002): Klatsch und Tratsch als lustvolles Gruppenerlebnis. Eine ethnographisch-soziolinguistische Studie. In: Ivanyi, Zsuzsanna (Hg.):

Gesprächsforschung: Tendenzen und Perspektiven. Frankfurt/Berlin/New York: Lang. S. 131–153.

Keim, Inken (2002): Sprachvariation und Bedeutungskonstitution. Die Verwendung von Gastarbeiterdeutsch in Gesprächen junger Türkinnen. In: Deppermann, Arnulf/Spranz-Fogasy, Thomas (Hg.): be-deuten. Wie Bedeutung im Gespräch entsteht. Tübingen: Stauffenburg. S. 134–157.

Keim, Inken (2002): Sozial-kulturelle Selbstdefinition und sozialer Stil: Junge Deutschtürkinnen im Gespräch. In: Keim, Inken/Schütte, Wilfried (Hg.): Soziale Welten und kommunikative Stile. (=Studien zur deutschen Sprache 22). Tübingen: Narr. S. 233–259.

Cindark, Ibrahim/Keim, Inken (2002): Der Umgang mit dem negativen Face in zwei jugendlichen MigrantInnengruppen. In: Hartung, Dieter/Shethar, Alissa (Hg.): Kulturen und ihre Sprachen. Ihre Wahrnehmung anders Sprechender und ihr Selbstverständnis. Berlin: Trafo. S. 57–86.

Cindark, Ibrahim/Keim, Inken (2002): Deutsch-türkischer Mischcode in einer Migrantinnengruppe: Form von „Jugendsprache" oder soziolektales Charakteristikum? In: Neuland, Eva (Hg.): Jugendsprache – Spiegel der Zeit. Tagungsband der internationalen Fachkonferenz in Wuppertal 2001. Frankfurt: Lang.

Kallmeyer, Werner/Keim, Inken (2002): Linguistic variation and the construction of social identity in a German-Turkish setting. A case study of an immigrant youth-group in Mannheim/ Germany. In: Androutsopoulos, Jannis/Georgakopoulou, Alexandra (eds.): Discourse Constructions of Youth Identities. Amsterdam: Benjamins. S. 29–46.

Keim, Inken/Schütte, Wilfried (Hg.) (2002): Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift zum 60. Geburtstag von Werner Kallmeyer. (=Studien zur deutschen Sprache 22). Tübingen: Narr.

Keim, Inken/Schütte, Wilfried (2002): Einleitung. In: Keim, Inken/Schütte, Wilfried (Hg.): Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift zum 60. Geburtstag von Werner Kallmeyer. (=Studien zur deutschen Sprache 22). Tübingen: Narr. S. 1–26.

Dr. Annette Klosa

Klosa, Annette (2002): Eigennamen und Appellativa von A – Z. Anmerkungen zu ihrer Verteilung auf das Alphabet. In: Sprachwissenschaft 27/ 2, S. 197–223.

Klosa, Annette (2002): Berliner Notizen. In: Sprachreport 4/2002, S. 12–13.

Klosa, Annette (2002): Duden – Das Bedeutungswörterbuch. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Hg. von der Dudenredaktion. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich (=Duden Band 10): Duden. (Mitautorin).

Dr. Marek Konopka

Konopka, Marek (2002): Verbalkomplex. In: Grammis. http://hypermedia.ids-mannheim.de/grammis/.

Jacqueline Kubczak

Kubczak, Jacqueline (2002): Die Grammatik der Verben im GDWS. In: Wiegand, Herbert Ernst (Hg.): Untersuchungen zur kommerziellen Lexikographie der deutschen Gegenwartssprache I. Duden: Das Große Wörterbuch Deutscher Sprache in Zehn Bänden. Berlin: de Gruyter. S. 325–343.

Dr. Anja Lobenstein-Reichmann

Lobenstein-Reichmann, Anja (2002): Die Syntagmenangabe – ein Stiefkind der Bedeutungslexikographie. In: Vilmos, Ágel/Gardt,Andreas/Haß-Zumkehr, Ulrike/Roelcke, Thorsten (Hg.): Das Wort. Seine strukturelle und kulturelle Dimension. Festschrift für Oskar Reichmann zum 65. Geburtstag. Tübingen: Niemeyer. S. 71–88.

Lobenstein-Reichmann, Anja (2002): Liberalismus – Konservativismus – Demokratie. Arthur Moeller van den Bruck, das Begriffssystem eines Konservativen zu Beginn der Weimarer Republik. In: Cherubim, Dieter/Jacob, Karlheinz/Linke, Angelika (Hg.): Neuere deutsche Sprachgeschichte. Berlin/New York: de Gruyter. S. 183–206.

Lobenstein-Reichmann, Anja (2002): Die Dolchstoßlegende. Zur Konstruktion eines sprachlichen Mythos. In: Muttersprache 112, S. 25–41.

Lobenstein-Reichmann, Anja (2002): Rezension zu: Bernhard Pörksen. Die Konstruktion von Feindbildern. Zum Sprachgebrauch in neonazistischen Medien. In: Zeitschrift für Germanistik. Neue Folge 2, S. 451–454.

Lobenstein-Reichmann, Anja (2002): Rezension zu: Cornelia Schmitz-Berning. Vokabular des Nationalsozialismus. In: Zeitschrift für Germanistik. Neue Folge 1, S. 166–170.

Lobenstein-Reichmann, Anja (2002): Rezension von: Johannes Merz, Fürst und Herrschaft. Der Herzog von Franken und seine Nachbarn 1470–1519. In: German Studies Review. Volume XXV. Nr. 3, S. 583–585.

Lobenstein-Reichmann, Anja (2002): Rezension von: Richard Marius. Martin Luther. The Christian between God and Death. In: German Studies Review. Volume XXV. Nr. 3, S. 585–587.

PD Dr. Gereon Müller

Müller, Gereon (2002): Das Thema_Tisch-Spiel. In: Sprachreport 1/2002, S. 14–17.

Müller, Gereon (2002): Free Word Order, Morphological Case, and Sympathy Theory. In: Fanselow, Gisbert/Fery, Caroline (eds.): Resolving Conflicts in Grammar: Optimality Theory in Syntax, Morphology and Phonology. Sonderheft der Linguistischen Berichte. S. 9–50.

Müller, Gereon (2002): Harmonic Alignment and the Hierarchy of Pronouns in German. In: Simon, Horst/Wiese, Heike (eds.): Pronouns: Grammar and Representation. Amsterdam: Benjamins. S. 205–231.

Müller, Gereon (2002): Remarks on Nominal Inflection in German. In:

Kaufmann, Ingrid/Stiebels, Barbara (eds.): More than Words. A Festschrift for Dieter Wunderlich. Berlin: Akademie Verlag. S. 113–145.
Müller, Gereon (2002): Syntaktisch determinierter Kasuswegfall in der deutschen NP. In: Linguistische Berichte 189, S. 89–114.
Müller, Gereon (2002): Two Types of Remnant Movement. In: Alexiadou, Artemis/Anagnostopoulou, Elena/Barbiers, Sjef/Gärtner, Hans-Martin (eds.): Dimensions of Movement. Amsterdam: Benjamins. S. 209–241.
Müller, Gereon (2002): Verletzbare Regeln in Straßenverkehr und Syntax. In: Sprachreport 3/2002, S. 11–18.
Heck, Fabian/Müller, Gereon/Vogel, Ralf/Fischer, Silke/Vikner, Sten/ Schmid, Tanja (2002): On the Nature of the Input in Optimality Theory. In: The Linguistic Review 19, S. 225–256.

Dr. Herbert Schmidt

Riecke, Jörg/Richter, Gerd/Schmidt, Herbert (2002): Südhessisches Flurnamenbuch. Hg. von Hans Ramge. Unter Mitarbeit von Jasmin S. Rühl und Gerda Weigel-Greilich. Arbeiten der Hessischen Historischen Kommission, Neue Folge, Bd. 23. Darmstadt: Hessische Historische Kommission.

Dr. Rudolf Schmidt

Schmidt, Rudolf (2002): Automatic text-to-speech alignment: A method for handling disturbances and simultaneous utterances. In: Busemann, S. (Hg.): Proceedings Konvens 2002. 6. Konferenz zur Verarbeitung natürlicher Sprache. DFKI, Saarbrücken.
Bodmer, Franck/Fach, Marcus L./Schmidt, Rudolf/Schütte, Wilfried (2002): Von der Tonbandaufnahme zur integrierten Text-Ton-Datenbank. Instrumente für die Arbeit mit Gesprächskorpora. In: Pusch, Claus D./Raible, Wolfgang (Hg.): Romanistische Korpuslinguistik – Korpora und gesprochene Sprache. Romance Corpus Linguistics: Corpora and Spoken Language. (=ScriptOralia 126). Tübingen: Narr. S. 209–243.

Dr. Reinhold Schmitt

Schmitt, Reinhold (2002): Hierarchie in Arbeitsgruppen als stilgenerierender Aspekt. In: Keim, Inken/Schütte, Wilfried (Hg): Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift zum 60. Geburtstag von Werner Kallmeyer. Tübingen: Narr. S. 113–135.
Schmitt, Reinhold/Heidtmann, Daniela (2002): Die interaktive Konstitution von Hierarchie in Arbeitsgruppen. In: Becker-Mrotzek, Michael/Fiehler, Reinhard (Hg.): Unternehmenskommunikation. Tübingen: Narr. S. 179–208.
Fiehler, Reinhard/Schmitt, Reinhold (2002.): Das Potenzial der angewandten Gesprächsforschung für Unternehmenskommunikation: Das Beispiel „Kundenorientierung". In: Haß-Zumkehr, Ulrike/Zifonun, Gisela/Kallmeyer, Werner (Hg.): Ansichten der deutschen Sprache. Festschrift für Gerd Stickel zum 65. Geburtstag. Tübingen: Narr. S. 501–527.
Fiehler, Reinhard/Schmitt, Reinhold (2002): 1. Intensiv-Woche „Ge-

sprächsanalyse" – Bericht über die Erfahrungen mit einer neuen Arbeits- und Ausbildungsform. In: Sprachreport 3/2002, S. 9–11.

Dr. Ulrich Schnörch

Schnörch, Ulrich (2002): Der zentrale Wortschatz des Deutschen. Strategien zu seiner Ermittlung. Analyse und lexikografischen Aufarbeitung. (=Studien zur deutschen Sprache 26). Tübingen: Narr.

Dr. Wilfried Schütte

Schütte, Wilfried (2002): Normen und Leitvorstellungen im Internet. Wie Teilnehmer/-innen in Newsgroups und Mailinglisten den angemessenen Stil aushandeln. In: Keim, Inken/Schütte, Wilfried (Hg.): Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag. (=Studien zur deutschen Sprache 22). Tübingen: Narr. S. 339–362.

Schütte, Wilfried (2002): „Tussi-Talk" – neue Fernsehformate für Teens. In: Der Deutschunterricht 54, Heft 2, S. 62–81.

Bodmer, Franck/Fach, Marcus L./Schmidt, Rudolf/Schütte, Wilfried (2002): Von der Tonbandaufnahme zur integrierten Text-Ton-Datenbank. Instrumente für die Arbeit mit Gesprächskorpora. In: Pusch, Claus D./Raible, Wolfgang (Hg.): Romanistische Korpuslingustik: Korpora und gesprochene Sprache. Romance Corpus Linguistics: Corpora and Spoken Language. (=ScriptOralia 126). Tübingen: Narr. S. 209–243.

Keim, Inken/Schütte, Wilfried (2002): Einleitung. In: Keim, Inken/Schütte, Wilfried (Hrsg.): Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag. (=Studien zur deutschen Sprache 22). Tübingen: Narr. S. 9–26.

Schütte, Wilfried/Spiegel, Carmen (2002): Form und Funktion von Beispielen in Schülerargumentationen. In: Bastian, Sabine/Hammer, Françoise (Hg.): *Aber, wie sagt man doch so schön* ... Beiträge zu Metakommunikation und Reformulierung in argumentativen Texten. Frankfurt/Main u. a.: Lang. S. 27–48.

Keim, Inken/Schütte, Wilfried (Hg.) (2002): Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag. (=Studien zur deutschen Sprache 22). Tübingen: Narr.

PD Dr. Thomas Spranz-Fogasy

Spranz-Fogasy, Thomas (2002): Argumentation als alltagsweltliche Kommunikationsideologie. In: Nuissl, E. v. (Hg.): Wenn Wissenschaft mehr als Wissen schafft. Ein Kongress fragt nach „Bildung durch Wissenschaft". Bonn: Lemmens. S. 134–136.

Spranz-Fogasy, Thomas (2002): Argumentative sequencing and its interactional variation. In: Fetzer, Anita/Meierkord, Christiane (eds.): Rethinking sequentiality. Linguistics meets conversational interaction. Amsterdam: Benjamins. S. 231–248.

Spranz-Fogasy, Thomas (2002): Das letzte Wort. Untersuchungen zum Kontrollhandeln gesellschaftlicher Führungskräfte in Gesprächen. In:

Keim, Inken/Schütte, Wilfried (Hg.): Soziale Welten und kommunikative Stile. Tübingen: Narr. S. 137–159.

Spranz-Fogasy, Thomas (2002): Interaktionsorganisation als (meta-)kommunikative Ressource des Argumentierens. In: Bastian, Sabine/Hammer, Francoise (Hg.): *Aber, wie sagt man doch so schön* ... Beiträge zu Metakommunikation und Reformulierung in argumentativen Texten. Frankfurt: Lang. S. 11–25.

Spranz-Fogasy, Thomas (2002): Was macht der Chef? – Der kommunikative Alltag von Führungskräften in der Wirtschaft. In: Fiehler, R./Becker-Mrotzek, M. (Hg.): Unternehmenskommunikation. Tübingen: Narr. S. 209–230.

Spranz-Fogasy, Thomas (2002): Wie Führungskräfte reden. Zur Alltagskommunikation der bundesdeutschen Elite. IDS-Sprachforum, 26. Juni 2002. In: Sprachreport 4/2002, S. 19–23.

Kallmeyer, Werner/Spranz-Fogasy, Thomas (2002): Führung im Gespräch – am Beispiel von „Eingreifen zur grundsätzlichen Voraussetzungsklärung". In: Haß-Zumkehr, Ulrike/Kallmeyer, Werner/Zifonun, Gisela (Hg.). Ansichten der deutschen Sprache. Festschrift für Gerhard Stickel zum 65. Geburtstag. Tübingen: Narr. S. 529–554.

Spranz-Fogasy, Thomas/Spreckels, Janet (2002): 6. Arbeitstreffen Linguistische Pragmatik (ALP) am IDS vom 25. bis 26.2.2002 (Tagungsbericht). In: Sprachreport 2/2002, S. 25–27.

Deppermann, Arnulf/Spranz-Fogasy, Thomas (Hg.) (2002): Be-deuten: Wie Bedeutung im Gespräch entsteht. Tübingen: Stauffenburg.

Dr. Doris Steffens

Steffens, Doris (2001): Muss man sich das Wort „Samenraub" merken? Zu einigen neuen Wörtern des Jahres 2001. In: Sprachreport 4/2001, S. 2 f. (Nachtrag).

Steffens, Doris (2002): Was ist aus den Neologismen der Wendezeit geworden? In: Kramer, Undine (Hg.): Archaismen – Archaisierungsprozesse – Sprachdynamik. Klaus-Dieter Ludwig zum 65. Geburtstag. (=Leipziger Arbeiten zur Sprach- und Kommunikationsgeschichte. Bd. 9). Frankfurt am Main u. a.: Lang. S. 25–38.

Dr. Kathrin Steyer

Steyer, Kathrin (2002): Wenn der Schwanz mit dem Hund wedelt. Zum linguistischen Erklärungspotenzial der korpusbasierten Kookkurrenzanalyse. In: Haß-Zumkehr, Ulrike/Kallmeyer, Werner/Zifonun, Gisela (Hg.): Ansichten der deutschen Sprache. Festschrift für Gerhard Stickel zum 65. Geburtstag. (=Studien zur deutschen Sprache 25). Tübingen: Narr. S. 215–236.

Prof. Dr. Gerhard Stickel

Stickel, Gerhard (Hg.) (2002): Europäische Hochsprachen und mehrsprachiges Europa. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache (Eigenverlag).

Stickel, Gerhard (2002): Hochsprachen und europäische Mehrsprachig-

keit aus der Sicht des Instituts für Deutsche Sprache (IDS)/Standard Languages and European Multilingualism as viewed by the Institute for the German Language. In: Stickel, Gerhard (Hg.): Europäische Hochsprachen und mehrsprachiges Europa. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache (Eigenverlag). S. 29–49.

Stickel, Gerhard (2002):Vorbemerkungen über Sprache und Recht. In: Ulrike Haß-Zumkehr (Hg.): Sprache und Recht. Institut für Deutsche Sprache – Jahrbuch 2001. Berlin/New York: de Gruyter. S. 1–6.

Stickel, Gerhard (2002): Zur Einrichtung eines Rats für die deutsche Sprache. In: Terminologie et Traduction (T&T, Communautés européenes, Luxembourg), 3/2001, S. 61–73.

Stickel, Gerhard (2002): Sprachloyalität ja, aber ohne gesetzlichen Zwang. In: Zeitschrift für Rechtspolitik mit Rechtspolitischer Umschau, 9/2002, 35.Jg., S. 416–418.

Stickel, Gerhard (2002): Einstellungen der Deutschen zur innerdeutschen und zur europäischen Mehrsprachigkeit. In: Akten des X. Internationalen Germanistenkongresses Wien 2000. Hrsg. v. Peter Wiesinger u. Mitarb. v. Hans Derkits, Bd. 3, Bern etc.: Lang. S. 425–435.

Stickel, Gerhard (2002): Eigene und fremde Sprachen im vielsprachigen Europa. In: Ehlich, Konrad/Schubert, Venanz (Hg.): Sprachen und Sprachenpolitik in Europa. Tübingen: Stauffenburg. S. 15–32.

Prof. Dr. Bruno Strecker

Strecker, Bruno (2002): *Ja doch, eigentlich schon noch.* Alltagsroutinen des Kommunikationsmanagements. In: Haß-Zumkehr, Ulrike/Kallmeyer, Werner/Zifonun, Gisela: Ansichten der deutschen Sprache. Festschrift für Gerhard Stickel zum 65. Geburtstag. Tübingen: Narr. S. 555–577.

Strecker, Bruno (2002): Nominalphrasen. Komponente des Online-Systems GRAMMIS. Einstiegsseite: http://hypermedia.ids-mannheim.de/pls/grammis/grammis_sys.ansicht?v_typ=d&v_id=1469

Eva Teubert

Teubert, Eva (2002): Wege zum Wissen. Tagungsbericht. In: Sprachreport 4/2002, S. 25–26.

Dr. Annette Trabold

Trabold, Annette (2002): Aufgaben der Sprachkultur in der Bundesrepublik Deutschland. In: Scharnhorst, Jürgen (Hg.): Sprachkultur und Sprachgeschichte. Herausbildung und Förderung von Sprachbewußtsein und wissenschaftlicher Sprachpflege in Europa. 2. Auflage. Frankfurt a.M.: Lang. S. 282–284, S. 290–293.

Trabold, Annette (2002): Die Bedeutung der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit für ein Forschungsinstitut. In: Studer, Thomas (Hg.): Erfolgreiche Leitung von Forschungsinstituten, Hochschulen und Stiftungen. Kapitel 10.3 (Loseblattsammlung). Hamburg: Dashöfer.

Trabold, Annette (2002): Willkommen und Abschied. Direktorenwechsel

am IDS: Ludwig Eichinger ist Nachfolger von Gerhard Stickel. In: Sprachreport 4/2002, S. 2–4.

Dr. h. c. Klaus Vorderwülbecke

Vorderwülbecke, Klaus (2002): Wortstellung (Vorfeld, Mittelfeld, Nachfeld, Wortstellung und Intonation). Internet-Publikationen: http://hypermedia.ids-mannheim.de/programm

Dr. Peter Wagener

Wagener, Peter (2002): Eurolinguistik am Beispiel des Atlas Linguarum Europae. Methodologische Ansätze und Perspektiven. In: Ureland, P. Sture (Hg.): Convergence and Divergence of European Languages. Berlin: Logos. S. 47–56.

Wagener, Peter (2002): German Dialects in Real-Time Change. In: Journal of Germanic Linguistics 14/3, S. 271–285.

Wagener, Peter (2002): Gesprochenes Deutsch online. Zur Modernisierung des Deutschen Spracharchivs. In: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik 69/3, S. 314–335.

Wagener, Peter (2002): Online Access Tools for Spoken German: The Resources of the Deutsches Spracharchiv in a Database. http://www.mpi.nl/world/lrec/papers/lrec-pap-17–LREC_Paper.pdf

Dr. Ulrich H. Waßner

Waßner, Ulrich Hermann (2001): Konnektoren und Anaphorika – zwei grundlegende sprachliche Mittel zur Herstellung von Zusammenhang zwischen Textteilen. In: Cambourian, Alain (Hg.): Textkonnektoren und andere textstrukturierende Einheiten. (=Eurogermanistik. Europäische Studien zur deutschen Sprache. 16). Tübingen: Stauffenburg. S. 33–46. (Nachtrag).

Waßner, Ulrich Hermann (2002): Geschlossene Klassen? In: Rapp, Reinhard (Hg.): Sprachwissenschaft auf dem Weg in das dritte Jahrtausend. Akten des 34. Linguistischen Kolloquiums in Germersheim 1999. Teil II: Sprache, Computer, Gesellschaft. (=Linguistik International. 8.). Frankfurt am Main u. a.: Lang. S. 635–643.

Herbermann, Clemens-Peter/Gröschel, Bernhard/Waßner, Ulrich Hermann (2002): Sprache & Sprachen 2. Thesaurus zur Allgemeinen Sprachwissenschaft und Sprachenthesaurus. Unter Mitwirkung von Ludger Kaczmarek. Wiesbaden: Harrassowitz.

Prof. Dr. Gisela Zifonun

Zifonun, Gisela (2001): Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich. In: Studia Linguistica XX/2001, S. 171–186. (Nachtrag)

Zifonun, Gisela (2002): Neue Wege in der vergleichenden Grammatikschreibung. In: Ágel, Vilmos/Herzog, Andreas (Hg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2001. (=Gesellschaft ungarischer Germanisten). Budapest/Bonn (DAAD). S. 143–155.

Zifonun, Gisela (2002): Der semantische Reiz des Thema_Tisch-Spiels. In: Sprachreport 1/2002, S. 12–14.

Zifonun, Gisela (2002): Überfremdung des Deutschen: Panikmache oder echte Gefahr? In: Sprachreport 3/2002, S. 2–9.
Strauß, Gerhard/Zifonun, Gisela (2002): Auf der Suche nach Identität. In: Haß/Zumkehr, Ulrike/Kallmeyer, Werner/Zifonun, Gisela (Hg.): Ansichten der deutschen Sprache. Festschrift für Gerhard Stickel zum 65. Geburtstag. Tübingen: Narr. S. 165–213.
Haß-Zumkehr, Ulrike/Kallmeyer, Werner/Zifonun, Gisela (Hg.) (2002): Ansichten der deutschen Sprache. Festschrift für Gerhard Stickel zum 65. Geburtstag. Tübingen: Narr. (Studien zur Deutschen Sprache 25).

6. Kontakte des IDS zu anderen Institutionen, Studienaufenthalte und Besuche in- und ausländischer Wissenschaftler am IDS, Praktika, Besuchergruppen

6.1 Kontakte zu anderen Institutionen

Accademia della Crusca, Florenz
Alexander-von-Humboldt-Stiftung, Bonn
Arbeitskreis der Sprachzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute
Arbeitsstelle „Deutsches Wörterbuch", Berlin
Arbeitsstelle „Deutsches Wörterbuch", Göttingen
Arbeitsstelle „Sprache in Südwestdeutschland", Tübingen
DANTE. Deutschsprachige Anwendervereinigung TEX e. V., Heidelberg
Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), Bonn
Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft (DGfS)
Deutsche Gesellschaft für Dokumentation (DGD), Frankfurt a. M.
Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD), Bonn
Deutscher Germanistenverband
Deutscher Sprachatlas, Marburg
DIN-Normenausschuss Terminologie, Berlin
Dudenredaktion des Bibliographischen Instituts, Mannheim
EURALEX, European Association for Lexicography, Exeter
Fachverband Deutsch als Fremdsprache
Fachverband Moderne Fremdsprachen
Forschungszentrum für die Landessprachen Finnlands, Helsinki
Fritz-Thyssen-Stiftung, Köln
GLDV, Gesellschaft für linguistische Datenverarbeitung, Frankfurt
Geisteswissenschaftliche Zentren, Berlin
Gesellschaft für angewandte Linguistik e. V. (GAL)
Gesellschaft für deutsche Sprache (GfdS), Wiesbaden
Gesellschaft für Mathematik und Datenverarbeitung mbH, Bonn
Goethe-Institut/Inter Nationes, München
Hugo-Moser-Stiftung im Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Essen

Institut für Auslandsbeziehungen, Stuttgart
International Association of Sound Archives (IASA)
Institut für die Sprachen Finnlands, Helsinki
Institut für niederdeutsche Sprache (INS), Bremen
Laboratoire d'Automatique Documentaire et Linguistique (LADL), Paris
Max-Planck-Institut für Psycholinguistik, Nijmegen
Nederlandse Taalunie, Den Haag
Nordischer Sprachenrat, Kopenhagen
Österreichische Akademie der Wissenschaften, Wien
Polnische Akademie der Wissenschaften, Warschau
Robert-Bosch-Stiftung, Stuttgart
Russische Akademie der Wissenschaften, Institut für russische Sprache, Moskau
Universitäten Mannheim und Heidelberg sowie zahlreiche germanistische Institute an weiteren Universitäten und Hochschulen im In- und Ausland
Venice Ca'Foscari University
Verein zur Förderung sprachwissenschaftlicher Studien, Berlin
Volkswagen-Stiftung, Hannover
Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL)

6.2 Studienaufenthalte und Besuche in- und ausländischer Wissenschaftler am IDS

Hasmik Adilkhanyan, Staatliche Universität Eriwan, Armenien, 8.11.2001–26.01.2002
Margarita Aharonyan, Staatliche Universität Eriwan, Armenien, 8.11.2001–26.01.2002
Yeva Aharonyan, Staatliche Universität Eriwan, Armenien, 3.10.2002–29.12.2002
Mohammed al-Schaar, Universität Al-Minia, Ägypten, 01.09.2000–01.09.2005
Anna Arabyan, Staatliche Universität Eriwan, Armenien, 8.11.2001–26.01.2002
Larissa Awerkina, Universität Nishnij Novgorod, Russland, 02.12.2002–06.12.2002
Hrair Baghramyan, Staatliche Universität Eriwan, Armenien, 1.10.2002–28.02.2003
Iris Banholzer, Metzler-Verlag Stuttgart, Deutschland, 9.12.–12.12.2002
Edyta Blachut, Universität Wrocław, Polen, 1.10.2001–31.07.2002
Prof. Dr. San-lii Chang, Fu-Jen Universität Taipei, Taiwan, 23.01.2002–4.02.2002 und 26.06.2002–26.07.2002
Olessia Charaïa, Moskau, Russland, 1.10.2002–31.07.2003
Arber Celiku, Kërcovë, Mazedonien, 1.10.2002–31.07.2003
Prof. Dr. Lesław Cirko, Universität Wrocław, Polen, 23.07.2002–31.07.2002

Dr. Winifred Davies, Universität Aberystwyth Wales, U.K., 16.07.2002–11.08.2002
Valentin D. Devkin, Universität Moskau, Russland, 10.12.2002–11.12.2002
Prof. Dr. Claudio Di Meola, Universität Rom, Italien, 13.08.2002–15.08.2002
Prof. Dr. Miloje Djordjević, Universität Sarajevo, Bosnien-Herzegowina, 15.07.2002–31.07.2002
Maria José Dominguez Vázquez, Universität Santiago de Compostela, Spanien, 1.08.2002–30.08.2002
Dr. Ewa Vargáné Drewnowska, Universität Veszprém, Ungarn, 23.07.2002–2.08.2002
Prof. Dr. Kamal Elkorso, Universität Oran, Algerien, 7.10.2002–10.10.2002
Prof. Dr. Csaba Földes, Universität Veszprém, Ungarn, 28.07.2002–8.08.2002
Prof. Dr. Marina Foschi Albert, Universität Pisa, Italien, 15.07.2002–2.08.2002
Hasmik Gevorgyan, Staatliche Universität Eriwan, Armenien, 1.10.2002–29.12.2002
Emo Gotsbachner, Universität Wien, Österreich, 20.05.2002–31.05.2002
Jean-Yves Guillaume, Universität Paris IV, Sorbonne, Frankreich, 6.02.2002–8.02.2002
Prof. Dr. Kenichi Hashimoto, Doshisha-Universität Kyoto, Japan, 12.04.2000–31.03.2002
Dr. José Gaston Hilgert, Universität Passo Fundo, Brasilien, 25.02.2002–26.02.2002
Karina Howhannisjan, Universität Eriwan, Armenien, 1.12.2001–31.02.2002
Meliha Hrustic, Universität Tuzla, Bosnien, 5.06.2002–25.07.2002
Dr. habil. Agnes Huszár, Pädagogische Hochschule Papa, Ungarn, 1.07.2002–29.08.2002
Dr. Manshu Ide, Shinshu Universität Nagano, Japan, 7.11.2001–30.09.2002
Gulnara Ishtuganova, Baschkirische Staatliche Universität Ufa, Russland, 14.08.2000–01.05.2003
Rusanna Karapetjan, Staatliche Universität Eriwan, Armenien, 18.10.2002–16.08.2003
Siranush Khandanyan, Staatliche Universität Eriwan, Armenien, 27.11.2002–23.12.2002
Radik Khangaldyan, Staatliche Universität Eriwan, Armenien, 30.09.2002–30.12.2002
Arusyak Khlghatyan, Staatliche Universität Eriwan, Armenien, 1.10.2002–30.12.2002
Dr. habil. Elisabeth Knipf-Komlósi, Universität Budapest, Ungarn, 04.02.2002–31.03.2002 und 3.12.2002–10.12.2002
Prof. Dr. habil. László Imre Komlósi, Universität Pécs, Ungarn, 04.02.2002–31.03.2002
Olga Kortschigo, Leo-Tolstoi-Universität Tula, Russland, 18.02.2002–31.05.2002

Dr. Elzbieta Kucharska-Dreiss, Universität Wrocław, Polen, 1.10.2001–30.09.2002
Arusyak Kyurkchyan, Staatliche Universität Eriwan, Armenien, 8.11.2001–26.01.2002
Prof. Dr. Duk Ho Lee, Universität Seoul, Korea, 6.08.2002–31.08.2002
Dr. Luise Liefländer-Koistinen, Universität Joensun, Savonlinna, Finnland, 5.02.2002–30.09.2002
Hasmik Manukyan, Staatliche Universität Eriwan, Armenien, 22.10.2002–25.11.2002
Senka Marinćić, Pädagogische Hochschule Mostar, Bosnien-Herzegowina, 18.06.2002–21.06.2002
Meike Meliss, Universität Santiago de Compostela, Spanien, 30.07.2002–23.08.2002
Inga Meškauskiene, Pädagogische Hochschule Vilnius, Litauen, 8.01.2002–31.12.2002
PD Dr. Andreas Musolff, Universität Durham, Großbritannien, 14.06.2002–20.06.2002
Franca Ortu, Universität Cagliari, Italien, 19.08.2002–23.08.2002
Aicha Ouaret, Universität Algier, Algerien, 24.11.2002–24.01.2003
Prof. Dr. Galina Pawlowa, Universität Sofia, Bulgarien, 01.11.2002–31.12.2002
Prof. Taino Piergiulio, Universität Triest, Italien, 21.08.2002–22.08.2002
Dr. Jevgenij Plissov, Universität Nishnij Novgorod, Russland, 1.10.2002–31.12.2002
Beata Račinska, Pädagogische Hochschule Vilnius, Litauen, 21.05.2002–31.07.2002
Prof. Dr. Gumdzin Ri, Kim I Sung-Universität, Pyongyang, Korea, 2.05.2002–30.07.2002
Dr. Myong Ho Ri, Kim I Sung-Universität, Pyongyang, Korea, 6.05.2002–29.07.2002
Marie Sundve Sannan, Universität Oslo, Norwegen, 7.10.2002–1.11.2002
Prof. Carlo Serra Boneto, Universität Rom, Italien, 2.12.2002–5.12.2002
Anna Skvortsova, Staatliche Universität der Leningrader Region, St. Petersburg, Russland, 3.10.2002–31.12.2002
Vedad Smailagić, Universität Sarajevo, Bosnien-Herzegowina, 1.07.2002–31.08.2002
Kelly Stanich, Sao Paulo, Brasilien, 2.08.2002–1.10.2002
Prof. Dr. Lisa Tiittula, Universität Tampere, Finnland, 22.07.2002–25.7.2002
Dr. phil. Maia Volodina, Lomonosov-Universität Moskau, Russland, 28.10.2002–1.11.2002
Dr. Laila Zamzam, Ain-Shams Universität Kairo, Ägypten, 1.08.2002–1.09.2002
Ružica Zeljko-Zubac, Pädagogische Hochschule Mostar, Bosnien-Herzegowina, 18.06.2002–21.06.2002

6.3 Praktika

Ungeachtet der Tatsache, dass Praktika am IDS nicht vergütet werden können, ist jedoch ein großes Interesse der Studierenden an Praktika zu verzeichnen. In der Regel dauert ein Praktikum vier Wochen. Die Studierenden sollten die Zwischenprüfung in Sprachwissenschaft abgelegt haben. Die Tätigkeitsbereiche werden nach Interesse der Studierenden von der Arbeitsstelle Öffentlichkeitsarbeit zusammengestellt.

2002 waren als Praktikanten am IDS:
Meike Schwabe, 04.02.–22.02.2002 (Universität Heidelberg); Laura Drayß, 18.02.–22.03.2002 (Universität Heidelberg); Karla Dörken, 18.02.–16.03.2002 (Universität Heidelberg); Gerd Steinmüller, 01.03.–30.06.2002 (REHA); Claus Peter Zoller, 08.07.–01.08.2002 (Qualifizierung); Katharina Schneider, 01.08.–28.08.2002 (Universität Heidelberg); Karin Schlipphak, 05.08.–30.08.2002 (Universität Heidelberg); Nina Schweikardt, 02.09.–27.09.02 (Universität Mainz); Karl Köhler, 25.10.–15.11.2002 (Arbeitsversuch).

6.4 Besuchergruppen

Im Jahr 2002 waren 8 Besuchergruppen – zusammen rund 180 Personen – Gäste im IDS (die Gastwissenschaftlerinnen und Gastwissenschaftler sowie Bibliotheksgäste nicht mitgezählt). Darunter waren 25 Deutschlehrerinnen aus 15 Ländern im Rahmen eines Seminars des Goethe-Instituts sowie jeweils eine Gruppe Germanisten aus Indonesien, Südamerika und den Niederlanden. Auch Schülerinnen und Schüler mehrerer Deutsch-Leistungskurse aus Mannheim, Heidelberg und Umgebung lernten die Erforschung der deutschen Sprache an Ort und Stelle kennen. Darüber hinaus informierten sich in- und ausländische Germanistik-Studierende von deutschen Universitäten im Rahmen ihrer Seminare über die Arbeit des IDS. Die Besuchergruppen erwartet ein möglichst auf ihre Interessen und Forschungsschwerpunkte zugeschnittenes Programm, das von einer allgemeinen Einführung in die Arbeit des IDS und von einer Bibliotheksführung eingerahmt wird.

7. Gremien des Instituts für Deutsche Sprache

7.1 Stiftungsrat

Vorsitzender: Ltd. Min. Rat Dr. Klaus Herberger (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württember)

Stellvertreter: Reg. Dir. Dr. Manfred Pusch (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie) – LR I Lehne, Auswärtiges Amt – Prof. Dr. Heinrich Löffler, Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirats (bis 12.05.2002) – Lothar Mark, MdB, Stadt Mannheim – Dir. Peter Roschy, Vorsitzender des Vereins „Freunde des Instituts für Deutsche Sprache, Mannheim e. V." – Min. Rat Schrade, Ministerium für Wissenschaft,

Forschung und Kunst Baden-Württemberg – Prof. Dr. Norbert Richard Wolf, Universität Würzburg (ab 13.05.2002)

7.2 Wissenschaftlicher Beirat

Vorsitzender: Prof. Dr. Heinrich Löffler, Universität Basel (bis 12.05.2002) – Prof. Dr. Norbert Richard Wolf, Universität Würzburg (ab 13.05.2002)

Stellvertreterin: Prof. Dr. Beatrice Primus, Universität Köln (ab 13.05.2002)

Prof. Dr. Konrad Ehlich, Universität München – Prof. Dr. Peter Eisenberg, Universität Potsdam – Prof. Dr. Werner Eroms (bis 12.05.2002) – Prof. Dr. Cathrine Fabricius-Hansen, Universität Oslo – Prof. Dr. Ulla Fix, Universität Leipzig (ab 13.05.2002) – Prof. Dr. Walter Haas, Universität Freiburg, Schweiz (ab 13.05.2002) – Prof. Dr. Hans Uszkoreit, Universität des Saarlandes – Prof. Dr. Peter Wiesinger, Universität Wien

7.3 Direktor

Prof. Dr. Gerhard Stickel (bis 30.09.2002)
Prof. Dr. Ludwig M. Eichinger (ab 01.10.2002)

7.4 Leitungskollegium

Direktor: Prof. Dr. Gerhard Stickel (bis 30.09.2002) – Prof. Dr. Ludwig M. Eichinger (ab 01.10.2002) – Abteilungsleiter: Prof. Dr. Werner Kallmeyer (Pragmatik) – Prof. Dr. Ulrike Haß-Zumkehr (Lexik) – Prof. Dr. Gisela Zifonun (Grammatik) – Mitarbeiterausschussvorsitzende: Dr. Kathrin Steyer

7.5 Mitarbeiterausschuss

Vorsitzende: Dr. Kathrin Steyer

Stellvertreter: Ralf Knöbel

Dr. Eva Breindl – Dr. Ulrich Schnörch – PD Thomas Spranz-Fogasy – Dr. Ulrich Waßner

7.6 Betriebsrat

(bis 27.5.2002):

Vorsitzender: Claus Hoffmann

Stellvertreter: Dr. Karl-Heinz Bausch

Jean-Cristoph Clade – Wolfgang Rathke – Dr. Edeltraud Winkler

(ab 28.5.2002):

Vorsitzende: Dr. Edeltraud Winkler

Stellvertreter: Claus Hoffmann

Dr. Karl-Heinz Bausch – Jean-Cristoph Clade – Dr. Renate Pasch – Greta Stanaityte – Wolfgang Rathke

7.7 Internationaler Wissenschaftlicher Rat

Prof. Dr. Werner Abraham, Wörschach, Österreich – Prof. Dr. Ulrich Ammon, Duisburg – Prof. Dr. Gerhard Augst, Siegen – Prof. Dr. Peter Bassola, Szeged, Ungarn – Prof. Dr. Henning Bergenholtz, Arhus, Dänemark – Prof. Dr. Anne Betten, Salzburg, Österreich – Prof. Dr. Harald Burger, Zürich, Schweiz – Prof. Dr. Dieter Cherubim, Göttingen – Prof. Dr. Michael Clyne, Clayton, Australien – Prof. Dr. Tomasz Czarnecki, Danzig, Polen – Prof. Dr. Martine Dalmas, Paris, Frankreich – Prof. Dr. Miloje Dordjevic, Sarajevo, Bosnien-Herzegovina – Prof. Dr. Dimitrij Dobrovol'skij, Moskau, Russland – Prof. Dr. Martin Durrell, Manchester, Großbritannien – Prof. Dr. Veronika Ehrich, Tübingen – Prof. Dr. Hans-Werner Eroms, Passau – Prof. Dr. Csaba Földes, Veszprem, Ungarn – Prof. Dr. Franciszek Grucza, Warschau, Polen – Prof. Dr. John Hawkins, Los Angeles, C.A., USA – Prof. Dr. Hans Jürgen Heringer, Augsburg – Prof. Dr. Regina Hessky, Budapest, Ungarn – Prof. Dr. Rudolf Hoberg, Darmstadt – Prof. Dr. Werner Holly, Chemnitz – Prof. Dr. Ludwig Jäger, Aachen – Prof. Dr. Alan Kirkness, Auckland, Neuseeland – Prof. Dr. Gottfried Kolde, Genf, Schweiz – Prof. Dr. Erwin Koller, Braga, Portugal – Prof. Dr. Jarmo Korhonen, Helsinki, Finnland – Prof. Dr. Oddleif Leirbukt, Bergen, Norwegen – Prof. Dr. Karl Lepa, Tartu, Estland – Prof. Dr. Angelika Linke, Zürich, Schweiz – Prof. Dr. Heinrich Löffler, Basel, Schweiz – Prof. Dr. Thomas A. Lovik, East Lansing, USA – Prof. Dr. René Metrich, Nancy, Frankreich – Prof. Dr. Eva Neuland, Wuppertal – Prof. Dr. Henrik Nikula, Turku, Finnland – Prof. Dr. Ernesta Racienė, Vilnius, Litauen – Prof. Dr. Marisa Siguan, Barcelona, Spanien – Prof. Dr. Speranta Stanescu, Bukarest, Rumänien – Prof. Dr. Eugeniusz Tomiczek, Breslau, Polen – Prof. Dr. Livia Tonelli, Triest, Italien – Prof. Dr. Michael Townson, Dublin, Irland – Prof. Dr. Vural Ülkü, Mersin, Türkei – Prof. Dr. Sigurd Wichter, Göttingen – Prof. Dr. M.I. Teresa Zurdo, Madrid, Spanien

7.8 Beiräte

Beirat „Deutsches Fremdwörterbuch"
Prof. Dr. Oskar Reichmann, Heidelberg – Dr. Heino Speer, Heidelberg

Beirat „Erklärende Synonymik"
Prof. Dr. Herbert Ernst Wiegand, Heidelberg – Prof. Dr. Peter Rolf Lutzeier, London – Prof. Dr. Georg Meggle, Leipzig

8. Besondere Nachrichten

8.1 Personalia

Prof. Dr. Angelika Storrer hat im Januar 2002 einen Ruf an die Universität Dortmund angenommen und ist dort ab dem Sommersemester 2002 als Professorin für Linguistik der deutschen Sprache und Sprachdidaktik am In-

stitut für deutsche Sprache und Literatur tätig. Frau Storrer war seit 1993 als Mitarbeiterin der Abteilung Grammatik u. a. an Konzeption und Aufbau des grammatischen Informationssystems GRAMMIS beteiligt. Seit November 2002 leitet sie das Projekt „Hypertextualisierung auf textgrammatischer Grundlage (HyTex)", das von der DFG im Rahmen der verteilten Forschergruppe ‚Texttechnologie' gefördert und ab April an der Universität Dortmund weitergeführt wird.

Anlässlich des 65. Geburtstags von **Prof. Dr. Gerhard Stickel** kamen am 13. Mai 2002 zahlreiche Gäste und Mitarbeiter des Instituts für Deutsche Sprache (IDS) zu einer Feierstunde zusammen.

Eva Teubert ist nach ihrer zweijährigen Tätigkeit als stellvertretende Vorsitzende des Arbeitskreises Bibliotheken und Informationseinrichtungen (AKBibInf) der Leibniz-Institute (WGL) auf dem 3. Jahrestreffen des AK-BibInf am 18.10.2002 als stellvertretende Vorsitzende für weitere zwei Jahre wiedergewählt worden. Am 04. Mai 2002 ist Eva Teubert in den Gesamtvorstand der Gesellschaft für deutsche Sprache (GfdS), Wiesbaden, gewählt worden.

Prof. Dr. Dieter Herberg und **Prof. Dr. Katharina Meng** gingen im Laufe des Jahres 2002 in den Ruhestand.

8.2 Vermischtes

Die DFG-Forschergruppe **„Sprachvariation als kommunikative Praxis"** stellte mit einer Poster-Präsentation ihre Arbeit auf einer Pressekonferenz anlässlich der 24. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft (DGfS) am 28.02.2002 im Mannheimer Schloss vor. Bei der Präsentation gaben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler des IDS, der Universität Mannheim und der Universität Tübingen auch persönlich Auskunft über ihre Projekte.

Den Förderpreis für germanistische Sprachwissenschaft der Hugo-Moser-Stiftung erhielt am 12. März 2002 **Dr. Birgit Eckardt** (Jena). Der Preis in Höhe von 7.500 Euro wird für noch nicht abgeschlossene Forschungsarbeiten im Bereich der germanistischen Linguistik an Nachwuchsgermanisten vergeben. Gestiftet wurde er 1986 vom Mitbegründer und ersten Präsidenten des Instituts für Deutsche Sprache (IDS), Prof. Dr. Hugo Moser und dessen Ehefrau Hildegard Moser. Dr. Eckardt erhält den Preis für ihr Habilitationsprojekt zum Thema: „Aufgaben und Bedeutungen von Metaphern in Fachsprachen – Bildfelder in der rechtswissenschaftlichen Kommunikation".

Die international renommierte Sprachwissenschaftlerin **Prof. Dr. Catherine Fabricius-Hansen**, Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats des Instituts für Deutsche Sprache, erhielt 2002 den Jacob- und Wilhelm-Grimm-Preis des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD). Die an der Universität in Oslo lehrende Professorin habe sich in herausragender Weise als Germanistin in Lehre und Forschung mit Deutschland befasst,

begründete der DAAD seine Entscheidung. Der Preis wurde der aus Dänemark stammenden Wissenschaftlerin am 16. April 2002 in Berlin überreicht.

Das IDS präsentierte sich beim **Parlamentarischen Abend der Leibniz-Gemeinschaft** am 04.06.2002 in Berlin zahlreichen Mitgliedern des Deutschen Bundestags, Vertreterinnen und Vertretern ausländischer Botschaften und nationaler Wissenschaftseinrichtungen.

9. Personalstärke, Anschrift, finanzielle Angaben

9.1 Personalstärke (Stand: 01.11.2002)

Mitarbeiter (einschl. Teilzeit- und Projektmitarbeiter):	
wissenschaftliche Angestellte:	60
(davon beurlaubt: 2)	
Verwaltungs-/technische Angestellte:	35
Projekt-Mitarbeiter:	12
Insgesamt:	107
Studentische Hilfskräfte	42

9.2 Anschrift

Institut für Deutsche Sprache
R 5, 6–13
D-68161 Mannheim

Postanschrift:
Postfach 101621
D-68016 Mannheim

Telefon (0621) 1581–0
Telefax (0621) 1581–200

E-Mail: direktor@ids-mannheim.de
internet: http://www.ids-mannheim.de

9.3 Haushalt des Instituts im Berichtsjahr

Einnahmen:

Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg	EUR	3.640.000
Bundesministerium für Bildung und Forschung	EUR	3.640.000
Stadt Mannheim	EUR	10.000
Eigene Einnahmen	EUR	74.000
	EUR	7.364.000

Ausgaben:		
Personalausgaben	EUR	5.880.000
Sachausgaben	EUR	1.371.000
Zuweisungen und Zuschüsse	EUR	21.000
Investitionen	EUR	92.000
	EUR	7.364.000

Projektmittel

Bundesministerium für Bildung und Forschung

Neue Medien in der Bildung		
Personalmittel	EUR	76.200
	EUR	76.200

Land Baden-Württemberg

Referenzkorpus		
Personalmittel	EUR	14.900
Sachmittel	EUR	13.650
	EUR	28.550

DFG

Sprachvariation deutsch-türkisch		
Personalmittel	EUR	39.000
	EUR	39.000
Jugendkulturelle mediale Stile		
Personalmittel	EUR	63.000
Sachmittel	EUR	250
	EUR	63.250
Tendenzen der Lexikalisierung kommunikativer Konzepte		
Personalmittel	EUR	66.950
Sachmittel	EUR	2.400
	EUR	69.350
Zeitreflexionen im ersten Nachkriegsjahrzehnt		
Personalmittel	EUR	37.150
Sachmittel	EUR	50
	EUR	37.200
Hypertextualisierung		
Personalmittel	EUR	10.550
Sachmittel	EUR	950
	EUR	11.500

Europäische Union

TELRI II

Personalmittel	EUR	25.300
Sachmittel	EUR	87.500
	EUR	112.800
Institutioneller Haushalt	EUR	7.364.000
Summe der Projektmittel	EUR	437.850
	EUR	7.801.850

10. Veröffentlichungen im Jahre 2002

JAHRBÜCHER DES INSTITUTS FÜR DEUTSCHE SPRACHE
Verlag Walter de Gruyter, Berlin/New York
Redaktion: Franz Josef Berens

Haß-Zumkehr, Ulrike (Hg.): Sprache und Recht. Jahrbuch 2001 des Instituts für Deutsche Sprache. 475 S.

STUDIEN ZUR DEUTSCHEN SPRACHE
Forschungen des Instituts für Deutsche Sprache
Hg. von Hartmut Günther, Reinhard Fiehler, Bruno Strecker (Bde. 1–5), Bruno Strecker, Reinhard Fiehler, Hartmut Günther (Bde. 6–12), Bruno Strecker, Reinhard Fiehler, Hartmut Schmidt (Bde. 13–20), Ulrike Haß-Zumkehr, Werner Kallmeyer, Bruno Strecker (Bde. 21–26), Ulrike Haß-Zumkehr, Werner Kallmeyer und Ulrich Hermann Waßner (ab Bd. 27)
Gunter Narr Verlag, Tübingen

Band 22: Keim, Inken/Schütte, Wilfried (Hg.): Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag. 566 S.

Band 25: Haß-Zumkehr, Ulrike/Kallmeyer, Werner/Zifonun, Gisela (Hg.): Ansichten der deutschen Sprache. Festschrift für Gerhard Stickel zum 65. Geburtstag. 700 S.

Band 26: Schnörch, Ulrich: Der zentrale Wortschatz des Deutschen. Strategien zu seiner Ermittlung, Analyse und lexikografischen Aufarbeitung. 422 S.

Band 27: Donalies, Elke: Die Wortbildung des Deutschen. 190 S.

DEUTSCH IM KONTRAST
Herausgegeben im Auftrag des Instituts für Deutsche Sprache
Hg.: Ulrich Engel, Klaus Vorderwülbecke
Julius Groos Verlag, Tübingen

Band 21: Djordjević, Miloje/Zilić, Erminka: Satelliten des Verbs im Deutschen und im Bosnisch-/Kroatisch-/Serbischen. Beiträge zur kontrastiven Grammatik. 183 S.

PHONAI – Texte und Untersuchungen zum gesprochenen Deutsch
Hg. vom Deutschen Spracharchiv im Institut für Deutsche Sprache (Bde. 1–27), vom Institut für Deutsche Sprache (Bde. 28–39), Walter Haas und Peter Wagener (Bde. 40–46), Konrad Ehlich, Werner Kallmeyer und Peter Wagener (ab Bd. 47)
Max Niemeyer Verlag, Tübingen

Band 47: Hove, Ingrid: Die Aussprache der Standardsprache in der deutschen Schweiz. IX/197 S.

DEUTSCHE SPRACHE
Im Auftrag des Instituts für Deutsche Sprache
Hg. von Hans-Werner Eroms (Geschäftsführung), Gisela Harras, Heinrich Löffler, Gerhard Stickel und Gisela Zifonun
Redaktion: Franz Josef Berens
Jahrgang 2002: 4 Hefte

SPRACHREPORT
Informationen und Meinungen zur deutschen Sprache
Hg. vom Institut für Deutsche Sprache
Jahrgang 2002: 4 Hefte

VERÖFFENTLICHUNGEN IM EIGENVERLAG
amades – Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache
Hg. vom Institut für Deutsche Sprache

Band 1/02: Kreutz, Heinz J.: Sprachliche Wiedervereinigung Ost-West. Eine pragmatische Untersuchung zu Erscheinungen kommunikativer Unsicherheit bei jungen Ostbürgern. 315 S.

Jahrbücher des Instituts für Deutsche Sprache

■ Sprache und Recht

Herausgegeben von
Ulrike Haß-Zumkehr

2002. IX, 476 Seiten. Gebunden.
ISBN 3-11-017457-X
(Jahrbuch 2001)

■ Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz

Aktueller lexikalischer Wandel

Herausgegeben von
Gerhard Stickel

2001. VIII, 388 Seiten. Gebunden.
ISBN 3-11-017102-3
(Jahrbuch 2000)

■ Sprache und neue Medien

Herausgegeben von
Werner Kallmeyer

2000. IX, 406 Seiten. Zahlreiche Abbildungen und Tabellen.
Gebunden.
ISBN 3-11-016861-8
(Jahrbuch 1999)

■ Sprache – Sprachwissenschaft – Öffentlichkeit

Herausgegeben von
Gerhard Stickel

1999. VIII, 348 Seiten.
21 Abbildungen, 30 Tabellen.
Gebunden.
ISBN 3-11-016490-6
(Jahrbuch 1998)

■ Das 20. Jahrhundert

Sprachgeschichte – Zeitgeschichte

Herausgegeben von
Heidrun Kämper,
Hartmut Schmidt

1998. VI, 446 Seiten. Gebunden.
ISBN 3-11-016156-7
(Jahrbuch 1997)

■ Varietäten des Deutschen

Regional- und Umgangssprachen

Herausgegeben von
Gerhard Stickel

1997. VI, 476 Seiten.
24 Abbildungen, 14 Tabellen,
33 Karten. Gebunden.
ISBN 3-11-015687-3
(Jahrbuch 1996)

de Gruyter
Berlin · New York

Bitte bestellen Sie bei Ihrer Buchhandlung oder direkt beim Verlag.

www.deGruyter.de

de Gruyter *Sprachwissenschaft*

de Gruyter Sprachwissenschaft

Neue Reihe

Die Geschichte des Deutschen als Fremdsprache

Herausgegeben von Helmut Glück in Verbindung mit Ulrich Knoop und Jochen Pleines

Band 1

■ Deutsch als Fremdsprache im Rußland des 18. Jahrhunderts

Ein Beitrag zur Geschichte des Fremdsprachenlernens in Europa und zu den deutsch-russischen Beziehungen

2002. XVIII, 456 Seiten.
13 Abbildungen. Leinen.
ISBN 3-11-017503-7

Die Arbeit wurde 2001 mit dem Wissenschaftspreis der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften der Universität Bamberg ausgezeichnet.

Band 2

Helmut Glück, Holger Klatte, Vladimir Spáčil, Libuše Spáčilová

■ Deutsche Sprachbücher in Böhmen und Mähren vom 15. Jahrhundert bis 1918

Eine teilkommentierte Bibliographie

2003. XXXII, 290 Seiten. Leinen.
ISBN 3-11-017504-5

Band 3

■ Die Volkssprachen als Lerngegenstand im Mittelalter und in der frühen Neuzeit

Akten des Bamberger Symposions am 18. und 19. Mai 2001

Herausgegeben von Helmut Glück

2002. XV, 143 Seiten.
13 Abbildungen. Leinen.
ISBN 3-11-017541-X

Ebenfalls von Interesse:

Helmut Glück

■ Deutsch als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis zur Barockzeit

2001. VI, 566 Seiten.
Mit 22 Abbildungen. Gebunden.
ISBN 3-11-017084-1



W DE G de Gruyter
Berlin · New York

www.deGruyter.de

Bitte bestellen Sie bei Ihrer Buchhandlung oder direkt beim Verlag.