



DISKUSSIONSFORUM LINGUISTIK IN BAYERN / BAVARIAN WORKING PAPERS IN LINGUISTICS 3

Interaktionen

Herausgegeben von

Caroline Trautmann
Patrizia Noel Aziz Hanna
Barbara Sonnenhauser

Redaktion

Daniel Klenovšak

Vorwort

Das „Diskussionsforum Linguistik in Bayern“ gibt Doktoranden und Habilitanden sämtlicher linguistischer Richtungen Gelegenheit zur Präsentation eigener aktueller Arbeiten. Die im Tandem-Verfahren begutachtete Reihe „Diskussionsforum Linguistik in Bayern / Bavarian Working Papers in Linguistics“ ist das Resultat dieser Veranstaltungsreihe.

Im dritten Band werden unter dem Rahmenthema „Interaktionen“ zehn Aufsätze mit Schwerpunkten aus der angewandten, theoretischen, historischen und allgemeinen Linguistik versammelt.

Für ihre Unterstützung bei der Vorbereitung und Durchführung dieses Bandes danken wir Daniel Klenovšak, der die Redaktion übernommen hat, und Monja Eberlein für ihre Unterstützung bei der Formatierung. Wir bedanken uns auch bei allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Diskussionsforums für ihre Diskussionsbeiträge.

Bamberg und München, 21.02.14

Caroline Trautmann
Barbara Sonnenhauser
Patrizia Noel Aziz Hanna

„Interaktionen“
Diskussionsforum Linguistik in Bayern / Bavarian Working Papers in Linguistics 3
Ludwig-Maximilians-Universität München
Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Februar 2014
ISSN: 2194-2439

Download: <http://epub.ub.uni-muenchen.de/view/subjects/1407.html>

Inhaltsverzeichnis

<i>Partikeln als eine differenzierte Wortklasse am Beispiel der Partikeln ja, doch und denn im Deutschen und ihrer Äquivalente ved', že und vot im Russischen</i> Anna Averina	1
<i>Weak Cratylus: Aspektuelle Ikonizität</i> Daniel Klenovšak	23
<i>Word association pattern as an indicator of divergent lexical organisation in foreign language learners with dyslexia</i> Ágnes Kohlmann	35
<i>Tempus und Aspekt im Narrationssystem des Serbischen</i> Anastasia Meermann	59
<i>Noch ein Infinitiv? Das werde ich untersuchen werden, das muss ich untersuchen werden, das verspreche ich untersuchen zu werden!</i> Tabea Reiner	77
<i>Gestische Modalpartikeln oder Modalpartikelgesten? Zur Kookkurrenz von Modalpartikeln und Gestikmustern im Deutschen</i> Steven Schoonjans	91
<i>Interactions in and with English as a Lingua Franca: Teaching the School Subject English as a Foreign Language</i> Elisabeth Weber	107
<i>Nominalized infinitives in the history of German: state-of-the-art & open questions</i> Martina Werner	127
<i>Früher Zweitspracherwerb und Herkunftssprachenunterricht in Bayern: Fluch oder Segen?</i> Till Woerfel	135
<i>Semiotische Interaktion auf Websites: ein stilistischer Ansatz</i> Sabrina Zankl	153

Partikeln als eine differenzierte Wortklasse am Beispiel der Partikeln *ja*, *doch* und *denn* im Deutschen und ihrer Äquivalente *ved'*, *že* und *vot* im Russischen¹

Anna Averina

Im vorliegenden Aufsatz wird gezeigt, dass sich die Abtönungspartikeln *ja*, *doch* und *denn* im Deutschen und *ved'*, *že* und *vot* im Russischen wesentlich voneinander unterscheiden. Die Unterschiede betreffen in erster Linie die Etymologie, was auch die Syntax und Semantik der Sätze beeinflusst: Die deutschen Partikeln sind mittelfeldfähig, die russischen Partikeln sind sowohl vorfeld- als auch mittelfeldfähig; die deutschen Partikeln kodieren immer geteiltes Wissen, während dies für die russischen Partikeln nicht immer zutrifft und sowohl von der Syntax als auch von der semantischen Umgebung abhängt. Es wird auch auf die Partikelsyntax im Russischen eingegangen und gezeigt, dass diese von Schnittstellen verschiedener sprachlicher Ebenen beeinflusst wird. In der Position nach dem Verb weisen die russischen und deutschen Partikeln die gleichen Besonderheiten auf.

1. Einleitung

Im vorliegenden Aufsatz möchte ich die Abtönungspartikeln des Russischen und des Deutschen aus kontrastiver Sicht behandeln. Ich werde sowohl auf die Gemeinsamkeiten als auch auf die Unterschiede eingehen, die ihre Etymologie sowie syntaktische, kommunikative und pragmatische Besonderheiten betreffen. Bis jetzt besteht keine einheitliche Meinung bezüglich der Mechanismen der Partikelsyntax. So weist W. Abraham in seinen Aufsätzen darauf hin, dass Modalpartikeln nur in den Sprachen vorkommen, die über ein Mittelfeld verfügen (vgl. Abraham 1990: 24), vgl. auch:

Mps develop from lexical categories in those languages (German, Dutch, West-Frisian) which have developed a structurally defined syntactic MF; languages without such a MF extending between the structurally marked positions V-2 and V-final do not possess Mps in any sense comparable (Abraham 1991: 348).

K. Rinas hält diese Hypothese für nicht haltbar (Rinas 2006). Er zeigt, dass das Tschechische über Abtönungspartikeln verfügt, obwohl es im Tschechischen keine Mittelfeldstruktur wie im Deutschen gibt. In Bezug auf das Deutsche ist Rinas (2006: 322) der Auffassung, dass in der Wackernagelposition Apn [Abtönungspartikeln] und bestimmte unbetonte Pronomina (sich, es) stehen können (vgl. Grewendorf 1988: 27; Dürscheid 2000: 103).

¹ Der vorliegende Aufsatz ist im Laufe meines Forschungsaufenthaltes an der Humboldt-Universität zu Berlin vorbereitet worden. Mein großer Dank gilt der Alexander-von-Humboldt-Stiftung für die Vergabe des Stipendiums. Ich bedanke mich auch bei Norbert Fries für wertvolle Bemerkungen im Prozess der Vorbereitung des Artikels und Christiane Fries für wichtige Kommentare. Für die Textkorrektur bin ich Burkhard Dietterle äußerst dankbar.

A. Zimmerling teilt die Sprachsysteme der Welt in drei Gruppen:

- Sprachsysteme, in denen die Wortfolge syntaktische Funktionen (Subjekt, Objekt, Prädikat etc.) kodiert (z.B. Englisch, Deutsch);
- Sprachsysteme, in denen die Wortfolge Taktgruppen kodiert (Wackernagelsprachen, z.B. Tschechisch) und
- Sprachsysteme, in denen die Wortfolge kommunikative Kategorien kodiert (z.B. Russisch).

Es gibt auch Sprachen mit gemischter Kodierung der Wortfolge (Zimmerling 2002: 66-68). Im Russischen und im Deutschen gibt es Abtönungspartikeln. Der Syntax nach unterscheiden sie sich wesentlich voneinander. Um auf diese Unterschiede genauer einzugehen, möchte ich folgende Fragen klären:

- Wie können die Partikeln vom Standpunkt der Derivation aus behandelt werden? Wie können sie der Etymologie nach betrachtet werden?
- Welche Besonderheiten des Sprecher- und Hörerbezugs haben Sätze mit Partikeln?
- Wie unterscheiden sie sich voneinander in Bezug auf ihre Position im Satz nach?
- Was können die Gründe für die Unterschiede der Partikelsyntax im Russischen im Vergleich zu der im Deutschen sein?
- Gibt es eine Korrelation zwischen der Partikelbewegung im Russischen und der Satzsemantik? Kann man sagen, dass sich bei der Verschiebung der Partikeln im Russischen die Satzsemantik ändert?
- In welchem Verhältnis steht die Partikelverwendung mit der Thema- und Rhemagliederung?
- Kann man von allgemeinen Gesetzmäßigkeiten in der Partikelsyntax im Deutschen und im Russischen sprechen?

Mit der Beantwortung dieser Fragen möchte ich auch zeigen, dass Schnittstellen verschiedener sprachlicher Ebenen für die Partikelsyntax im Russischen relevant sein können. Die Untersuchung führe ich anhand der Partikeln *ja*, *doch* und *denn* im Deutschen und *ved'*, *že* und *vot* im Russischen durch. Als Belegmaterial habe ich Korpora der deutschen (Webkorpus, Zeitungskorpus, Parlamentsreden) und der russischen Sprache benutzt. Bei der Übersetzung von russischen Belegen habe ich das Ziel verfolgt, die jeweiligen semantischen Besonderheiten der Sätze mit Partikeln zu zeigen.

2. Die Semantik von Sätzen mit den Partikeln *ja*, *doch* und *denn* im Deutschen und *ved'*, *že* und *vot* im Russischen. Funktionen von Abtönungspartikeln

Die russischen Partikeln *ved'*, *že* und *vot* sowie ihre deutschen Äquivalente *ja*, *doch* und *denn* gehören zur Klasse der Abtönungspartikeln. Die Partikel *ja* markiert schon bekanntes Wissen (vgl. Thurmair 1989: 104) und hat in der Regel die Funktion der Rückweisung auf Bekanntes,

als Wirkung Bestätigung, Bekräftigung (Hinrichs 1979: 59). Auch W. Bublitz bemerkt in Bezug auf die Semantik der Partikel *ja*:

Der Sprecher setzt zwar voraus, dass ein bestimmter Sachverhalt dem Hörer bekannt oder offensichtlich ist, erwähnt ihn jedoch explizit, um sicherzugehen, dass er ihn für den Fortgang der Kommunikation benötigt (Bublitz 1978: 97).

Die Partikel *ja* wirkt anaphorisch, (vgl. Averina 2011; Mroczynski 2012: 171). Die Fähigkeit der Partikel *ja*, anaphorisch zu funktionieren, führt dazu, dass zwischen den Sätzen mit *ja* und den vorhergehenden Sätzen die Semantik der Implikation entsteht, vgl.:

- (1) 488495 Kann ich gut verstehen. Geht mir **ja** genauso (Parole Zeitschriften).

Der Satz mit *ja* mit einigen prädikativen Einheiten wird nach dem Schema des *modus ponens* gebaut, das sich wesentlich von anderen kausalen Strukturen unterscheidet und sich folgendermaßen darstellen lässt:

A, $A \rightarrow B$
B

A ist eine einfache Prämisse, $A \rightarrow B$ ist eine zusammengesetzte oder analytische Prämisse, $\rightarrow$ ist eine Kopula oder ein Junktor. Zu lesen ist:

Wenn die Prämisse A und die analytische Prämisse $A \rightarrow B$ wahr sind, dann ist die Konklusion B auch wahr.

So kann der Satz (6) so dargestellt werden:

$A \rightarrow B$: Wenn es jemandem genauso geht, kann man das gut verstehen.

A: Mir geht es genauso.

B (Konklusion): Ich kann das gut verstehen.

Die Partikel *denn* trägt dazu bei, den Sprecherbezug auf eine bekannte oder erwähnte Proposition zum Ausdruck zu bringen. Nach J. Meibauer wird die Partikel *denn* in dem Fall gebraucht, wenn der Sprecher im Äußerungskontext auf eine vorerwähnte oder erschlossene Proposition Bezug nimmt (vgl. Meibauer 1994: 224).

Entgegen der Auffassung M. Thurmairs, dass die Partikel *denn* als Modalpartikel nur im Entscheidungsfragesatz und w-Fragesatz auftritt (Thurmair 1989: 163), bin ich der Ansicht, dass die Partikel *denn* auch in einem Objektsatz als Modalpartikel behandelt werden kann, weil in diesen Kontexten das Verhältnis des Sprechers zur Sachlage wiedergegeben wird. Dies ist besonders deutlich, wenn die Partikel in Objektsätzen nicht eine Frage, sondern Zweifel des Sprechers kodiert, vgl.:

- (2) In der vergangenen Woche wurde in einer Sendung des „Kulturweltspiegel“ in Zweifel gezogen, **ob denn** die Bombardierung tatsächlich mit dem Ziel der Zerstörung stattgefunden hätte (Parlamentsreden).

Die Partikel *doch* wird in den Satz eingebettet, um Propositionen gegenüberzustellen. Nach J. Meibauer markiert die Partikel *doch* „die implizite Betrachtung einer weiteren Proposition“, „die in einem Gegensatz zu der neuen, durch *doch* markierten Proposition steht“ (Meibauer 1994: 112). Die implizite Betrachtung der Proposition zeigt folgender Beleg, in welchem die Partikel *doch* die Proposition, die der vorherigen Proposition gegenüber steht, markiert, vgl.:

- (3) 13586 „Was machst du da, Bruder im Herrn?“ „Das siehst du **doch**“, antwortet mürrisch der alte Christ und wirft wieder ein Kieselsteinchen in die Wüste (DeWaC 1).

Die russischen Partikeln *ved'*, *že* und *vot* geben mehrere Bedeutungsaspekte wieder. Die Partikel *ved'* wird unter anderem als Konjunktion (Kratkaja russkaja grammatika 1989: 503) oder als Partikel-Konjunktion (Prijatkina 1977) aufgefasst, jedoch auch als Partikel (Borisova 1993; Znamenskaja 1985). Argumente für den Partikel-Status sind zum einen, dass *ved'* eine allgemein bekannte Information einführt (vgl. Vikulceva 2004) und zum anderen, dass sie eine emotional-gefärbte Einschätzung der Aussage mitkodiert (Znamenskaja 1985: 11). Nach O. Znamenskaja hat die Partikel *ved'* mehrere Funktionen: primäre Partikelfunktionen und sekundäre Konnektorenfunktionen. Es gibt eine Reihe von Kontexten, in denen diese Partikel nicht verwendet werden kann, auf welche aus Platzgründen hier nicht eingegangen wird. Die Funktion der Verstärkung des Inhalts der Aussage (z.B. Verstärkung irgendeiner Behauptung bzw. Vermutung oder Frage etc.) ist eine der primären Funktionen der Partikel *ved'*, vgl.:

- (4) Vy znaete... prodolžal Sergej Ivanovič posle nedolgogo molčanja, – čto net takoj **ved'**... No k čemu ja eto govorju? **Ved'** vy vse znaete (I. S. Turgenev. Rudin)².
 ‚Sie wissen... setzte Sergej Ivanovitsch nach kurzem Schweigen fort, – dass es **ja** solch eine nicht gibt... Aber warum sage ich das alles? Sie wissen **doch** alle schon Bescheid‘³
- (5) Pravda **ved'**?
 ‚Ist es wirklich so?‘
- (6) Pomiluj! – govoril vzvolnovannyj Volynceev, – **ved'** eto prosto naglost'! **Ved'** ja ego čut-čut za okno ne vybrosil (I.S. Turgenev. Rudin).
 ‚Erbarme dich! – sagte Volynzev aufgeregt, das ist **ja** aber eine Frechheit! Ich hätte ihn beinahe aus dem Fenster geworfen!‘
 (Belege von Znamenskaja 1985: 13).

Die sekundären Funktionen der Partikel *ved'* sind wie folgt:

1) Die Partikel *ved'* in der Funktion der Kausalkonjunktion, vgl.:

- (7) Ryžaja polěvka različaet žěltyj i krasnyj cveta, **ved'** ej nado otlíčat' spelye plody i zërna ot nedozrelych (Znanije-sila, 2003).
 ‚Die rote Feldmaus kann die gelbe und die rote Farbe auseinanderhalten, sie muss **ja** die reifen Früchte und Kerne von den unreifen unterscheiden‘,

2) Die Partikel *ved'* in der Funktion der Konzessivkonjunktion, vgl.:

² Transliteration nach DIN 1460 (1982) bzw. ISO/R 9 (1968).

³ Eigene Übersetzung.

- (8) Trifonov sidel na partsobranii molča i unylo dumal: ja **ved'** govoril Dëminu, čto nelzja etogo dopustit', a on ne učel (Érenburg. Ottepel').
 ‚Trifonow saß schweigend auf der Parteiversammlung und dachte: Ich habe Djomin **ja** gesagt, dass er es nicht zulassen darf, er hat es aber nicht berücksichtigt‘

Die Partikel *že* wird zur inhaltlichen Verstärkung eines Wortes oder eines Satzes benutzt, wobei oft gezeigt wird, dass nicht nur dem Sprecher, sondern auch dem Hörer die Situation bekannt ist. Nach Ch. Bonno und S. Kodzasov wird mit Hilfe der Partikel *že* die Information eingeführt, ohne die das Wissen unvollständig oder falsch wird. Die Funktion der Partikel *že* besteht darin, den Adressaten zur relevanten Information zurückzubringen (Bonno & Kodzasov 1998: 407). Diese Partikel gibt Bedeutungsaspekte wie Gegenüberstellung, Kontrast, Gleichsetzung, Vorwurf usw. wieder. Betrachten wir einige Beispiele:

1) Gegenüberstellung. Wenn die Semantik der Gegenüberstellung wiedergegeben wird, wird das Hörerwissen nicht mit einbezogen:

- (9) Vanja poechal na rabotu, Petja **že** ostalsja doma.
 ‚Vanja ist zur Arbeit gefahren, Peter ist jedoch zu Hause geblieben‘

2) Argumentation, indem das Hörerwissen mit einbezogen wird, vgl.:

- (10) Maks skazal: ty **že** sprinter, beri veslo poniže, budet udobnee (Sovetskij sport, 2010.09.01).
 ‚Max hat gesagt: du bist **ja** Sprinter, nimm das Ruder tiefer, das ist bequemer‘

3) Gleichsetzung, vgl.:

- (11) Takže ot imeni kluba byl arendovan i učastok na toj **že** ob“ezdnoj doroge (Komsomol'skaja pravda, 2011.05.17).
 ‚Im Namen des Clubs war das Grundstück auf **derselben** Ersatzroute gepachtet‘

4) Kontrast, vgl.:

- (12) Ja nachožus' v priličnoj forme, no vsě **že** stareju (RBK Daily, 2011.04.21).
 ‚Ich bin gut in Form, **doch** werde ich alt‘

5) Vorwurf, vgl.:

- (13) Nu začem tebe stol'ko deneg na salon krasoty? Ty **že** i tak krasivaja?! (Komsomol'skaja pravda, 2010.09.19).
 ‚Warum brauchst du viel Geld für den Kosmetiksalon? Du bist **doch** schön genug!‘

6) Verstärkung der Sprechermeinung, vgl.:

- (14) Ne vsě **že** im Gogolja stavit' v svoëm teatre (Komsomol'skaja pravda, 2011.05.12).
 ‚Sie müssen **ja** nicht nur Gogol aufführen‘

7) Implikation, vgl.:

- (15) On mog by skazat', čto on lučšij, no ved' on **že** sama skromnost'... (Domovoj, 2002.01.04).
 ‚Er könnte sagen, dass er der Beste ist, aber er ist **ja** die Bescheidenheit in Person‘

In Bezug auf die Stellung der Partikel *že* gibt es einige Besonderheiten. Die erste besteht darin, dass diese Partikel, die keine Derivationsmechanismen aufweist, dem Wackernagelgesetz untergeordnet ist, obwohl das Russische keine Wackernagelsprache ist. A. Zaliznjak erklärt das dadurch, dass diese Partikel aus dem altnowgorodischen Dialekt stammt (Zaliznjak 2008). Die zweite Besonderheit ist, dass die Partikel *že* dem Wackernagelgesetz nur dann untergeordnet ist, wenn Kontradiktion und Implikation wiedergegeben werden.

Die Partikel *voj* fungiert sowohl als eine Abtönungspartikel als auch als eine Demonstrativpartikel. Als Abtönungspartikel wird *voj* dazu verwendet, die Satzteile oder Sätze hervorzuheben und sie auf der Ebene des transphrastischen Ganzen zu verbinden, vgl. (Gurjeva 2007). Nach ihren Beobachtungen führt diese Partikel eine Information ein, die für den Sprecher:

a) erwartet ist und aus dem vorhergehenden Kontext folgt, vgl.:

- (16) Uvidev Valentina Ospyča, ona (Kalerija Stepanovna) vstrepenulas'. Tajnyj golos šepnul ej: „**Vot** on... ženich (Pošechonskaja starina).
 ‚Als sie Valentin Ospyč gesehen hat, fuhr sie (Kalerija Stepanowna) auf. Ihre innere Stimme flüsterte ihr zu: „Das ist er... der Bräutigam“

b) unerwartet, sogar widersinnig ist, vgl.:

- (17) I gorod takoj otmennyj Poroki dlja sebja vystroili: prostornyj, svetlyj, s ulicami i pereulkami, ploščadjami i bul'varami. **Vot** ulica Lžesvidetel'stva, **vot** ploščad Predatel'stva, a **vot** i Sramnoj bul'var (Skazki).
 ‚Und die Laster haben für sich eine Stadt gebaut: eine geräumige, helle, mit Straßen und Gassen, mit Plätzen und Boulevards. Da ist die Falsch-Aussagen-Straße, da ist der Platz des Verrates, und da ist der Schanden-Boulevard‘ (Belege von Gurjeva 2007: 9).

Deutsche Sätze mit Partikeln betonen in der Regel eine Information, die dem Hörer bzw. Leser schon bekannt ist. Die russischen Partikeln schließen jedoch nicht immer die Informiertheit des Hörers über die Sachlage ein, was eine Schwierigkeit für die Übersetzung darstellt.

In Bezug auf die grammatischen Funktionen von Abtönungspartikeln besteht keine einhellige Meinung. G. Diewald ist der Ansicht, dass die Funktion der Modalpartikel darin besteht,

die jeweilige Äußerung auf ein Element des pragmatischen Prätextes zu beziehen und diese Beziehung in bestimmter Weise zu qualifizieren, d.h. semantisch zu spezifizieren (Diewald 1997: 77).

W. Abraham nennt eine Reihe von Funktionen, die Modalpartikeln zuzuschreiben sind, und zwar interaktive Funktionen (Abraham 2010), „textdeiktische, textkohärenzschaffende“ (Abraham 1990: 129) sowie Funktionen von pragmatischen Morphemen (Abraham 1991: 373).

Er weist auf die „eigene, unverwechselbare und doch so schwer fassbare Textfunktion“ der Modalpartikeln (Abraham 1990: 129). Neben der textkohärenzschaffenden Funktion erfüllen die Modalpartikeln noch eine „grammatische Kohäsion zwischen jedem einzelnen Glied bei der Satz- und Sprechaktherstellung“ (Abraham 2012: 200). Nach H.-W. Eroms fungieren Abtönungspartikeln auf der Diskursebene, „die Domäne der Abtönungspartikeln ist der Diskurs“ (Eroms 2000: 485).

G. Zifonun weist auf den Sonderstatus der Abtönungspartikeln hin. Nach ihrer Auffassung ist der syntaktische Bewegungsbereich von Abtönungspartikeln die sie enthaltende kommunikative Minimaleinheit (Zifonun et al. 1997: 988).

Es wäre m.E. auch sinnvoll, von den Partikeln nicht nur wie von satzartprägenden grammatischen Elementen zu sprechen, sondern auch wie von satzverknüpfenden Einheiten. Dieses Phänomen wäre vom Standpunkt der Grammatikalisierung aus auf eine besondere Weise zu erklären: es handelt sich nicht nur um die pragmatischen Morpheme (vgl. Abraham 1991), die eine satzprägende Funktion ausüben, sondern um die Einheiten mit weitem Skopus, die als satzübergreifende Morpheme behandelt werden könnten, vgl.:

- | | |
|------------|--|
| (18) Russ. | (a) On ne priechal. On že bolen. |
| Deutsch | (b) Er ist nicht gekommen. Er ist ja krank. |

Obwohl die genannten Partikeln die gleiche Funktion ausüben, weisen sie eine Reihe von anderen Unterschieden auf, auf die ich im Folgenden näher eingehe.

3. Etymologische Eigenschaften von Abtönungspartikeln

Vom etymologischen Standpunkt aus lassen sich die genannten Partikeln in zwei Gruppen einteilen:

1. Partikeln, die keine Derivationsmechanismen aufweisen und die Gruppe der „echten“ Partikeln bilden⁴. Zu dieser Gruppe gehört die Partikel *že* im Russischen.
2. Partikeln, die von anderen Wortarten abgeleitet sind. In dieser Gruppe würde ich noch zwei Untergruppen absondern, und zwar:
 - a) Partikeln, die von den anderen Deiktika stammen. Zu dieser Gruppe gehören die Partikeln *vot* im Russischen und *ja* und *doch* im Deutschen.

Als Quellen der Entwicklung der Modalpartikel *ja*

kommen prinzipiell die heteroseme Antwortpartikel, die Vokativpartikel oder die Gradpartikel in Betracht, wobei möglicherweise die „Vermischung“ der Vokativpartikel mit dem temporalen *je* zur Modalpartikel mit Mittelfeldbeschränkung geführt hat (Meibauer 1994: 169).

Es geht hier also um zwei Spenderlexeme (die Partikel *ja* und das Temporaladverb *je*) (vgl. Meibauer 1994). E. Hentschel weist auf ihren deiktischen Charakter hin, vgl.:

⁴ In der russischen Grammatik werden alle Partikeln in zwei Gruppen eingeteilt: in die Gruppe der abgeleiteten (primären) und nicht abgeleiteten (sekundären) Partikeln (*pervoobraznye i nepervoobraznye časticy*) (Russkaja grammatika 1982: 723).

Die neuhochdeutsche Partikel *ja* hat sich historisch aus einer allgemeindeiktischen idg. Wurzel **i-* entwickelt [...]. Bereits im Gotischen treten Gebrauchsweisen von *ja* auf, die eine Interpretation als Metakommentar wahrscheinlich werden lassen (Hentschel 1986: 120-121).

Etymologisch geht die Partikel *vot* auf die Zusammenrückung der Interjektion *o* und des Demonstrativpronomens *to* zurück; vgl. auch ukr. *om*, altruss. *omo*, *omo*, polnisch *oto* (Fasmer 1964). Bestimmte Affinitäten weist auch die Partikel *doch* auf: nach M. Kotin stammt sie vom got. *þauh und* lässt sich noch genau einteilen in das pronominale (demonstrative) Deiktikum *þa* (zu ide. **to*) und *-uh* (Verstärkungspartikel, welche in den meisten Etymologien wiederum in das interrogative *-u* und das emotiv-verstärkende *-h* gegliedert wird) (Kotin 2007: 132).

- b) Partikeln, die von Vollwörtern abgeleitet sind. Zu dieser Gruppe gehören die Partikel *ved'* im Russischen und die Partikel *denn* im Deutschen.

Etymologisch (vgl. Fasmer 1964: 283-285) geht die Partikel *ved'* auf das Verb ВѢДѢТИ, was "wissen" bedeutet, zurück. Die uralte Form dieser Partikel geht auf das Perfekt ВѢД zurück (sansk. Ved-a, griech. Oida), etymologisch verbunden mit dem Verb ВИДѢТИ (Stamm veid). Deshalb bedeutete *voida* das Resultat nach dem Sehen von etwas und dementsprechend das Wissen, d.h. "ich habe gesehen und weiss das" (vgl. dt. *wissen*).

Die Partikel *denn* stammt von dem Adverb *dann*. A. Redder weist darauf hin, dass

'denn' aus 'thanne', 'danne', 'dann' abgeleitet ist, frühestens ab dem 15. Jahrhundert, später im 16. Jahrhundert bei Luther, als eigene Form nicht-temporaler Qualität neben 'dann' tritt und allmählich in den verschiedenen Sprachräumen geschieden wird. Im Niederdeutschen ist dieser Prozess bis heute nicht abgeschlossen, so dass dort 'denn' und 'dann' in der Alltagsrede nicht distinktiv verwendet werden (Redder 1990: 38).

Aus dem Gesagten ergibt sich, dass Partikeln vom typologischen Standpunkt aus von verschiedenen Wortarten abgeleitet und infolge des Grammatikalisierungsprozesses zu Partikeln geworden sind. Demnach weisen sie eine Reihe von Besonderheiten auf, die ihre Stellung sowie ihren Skopus angehen. In diesem Zusammenhang möchte ich die Worte von M. Kotin anführen:

Im Ergebnis des Grammatikalisierungsprozesses entstehen fast nie alte Spenderformen, sondern eben neue Einheiten, die jedoch stets Spuren ihrer Archetypen enthalten (Kotin 2007: 90).

Nun gehe ich ausführlicher auf die Stellung der Partikeln im linearen Satzschema ein.

4. Besonderheiten der Partikelsyntax: die Abtönungspartikeln *ja*, *doch* und *denn* im Deutschen und ihre Äquivalente *ved'*, *že* und *vot* im Russischen im linearen Satzschema

Da der deutsche Satz einen verbalen Charakter und fixierte Wortfolge hat, wird in diesem Zusammenhang in der deutschen Grammatik auf das topologische Satzschema eingegangen.

Die Grundlage des Feldermodells bilden die möglichen Positionen des Verbs. Traditionell spricht man vom Vorfeld sowie vom Mittelfeld und Nachfeld. A. Wöllstein berücksichtigt in ihrem topologischen Schema auch, das Pronomen im Deutschen die Wackernagelposition besetzen (Wöllstein 2010: 57).

Nach W. Sternefeld (2007) ist bei der Behandlung des komplexen Satzes der grundlegende Begriff das Kohärenzfeld, in dessen Funktion der Nebensatz auftritt. Der Nebensatz, oder das Kohärenzfeld wird in das Schlussfeld und das Restfeld unterteilt. Der rechte Teil des Restfeldes wird üblicherweise die rechte Satzklammer genannt. In der rechten Klammer kann nur das Finitum stehen. Die Position des Finitums im Hauptsatz, also die Stelle zwischen Vorfeld und Kohärenzfeld, wird die linke Satzklammer genannt. Der Komplementierer des Nebensatzes und das finite Verb des Hauptsatzes stehen in derselben Position, also in der linken Satzklammer (Sternefeld 2007: 286).

H. Haider bemerkt in Bezug auf die Gültigkeit des topologischen Satzschemas für die universelle Grammatik, dass typologische Studien zur Wortstellung eine eindeutige, aber keineswegs einfache Antwort geben können, weil die Wortstellungsmuster nicht zufällig verteilt sind (vgl. Haider 1993: 34). Ich bin mit H. Haider einverstanden, dass es ziemlich schwer ist, den Begriff „Mittelfeld“ auf die Sprachen zu übertragen, in denen die Wortstellung unterschiedliche Entitäten kodiert. Ich werde einfach davon ausgehen, dass das Russische neben dem Hauptprinzip der Wortfolge – die kommunikative Satzperspektive – auch dem Prinzip SVO folgt, obwohl es kein strenges Prinzip ist. Ich möchte mich auch nicht nur auf die Termini beschränken, die das topologische Satzschema im Deutschen angehen, sondern auch solche Positionen von Partikeln berücksichtigen, die auch im Satzschema des Russischen möglich sind, und zwar:

- das Vorfeld;
- die Spitzenstellung, oder die Erststellung im Vorfeld;
- die Wackernagelposition;
- die linke Satzklammer, oder die Nullposition (die Position der Konjunktion, die zwei Teilsätze verbindet) und
- das Kohärenzfeld.

4.1. Die deutschen Partikeln im linearen Satzschema

Nach den Beobachtungen von M. Coniglio belegen die Partikeln in Folge der Grammatikalisierung nicht dieselbe Position wie Adverbien.

Das Adverb belegt eine niedrige Position ..., während die Partikel nur im höheren Teil der IP zu finden ist (Coniglio 2011: 114).

Er stellt in diesem Zusammenhang die Frage, warum die Modalpartikeln nicht overt in der CP-Domäne auftreten. Seine Antwort dabei ist, dass sie trotz ihres Grammatikalisierungsprozesses immer noch adverbiale Funktionen bewahren (Coniglio 2011: 124).

Eine Modalpartikel kann einem rhematischen Element im Mittelfeld nicht nachfolgen, ausgeschlossen ist ebenfalls die Position hinter einer Präpositionalphrase (Cardinaletti 2007: 91).

Die Partikeln *ja*, *doch* und *denn* sind nicht vorfeldfähig (Eroms 2000: 484; Eroms 2006: 1033). Die Stellung der Partikeln *ja*, *doch* und *denn* in einem Nebensatz weist auch eine Reihe von Besonderheiten auf.

4.1.1. Die Partikel *ja*

Die Positionen der Partikel *ja* sind also wie folgt:

1) Die Partikel *ja* tritt im Hauptsatz nach dem Verb, also im Mittelfeld des Hauptsatzes auf. Sie steht im oberen Mittelfeld, vgl.:

(19) 18706 die Bedienung des Gerätes ist **ja** kinderleicht und ungefährlich. (Mannheimer Korpus 1)

2) In einem Nebensatz kann die Partikel *ja* eine Kontaktstellung mit der Konjunktion haben, vgl.:

(20) 252997413 Das Schöne am Witz ist für mich, **dass ja** hinter jedem Witz eine schreckliche Wahrheit steht (De WaC 6).

Die Partikel *ja* kann nicht in der linken Satzklammer (in der Position der Konjunktion) stehen.

3) Die Partikel *ja* kann im Kohärenzfeld nach rechts verschoben werden, wenn ein Pronomen auftritt, denn Pronomen nehmen im Nebensatz die Wackernagelposition ein, vgl.:

(21) Man bildet sich ein, **dass man ja** schließlich auf die gleichen Gedanken kommen müsste, wenn man nur fest genug betet, wie solche, die schon vor uns viele Gedanken ans Licht gebracht haben (De WaC1).

Die Verschiebung des Pronomens macht in der Regel den Satz ungrammatisch, vgl.:

(21a) Man bildet sich ein, **dass (*ja) man** schließlich auf die gleichen Gedanken kommen müsste, wenn man nur fest genug betet, wie solche, die schon vor uns viele Gedanken ans Licht gebracht haben.

4.1.2. Die Partikel *doch*

1) Die Partikel *doch* nimmt ebenso wie die Partikel *ja* die Position im oberen Mittelfeld des Satzes ein, wenn es sich um den Matrixsatz handelt, vgl.:

(22) 13630 Aber aber, Bruder im Herrn, so betet man **doch** heutzutage nicht mehr“ (De WaC 1).

2) Im Kohärenzfeld nimmt die Partikel *doch* ihre Position im Satzmittelfeld ein, vgl.:

(23) 106288 Die Entwicklung des Gleitsegelns brach damit aber nicht ab, sondern setzte sich (allerdings im Prinzip vorerst als Spezialdisziplin des Fallschirmsports) in der Form des Bergfliegens fort, bis es Anfangs der 80er erneut zur Entwicklung eigenständiger Gleitschirme kam und sich Gleitschirmfliegen **doch** schließlich als eigene Sportart durchsetzte (De WaC 1).

3) In einer Informationsfrage kann die Partikel *doch* die Kontaktstellung mit dem Verb haben, vgl.:

(24) 246298 ist **doch** nichts verschoben worden? (De WaC 1).

4.1.3. Die Partikel *denn*

Die Partikel *denn* nimmt folgende Positionen im Kohärenzfeld ein:

1) Die Position im Oberfeld des Kohärenzfeldes, vgl.:

(25) 238153 Michael fragte, **ob denn** jemand Wichtiges kommen möge (De WaC 1).

2) In einem Fragesatz steht die Partikel *denn* nach der finiten Form des Prädikats. Wenn ein Pronomen gebraucht wird, dann steht sie gleich danach, vgl.:

(26) 16969 Wer ist **denn** der lokale Veranstalter in München? (De WaC 1).

(27) 13641 „Wie betet man **denn** heutzutage?“ fragt misstrauisch der alte Christ (De WaC 1).

Aus dem Gesagten ergibt sich, dass die deutschen Abtönungspartikeln in einem einfachen Satz im Mittelfeld stehen. Wenn sie im Nebensatz auftreten, dann können sie im Oberfeld des Kohärenzfeldes gebraucht werden. Wenn aber ein Pronomen im Nebensatz auftritt, dann werden sie in der Regel nach rechts verschoben. Man könnte auch sagen, dass sie zusammen mit Pronomen eine unbetonte Taktgruppe bilden.

4.2. Die russischen Partikeln im linearen Satzschema

4.2.1. Die Partikel *že*

Die Stellung der Partikel *že* ist dem Wackernagelgesetz untergeordnet, wenn sie sich an der Wiedergabe der kontradiktorischen Semantik beteiligt (vgl. Zaliznjak 2008), d.h., sie nimmt immer die zweite Stellung nach einem betonten Wort im Satz oder im Teilsatz, vgl.:

(28) Ona zabotitsja o tom, kak pravil'no lečit', my **že** zanimaemsja isključitel'no profilaktikoj (Komsomol'skaja pravda, 2011.05.12).
 ‚Sie sorgt dafür, wie man am besten heilt, wir **aber** befassen uns ausschließlich mit der Prophylaxe‘

Die Verschiebung der Partikel *že* an die dritte Stelle macht den Satz ungrammatisch, vgl.:

(28a) Ona zabotitsja o tom, kak pravil'no lečit', my zanimaemsja (***že**) isključitel'no profilaktikoj.

Wenn die Bedeutung der Gleichsetzung oder Argumentierung wiedergegeben wird, dann verliert die Partikel die Wackernagelposition und kann nach rechts verschoben werden, vgl.:

- (29) Eksperiment, povtorennij nedavno v moskovskoj podzemke, dal primerno te **že** rezultaty (Komsomol'skaja pravda, 2011.05.12).
 ‚Das Experiment, das vor kurzem in der Moskauer Metro wieder durchgeführt worden ist, hat etwa **ebensolche** Resultate gebracht‘

Die Partikel *že* kann in Nebensätzen nur dann auftreten, wenn sie vorangestellt sind, vgl.:

- (30) Esli **že** govorit' o gosudarstvennych unitarnych predpriyatijach i ob akcionernych, dolja v kotorych prinadležit gorodu, to ich položenie daleko ne blestjaščee (Komsomol'skaja pravda, 2011.05.12).
 ‚Wenn man **jedoch** von staatlichen unitären Betrieben und Aktienbetrieben spricht, deren Anteile der Stadt gehören, ist ihre Lage alles andere als hervorragend‘

Die Stellung in einem nachgestellten Objektsatz ist möglich, wenn der Objektsatz nicht durch eine Konjunktion, sondern durch ein Verbindungswort eingeführt wird, vgl.:

- (31) Kollegam bylo ljubopytno, kakoj **že** vidjat situaciju v našej vinogradnoj respublike (Komsomol'skaja pravda, 2009.02.25).
 ‚Die Kollegen waren neugierig darauf, wie man **denn** die Situation in unserer Weinrepublik einschätzt‘

Die Positionen der Partikel *že* sind also: 1) Die zweite Stellung im Vorfeld (die Wackernagelposition), 2) Die zweite Stellung im Kohärenzfeld, wenn es dem Vorfeld vorangeht (das gilt nur für Temporal-, Kausal- und Bedingungssätze) und 3) Die zweite Stellung im Kohärenzfeld eines Objektsatzes, der durch ein Verbindungswort (nicht die Konjunktion) eingeleitet wird, auch wenn der Objektsatz dem Vorfeld nachgeht.

4.2.2. Die Partikel *ved'*

Nach den Beobachtungen von O. Znamenskaja (1985) und N. Vikulceva (2004) kann die Partikel *ved'* jede beliebige Position im Satz nehmen. N. Vikulceva weist darauf hin, dass die bedeutendste Information vom kommunikativen Standpunkt aus solch eine ist, die mit Wörtern ausgedrückt wird, die in der syntaktischen Umgebung der Partikel stehen (Vikulceva 2004: 33).

Am Beispiel des Satzes (32) *My segodnja opozdali na poezd* ‚Wir haben uns heute zum Zug verspätet‘ zeige ich die Positionsvarianten der Partikel *ved'*:

- (a) **Ved'** my segodnja opozdali na poezd.
 (b) My **ved'** segodnja opozdali na poezd.
 (c) My segodnja **ved'** opozdali na poezd.
 (d) My segodnja opozdali **ved'** na poezd.
 (e) (?) My segodnja opozdali na poezd **ved'**.
 ‚Wir haben uns ja heute zum Zug verspätet‘

Die Endposition der Partikel *ved'* klingt vom stilistischen Standpunkt aus nicht besonders gut, obwohl diese Form in der Alltagsrede möglich ist. Nach den Beobachtungen von N. Vikulceva (Vikulceva 2004) macht die Kontaktstellung der Partikel mit dem Prädikat, wenn die Partikel die Endposition besitzt, den Satz stilistisch besser, vgl.:

- (f) My segodnja na poezd opozdali **ved'**.

In einer Satzreihe kann die Partikel erst nach der Konjunktion stehen – Positionen vor der Konjunktion sind nicht akzeptabel, vgl.:

- (33) [...] ty, konečno, u nas devuška redkaja: i umnaja, i simpatičnaja, no **ved'** ot tebjja za verstu cholodom veet, kak ot Snežnoj korolevy! (Liza 2005).
 ‚Du bist ja natürlich ein besonderes Mädchen: du bist klug und nett, aber du strahlst Kälte aus, als ob du eine Schneekönigin wärest‘

In einem Satzgefüge hat die Partikel *ved'* mehrere Positionsvarianten:

- (34) a) A kogda vmeste – ne lepitsja soveršenno, potomu čto ne na koncert **ved'** prišël, gde nomera, a v teatr, gde dramaturgija (Komsomol'skaja pravda, 2003.11.10).
 b) A kogda vmeste – ne lepitsja soveršenno, potomu čto ne na koncert prišël **ved'**, gde nomera, a v teatr, gde dramaturgija.
 c) A kogda vmeste – ne lepitsja soveršenno, potomu čto **ved'** ne na koncert prišël, gde nomera, a v teatr, gde dramaturgija.
 ‚Und wenn zusammen, geht das nicht, du bist **ja** nicht ins Konzert gekommen, wo die einzelnen Programmpunkte aufgeführt werden, sondern ins Theater, wo Dramaturgie ist‘

Die Partikel *ved'* kann auch in der Nullposition verwendet werden, in der Funktion der Konjunktion also, vgl.:

- (35) Tak gorazdo legčje i interesnee učit' jazyk, **ved'** kogda pogružajes'sja v čužuju jazykovuju sredu, variantov govorit' po-russki ne ostaetsja (Trud-7, 2010.11.09).
 ‚Auf solche Weise ist es einfacher, die Sprache zu lernen, weil es **ja** keine Chancen gibt, auf Russisch zu sprechen, wenn man in eine neue Sprachumgebung gerät‘

4.2.3. Die Partikel *vot*

A. Zaliznjak (2008) unterscheidet zwei Typen von Klitika: lokale und satzbezogene Klitika (Zaliznjak 2008). Lokale Klitika klitisieren an ein Wort und haben Bezug nur auf ein Wort, satzbezogene Klitika sind auf Phrasen oder Sätze bezogen. Die Partikeln *ved'* und *že* im Russischen fungieren als satzbezogene Klitika, die Partikel *vot* kann sowohl lokal (37) als auch satzbezogen (36) fungieren, indem sie als lokales Klitikon nicht die Abtönung, sondern eine demonstrative Funktion erfüllt, vgl.:

- (36) Kto-to v gorode načal trgovat', a nekotorye zdes' na trasse. **Vot** sami palatki sebe skolotili... (Komsomol'skaja pravda, 2011.05.17).
 ‚Die einen begannen in der Stadt zu handeln, die anderen aber hier auf der Strecke. **Sieh da**, sie haben sich die Zelte aufgebaut‘
- (37) V svjazi s ètim u menja **vot** takoj vopros (Komsomol'skaja pravda, 2011.05.12).
 ‚In diesem Zusammenhang habe ich **solch eine** Frage‘

In der Regel nimmt diese Partikel die Spitzenstellung ein, wenn sie sich auf den ganzen Satz bezieht und die neue Information einführt, vgl.:

- (38) **Vot** kak vygljadit rejting, sostavlennyj v 2010 godu (Komsomol'skaja pravda, 2011.05.13).
 ‚So sieht das Rating aus, das im Jahre 2010 zusammengestellt worden ist‘

Ihre Verschiebung ins Mittelfeld macht den Satz ungrammatisch, vgl.:

- (38a) Kak ***vot** vygljadit reiting, sostavlennyj v 2010 godu.

Da die Partikel *vot* sowohl in der Funktion der Abtönungspartikel als auch der Demonstrativpartikel verwendet werden kann, ist ihre Verwendung in allen Nebensatztypen außer den Lokalsätzen in jeder beliebigen Position in einem konjunktionslosen und konjunkionalen Satz mit der Semantik der Nebenordnung und Unterordnung möglich.

Aus dem Gesagten ergibt sich, dass die russischen Partikeln vorfeld- und mittelfeldfähig sind. Ihre Syntax hängt in einem gewissen Maße von ihrer Etymologie ab: z.B. die Partikel *že*, die vom altnowgorodischen Dialekt stammt und keine Derivationsmechanismen aufweist, ist dem Wackernagelgesetz untergeordnet, während die Partikel *vot* an der Satzspitze steht.

Aus der Übersicht der Positionsvarianten der russischen Partikeln ergeben sich folgende Gesetzmäßigkeiten:

- 1) Die Partikel *ved'*, die vom Verb stammt, hat wenig Einschränkungen in ihrer Syntax. In einem einfachen Satz kann sie an der Satzspitze, im Satzmittelfeld und im Schlussfeld stehen. Die Voraussetzung ihrer Stellung im Schlussfeld ist, dass sie dem Prädikat folgen muss. In einer Satzreihe kann diese Partikel erst nach der Konjunktion stehen, im Nebensatz steht sie im Ober- bzw. Mittelfeld.
- 2) Die Partikel *že*, die keine Derivationsmechanismen aufweist, ist dem Wackernagelgesetz untergeordnet, wenn zwei oder mehrere Teilsätze verknüpft werden, d.h. wenn im Satz kontradiktorische und implikative Semantik wiedergegeben werden. In der Semantik der Gleichsetzung oder des Kontrasts kann sie nach rechts verschoben werden.
- 3) Die Partikel *vot* steht in der Regel an der Satzspitze. Es hängt von der Betonung der Partikel ab, ob sie das Thema oder das Rhema einführt. Ihre Position im Oberfeld des Kohärenzfeldes ist akzeptabel, die Verschiebung in den rechten Teil des Kohärenzfeldes aber häufig ungrammatisch.

Man kann also sagen, dass die Syntax der Abtönungspartikeln im Russischen von ihrer semantischen Umgebung und Satzinhalt abhängt.

5. Partikelsyntax, Sprechaktrollen und Hörerwissen

Ich möchte jetzt einen Versuch unternehmen, auf die anderen Faktoren der Partikelsyntax einzugehen, und zwar:

- die Abhängigkeit der Partikelsyntax von den pragmatischen Sprechaktrollen und
- die Wechselbeziehungen zwischen der Partikelsyntax und Hörerwissenbezug.

In diesem Zusammenhang ist es noch zu früh, endgültige Feststellungen zu machen, da sie spekulativ sein können. Es gibt aber einige evidente Gesetzmäßigkeiten, die zu weiteren Überlegungen anregen.

Ich gehe nun zum ersten Aspekt der Partikelsyntax über. Über die Verteilung der Sprecherrollen (Point of View Roles) im linearen Satzschema schreiben P. Speas & C. Tenny (Speas & Tenny 2003), V. Hill (2007), L. Haegemann (2010) u.a.

Es gibt in der Sprachwissenschaft Arbeiten, laut denen im Sprechakt die pragmatische Sprecherrolle der Hörerrolle vorangeht (vgl. Speas & Tenny 2003; Hill 2007). C. Tenny und P. Speas untersuchen die Realisierung von pragmatischen Rollen im Rahmen verschiedener Sprechakttypen. Sie zeigen, dass die maximale Struktur eines deklarativen Sprechaktes über folgende Argumente verfügt: den Sprecher, den Aussageinhalt und den Hörer, wobei die Sprecherrolle an der Satzspitze kodiert wird. Z.B. solche Ausdrücke wie *damned*, *bastard* etc. kodieren an der Satzspitze die Sprechereinstellung, mit ihrer Verschiebung in den rechten Satzteil kann nicht nur die Sprechereinstellung, sondern auch die Einstellung der 3. Person (des potentiellen Sprechers oder Protagonisten) wiedergegeben werden. So sieht nach P. Speas & C. Tenny die Sprechaktprojektion folgenderweise aus:

*[SA*P Speaker SA*[SAP Utterance SAHearer]]* (Speas & Tenny 2003),

wo der Sprecher den Sprechakt produziert, der Inhalt der Aussage zum Thema des Sprechaktes gehört und der Hörer das Ziel des Sprechaktes ist (Speas & Tenny 2003: 321).

Nach V. Hills Beobachtungen ist die Sprecherrolle in der Struktur der externen Argumente verankert, während die Hörerrolle in der Struktur der internen Argumente im Sprechakt kodiert wird (Hill 2007: 2104). In Bezug auf die Partikelverwendung im Nebensatz (im Ergänzungssatz) könnte man sagen, dass die Einstellung des potentiellen Sprechers wiedergegeben wird, wenn das Subjekt des Hauptsatzes die 3. Person ist, vgl.:

(39) Doch auch er denkt, wie ich übrigens, dass es in Berlin **ja** Fasching gibt, für Kinder
(Zeit. 14.02. 2013),

wo die Partikel *ja*, die im Nebensatz auftritt, die Einstellung der 3. Person (des potentiellen Sprechers, oder des Protagonisten (ausgedrückt durch das Pronomen „er“)), wiedergibt, ähnliche Beobachtungen vgl. (Zimmerling 2004).

Es sollte also um die Kodierung der pragmatischen Sprecherrollen im linearen Satzschema gehen.

Ich gehe jetzt zum zweiten Faktor der Partikelsyntax über. Vermutlich könnte man auch von der Kodierung des Hörerwissens neben der Sprechereinstellung von den Partikeln im Satzmittelfeld sprechen. In diesem Zusammenhang führe ich meine Beobachtungen aus dem Russischen an.

1. Die vorfeldfähige Partikel *vot* steht an der Satzspitze und führt die neue, dem Hörer unbekannte Information ein, wenn sie unbetont bleibt. Das Hörerwissen wird nicht miteinbezogen, vgl.:

- (40) **Vot** odnoj moej podruge očen' chorošo dajutsja jazyki, no na velosipede ona nikak ne naučitsja ezdit' (Zapis' LiveJournal s kommentarijami (2004)).
 ‚**Zum Beispiel** ist eine meiner Freundinnen sehr sprachbegabt, aber sie kann einfach nicht Fahrrad fahren lernen‘

Diese Partikel ist nicht mittelfeldfähig. In der betonten Variante hat sie Bezug auf das Hörerwissen, steht auch an der Satzspitze des Teilsatzes, der als Fortsetzung der vorhergehenden Satzes oder Satzfolge auftritt, vgl.:

- (41) A *vot* vo čto ej èto obchoditsja, èto uže drugoj vopros. – **Vot** tvoj poslednij boj, Primadonna! – toržestvuet na proščalnych koncertach Puĝačëva (Komsomol'skaja pravda, 2009.04.11).
 ‚Und was sich daraus ergibt, ist eine ganz andere Frage. – Genau das hier ist dein letzter Kampf, Primadonna! – jubelt auf den letzten Konzerten Pugatschjova‘
- (42) Les, rybalka i ogorod – **vot** ego uvlečenija (Komsomol'skaja pravda, 2009.06.24).
 ‚Der Wald, Angeln und sein Gemüsegarten – das sind seine Hobbys‘

2. Die Partikel *že* nimmt in der Regel die Wackernagelposition ein. Wenn die Gegenüberstellung wiedergegeben wird, wird auch kein Hörerwissen miteinbezogen, vgl.:

- (43) Takže on otmetil, čto želajuščie polučit' religioznoe obrazovanie mogut obučat'sja v častnyh libo v voskresnyh školach, „obščeeobrazovatel'naja **že** škola ne možet nesti etu ideju“ (Advokat, 2004.12.01).
 ‚Er hat auch bemerkt, dass diejenigen, die eine religiöse Ausbildung bekommen wollen, in Privat- oder Sonntagsschulen lernen müssen, „die allgemeinbildende Schule kann **aber** nicht diese Idee tragen“‘

Wenn diese Partikel Implikation wiedergibt, wird das Hörerwissen miteinbezogen, die Tatsache wird als offensichtlich behandelt, die Partikel steht dabei auch in der Wackernagelposition, vgl.:

- (44) – Pavlik! Ty **že** obeščal! – Da-da... vsë, ja zakančivaju (Daša, 2004).
 – ‚Pawlik! Du hast **doch** versprochen! – Ja, ja, ich mache schon Schluss‘

In der Position nach dem Prädikat weist die Partikel *že* auf die Offensichtlichkeit der Tatsache für den Hörer hin, vgl.:

- (45) Otkuda on vzjal, čto nepremenno ego portret dolžny pomestit' v gazete, – a *vot* vzjal **že**! (S.N. Sergeev-Censkij. Lavanda)
 ‚Woher wusste er, dass sein Bild unbedingt in einer Zeitung gedruckt werden sollte, – es ist ihm **aber** eingefallen‘

- (46) Ved' znal **že** Ostap Bender tehnologiju proizvodstva vodki iz taburetovki („taburetovka“) (Trud- 7, 2003.04.23).
 ‚Ostap Bender wusste **ja**, wie man aus Taburetowka Vodka zubereiten kann‘
- (47) No vot sumel **že** čelovek vyrabotat' v sebe ètot optimism, sumel otbrosit' vsë, čto sokraščает samoje dorogoje – žisn' (Ludmila Gurčenko. Aplodismenty (1994-2003)).
 ‚Dem Menschen ist es **doch** gelungen, in sich selbst diesen Optimismus auszuarbeiten, er konnte alles ablegen, was das teuerste im Leben kürzt – das Leben‘

3. Den Beobachtungen von Ch. Bonno und S. Kodzasov nach führt die vorfeldfähige Partikel *ved'* im argumentativen Kontext die neue Information ein, die Wackernagelpartikel *že* aber bekannte, vgl. die Belege von Ch. Bonno und S. Kodzasov:

- (48) On ne smožet vernutsja domoj – **ved'** [razmylo dorogu].
 ‚Er kann nicht nach Hause zurückkehren, weil [der Weg **ja** ausgewaschen ist]‘
- (49) Da kak že on vernětsja? [Dorogu **že** razmylo]! Zabyl, čto li?
 ‚Wie kommt er **denn** nach Hause zurück? [Der Weg ist **ja** ausgewaschen]. Hast du denn das vergessen?‘ (Belege von Bonno & Kodzasov 1998: 398).

Nach Ch. Bonno und S. Kodzasov ist die Partikel *ved'* den faktiven Prädikaten sehr ähnlich: sie führt die Unbestreitbarkeit der Tatsache ein (Bonno & Kodzasov 1998: 431).

Meinen Beobachtungen nach gibt es feine Unterschiede zwischen der Partikelverwendung an der Satzspitze und im Mittelfeld (nach dem Prädikat). In der Position der Partikel *ved'* nach dem Verb wird es fokussiert, dabei ist der Hörer/der Leser von der Situation informiert, vgl. (50), (51), (52). Den Beobachtungen von Ch. Bonno und S. Kodzasov nach (Bonno & Kodzasov 1998: 441) steht die Partikel *ved'* bei der Fokuserorientierung in der Position nach dem Wort, das fokussiert wird:

- (50) Otošel ja na neskol'ko šagov, ogljanulsja: čto, mol, on delaet sejčas, – [obidel] **ved'** ja ego... (F. Krjukov. Sputniki).
 ‚Ich bin einige Schritte zurückgetreten und schaute mich um: was macht er jetzt wohl – ich habe ihn **ja** gekränkt...‘
- (51) Požaluj, [obidel] **ved'** kučera-to svoego Antona, i zrja... (E. Salias. Šir' i mach).
 ‚Ich habe **ja** vermutlich meinen Kutscher Anton gekränkt, umsonst aber...‘
- (52) Ja otvečal: „Iz Mexiki“, [priechal] **ved'** ja dejstvitel'no ottuda, pričēm tol'ko dva časa nazad (Vokrug sveta, 1995).
 ‚Ich habe geantwortet: „Aus Mexiko“, ich bin **ja** tatsächlich aus Mexiko hergekommen, gerade vor 2 Stunden‘

In den angeführten Belegen geht es nicht nur um die argumentative Funktion der Partikel *ved'*, sondern um die kommentierende Funktion: im Satz (52) werden sowohl Argumentation als auch Kommentar kodiert, in (50) und (51) geht es eher um einen Kommentar.

Auch die Stellung dieser Partikel am Schlussfeld führt die Offensichtlichkeit der Tatsache ein, indem geteiltes Wissen kodiert wird, vgl.:

- (53) I v cerkov' / počitaj/ vtoroj god kak ne byli. Grech **ved'** (Beloje solnce pustyni, k/f (1969)).
 ‚Beinahe zwei Jahre waren wir nicht in der Kirche. Das ist **doch** eine Sünde‘
- (54) Ona boleet/ a v bolnicu idti ne hočet. Sovsem zapustit **ved'** (Iz materialov Uljanovskogo universiteta, 2007).
 ‚Sie ist krank, will aber nicht ins Krankenhaus. Sie vernachlässigt **ja** alles‘

Aus den angeführten Belegen ergibt sich, dass die Partikelsyntax und die semantische Umgebung der Partikeln im Russischen in einem gewissen Maße miteinander korrelieren. In der Position an der Satzspitze kann das Hörerwissen sowohl mit- als auch nicht miteinbezogen sein – das hängt von der semantischen Umgebung und Betonung der Partikel ab. In der Position der Partikeln nach dem Prädikat wird das Hörerwissen immer miteinbezogen, deshalb könnte man von der Kodierung des Hörerwissens in der Position nach dem Prädikat sprechen.

6. Andere Faktoren der Partikelsyntax im Russischen

6.1. Pragmatische Sprecherintention

Nach den Beobachtungen von Chr. Bonno und S. Kodzasov hängt die Position der Partikel *ved'* von der rhetorischen Aktivität des Sprechers ab. Die Anfangsposition der Partikel *ved'* kodiert den Einfluss auf den Gesprächspartner, wenn Argumentation angeführt wird, vgl. (55b), (56b). Wenn der Sprecher seine Einstellung nicht so rigoros ausdrückt, steht die Partikel in der Postposition, vgl. (55a), (56a).

- (55) a. Ty kak hočeš', a ja mimo étoj sobaki ne pojdu. Ona **ved'** bez namordnika.
 ‚Mach wie du willst, aber ich gehe nicht an diesem Hund vorbei. Er ist **ja** ohne Maulkorb‘
- b. Da ne bojsja ty! Idi smelo. – Kat éto ne bojsja! **Ved'** ona bez namordnika!
 ‚Hab keine Angst! Geh ruhig. – Wieso denn? Er ist **ja** ohne Maulkorb!‘
- (56) a. Zrja ty očki ne nosiš'. Ty **ved'** blizorukij. Tebe že neudobno.
 ‚Das ist nicht gut, dass du keine Brille trägst. Du bist **doch** kurzsichtig. Das ist **doch** unbequem für dich‘
- b. Ty opjat' ne uznaš sosedku. Počemu ty očki ne nosiš'? **Ved'** ty blizorukij.
 ‚Du hast wieder die Nachbarin nicht erkannt. Warum trägst du keine Brille? Du bist **doch** kurzsichtig‘
- (Belege von Ch. Bonno & S. Kodzasov (1998: 442)).

6.2. Syntaktische Faktoren

Die Stellung der russischen Partikeln wird auch von syntaktischen Faktoren beeinflusst. Die sind wie folgt:

1. Kodierung der Taktgruppe. Es handelt sich um die festgelegte Stellung des Enklitikon *že*, wenn es die zweite Stellung im Satz nach einem betonten Wort einnimmt, vgl.:

- (57) On **že** zdelal ètu rabotu horošo.
 ‚Er hat **doch** diese Arbeit gut gemacht‘

2. Kodierung der Nominalgruppen. Die Partikel *že* nimmt die 3. Position in dem Fall ein, wenn eine komplexe Nominalgruppe erscheint, deren Bestandteile in der Regel Personennamen bzw. Personenbezeichnungen sind, vgl. „*Vojna i mir*“, „*Argumenty i fakty*“, oder

- (58) Ivan Petrovič **že** ne soglasen.
 ‚Iwan Petrowitsch ist **doch** nicht einverstanden‘

Eine Ausnahme bildet die Gegenüberstellung (Belege von Ch. Bonno und S. Kodzasov):

- (59) Ivan Ivanovič zdes’. – Da, no Petra **ved’** Ivanoviča net (Bonno & Kodzasov 1998: 442).
 ‚Iwan Iwanowitsch ist hier. – Ja, aber Pjotr Iwanowitsch ist **ja** nicht hier‘

3. Kodierung der anderen Klitika. Die Partikel *že* kann nicht einem unbetonten Klitikon folgen, vgl.:

- (60) Ne znal **že** on togda, čto nužno bylo prijti.
 ‚Er hat **ja** nicht gewusst, dass er hat kommen müssen‘

Die Variante

- (60a) Ne (*že) znal on togda, čto nužno bylo prijti

ist nicht akzeptabel.

4. Kodierung von festen Wortverbindungen:

- (61) I hot’ by deržal v porjadke svoi okajannyje bumagi, a to **ved’** čěrt nogu slomit... (J.S. Dombrowskij).
 ‚Wenn er **doch** seine Papiere in Ordnung halten würde! Man kann sich **ja** die Ohren brechen!‘
- (62) Možno poslat’ ne takih lojalnych, zato izvestnych v mire, – no **ved’** čěrt ego znaet čto oni skažut! (Izvestija, 2010.06.22).
 ‚Man kann natürlich weniger linientreue Leute schicken, die jedoch bekannt in der Welt sind, aber sie werden **ja** weiß der Kuckuck was sagen‘

7. Fazit

Im vorliegenden Aufsatz habe ich Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Abtönungspartikeln im Deutschen und im Russischen betrachtet und gezeigt, dass sie nicht einheitlich sind und eine Reihe von Besonderheiten aufweisen, und zwar:

1. Die Abtönungspartikeln *ja*, *doch* und *denn* im Deutschen und *ved'*, *že* und *vot* im Russischen sind grammatische Phänomene, die infolge des Grammatikalisierungsprozesses entstanden sind. Insgesamt ist diese Wortklasse uneinheitlich: es gibt abgeleitete und nichtabgeleitete Partikeln. Die abgeleiteten Partikeln stammen von verschiedenen Wortarten, sowohl deiktischen (vgl. *vot* im Russischen, *ja*, *doch* im Deutschen) als auch nichtdeiktischen (vgl. *ved'*), die nichtabgeleitete Partikel *že* gehört zur primären Wortklasse und weist keine Derivationsmechanismen auf.
2. Die Syntax und Semantik der Abtönungspartikeln sowie ihre grammatischen Funktionen stehen in einem bestimmten Zusammenhang mit der Etymologie: die nichtabgeleitete (primäre) Partikel *že* ist dem Wackernagelgesetz untergeordnet; die abgeleitete Partikel *ved'*, die auf ein Verb zurückgeht, welches den Sprecher als Wissensquelle charakterisiert, ist relativ frei in ihrer Position. Die Partikel *vot*, die vom Deiktikum stammt, ist nicht mittel- und schlussfeldfähig. In der Spitzenstellung kann sie sowohl neue als auch bekannte Information einführen, was von der semantischen Umgebung der Partikel abhängt. Dasselbe gilt auch für die Partikel *že*. Die Partikel *ved'* kann mehrere Bedeutungsschattierungen miteinbringen, was auch in erster Linie nicht von ihrer Position, sondern von der semantischen Umgebung abhängt.
Die Partikeln *ja*, *doch* und *denn* des Deutschen stehen im oberen Mittelfeld.
3. Die Partikelsyntax im Russischen kodiert sowohl pragmatische als auch syntaktische Kategorien: Nominalgruppen, Taktgruppen, feste Wortverbindungen, Klitika.
4. An der Spitze kann der Hörerbezug sowohl mit- als auch nicht miteibezogen sein (im Falle mit der Partikel *vot*). Die Partikel *že*, die in der Wackernagelposition steht, kann sowohl präsupponiertes als auch neues Wissen markieren, was von ihrer semantischen Umgebung abhängt. In der Position nach dem Prädikat wird in der Regel präsupponiertes Wissen markiert. Die Partikel *ved'* führt allgemein bekanntes Wissen ein, mit ihrer Verschiebung können zusätzliche semantische Bedeutungsschattierungen entstehen. In der Position nach dem Verb wird das Hörerwissen immer miteinbezogen.
5. Die Partikeln *ja*, *doch* und *denn* im Deutschen und *ved'*, *že* und *vot* im Russischen weisen sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede auf. Ihre gemeinsame Besonderheit besteht darin, dass sie eine satzverknüpfende Funktion aufweisen. Sie unterscheiden sich aber wesentlich voneinander nach ihrer Etymologie, Syntax und Hörerwissenbezug.

Auf jeden Fall ist es ganz offensichtlich, dass die Partikelsyntax im Russischen von Schnittstellen verschiedener sprachlichen Ebenen bestimmt wird. Im Mittelfeld weisen sowohl die deutschen als auch die russischen Partikeln die gleichen Besonderheiten auf.

Bibliographie

- Abraham, W. (1990): Zur heterogenen Entfaltung der Modalpartikel im Althochdeutschen und Mittelhochdeutschen. In: Betten, A. & Riehl, C. (Hrsg.), *Neuere Forschungen zur historischen Syntax des Deutschen*. Referate der internationalen Fachkonferenz. Eichstätt: Verlag. 124-138.
- Abraham, W. (1991): The grammaticalization of the German modal particles. In: Traugott, E. & Heine, B. (Hrsg.), *Approaches to grammaticalization*. Volume II. Focus and types of grammatical markers. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 331-380.
- Abraham, W. (2010): Diskurspartikel zwischen Modalität, Modus und Fremdbewusstseinsabgleich. In: Harden, Th. & Hentschen, E. (Hrsg.), *40 Jahre Partikelforschung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag. 33-78.
- Abraham, W. (2012): Flexions- und Ableitungsmorphologie: Adverbien. In: Rothstein, B. (Hrsg.), *Nicht-flektierende Wortarten*. Berlin: de Gruyter. 170-201.
- Averina, A. (2011): Phorik bei den Epistemizitätsmarkern im Deutschen. In: Kotin M.L. & Kotorova, E.G. (Hrsg.), *Die Sprache in Aktion: Pragmatik – Sprechakte – Diskurs*. Heidelberg: Winter Verlag. 33-45.
- Bonno, C. & Kodzasov, S. (1998): Semantičeskoje var'irovanije diskursivnych slov i ego vlijanie na linearizaciju i intonirovanije (na primere častic ved' i že). [Semantische Variation von diskursiven Wörtern und ihr Einfluss auf die Linearisierung und Intonation]. In: *Diskursivnye slova russkogo jazyka: opyt kontekstno-semantičeskogo opisanija*. Moskva: Meta. 382-443.
- Borisova, E. (1993): Vyraženie pričinno-sledstvennyh otnoženij pri pomošči častiz [Der Ausdruck von Ursache und Wirkung durch Partikeln]. In: *Kausalnost i struktury rassuždenija v russkom jazyke*. Moskva: Rossijskij gosudarstvennyj humanitarnyj universitet. 54-63.
- Bublitz, W. (1978): *Ausdrucksweisen der Sprechereinstellung im Deutschen und Englischen. Untersuchungen zur Syntax, Semantik und Pragmatik der deutschen Modalpartikeln und Vergewisserungsfragen und ihrer englischen Entsprechungen*. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Cardinaletti, A. (2007): Für eine syntaktische Analyse von Modalpartikeln. In: Thüne, E.-M. & Ortu, F. (Hrsg.), *Gesprochene Sprache – Partikeln*. Beiträge der Arbeitsgruppe der 2. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien. Rom: Peter Lang. 89-101.
- Coniglio, M. (2011): *Die deutschen Modalpartikeln. Ihre Distribution und Lizenzierung in Haupt- und Nebensätzen*. Berlin: Akademie Verlag.
- Diewald, G. (1997): *Grammatikalisierung: eine Einführung in Sein und Werden grammatischer Formen*. Tübingen: Niemeyer.
- Eroms, H.-W. (2000): *Syntax der deutschen Sprache*. Berlin. Berlin: Walter de Gruyter.
- Eroms, H.-W. (2006): Satzadverbien und Diskurspartikeln. In: Ágel, V., Eichinger, L.-M., Eroms, H.-W. & Hellwig, P. (Hrsg.), *Dependenz und Valenz: ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. Vol. 2. Berlin: Walter de Gruyter. 1017-1036.
- Fasmer, M. (1964): „*Etymologičeskij slovar' russkogo jazyka*“. [Etymologisches Wörterbuch des Russischen]. Moskva: Progress. Bd. 1.
- Gurjeva, N. (2007): „*Osobennosti funkcionirovanija častizy vot i ejo proizvodnych v hudožestvennyh textach M.E. Saltykova-Ščedrina*“. [Die Besonderheiten des Funktionierens der Partikel *vot* und ihrer Derivationswörter in den schönen Werken von Saltykov-Ščedrin]. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades. Tver'.
- Haegeman, L. (2010): *West flemish verb-based discourse markers and the articulation of the speech act layer*. <http://www.gist.ugent.be/members/lilianehaegeman> (zuletzt eingesehen am ...).
- Hentschel, E. (1986): *Funktion und Geschichte deutscher Partikeln. Ja, doch, halt und eben*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Hill, V (2007): Vocatives and the pragmatics – syntax interface. *Lingua* 117. 2077-2105.
- Hinrichs, U. (1979): Partikelgebrauch und Identität am Beispiel des Deutschen *ja*. In: Weydt, H. (Hg.): *Die Partikeln der deutschen Sprache*. Berlin, New York: de Gruyter. 256-268.
- Haidert, H. (1993): *Deutsche Syntax – generativ: Vorstudien zur Theorie einer projektiven Grammatik*. Tübingen: Narr.
- Kotin, M. (2007): *Die Sprache in statu movendi. Sprachentwicklung zwischen Kontinuität und Wandel*. Zweiter Band. *Kategorie – Prädikation – Diskurs*. Heidelberg: Winter Verlag.

- Kratkaja russkaja grammatika (1989). Redaktion von J. Švedova und M. Lopatin. Moskva: Russkij jazyk.
- Meibauer, J. (1994): *Modaler Kontrast und konzeptuelle Verschiebung. Studien zur Syntax und Semantik deutscher Modalpartikeln*. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Mroczynski, Robert (2012): *Grammatikalisierung und Pragmatikalisierung. Zur Herausbildung der Diskursmarker wobei, weil und ja in gesprochenem Deutsch*. Tübingen: Narr.
- Prijatkina, A. (1977): *Sojuznye konstrukcii v prostom predložении* [Verbindungsstrukturen im einfachen Satz]: Autoreferat dis. Doktora filologičeskich nauk. Moskva.
- Redder, A. (1990): *Grammatiktheorie und sprachliches Handeln: „denn“ und „da“*. Tübingen: Niemeyer.
- Rinas, K. (2006): Abtönungspartikeln, das Mittelfeld und die Wackernagelposition. In: *Brücken. Germanistisches Jahrbuch Tschechien – Slowakei 2006*. Bonn: DAAD. 331-339.
- Russkaja grammatika (1982): Hrsg. Von N.J. Švedova, N.D. Arutjunova, A.V. Bondarko. Moskva: Nauka.
- Speas, P. & Tenny, C. (2003): Configurational Properties of Point of View Roles. In: Di Sciullo, A.M. (Hrsg.), *Asymmetry in Grammar: Syntax and Semantics, Band 1*. Amsterdam: John Benjamins B.V. 315-344.
- Sternefeld, W. (2007): *Syntax: eine morphologisch motivierte generative Beschreibung des Deutschen*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Thurmair, M. (1989): *Modalpartikeln und ihre Kombinationen*. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Vikulceva, N. (2004): *Sintaksičeskije, semantičeskije i pragmatičeskije osobennosti lexemy ved'* [Syntaktische, semantische und pragmatische Besonderheiten des Lexems ved']. Dissertazija na soiskanije učenoj stepeni magister artium po russkomu jazyku. Tartu.
- Wöllstein, A. (2002): *Topologisches Satzmodell*. Heidelberg: Winter Verlag.
- Zaliznjak, Andrej (2008): *Drevnerusskie enklitiki*. [Altrussische Enklitika]. Moskau: Jazyki slavjanskich kultur.
- Zifonun, G., Hoffmann, L., & Strecker, B. (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter.
- Zimmerling, A. (2002): *Tipologičeskij sintaxis skandinavskih jazykov* [Typologische Syntax der skandinavischen Sprachen]. Moskva: jazyki russkoj kultury.
- Zimmermann, M. (2004): Discourse particles in the left periphery. *ZAS Papers in Linguistics 35, Proceedings of the Dislocated Elements Workshop, ZAS Berlin, November 2003, Bd. 2*. 543-546.
- Znamenskaja, O. (1985): *Semantico-funcionalnyje osobennosti častizy ved' v sovremennom russkom jazyke* [Semantisch-funktionale Besonderheiten der Partikel ved' in der modernen russischen Sprache], Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades. Moskva.

Quellenverzeichnis

Das Nationalkorpus der russischen Sprache (Zeitungskorpus, Grundkorpus). <http://www.ruscorpora.ru>

Korpora der deutschen Sprache der Humboldt-Universität zu Berlin (Parlamentsreden, Mannheimer Korpus, DeWaC 1, DeWaC 2, DeWaC 3, DeWaC 4, DeWaC 5, DeWaC 6).

Die Zeit, 14.02.2013.

Weak Cratylus: Aspektuelle Ikonizität

Daniel Klenovšak

Ob Bezeichnungen für die Dinge der Welt willkürlich vom Menschen konstruiert sind, oder diese doch einer natürlichen Motivierung folgen, ist eine Frage, über welche sich bereits griechische Philosophen die Köpfe zerbrachen. Warum Konzepte für die Dinge der Welt so heißen, wie sie heißen, ist eine Frage, bei der sich die Geister scheiden. Viele sehen hier allein den Namengeber in der Verantwortung, Gegenmeinungen sehen jedoch eine dem Menschen verborgene, unsichtbare Kraft hinter der Namengebung. Diese Fragestellung wurde empirisch untersucht. Konkret wurde getestet, ob bei der Benennung von Ereignissen deren inhärente zeitliche Begrenzung eine Auswirkung auf den Ereignisnamen hat. Im Folgenden wird sich zeigen, dass die Konzeptbenennung doch nicht immer so willkürlich abläuft, wie bisher vermutet. In einem Versuch wurden grenzhaltige Ereignisse häufiger einer Lautgestalt zugeordnet, die eine Grenze bzw. einen Verschluss im Artikulationsvorgang beinhaltet. Sprecher scheinen somit eine natürliche Präferenz für ikonische Gehalt-zu-Gestalt-Zuordnungen zu besitzen.

1. Einleitung

Die Frage, ob Namen für die Dinge der Welt einer natürlichen Motivierung folgen, reicht weit zurück in die griechische Philosophie, und wurde bereits von Platon in seinem Kratylus-Dialog (ca. 399 v. Chr.) erörtert. In ihrem Disput stehen sich die Kontrahenten Kratylus und Hermogenes gegenüber, wobei ersterer die Meinung vertritt: „Nicht jeder sei ein Meister im Namengeben, sondern nur der, welcher auf die einem jeden von Natur eigene Benennung achtend, ihre Art und Eigenschaft in die Buchstaben und Silben hineinzulegen versteht.“¹ Hermogenes nimmt die Gegenposition ein, indem er behauptet: „Ich kann mich nicht überzeugen, dass es eine andere Richtigkeit der Namen gibt, als die sich auf Vertrag und Übereinkunft gründet.“² Sokrates, der als neutraler Schiedsrichter des Disputs fungiert, schließt die Diskussion mit den Worten: „Vielleicht, mein Kratylus, verhält es sich wirklich so, vielleicht aber auch nicht. Daher musst du tapfer und wacker nachdenken und nicht leicht ein Urteil annehmen – denn du bist noch jung und hast Jugendfrische –, sondern musst forschen und, wenn du etwas findest, das Resultat auch mir mitteilen.“³ Dieser Aufforderung sollte nachgegangen werden.

¹ Kratylus (deutsche Übersetzung von Friedrich Schleiermacher); <http://www.opera-platonis.de/Kratylus.html>

² Ebd.

³ Ebd.

2. Semiotische Grundlagen: das Sprachzeichen

Die Antwort auf die Frage, ob wir bei der Kodierung von Konzepten natürlichen Präferenzen folgen, oder ob diese rein auf Konventionen und Willkür beruht, blieb lange Zeit aus. Ferdinand de Saussures Dictum, das sprachliche Zeichen sei arbiträr und es herrsche keine natürliche Verbindung zwischen *signifié* (Zeichengehalt/ Bezeichnetes) und *signifiant* (Zeihengestalt/ Bezeichnendes)⁴, prägte seit Anfang des 20. Jahrhunderts den Strukturalismus und somit auch die moderne Linguistik. Demnach bleibe es allein der Sprachgemeinschaft überlassen, welchen Namen sie einer Entität zuweist. Die ausgewählte Form sei dann rein auf Konventionen (Übereinkunft) beruhend und weise keine Ähnlichkeiten zum bezeichneten Konzept auf. Folglich würden durch die lautliche Repräsentation des Sprachzeichens keine direkten Rückschlüsse auf den Zeichengehalt gezogen werden können.

Etwas anders konzipierte der Logiker und Mathematiker Charles S. Peirce seine Zeichentheorie.⁵ Seiner zweiten semiotischen Trichotomie zufolge könne ein Zeichen entweder arbiträr oder motiviert sein. Erstere nennt er *symbols*, motivierte Zeichen spaltet er weiter in *indices* und *icons* (*likeness*) (Peirce 1894: §4).

Die Form-Bedeutungs-Zuordnung eines *symbols* erfolge allein durch Gebrauch; die Verknüpfung von Lautbild und Konzept müsse erlernt werden und werde in den Köpfen der Sprachbenutzer etabliert.⁶ Da sich Sprachgemeinschaften stark unterscheiden können, kommt es im Bereich der Symbole zu großen sprachlichen Divergenzen; ein und dasselbe Denotat kann je nach Sprache unterschiedliche lautliche Gestalten annehmen, man vergleiche z.B. das französische [bœf] mit dem englischen [ɔks]. Keine dieser Bezeichnungen erinnert durch seine Lautform an ein männliches Rind; hier verläuft die Zuordnung von *signifié* und *signifiant* willkürlich (der Begriff ‚arbiträr‘ leitet sich aus dem lat. *arbitrarius* ‚Willkür‘ ab) und beruht allein auf den Übereinkünften und phonotaktischen Regularitäten der jeweiligen Sprachbenutzer.

Indizes sind natürlicher, denn ihnen wohnt laut Peirce eine gewisse Motivierung inne. Ein Index ist ein ‚Anzeichen‘ für eine Entität und verweist auf seinen Referenten durch eine direkte physische Verbindung.⁷ Durch das Aufkommen eines Indexes wird ein Wahrnehmer direkt auf das dazugehörige Konzept hingewiesen. So evoziert bspw. dichter, dunkler Qualm augenblicklich das Konzept FEUER. Ähnlich können wir durch gewisse Gesichtsausdrücke unserem Gegenüber innere Zustände indizieren oder durch bestimmte mundartliche Merkmale auf unsere Herkunft hindeuten. Sprachliche Indizes werden auch konventionell kreiert; so verweisen bspw. Deiktika, wie Personalpronomina (*ich, du, er, sie, etc.*), Temporal- und Lokaladverbien (*heute, morgen, hier, dort, etc.*), Demonstrativa (*diese(r), jene(r), das, etc.*), auf Referenten des unmittelbaren Kontextes. Dies ist auch das Hauptmerkmal der Indizes: sie sind – im Gegensatz zu Symbolen – nicht ablösbar, d.h. stark kontextabhängig, und können nur auf Unmittelbares Bezug nehmen. Die natürliche Motivierung ergibt sich durch den direkten Hinweis auf das gesuchte Konzept, ähnlich einer Zeigegeste.

Das *likeness* oder *icon* ist in Peirce's Theorie ein weiteres natürliches Zeichen, es bildet seinen Referenten durch eine physische Ähnlichkeit ab; d.h. das Denotat hat direkten Einfluss auf die

⁴ Saussure, Ferdinand de (1916). *Cours de linguistique générale*. Éd.: Charles Bally & Albert Séchehaye. Lausanne/Paris: Payot [dt.: Grundfragen der Allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin: Walter de Gruyter 1931, 2. Aufl. 1967]

⁵ Vgl.: Peirce (1894): What Is a Sign?; siehe <http://marxists.org/reference/subject/philosophy/works/us/peirce1.htm> (17.02.2010).

⁶ „The word lives in the minds of those who use it“ (Peirce 1894: §8).

⁷ „The index is physically connected with its object; they make an organic pair. But the interpreting mind has nothing to do with this connection, except remarking it, after it is established.“ (Peirce 1894: §7).

Zeichengestalt.⁸ Es bildet somit den Gegenpol zu Saussures arbiträrem Zeichen, da sich der semantische Gehalt unmittelbar im Lautbild widerspiegelt. Zwar werden bspw. lautmalerische Wörter wie *rauschen*, *zischen*, *platzen* etc. erst durch Übereinkunft der Sprachgemeinschaft ins Lexikon aufgenommen – unterliegen also ebenfalls gewissen Konventionen⁹ –, aber die Verbindung von signifié mit signifiant ist hier keine willkürliche. Bei der Benennung solcher akustischer Ereignisse (= onomasiologische Perspektive) versuchen wir, diese artikulatorisch nachzuahmen; Rausch- bzw. Zischgeräusche werden hier etwa durch Sibilanten, knallender Schall durch Plosionsgeräusche imitiert. Aus semasiologischer Sicht kann eine ikonische Lautgestalt auch direkt das bezeichnete Konzept evozieren.¹⁰ Wird Hörern bspw. das englische *to pop* präsentiert, ist es nicht unwahrscheinlich, dass auch nicht-englischen Sprechern das Konzept PLATZEN/ KNALLEN in den Sinn kommt; die Plosive des Wortes lassen augenblicklich an das Lautereignis erinnern.¹¹ Wie sich im Folgenden noch zeigen wird, ist Ikonizität nicht nur auf Onomatopoetika beschränkt. Lautsprachliche (akustische) Ikone bilden den Nährboden für das Forschungsfeld der Lautsymbolik (*sound symbolism*; auch *phonetic symbolism* nach Sapir 1929; *Phonosemantik*). Diese tritt auf, wenn akustische Sprachlaute eine natürliche Assoziation zu einer Entität durch Similarität hervorrufen.

3. Lautsymbolik

Sound symbolism occurs when content-free units such as phonemes convey meaning in certain linguistic contexts. (Reilly et al. 2008: 3)

Nach Hinton, Nichols & Ohala (1994: 1) ist Lautsymbolik definiert als direkte Verbindung von Laut und Inhalt. Die Theorie geht davon aus, dass bestimmte Phon(em)e mancher Wörter gewisse Bedeutung tragen können. Den Lauteinheiten wird hier also eine größere Rolle zugeschrieben, als in der traditionellen Sprachwissenschaft vermutet; sie sind also nicht nur bedeutungsunterscheidend, sondern können – ähnlich wie Morpheme – inhärent Bedeutung transportieren. Die wichtigsten Arten der Phonosemantik werden im Folgenden kurz beschrieben.¹²

3.1. Imitative Lautsymbolik

Von imitativer Phonosymbolik ist die Rede, wenn akustische Umweltereignisse direkt durch phonologische Nachahmungen versprachlicht werden. Dabei werden perzipierte, außersprachliche Umgebungsgeräusche lautmalerisch enkodiert. Wahrgenommener Schall wird unmittelbar in artikulatorische Gesten übersetzt, die diese Lautereignisse imitieren. Das Ergebnis sind dann meist Onomatopoetika, wie *Kuckuck*, *Uhu*, *Wau-wau*, *klirren*, *knacken*, *zwitschern*, etc. Die Einheiten des phonologischen Syntagmas erzeugen hier direkt Referenz

⁸ Im Folgenden soll der Fokus auf die bildhafte Ikonizität gelegt werden; nach Pietarinen (2010) können noch weitere Ausprägungen definiert werden.

⁹ Man vergleiche z.B. deutsch *Kuckuck*, englisch *cuckoo*, französisch *coucou*, italienisch *cucù*, polnisch *kukulka*, russisch *kukuschka*, griechisch *koukoula*, lateinisch *cuculus*.

¹⁰ Dies zeigt sich v.a. nützlich im L1- sowie L2-Spracherwerb; vgl. u.a. Imai et al. (2008), Kantartzis et al. (2009), Nygaard et al. (2009), Yoshida & Smith (2003).

¹¹ Des Weiteren kann die Länge bzw. Kürze des Wortes ikonisch (bzw. tautologisch) auf die Dauer des Ereignisses verweisen.

¹² Für eine detailliertere Differenzierung siehe Hinton, Nichols & Ohala (1994: 2ff).

auf das akustische Ereignis durch auditive Similarität. Solche Lautmalereien finden oftmals als Urschöpfungen den Weg ins Lexikon; allerdings müssen sie nicht obligatorisch in dieses integriert sein, um als Lautsymbole zu gelten. V.a. in Comics sind Imitative beliebt, um Geräusche zu untermalen, und hier treten Formen auf, die oftmals außerhalb des Sprachsystems stehen, wie z.B. *Grmpf*, *Eeek*, *Pow*, *Zap*, *Skrrrrrt*, etc.¹³

3.2. Size-sound symbolism

Eine der ersten lautsymbolischen Untersuchungen war jene Edward Sapirs (1929), bei welcher er Minimalpaare der Form KVK konstruierte, die sich allein in ihrer Vokalqualität unterschieden. Anschließend bat er Probanden einzuschätzen, ob diese Kunstwörter große oder kleine Entitäten (in diesem Falle: Tische) denotieren. Über 80 Prozent der Befragten gab an, dass sie Wörter mit tiefen, hinteren Vokalen (wie [mal]) mit großen, und Wörter mit hohen, vorderen Vokalen (wie [mil]) mit kleinen Objekten verknüpften. Dieses Erkenntnis, nämlich dass tiefere Frequenzen tendenziell mit größeren, und höhere Frequenzen mit kleineren Entitäten assoziiert werden, wurde anschließend von weiteren Forschern bestätigt. Newman (1933) fand bspw. ein Assoziationskontinuum der Vokale von vorne nach hinten: je weiter hinten die Vokale im Mundraum artikuliert werden, desto größere und dunklere Entitäten werden mit ihnen verknüpft. Während also ein [i] oder [e] mit hellen, kleinen Dingen korreliert wurden, brachte man hintere Vokale wie [u] oder [o] mit dunklen, voluminösen Objekten in Verbindung. Auch Ultan (1978) bestätigte später diese Größe-Vokalqualität-Korrespondenz,¹⁴ die sich vereinzelt auch in Sprachsystemen finden lässt: man vergleiche z.B. Wörter wie *micro* vs. *macro*, *mini* vs. *maxi*, *winzig* vs. *groß*.^{15,16}

3.3. Synästhetische Lautsymbolik

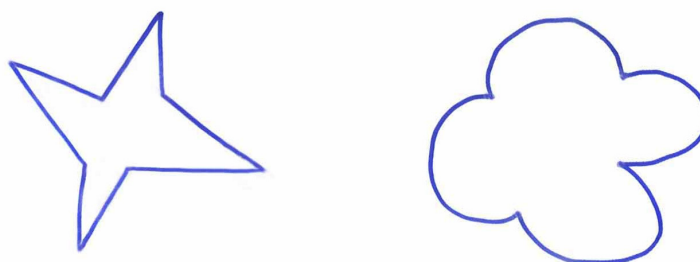
Sprachlaute können nicht nur Lautereignisse der Umgebung direkt imitieren, sondern auch mit bestimmten semantisch-inhärenten Merkmalen verknüpft werden, die nicht notwendigerweise auditiven Charakter haben. Der Psychologe und Mitbegründer der Gestaltpsychologie Wolfgang Köhler fand u.a. solches in seinem *maluma-takete*-Versuch (1929; 1947) heraus. Dazu konfrontierte er ebenfalls seine Probanden mit Logatomen, nämlich *maluma* und *takete*, die sie solchen (oder ähnlichen) geometrischen Figuren zuordnen sollten:

¹³ Rhodes (1994) unterscheidet hier zwischen ‘zahmen’ und ‘wilden’ Formen; dabei zeichnen sich wilde Formen dadurch aus, dass sie Umweltereignisse ohne phonotaktische Restriktionen eins-zu-eins in Phone übersetzen, wie z.B. das vokallose *Skrrrt* für das Geräusch beim Zerreißen von Papier. Zahme Formen hingegen sind nur eine phonemische Annäherung an die Vorkommnisse, auf die sie referieren, wie die bereits genannten Onomatopoetika.

¹⁴ Diese Korrelation ist womöglich auf einen physikalischen bzw. „biologischen Kode“ (*Frequency Code* nach Ohala 1983) zurückzuführen, welcher besagt, dass kleine Resonanzkörper kurze Wellenlängen (= hohe Frequenzen) und große Resonanzkörper lange Wellenlängen (= tiefe Frequenzen) erzeugen; vgl. Morton (1977); Ohala (1983; 1984).

¹⁵ Hierzu gibt es auch lexikalische Ausnahmen, wie das deutsche *riesig* beweist. Doch selbst wenn wie hier die Vokalqualität nicht den Vorhersagen entspricht, wird oftmals im Diskurs versucht, eine ikonische bzw. ‘indikatorische’ Motivation durch Änderung der Vokalquantität zu errichten (siehe z.B. *Der Fisch war riiaaiaaeeeeesig*). Im Sonagramm zeigt sich hier zusätzlich eine Absenkung der Vokalformanten, was durch eine leichte Absenkung des Kehlkopfs – und somit Vergrößerung des Resonanzkörpers – zu erklären ist.

¹⁶ Auf ähnliche Weise können so auch Distanzverhältnisse angezeigt werden. Vgl. engl. *near* vs. *far*, *this* vs. *that*, dt. *dies* vs. *das*, *hier* vs. *dort*, franz. *ici* vs. *là* etc.

Abbildung 1: *takete* vs. *maluma*¹⁷

Die Ergebnisse dieser Untersuchungen waren, dass das Kunstwort mit den stimmlosen Plosiven und vorderen Vokalen (*takete*) mit einer starken Signifikanz (Trefferquote über 90%) der spitzen, eckigen Figur, wohingegen das Kunstwort mit den kontinuierlichen Konsonanten und hinteren (gerundeten) Vokalen (*maluma*) häufiger dem runden, wolkigen Objekt zugeordnet wurde.¹⁸ Hier wurde ersichtlich, dass vermeintlich bedeutungsleere Einheiten wie Phone durchaus mit visuellen, taktilen oder propriozeptiven Eigenschaften von Objekten (Hinton, Nichols & Ohala 1994: 4) in Verbindung gebracht werden können.

Solche und ähnliche Phänomene der „Wahrnehmungskoppelung“ werden in der Psychologie unter dem Begriff *Synästhesie* behandelt. Bei Synästhesisten sind bestimmte, autonome Wahrnehmungsbereiche derart miteinander verknüpft, dass sie gewisse Sinnesreize nicht unabhängig voneinander erfahren können (vgl. Ramachandran & Hubbard 2001); bspw. können bei diesen Personen durch alphanumerische Zeichen bestimmte Farben induziert werden (sog. ‘Graphem-Farbe-Synästhesie’).¹⁹ In solchen Kreuzvernetzungen unterschiedlicher sensorischer Bereiche – v.a. der auditiven und visuellen – können womöglich die Wurzeln der Lautsymbolik liegen: „sound-symbolism is a special case of multi-sensory integration“ (Kovic et al. 2010: 20).

Obwohl das Phänomen der Synästhesie auf bestimmte Personengruppen beschränkt ist, sieht es so aus, als ließe sich synästhetische Phonosymbolik auch im Lexikon des gemeinen Sprachbenutzers finden. Vergleicht man bspw. die (nicht-akustischen) Ereignisse *stolpern*, *stottern*, *holpern* u.ä. scheint es, als ob hier die Nicht-Linearität der Handlungen mithilfe von Verschlusslauten ausgedrückt wird. Ähnliches lässt sich beim englischen Verb *to stop* beobachten; stellt man es seinem Antonym *to move* gegenüber, wird deutlich, dass die durative und kontinuierliche Eventität (SICH) BEWEGEN im Englischen mit kontinuierlichen Lauten enkodiert wird, während die punktuelle und begrenzte Eventität ANHALTEN/ AUFHÖREN hier mit Plosiven enkodiert wird. Scheinbar wird dabei die temporale Begrenzung im Vorgang ikonisch durch eine Grenze im Artikulationsvorgang (durch Verschlusslaute) dargestellt, wohingegen der zeitlich unbegrenzte Vorgang durch ein Lautbild mit fortdauernden Phonemen repräsentiert wird.²⁰ Nun stellt sich die Frage, ob sich diese vermeintlich ikonische Kodierung von temporalen und/ oder aspektuellen Merkmalen von Geschehnissen zufällig bzw. willkürlich ergibt, oder ob sich dahinter doch eine kognitive Präferenz für motivierte Kodierungen verbirgt.

¹⁷ (http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/87/Maluma_und_Takete.jpg; 10.06.2013)

¹⁸ Solche Laut-zu-Form-Zuordnungen lassen sich bereits bei Kindern beobachten; siehe u.a. Maurer, Pathman & Mondloch (2006).

¹⁹ Man vergleiche auch z.B. „das warme Rot“ vs. „das kalte Blau“.

²⁰ Vgl. hierzu Rhodes (1994: 288): „the iconicity in assonance-time analysis of non-aural vocabulary may be based on articulation or, more accurately, on the proprioception of articulation or in acoustics, but either way the iconic connection is synesthetic.“

Studien über Ideophon-Sprachen lassen letzteres zumindest vermuten. Ideophone sind laut Alpher „word-like elements that suggest the *sound*, in a highly conventionalized sense, that accompanies an action“ (1994: 161; Hervorhebung im Original). Ideophone sind also verbbegleitende Einheiten, die die dargestellte Handlung lautsymbolisch untermalen sollen. Bei der genaueren Analyse dieser Elemente fällt auf, dass diese besonders temporale und/ oder aspektuelle²¹ Informationen hervorheben und dabei oftmals Kürze, Perfektivität (grammatischer Aspekt) oder Punktualität (lexikalischer Aspekt) bevorzugt mithilfe von Plosiven angezeigt wird (vgl. Alpher 1994 für die australische Sprache Yir-Yiront; Childs 1994 für diverse afrikanische Ideophon-Sprachen; Nuckolls 1996; 1999 für das ecuadorianische Quechua). So schreibt Alpher über Yir-Yiront-Ideophone wie z.B. *lhop*, *lak*, *tuk*: „The final stop in many ideophones can then be seen as symbolizing perfectivity“ (1994: 163), und Nuckolls über das Quechua-Ideophon *tak*: „the foregoing usages of *tak* are all aspectually punctual because they encode the momentaneousness of an otherwise aspectually neutral verb“ (1999: 242).

Auch in ideophonarmen Sprachen, wie den meisten europäischen, lässt sich ein ähnliches Phänomen bei prädikativen Ausdrücken beobachten. So untersucht u.a. Zuchowski (1998) die lautsymbolischen Funktionen von Plosiven in englischen, französischen und polnischen Ikonen anhand unterschiedlich großer Korpora (Englisch: 250 Items; Polnisch: 191 Items; Französisch: 146 Items). Dabei stellt er fest, dass auch in diesen Sprachen Plosive lautmalerisch auf die relative zeitliche Ausdehnung des beschriebenen Konzepts verweisen können: „o[nomatopoeic]-words containing stops tend to refer to brief and abrupt sounds and actions, whereas onomatopoeic words not containing stops tend to imitate prolonged sounds and actions“ (Zuchowski 1998: 477; siehe auch Rhodes 1994 zum Englischen). Er findet also auch in Lexemen indogermanischer Herkunft eine statistisch signifikante Korrelation (siehe Tabelle 1) von Verschlusslauten und Punktualität, wie z.B. in den englischen *plop*, *whack*, *knock*, *crack*, *trip* etc.

	Onomatopoeia containing stops		Onomatopoeia not containing stops	
	N	%	N	%
Number of o-words	92	100.0	46	100.0
o-words referring to short sounds and actions	81	88.0	3	6.5
o-words referring to prolonged sounds or actions	11	12.0	43	93.5

Tabelle 1: Die phonosymbolische Rolle von Plosiven in englischen „o-words“²²

Offenbar können Verschlusslaute in verschiedenen Sprachen ikonisch auf die zeitliche Begrenztheit, also Kürze, Abgeschlossenheit (Perfektivität) und Punktualität von Handlungen verweisen. Ist nun diese vermeintlich universelle Tendenz, zeitlich begrenzte Vorgänge durch Lautgestalten, die eine Grenze im Artikulationsvorgang beinhalten, zu repräsentieren, kognitiv verankert? Steckt also hinter der Assoziation von diskontinuierlichen Ereignissen mit diskontinuierlichen Lauten eine natürliche Motivation? Der Beantwortung dieser Frage wurde sich auf empirischer Basis angenähert.

²¹ Aspekt sei hier definiert als „Bereich der zeitlichen Organisation von Situationen“ (frei übersetzt nach Smith 1991: xvi); dabei rückt grammatischer Aspekt (oder Perspektivenaspekt) den Verlauf oder die Vollendung der Situation in den Fokus, während lexikalischer Aspekt (oder Aktionsart) die semantisch-inhärente Intervallstruktur (vgl. Schmiedtova & Sahonenko 2008) von Verben bezeichnet.

²² (aus Zuchowski 1998: 479).

4. Untersuchung

Ziel der Untersuchung war zu testen, ob plosivhaltige Lautgestalten präferiert mit temporal beschränkten Handlungen assoziiert werden (erste Alternativhypothese, H1), und ob Lautgestalten ohne Verschlusslaute präferiert mit kontinuierlichen Ereignissen in Verbindung gebracht werden (zweite Alternativhypothese, H2). Die Nullhypothese H0 hingegen würde hier eine Zufallsverteilung, d.h. keine signifikante Präferenz für ikonische Kodierungen diskontinuierlicher und kontinuierlicher Ereignisse, vorhersagen. Dazu wurden Probanden in einem *forced-choice*-Experiment gebeten, optisch präsentierten Vorgängen eine von zwei möglichen Wortformen zuzuordnen. Sollten sich die Alternativhypothesen bewahrheiten, wäre das ein starkes Indiz für die Universalität der natürlichen Motivierung.

4.1. Methoden

4.1.1. Teilnehmer

An dieser Studie partizipierten insgesamt 25 Teilnehmer im Alter von 18-41 Jahren. Die Probandengruppe bestand aus 14 männlichen und 11 weiblichen Personen, allesamt deutsche Muttersprachler ohne besondere sprachwissenschaftlichen Vorkenntnisse. Die Teilnahme erfolgte auf entgeltlicher Basis (5 € pro Teilnehmer). Die Durchführung eines kompletten Durchgangs betrug durchschnittlich ca. 10 Minuten.

4.1.2. Stimulusmaterial

4.1.2.1. Ereignisse

Für das Experiment wurden mithilfe der Software Stykz 1.0²³ insgesamt 40 kurze Filme im gif-Format animiert. 20 davon stellten kontinuierliche Strichmännchen-Handlungen (bspw. ein gehendes Strichmännchen) dar, während die andere Hälfte der Animationen diskontinuierliche Vorgänge (bspw. ein hinfallendes Strichmännchen) repräsentierte.²⁴ Die Handlungen wurden im Experiment in Dauerschleife dargeboten.

4.1.2.2 Kunstwörter

Der zweite Teil des Stimulusmaterials bestand aus 40 Minimalpaaren der erfundenen Sprache „Xunil“, also insgesamt 80 Kunstwörtern. Diese bestanden jeweils aus zwei Silben der Form KVK, sodass der Verschlusslaut der diskontinuierlichen Lautgestalten in vier möglichen Positionen auftauchen konnte: K₁VK₂.K₃VK₄ (z.B. [var.bum]). Das dazugehörige Minimalpaar hatte an selbiger Stelle einen Kontinuanten (z.B. [var.mum]). Die Menge der Vokale bestand dabei aus den fünf Kardinalvokalen /a, e, i, o, u/, die Menge der Kontinuanten aus den Liquiden /r, l/, Nasalen /m, n/, Frikativen /f, v, s, x/ und dem Approximanten /j/, und schließlich die

²³ <http://www.stykz.net/>

²⁴ Um sicher zu stellen, dass die Eventitäten auch erkannt werden, wurden in einem Vorlauf 10 Personen befragt, was denn die Animationen darstellen sollen.

Menge der Plosive aus /p, b, t, d, k, g/. Bei der Konstruktion der Kunstverben wurde zum einen darauf geachtet, dass die deutsche Phonotaktik nicht verletzt wird, und sich zwischen K_2 und K_3 keine Cluster bildeten, um eindeutige Silbengrenzen ziehen zu können. Zum anderen wurde darauf geachtet, dass die Verschlusslaute bei den 40 Wortformen ausgewogen häufig in den vier Konsonantpositionen verteilt waren.

Diese Kunstverben wurden dann in einen Trägersatz der Form *Jo [KUNSTVERB]-je* gebettet. Vor dem Durchgang wurde den Probanden erklärt, dass *Jo* im Xunil für das Subjekt in der 3. Person Singular und *-je* die entsprechende Flexionsendung im Präsens Aktiv ist sowie, dass die Xunil-Sätze aus Gründen der Einfachheit ohne Objektergänzungen erscheinen, auch wenn diese im Deutschen obligatorisch sind.

4.2. Durchführung

Das ganze Stimulusmaterial wurde dann in PsyScope Build 51 (Cohen et al. 1993) eingespeist und programmiert.

Den Versuchspersonen wurde pro Trial eine Strichmännchen-Handlung in der Mitte des Bildschirms dargeboten. Mit einer Verzögerung von 500 ms erschienen zwei orthographisch repräsentierte Xunil-Sätze in grüner Schrift knapp darunter; dabei war einer der Sätze etwas nach links, der andere etwas nach rechts versetzt. Die Sätze bildeten ein Minimalpaar, unterschieden sich also nur in einem Segment, nämlich dem in einem der Kunstwörter enthaltenen Verschlusslaut. Das Kunstverb des gegenübergestellten Satzes sah bis auf den Kontinuanten an entsprechender Stelle fast identisch aus. Die Probanden wurden instruiert, den Handlungen möglichst intuitiv eine Entsprechung aus dem Xunil, eine mit dem Deutschen nicht-verwandte Sprache, zuzuordnen. Da sie mit der Sprache nicht vertraut seien, sollen sie möglichst intuitiv antworten. Sie wurden aufgefordert, mithilfe der Tastatur abzustimmen; dabei sollten sie die Taste [y] für die linke, die Taste [m] für die rechte Entsprechung drücken. Sahen sie also bspw. ein gehendes Strichmännchen, links darunter den Satz „Jo varbum-je“ und daneben den Satz „Jo varmum-je“, drückte eine Versuchsperson die [y]-Taste um dem Ereignis „Er geht“ eine diskontinuierliche Lautgestalt zuzuweisen, die [m]-Taste um ihm eine kontinuierliche Lautgestalt zuzuordnen. Mit der Abgabe einer Antwort wurde die nächste Animation gestartet. Ein kompletter Durchgang bestand aus 40 Trials (entspricht 40 dargestellten Ereignissen); die Reihenfolgen der Animationen sowie Position des diskontinuierlichen Satzes waren randomisiert.

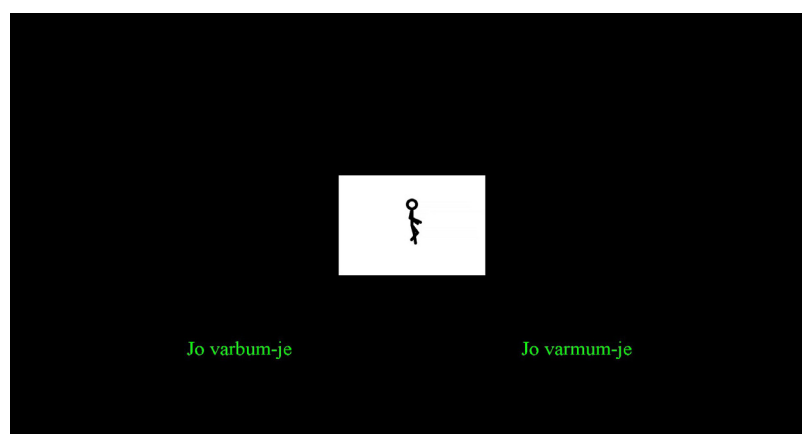


Abbildung 2: Beispiel für einen Versuchsdurchgang

4.3. Ergebnisse

Da die Versuchspersonen (VPs) aufgefordert wurden, sich *forced-choice* für eine von zwei Möglichkeiten zu entscheiden, lag die Wahrscheinlichkeit, sich zufällig für die hypothesenkonforme Antwort zu entscheiden, bei 50%. Ein erster Blick auf den kompletten Datensatz offenbarte für H1 (Assoziation von [-kont]-Eventitäten mit [-kont]-Lautgestalten) eine Verteilung von 54,2 zu 45,8% zugunsten der Hypothese, bei H2 (Assoziation von [+kont]-Eventitäten mit [+kont]-Lautgestalten) eine Verteilung von 55,2 zu 44,8% zugunsten der Hypothese. Um die Nullhypothese zu verwerfen und die statistische Signifikanz zu ermitteln, wurde ein t-test durchgeführt.²⁵ Dabei konnten über beide Konditionen hinweg signifikante Effekte beobachtet werden; der gemittelte Effekt von H1 zusammen mit H2 ergab eine Korrelationswahrscheinlichkeit von .034 (H1: $p=.15$; H2: $p=.046$), die signifikant über der Ratewahrscheinlichkeit (0.5) liegt. Der Unterschied zwischen den beiden Bedingungen war nicht signifikant ($p=.76$). Die Position des Plosivs im Kunstwort zeigte ebenfalls keinen signifikanten Effekt. Die Nullhypothese, nämlich dass es keine Präferenz für motivierte Kodierungen von kontinuierlichen und diskontinuierlichen Ereignissen gibt, konnte verworfen werden. Zwar ist der beobachtete Effekt nicht groß, aber es zeichnet sich eine klare Tendenz in Richtung der ikonischen Korrelation ab.

Obwohl die VPs in diesem Experiment nicht dazu aufgefordert wurden, möglichst schnell zu reagieren (also nicht unter Zeitdruck standen), wurden die Reaktionszeiten prophylaktisch mit aufgezeichnet. Es konnte im Versuch nicht ausgeschlossen werden, dass ein Proband die Sätze nicht durchliest und willkürlich Tasten betätigt. Geht man nun von einer Les- und Verarbeitungszeit von ca. 500 ms aus und entfernt die Trials mit darunterliegenden Reaktionszeiten (RTs) aus der Analyse, ergeben sich klarere Verhältnisse. Nach Ausschluss der $RT < 500\text{ms}$ abgegebenen Antworten steigt das Signifikanzniveau ($p=.019 < 0.5$). Dieser Wert spricht nun deutlicher gegen eine Zufallsverteilung, d.h. die Korrelationen ergaben sich nicht durch Willkür. Diese Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass es wohl eine natürliche Präferenz für die Assoziation von begrenzten Ereignissen mit einer Grenze im Artikulationsvorgang und zeitlich unlimitierten Handlungen mit kontinuierlichen Lautgestalten gibt.

5. Diskussion

Die Befunde der Untersuchung legen nahe, dass die Zuordnung von Konzept und Lautgestalt nicht zufallsgesteuert verläuft; der Signifikanztest stärkt diese Vermutung. Sprecher scheinen die inhärente zeitliche Begrenzung von Ereignissen in entsprechende artikulatorische Gesten umsetzen zu wollen; dies lässt die Korrelation von diskontinuierlichen Handlungen mit plosivhaltigen Wortformen erahnen. Im gleichen Zug tendieren Sprecher zu einer kontinuierlichen Lautform, wenn sie gebeten werden, unbegrenzte Handlungen zu benennen. Wie auch weitere Studien bestätigen, können Plosive bestimmte inhärente – in dieser Untersuchung aspektuelle – Informationen phonosemantisch kodieren. Diese Intuition wird von Sprechern verschiedenster Sprachen geteilt; afrikanische (siehe Childs 1994), australische (siehe Alpher 1994), südamerikanische (siehe Nuckolls 1996; 1999) und nicht zuletzt europäische (siehe z.B. Zuchowski 1998). Die Ergebnisse dieser Untersuchungen untermauern somit die Universalität dieses lautsymbolischen Phänomens. Die Begrenzung einer Eventität imitierend durch eine

²⁵ Vielen Dank an Herrn PhD Patric Bach (University of Plymouth) für die statistische Analyse.

Begrenzung im Artikulationsvorgang anzeigen zu wollen, deutet womöglich auf ein kognitives Fundament der imitierenden Ikonizität:

Just as humans are capable of translating rhythmic sounds into rhythmic movements, they are also capable of the reverse: translating rhythmic movements into sounds, including sound-symbolic language forms. (Hinton, Nichols & Ohala 1994: 4)

Das Forschungsfeld der Lautsymbolik liefert weitere Indizien gegen die Annahme einer rein arbiträren *signifié*-zu-*signifiant*-Zuweisung. Doch scheint es hier sinnvoll, eine hypothetische bipolare Skala mit intermediären Graustufen anzusetzen, in welcher die Kategoriegrenzen ikonischer und arbiträrer Zeichen verschwimmen. Eine strikte Abgrenzung sprachlicher Zeichen erscheint in Anbetracht möglicher *motivierter Konventionen* unangebracht. Stattdessen sollte nach den Graden der Motiviertheit und/oder Vorteilen der Arbitrarität gefragt werden (vgl. z.B. Gasser 2004). Die Bezeichnungen für die Dinge der Welt ergeben sich höchstwahrscheinlich aus dem Zusammenspiel von natürlicher Motivation und menschlicher Konvention. Diese Erkenntnis könnte den Kompromiss im Kratylos-Disput herbeibringen.²⁶

Bibliographie

- Alpher, B. (1994): Yir-Yiront ideophones. In: Hinton, L., Nichols, J. & Ohala, J.J. (Hg.), *Sound Symbolism*. Cambridge: Cambridge University Press. 161-177.
- Childs, G.T. (1994): African ideophones. In: Hinton, L., Nichols, J. & Ohala, J.J. (Hg.), *Sound Symbolism*. Cambridge: Cambridge University Press. 178-206.
- Cohen, J., MacWhinney, B., Flatt, M. & Provost, J. (1993): PsyScope: An interactive graphical system for designing and controlling experiments in the Psychology laboratory using Macintosh computers. *Behavioral Research Methods, Instrumentation, and Computation* (25). 257-271.
- Gasser, M. (2004): The origins of arbitrariness in language. *Proceedings of the 26th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. 434-439.
- Hinton, L., Nichols, J. & Ohala, J.J. (1994): *Sound Symbolism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Imai, M., Kita, S., Nagumo, M. & Okada, H. (2008): Sound Symbolism between a word and an action facilitates early verb learning. *Cognition* (109). 54-65.
- Kantartzis, K., Kita, S. & Imai, M. (2009): Japanese sound symbolism facilitates word learning in English speaking children. *Paper presented at the 31st Annual Conference of the Cognitive Science Society in Amsterdam*.
- Köhler, W. (1947): *Gestalt Psychology* (2nd Edition). New York: Liveright
- Kovic, V., Plunkett, K. & Westermann, G. (2010): The shape of words in the brain. *Cognition* (114). 19-28.
- Kratylos. (deutsche Übersetzung von Friedrich Schleiermacher); <http://www.opera-platonis.de/Kratylos.html> (10.06.2013).
- Maurer, D., Pathman, T. & Mondloch, C.J. (2006): The shape of boubas: sound-shape correspondences in toddlers and adults. *Developmental Science*, (9: 3). 316-322.
- Morton, E.S. (1977): On the occurrence and significance of motivation-structural rules in some bird and mammal sounds. *The American Naturalist*, (111: 981). 855-869.

²⁶ „It is completely possible, and even likely, that the question is not black and white, but rather that there are degrees of iconicity between the articulatory content of a form and its meaning. In the synchronic analysis of single languages the degree of this type of iconicity is generally very low. But it is likely that there do exist quite subtle iconic pressures toward associating certain types of images with certain types of articulations – pressures of a strength that can easily be washed out by sound change, borrowing, or other incidental factors. If this is the case that these factors can only be seen as statistical tendencies over large bodies of data extending over time and across unrelated languages. Attempts to explore very remote relationships among languages must take into account the possibility of such a factor.“ (Rhodes 1994: 291).

- Newman, S. (1933): Further experiments in phonetic symbolism. *American Journal of Psychology*, (45). 53-75.
- Nuckolls, J.B. (1996): *Sounds like life: Sound-symbolic Grammar, Performance, and Cognition*. New York: Oxford University Press.
- Nuckolls, J.B. (1999): The case for sound symbolism. *Annual Review of Anthropology* (28). 225-252.
- Nygaard, L.C., Cook, A.E. & Namy, L.L. (2009): Sound to meaning correspondences facilitate word learning. *Cognition*, (112). 181-186.
- Ohala, J.J. (1983): Cross-language use of pitch: an ethological view. *Phonetica*, 40. 1-18.
- Ohala, J.J. (1984): An ethological perspective on common cross-language utilization of F₀ of voice. *Phonetica*, 41. 1-16.
- Peirce, C.S. (1894): What is a sign? siehe <http://marxists.org/reference/subject/philosophy/works/us/peirce1.htm> (17.02.2010).
- Pietarinen, A.-V. (2010): Peirce and the logic of image. *Semiotica*, In press.
- Ramachandran, V.S. & Hubbard, E.M. (2001): Synaesthesia – a window into perception, thought and language. *Journal of Consciousness Studies*, 8. 3-34.
- Reilly, J., Biun, D., Cowles, W., & Peelle, J. (2008): Where did Words Come from? A Linking Theory of Sound Symbolism and Natural Language Evolution. Available from *Nature Precedings*: <http://precedings.nature.com/documents/2369/version/1/files/npre20082369-1.pdf> (10.06.2013)
- Rhodes, R. (1994): Aural images. In: Hinton, L., Nichols, J. & Ohala, J.J. (Hg.), *Sound Symbolism*. Cambridge: Cambridge University Press. 276-297.
- Sapir, E. (1929): A study in phonetic symbolism. *Journal of Experimental Psychology*, (12). 225-239.
- (de) Saussure, F. (1916): *Cours de linguistique générale*. Charles Bally, C. & Séchehaye, A. (Hg.). Lausanne/Paris: Payot [dt.: Grundfragen der Allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin: Walter de Gruyter 1931, 2. Aufl. 1967]
- Schmiedtová, B. & Sahonenko, N. (2008): Die Rolle des grammatischen Aspekts in Ereignis-Enkodierung: ein Vergleich zwischen Tschechischen und Russischen Lernern des Deutschen. In: Gommers, P. & Walter, M. (Hg.), *Fortgeschrittene Lernervarietäten: Korpuslinguistik und Zweitspracherwerbsforschung*. Tübingen: Max-Niemeyer. 45-71.
- Smith, C. (1991): *The parameter of aspect*. Dordrecht: Kluwer.
- Ulan, R. (1978): Size-sound symbolism. In: Greenberg, J.H. (Hg.), *Universals of Human Language* 2. Stanford: Stanford University Press. 525-568.
- Yoshida, H., & Smith, L. B. (2003): Sound symbolism and early word learning in two languages. *Paper submitted to the Annual Conference of the Cognitive Science Society*.
- Zuchowski, R. (1998): Stops and other sound-symbolic devices expressing the relative length of referent sounds in onomatopoeia. *Studia Anglica Posnaniensia*, (33). 475-485.

Word association pattern as an indicator of divergent lexical organisation in foreign language learners with dyslexia¹

Ágnes Kohlmann

The aim of the study is to investigate differences in the structure of lexical knowledge of L2 learners with dyslexia/dysgraphia from those with typical language development in the case of two transparent languages, Hungarian and German. The word association behaviour of three groups of Hungarian native speaker participants ($N=195$, <15 years) were compared including two control groups with lower and higher vocabulary knowledge and a group of L2 German learners with dyslexia/dysgraphia ($N=45$). First, in a questionnaire, the lexical knowledge of all the participants learning German was examined, including a word association task with 18 German stimuli. Then a free continuous word association task allowing inter-lingual responses, a valuable tool for the assessment of the structure of lexical knowledge was used to investigate the associative behaviour. Using a partially new categorization method of responses based on the theory of multi-modal processing of concepts (see Barsalou et al. 2008), the more fine-grained analysis of the data revealed that L2 learners with dyslexia/dysgraphia generated more taxonomic responses and the fewest responses with situative-introspective features, pointing to divergent semantic representations and/or access to word meanings.

1. Introduction

Across Europe, due to the migration and multilingual demands there is an increasing need of learning and using more than one language, for persons with dyslexia as well. At the same time, the benefits of knowing a foreign language have a significant influence on their life-chances by extending the range of employment, leisure and communication opportunities (Crombie 1999: 1). Unfortunately, dyslexic students often experience considerable difficulties when learning a second language, they often find they are unable to meet the requirements of high school and college foreign language curricula or pass a foreign language exam.

When studying a foreign language, students use the same skills as they do in their native language for spelling, recognizing or reading a new word and students with dyslexia generally having problems with literacy experience the same difficulty as in their native language. Dyslexia is defined as a learning disability (WHO- ICD-10, F81)² which manifests in a persistent

¹ I would like to thank Andrea Reményi for her helpful comments on this article.

² The International Classification of Diseases (ICD) is an international statistical classification of diseases and related health problems. The ICD-10 is the 10th revision and came into use in WHO Member States in 1994. F81 is the code for specific reading disorder such as developmental dyslexia, word blindness, mirror writing, retardation of reading (specific).

problem in the acquisition of accurate and /or fluent reading, writing and spelling. Presently, according to the most broadly accepted causal model of dyslexia an underlying phonological and language deficit leads to weakness in the development of literacy skills which can result in learning difficulties (see Shaywitz & Shaywitz 2005; Vellutino & Fletcher 2005; Bishop & Snowling 2004). In addition to poor phonological processing, deficits have also been found in speech perception, articulation, rapid naming, semantics, syntactic processing, verbal memory, sequencing, the automaticity of basic skills (see Catts 1996; Catts et al. 2006; Lombardino et al. 1997; Swanson 2003; Nicolson & Fawcett 2009) and as a secondary consequence, in reading comprehension (see Ricketts et al. 2007) in this population. Due to the problems in word recognition and reading comprehension the reduced reading experience can impede the growth of vocabulary knowledge and encyclopaedic knowledge (Lyon et al. 2003: 2).

Recently, neuroimaging studies highlight the problem of underactivation (e.g., Richlan et al. 2011: 1740; Cao et al. 2008: 21-23), or even disruption in crucial brain regions required in reading (Shaywitz et al. 2002: 107). Insufficient activation in brain regions required in low level processing skills can impact on higher level cognitive skills such as semantic and conceptual processing. Brain activation patterns in semantic tasks including semantic category and associative judgments in children and adults with reading disorder (see Shaywitz et al. 1998; Landi et al. 2010) showed dysfunction for spoken and written language processing, not only in phonological but also in semantic processing. According to these studies, persons with a reading disorder „have deficits in the quality of their semantic representations, the integration of semantic features, and the access and manipulation of these processes” (Booth et al. 2007: 778).

Research on problems of bilinguals and foreign language (FL) learners with dyslexia has so far concentrated on the assessment of dyslexia in a second language (see Ackerman & Dykman 1996; Sparks et al. 1989; Cline & Fredrickson 1999; Sparks 2008; Elbro et al. 2012), on the differences and similarities of problems in phonological processing across languages (see Frederickson & Frith 1998; Smythe & Everatt 2000; Everatt et al. 2004; Oren & Breznitz 2005; Hu et al. 2010), and on pedagogical implications including questions how to support dyslexic students in learning foreign languages (e.g., Crombie 1999: 3-4; Krzyzak 2005: 2; Olagboyega 2008: 3-5). Semantic processing as a higher level processing skill in learning a foreign language and the structure of lexical knowledge was paid little attention. According to a European survey carried out in five countries (Bulgaria, Germany, Hungary, Italy, Spain) dyslexic students learning English as a FL have the greatest difficulty in learning new words while learning the pronunciation comes second for them (Gyarmathy et al. 2009: 4). Hence assessing the structure of their lexical knowledge may provide valuable information about their difficulties in acquiring new vocabulary.

The current, unprecedented study aims to investigate the differences and similarities in the structure of lexical knowledge of adults with dyslexia/dysgraphia and typical language development. All of the participants were native speakers of Hungarian learning German as a FL who had to fill in a free continuous word association test (WAT) with German stimuli allowing inter-lingual responses. The responses were analysed by means of a partially new categorization method in L2 based on the theory of multi-modal conceptual processing in order to gain a more precise insight into the structure of lexical knowledge and the word generating process.

2. Word association task in lexical knowledge assessment in L1 and L2

Word association tasks have often been used to examine the organisation of semantic memory, the representation of meanings and concepts, and especially how native (L1) speakers or second language (L2) learners at different levels of proficiency organize their lexical knowledge. It has also been used by persons with different types of language impairment (see Rossen et al. 1996; Sheng & McGregor 2010). Thus, the word association task (WAT) seems to be a valuable tool in assessment of lexical knowledge and the structure of vocabulary in FL learners with dyslexia/dysgraphia. In L2 research WATs have been used for the assessment of the L2 vocabulary in terms of the size, the 'breadth' and the structure of lexical knowledge at different levels of proficiency (see Meara 1978; Wolter 2001; Zareva 2007, 2011; Fitzpatrick 2006). One question frequently asked is how the patterns of lexical organisation of L2 learners compare to those of native speakers. The findings of several studies led to the conclusion that L2 learners' patterns of lexical connections at all levels of proficiency differ from those of native speakers (see Söderman 1983; Zareva 2007; Fitzpatrick 2006; Zareva & Wolter 2012). According to Meara (1978, 1980), in the initial stages, the connections among words in L2 mental lexicon are less stable, more idiosyncratic, and phonology seems to play a prominent role in organising the L2 mental lexicon. Therefore, the organisation of their mental lexicon is loose, containing mostly phonological relations without a precise knowledge about grammatical and semantic features of L2 words. Translation equivalents are also characteristic of L2 learners at a lower proficiency level (see Davis & Wertheimer 1967; Meara 1978). With the increase of lexical knowledge and experience in the L2 language, the structure of the L2 mental lexicon turns more semantically based, firstly, through syntagmatic connections due to the common use of words, and later, by advanced language learners, words are organized into semantic fields. Thus, the paradigmatic relations will be predominant (see Piper & Leicester 1980; Söderman 1993; Wolter 2001; Zareva 2007; Fitzpatrick 2006).

Concerning the word association task, in a basic free WAT the informant is asked to give the first word or several words coming spontaneously into mind when presented a stimulus word. With regard to the administration procedures, oral or written tests, requiring one (distinct) response or multiple (continuous) responses are commonly used. Free continuous tasks have the advantage that the relationship among the chaining responses and the pattern of the order of appearance can be investigated. Furthermore, it is also possible to extract the primary responses that were given as the first response for each stimulus word. Moreover, it is assumed that later responses are less automatic in the associative-semantic network and also more elaborate (De Deyne & Storms 2008: 223; Wang & Hou 2011: 74), which implies the possible contribution of the conceptual system to word generating process. Hence, the free continuous WAT seems to be appropriate in the assessment of the structure of L2 lexical knowledge.

Responses triggered by the stimuli in L1 and L2 WA research are traditionally categorized as follows: 1) clang responses having solely clang similarities between stimuli and responses, 2) syntagmatic responses having a sequential relationship to the stimuli usually coming from different word classes than the stimuli, 3) paradigmatic responses, that is, stimuli and responses coming from the same word class. Paradigmatic responses can be categorized as taxonomic relations between the word pairs, such as hyperonymy, hyponymy, synonymy, antonymy or meronymy etc. The three basic categories are eventually completed with the category of translation equivalents and frequently with the category 'other' referring to non-classifiable responses.

Using the traditional categorization method based on three basic categories in the case of a free continuous WAT means that the responses are classified into the same categories disregarding early and late responses. Consequently, the possible shifts or patterns or the contribution of the conceptual system resulting from the nature of the task are not taken into account. In order to consider the possible contribution of the conceptual system in the word generating process, a partially new categorization method of responses in L2 research was used in the current study based on the theory of the multi-modal processing of concepts (Barsalou et al. 2008: 245-283). According to Barsalou and colleagues, conceptualization takes place in a situated manner, concepts are grounded in situations, and complex simulations become active across modalities to implement situated conceptualization. The concepts are stored in modality-specific states activating patterns of conjunctive neurons in association areas. These states can be later simulated or re-enacted partially, so we can simulate the experience with a word or category. This process is reflected in WATs and property generation tasks. The LASS (Language and Situated Simulation) theory of conceptual processing is based on the multi-modal processing of concepts (Barsalou et al. 2008: 245-283), taking into consideration the contribution of the linguistic and the conceptual systems during the word association task.

2.1. Language and Situated Simulation in word association tasks

Summarizing the LASS theory, it is assumed that conceptual processing relies on several systems: the language and situated simulations both play a central role in conceptual processing. The two systems become active immediately after having presented the stimulus (e.g. a word) but linguistically related responses activated in the linguistic system peak first, so the stimulus first activates other linguistic forms, such as word associates, phonologically related responses, compounds, which are considered as superficial processing. The responses generated later describe the aspects of a situation, such as the physical properties of objects, setting information, mental states and introspective features. Due to its two-dimensionality, the LASS theory allows a more fine-grained analysis of the data: on the one hand, the number of categories is extended based on the multi-modal processing of concepts (Barsalou & Wiemer-Hastings 2005: 157-159; De Deyne & Storms 2008: 230-231; Wu & Barsalou 2009: 187-188), on the other hand, the order of the appearance of the responses in the time course and the possible shifts in early and late responses can be investigated (Simmons et al. 2008: 116; De Deyne & Storms 2008: 215; Santos et al. 2010: 96-99).

Because responses in studies applying a WAT in L2 research are traditionally classified into three basic categories, the findings are interpreted relative to the proportion of clang associations, syntagmatic and paradigmatic responses indicative of the organisation of lexical knowledge at different levels of proficiency. The categories resulting from the LASS theory complement this system with categories referring to the multi-modal processing of concepts (for more details see 3.1.4.). As a consequence, it is possible to have a more precise insight into the structure of the lexical organisation of L2 learners and in the word generating process which can be crucial in demonstrating the differences between FL learners with dyslexia/dysgraphia and typical language development.

3. The current study

With the aim of estimating differences and similarities in the organisation of L2 lexical knowledge and measuring the spontaneous word generation process involving foreign languages in German learners with dyslexia/dysgraphia a free continuous word association task with German stimuli was used allowing intra- and inter-lingual responses (in any languages they know). In the study, the quantitative measures and the lexical characteristics of the responses of three groups of participants (L2 German learners with higher and lower vocabulary knowledge forming the control group and L2 German learners with dyslexia/dysgraphia) are compared.

The following research questions were addressed:

1. Are there significant differences between the group with dyslexia/dysgraphia (FLD) and the control groups in the number of overall associations and the responses generated to the three word classes?
2. Are there significant differences in the lexical features of the responses between the group with dyslexia/dysgraphia (FLD) and the control groups?
3. Is there a word association pattern characteristic of language learners with dyslexia/dysgraphia?

3.1. Research tools and methods

3.1.1. Participants

In total, 201 adult L2 learners of German participated in the study, all native speakers of Hungarian between the age of 16 and 36 years. The results of 195 volunteer informants are presented in the current study. The mean age of the participants was 18.33 years ($SD=4,24$). Concerning language knowledge, the majority of the participants learned two languages (114 persons), and among them 5 participants learned a language other than English. The participants were of different FL backgrounds, mainly attending German classes at school (Table 1). The participants were classified into three groups: the group of FL learners with dyslexia/dysgraphia and two control groups. All informants completed a vocabulary test, and the control group ($N=150$) was divided into two groups based on the vocabulary test (max. score 83): the group with higher vocabulary knowledge (HV group) including 75 persons (score mean 71.6, $SD=5,4$) and the group with lower vocabulary knowledge (LV group) including 75 persons (score mean 44, $SD=14,1$). The target group was the group with dyslexia/dysgraphia (FLD) including 45 persons (score mean 41.8, $SD=14,7$), selected on the basis of diagnostic tests carried out by the Hungarian authority ‘Learning ability of the expert and rehabilitation committee services’.

Groups	Number of participants	Mean age	Mean lengths of studying German (year)	Vocabulary test	
				Score mean	Standard deviation
FLD	45	16,73	5,7	41,8	14,7
LV	75	18,32	6	44	14,1
HV	75	19,29	8	71,6	5,4

Table 1: Number, mean age of the participants, mean lengths of studying German, mean score of the vocabulary test

3.1.2. Vocabulary test

Because of the lack of commonly accepted vocabulary tests for FL learners with dyslexia/dysgraphia a vocabulary test was developed for this experiment. Consequently, it was of great importance to assess the reliability of the test as measurement instrument. Internal consistency reliability was determined by calculating Cronbach's alpha which showed a medium level of consistency of the vocabulary test ($\alpha = 0,775$). Due to the unequal size of informant groups and responses, the Brown-Forsythe test was used to compare the scores of the vocabulary test, which showed statistically significant differences among the groups with a quite large effect size, $F(2.112,4) = 121,485$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 586$. The post hoc pairwise comparison of the groups (Games Howell test with alpha level adjusted to 0,05) showed statistically significant differences between the HV and LV groups ($95\%CI = 23,39-31,7$, $p < 0,001$) separating two levels of vocabulary knowledge in the control group and also between the HV and FLD groups ($95\%CI = 24,3-35,34$, $p < 0,001$). The difference between the LV and FLD groups was not statistically significant.

The size and the depth of the vocabulary knowledge in German were measured by means of three tests. The basic receptive knowledge was measured by translating words from German into Hungarian e.g. *Schlüssel* ('key'), *Urlaub* ('holiday'), *lang* ('long'), *lachen* ('to laugh'). Controlled productive knowledge was measured by a word-filling task in sentences where the first letter of the missing word was given. The third task was choosing synonyms for 14 stimulus words. The target words (7-7 words in Hungarian and German) were presented accompanied by semantic and phonological distractors, two semantically related words (correct responses), and an unrelated word in a mixed fashion (Parsons et al. 2005: 43). The results of the variance analysis using the Brown-Forsythe robust test showed statistically significant differences among the groups for translation $F(2.101,872) = 60,941$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,421$, for the word-filling task $F(2.116,741) = 101,729$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,539$, and for synonyms $F(2.155,774) = 97,896$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,512$ as well. The post hoc pairwise comparison showed statistically significant differences between the HV and FLD, the HV and LV groups in all tasks (Table 2).

Vocabulary task	Size effect Eta squared	Group	Group	Std. Error	Significance ($p < 0,05$)	Confidence Interval (95%)	
translation	0,421	HV	FLD	1,537	,001	9,99	17,43
			LV	1,120	,001	10,67	16,02
word-filling	0,539	HV	FLD	,462	,001	4,75	6,98
			LV	,358	,001	3,96	5,67
synonyms	0,512	HV	FLD	,881	,001	8,14	12,35
			LV	,746	,001	7,62	11,15

Table 2: Results of the tasks of the vocabulary test (translation, word-filling, synonyms)

3.1.3. Method

The WA test was part of a questionnaire, it contained 18 stimulus words (SWs) selected from the Hungarian National German curriculum (2009) for the 12th grade. Seven nouns, six verbs, three adjectives (+one interrogative particle and one conjunction) were chosen (see Appendix 1). Each selected SW belongs to multiple topics required in the school-leaving final exam test. As a consequence, the list of SWs contained mainly high frequency words to ensure word familiarity and to avoid the failure of testing, especially in the group with dyslexia/ dysgraphia. In this study I only present the responses generated to the nouns, verbs and adjectives, that is, sixteen words belonging to word classes with rich content (Evans 2009: 29). The task was to write down at least three and at most five words to each SW coming into mind spontaneously. It was allowed to write down the words in any language they know to support the word generating process and to avoid the failure of testing. The participants completed the written word association test mainly during German classes at school or at home (as a document file received via internet).

3.1.4. Method of analysis

Traditionally, the data obtained in a WAT are analysed in terms of quantitative measures and lexico-syntactic patterns of responses. The analysis of lexico-syntactic patterns consists of the classification of the responses: clang associations, same or different word classes (paradigmatic and syntagmatic) or/and semantic relations (e.g. synonyms, antonyms, meronyms, etc.) between the stimuli and the responses (Zareva 2007: 136-137). A separate category for translation equivalents is implemented in studies allowing inter-lingual responses (see Davis & Wertheimer 1967; Meara 1978; Norrby & Håkansson 2007).

In this study the following categories were used: *translation equivalents*, *taxonomic* responses such as subordinates, superordinates, coordinates, synonyms, antonyms³, *syntagmatic* responses in a narrower sense (collocations, words related to the argument structure), furthermore,

³ Subordinates, superordinates and coordinates are considered as semantic relations between word meanings, while synonyms and antonyms are considered as lexical relations. E.g., 'Dog is a subordinate of mammal' means that 'dog' is a member of a subclass or subset of the class or category of 'mammal'. 'Bird is the superordinate of canary' means that 'bird' belongs to a superset or higher class. 'Dog and cat are coordinates' means that they are at the same level of a set.

categories coming from studies using the LASS theory such as *lexical* responses (including clang association, compounds, inflexion, derivation) and the category of *situative-introspective properties* containing

- 1) setting information about location, time, instruments, persons or individuals, living things, function, environment, manner, quantity and quality or associations in a broader sense,
- 2) entities describing external and internal properties of objects or entities characterized by adjectives and
- 3) introspective features such as mental state, abstract content and reflexion (Table 3).

The category ‘*other*’ included exclusively random or misinterpreted responses (*spielen*>*beszélni* (‘to speak’)).

<i>location</i>	<i>kaufen</i> > <i>shopping mall</i> , <i>Hund</i> > <i>Zoo</i> , <i>kochen</i> > <i>kitchen</i>
<i>time</i>	<i>lesen</i> > <i>Abend</i> (‘evening’), <i>Monitor</i> > <i>jetzt</i> (‘now’)
<i>instruments</i>	<i>kaufen</i> > <i>money</i> , <i>kochen</i> > <i>cookery book</i> , <i>Monitor</i> >> <i>glasses</i> , <i>Garten</i> > <i>kapa</i> (‘hoe’), <i>fahren</i> > <i>Monatskarte</i> (‘monthly pass’)
<i>objects</i>	<i>Zimmer</i> > <i>bed</i> , <i>Garten</i> >> <i>!Tisch</i> (‘table’)
<i>entities</i>	<i>Monitor</i> > <i>szögletes</i> (‘square’)
<i>quality</i>	<i>kochen</i> > <i>fresh</i> , <i>Zimmer</i> > <i>schön</i> (‘beautiful’), <i>Hund</i> > <i>lovely</i>
<i>frequency</i>	<i>arbeiten</i> > <i>viel</i> (‘a lot’), <i>Familie</i> > <i>kettő</i> (‘two’)
<i>mode</i>	<i>arbeiten</i> > <i>hard</i>
<i>persons</i>	<i>kochen</i> > <i>Laci bácsi</i> (‘Uncle’), <i>Garten</i> > <i>gardener</i>
<i>living thing</i>	<i>Garten</i> > <i>Hund</i> (‘dog’)
<i>situation in a broader sense</i>	<i>fahren</i> > <i>way, holiday</i> , <i>Monitor</i> > <i>Netz</i> (‘net’), <i>kaufen</i> > <i>Einkaufsbummel</i> (‘shopping tour’)
<i>environment</i>	<i>Umwelt</i> > <i>Luft</i> (‘air’) > <i>Stadt</i> (‘city’)
<i>event</i>	<i>Garten</i> >>> <i>Gartenparty</i> , <i>Jahr</i> >>> <i>Birthday</i>
<i>building</i>	<i>Garten</i> > <i>Garage</i>
<i>abstract content</i>	<i>lesen</i> > <i>kikapcsolódás</i> (‘leisure’), <i>Umwelt</i> > <i>összefogás</i> (‘collaboration’)
<i>mental state</i>	<i>arbeiten</i> > <i>müde</i> (‘tired’), <i>lesen</i> > <i>unalmas</i> (‘boring’)

Table 3: Examples for categories with situative and introspective features

3.2.Results

One-way ANOVA was used if the Levene test for the homogeneity of variance was statistically not significant; otherwise the robust Brown-Forsythe test was used to calculate significant differences in quantitative measures over the categories assuming the inequality of variance, since the groups were of unequal size. To compare the results of the informant groups, post hoc pairwise comparisons were used (the Games-Howell test) with a significance level adjusted to the alpha level of 0,05. Discriminant analysis has been conducted to determine whether the word association patterns discriminate between the groups. Partial correlation was used to reveal whether different variables are related to each other.

3.2.1. Quantitative characteristics

Three types of analysis concerning the quantitative characteristics of the associative patterns were performed in order to reveal differences among the three informant groups. First, the group means of the responses given to all stimulus words were calculated and compared in order to get an overview on the overall number of the associations in the three groups of informants. Secondly, the means of responses for each of the word classes were calculated and compared. The group means of responses were equally calculated for each verb, each noun and each adjective but the results are not reported in this study. For each condition a one-way analysis of variance with post hoc pairwise comparisons was calculated to reveal statistically significant differences among the groups.

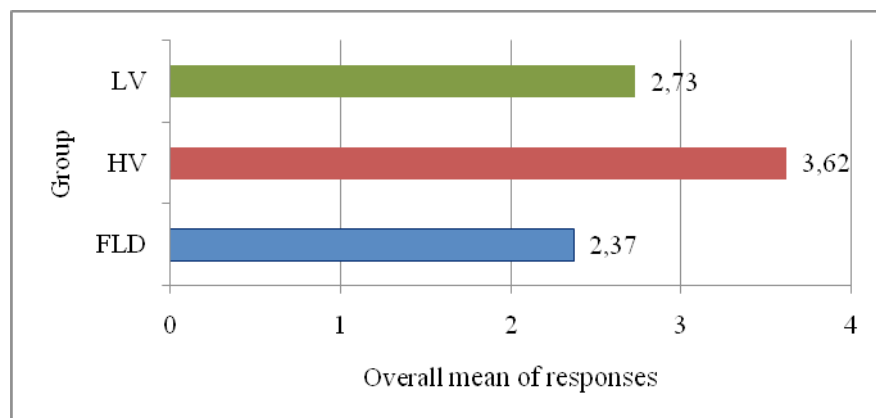


Figure 1: Overall mean of responses given for sixteen words

As expected, the HV group triggered the most responses ($M_{HV}=57,91$, $SD=11,27$) the mean of responses is 3,62 per word. The FLD group activated the fewest responses ($M_{FLD}=37,93$, $SD=16,35$), the mean of responses is 2,37 per word, the LV group triggered more responses ($M_{LV}=43,71$, $SD=16,94$) than the FLD group, the mean of responses is 2,73 per word (Figure 1). The Brown-Forsythe robust test showed statistically significant differences among the groups $F(2.144,720)=28,87$, $p<0,001$, and the post hoc comparison showed statistically significant differences between the HV and FLD, the HV and LV groups. The difference between the FLD and LV groups was not significant (95%CI=-13,22, 1,67, $p=0,16$).

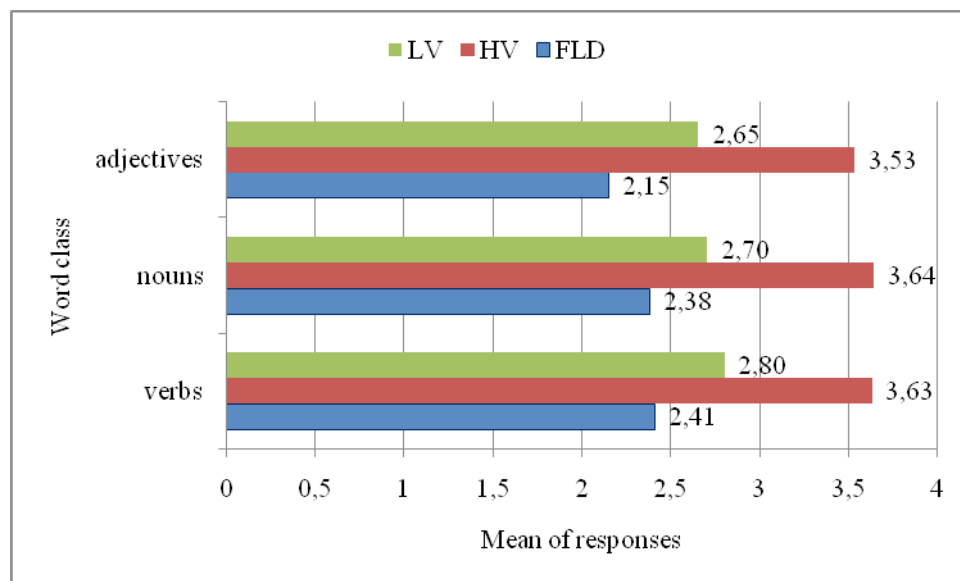


Figure 2: Means of responses for verbs, nouns, adjectives in the three groups

Next, the means of the responses generated for three word classes were compared. The internal consistency reliability using Cronbach's alpha was high ($\alpha=0,923$) for the three word classes. As Figure 2 illustrates, the HV group activated slightly more responses for nouns ($M_{N,HV}=3,64$) than for verbs ($M_{V,HV}=3,63$), the LV group activated more responses for verbs ($M_{V,LV}=2,8$) than for nouns ($M_{N,LV}=2,7$). For adjectives slightly fewer responses were generated than for nouns and verbs ($M_{A,HV}=3,53$, $M_{A,LV}=2,65$) in the control groups. Nonetheless, the FLD group showed a clear preference for verbs ($M_{V,FLD}=2,41$), while activating associations for adjectives ($M_{A,FLD}=2,15$) seemed to be difficult for this group. The post hoc pairwise comparison showed for each word class statistically significant differences between the HV and FLD, the HV and the LV groups (Table 4). Consequently, the FLD and LV groups do not differ significantly in the quantitative measures despite the differences in the number of responses given for the three word classes, respectively. Thus, we can predict similar associative behaviour for the FLD and the LV groups in terms of the categories referring to different features of lexical knowledge.

Word class	Groups		Standard error	Significance (p<0,05)	Confidence interval (95 %)	
VERBS	HV	FLD	1,119	0,001	4,35	9,71
	HV	LV	0,941	0,001	2,72	7,18
	FLD	LV	1,268	0,232	-5,1	0,93
NOUNS	HV	FLD	,989	0,001	5,03	9,76
	HV	LV	,864	0,001	3,71	7,81
	FLD	LV	1,106	0,308	-4,26	1,00
ADJECTIVES	HV	FLD	,621	0,001	2,65	5,64
	HV	LV	,494	0,001	1,48	3,83
	FLD	LV	,710	0,095	-3,18	,20

Table 4: Post hoc comparison of the number of responses for verbs, nouns and adjectives

3.2.2. Qualitative features of lexical knowledge

With the aim of revealing differences and similarities in the structure of the vocabulary and the associative behaviour of the three informant groups the analysis of the qualitative features of participant' responses focused on the proportion of lexical responses, translation equivalents, syntagmatic and taxonomic (paradigmatic) responses, and situative-introspective properties. Instead of the group means, the proportion of responses given in different categories within the groups is presented because of the inequality of the number of responses.

3.2.2.1. Comparison of main categories

First, the proportion of the four traditional categories (Figure 3) was calculated in order to compare the results of the traditional method with those using the new categorization method. The results show that the control groups (HV and LV) activated more syntagmatic (FLD=41,5%, HV=46,4%, LV=43%), than paradigmatic (FLD=42,3%, HV=40,1%, LV=35,7%) responses, while the FLD group triggered slightly more paradigmatic than syntagmatic responses, which is an unexpected finding contradicting the predictions of L2 research (see above). As expected, the LV group activated the most translation equivalents (indicative of a lower level of proficiency), followed by the FLD group (see below). The groups activated hardly any clang associations (FLD=1%, HV=0,3%, LV=0,4%), consequently, the high frequency stimuli triggered meaning based associations in all groups. The ANOVA showed statistically significant differences for syntagmatic and paradigmatic responses. The differences among the groups for clang associations and translation equivalents were not statistically significant. The post hoc comparisons using the Games-Howell test revealed statistically significant differences between the HV and the FLD groups (95%CI=5,94, 14,81, $p<0,001$) and between the HV and LV groups (95%CI=3,46, 11,42, $p<0,001$) for syntagmatic and between the HV and the FLD groups (95%CI=3,46, 10,47, $p<0,001$) and between the HV and LV groups (95%CI=4,64, 10,26, $p<0,001$) for paradigmatic responses.

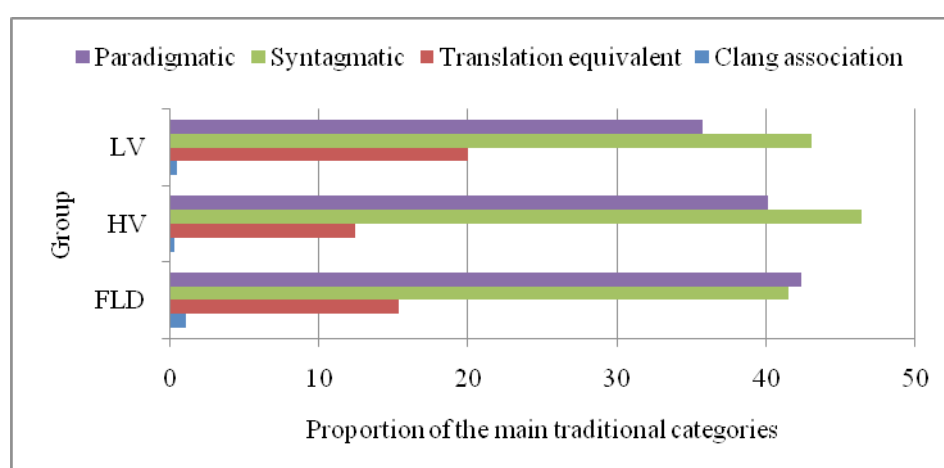


Figure 3: Proportion of responses using the traditional categorization method

Next, the proportion of responses within the groups was calculated based on the new categorisation method using the categories of lexical responses, translation equivalents, taxonomic and syntagmatic responses and the category with situative-introspective features (see the LASS

theory). As Figure 4 demonstrates, there are clear differences in the associative patterns of the three groups. The most of responses were triggered in the category with situative-introspective features, that is, the responses categorized traditionally as syntagmatic or paradigmatic only partially describe setting information and introspective properties. The FLD group activated the fewest responses with situative-introspective features (FLD=39,4%, HV=50%, LV=43,1%) and the most taxonomic responses (FLD=26,6%, HV=21,4%, LV=21,3%), furthermore, slightly more syntagmatic responses than the control groups (FLD=17%, HV=15%, LV=14,7%). Lexical responses (clang associations, inflexion, derivation, compounds) were hardly activated (FLD=2,4%, HV=1%, LV=1%), the most of them by the FLD group, which is in line with the expectation, since this group had the lowest score on the vocabulary test (see Meara, 1980). The LV group activated the most translation equivalents (LV=20%) followed by the FLD group (FLD=15,3%), and as expected, the HV group triggered the fewest of them (HV=12,4%,) in accordance with the findings of the L2 research.

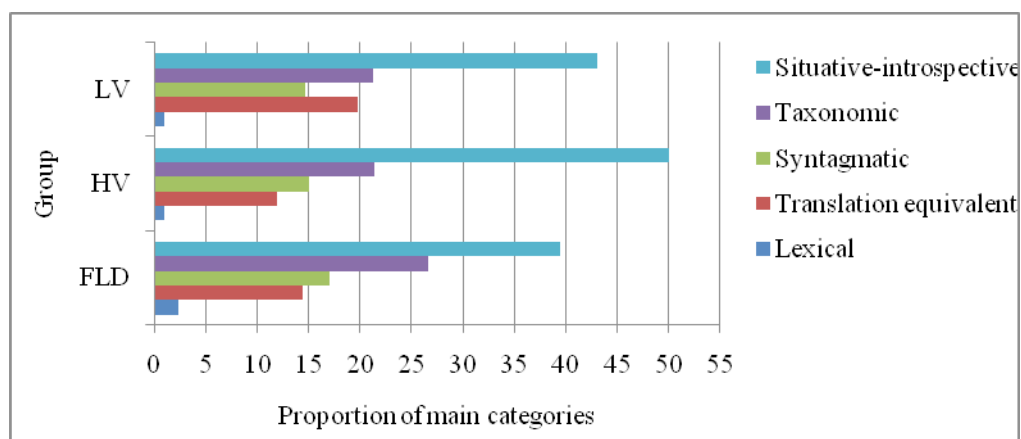


Figure 4: Proportion of the main categories using the new categorization method

Comparing the proportion of the syntagmatic and paradigmatic (taxonomic) categories according to the traditional and the new categorization methods, the results show that 50 per cent of the responses traditionally categorized as syntagmatic and paradigmatic in the HV group stem from categories reflecting situative-introspective features. This proportion is lower in the FLD (40,2%) and LV (42,7%) groups, however still remarkable. It is equally striking that the FLD group triggered the most responses in syntagmatic and taxonomic categories in a narrower sense (FLD=43,6%, HV=36,4%, LV=36%).

Categories	F	df1	df2	Sig. (p<0,05)
Lexical	2,935	2	165,447	0,056
Translation equivalents	2,341	2	191,363	0,099
Syntagmatic	5,951	2	138,301	0,003
Taxonomic	5,702	2	141,676	0,004
Situative-introspective	23,380	2	175,187	0,001

Table 5: Results of one-way analysis of variance using the Brown-Forsythe test for the main categories

The one-way analysis of variance (Brown-Forsythe test) revealed significant differences between the groups for syntagmatic, taxonomic and the situative-introspective categories, but not for lexical responses and translation equivalents (Table 5). The post hoc comparison using the Games-Howell test revealed that the differences between the HV and FLD, the HV and LV groups are statistically significant for syntagmatic and situative-introspective categories, while in the taxonomic category the HV and LV groups activated responses differently.

3.2.2.2. Comparison of subcategories

After having an overall picture of the distribution of responses in the main categories, the breakdown of the categories into subcategories allowed a more precise insight into the category-preferences of the informant groups. First, the number of categories with situative-introspective features activated to the sixteen SWs was counted in order to reveal 1) which properties are the most characteristic of the SWs in general, 2) how many categories were used by the three groups of informants to generate associations, and 3) whether the FLD group activated the same properties to the SWs as the control groups. As Table 5 illustrates, associations were triggered in overall 147 categories with situative-introspective features to the 16 SWs. Persons, abstract content and associations related to situations in a broader sense were activated to each SW, followed by location (n=15), instruments, mental states and quality (n=13). Besides events and action (n=10), time (n=8), manner (n=6), objects (n=5) and living things (n=4) were the properties activated relatively often to the SWs. The FLD group triggered responses in only 107 categories (73%) while the LV group used 129 categories (88%) and the HV group 139 (94%) to describe situative-introspective features of the SWs. There are clear differences between the FLD group and the control groups (HV and LV) in activating setting information to the SWs. Language learners with dyslexia/dysgraphia activated fewer associations related to time, mental states, quality, manner, location and situations in a broader sense than the control groups.

Categories	LWD	HV	LV	Total
Person	12	16	15	16
Situation in a broader sense	13	16	16	16
Abstract content	15	16	16	16
Location	12	14	12	15
Instrument	11	13	13	13
Mental state	6	11	12	13
Quality	9	13	11	13
Events/action	9	9	7	10
Time	1	7	4	8
Manner/quantity	3	5	4	6
Entity	5	5	5	5
Living thing	3	3	3	4
Environment	3	3	3	3
Building	2	2	3	3
Reflexion	0	3	2	3
Function	1	1	1	1
Profession	1	1	1	1
Store brand	1	1	1	1
Total	107	139	129	147

Table 6: Number of subcategories with situative-introspective features used by the three groups

Secondly, the proportion of the responses generated in subcategories with situative-introspective features was calculated. As Figure 5 shows, the FLD group triggered in high number of responses in two categories: entities (18%) and instruments (17,8%) while the proportion of responses for time (2%), quality (4,7%), mental states (3%) and location (10,9%) was lower than in the control groups. The one-way analysis of variance revealed that the differences among the groups for abstract content, manner/quantity and living things were statistically not significant. The post hoc comparison using the Games-Howell test revealed that in categories such as person, location, situation in a broader sense, instruments, quality, events and entity the HV group activated associations significantly differently than the FLD and the LV groups. For mental state, the difference between the HV and FLD groups was significant. Despite the differences in the proportion of the responses, the difference between the FLD and control groups was statistically significant solely for time.

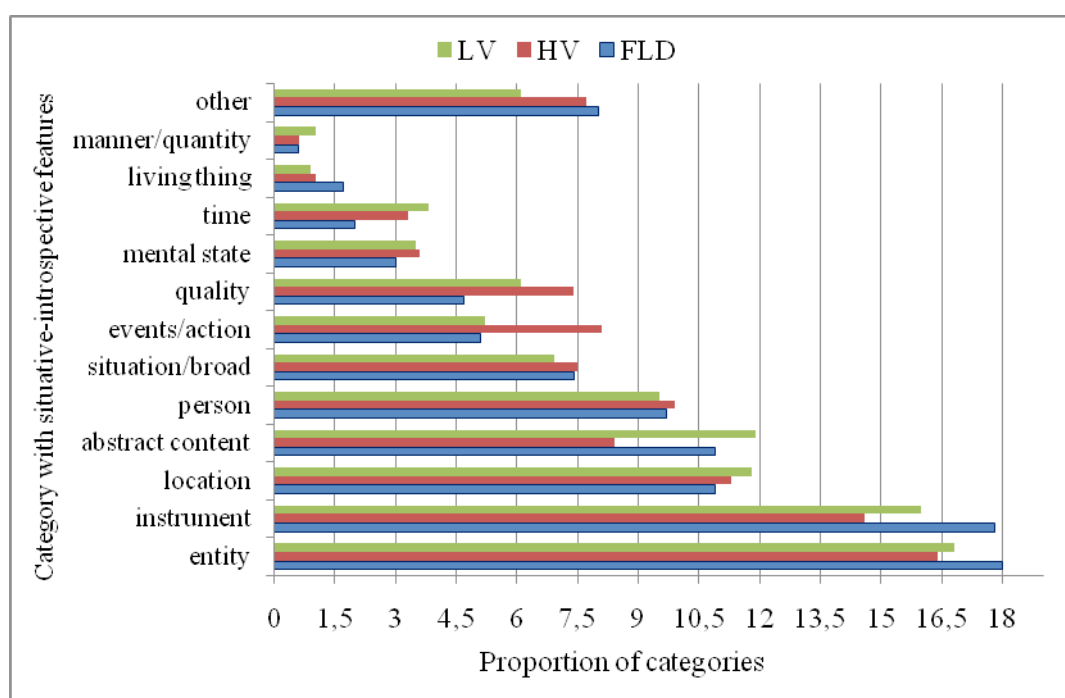


Figure 5: Proportion of responses in the subcategories of the category 'situative-introspective properties'

As mentioned above, besides situative and introspective properties taxonomic relations such as coordinates, synonyms, antonyms, subordinates and superordinates were generated in a relatively high number, especially by the FLD group. It is an unexpected finding, since, traditionally, activating taxonomic responses is characteristic of native speakers and language learners at a higher level of proficiency. The breakdown of the taxonomic category into subcategories revealed that about 40% of the taxonomic responses come from subordinates (Figure 6). A high number of subordinates was triggered for two nouns, to Familie ('family') and Jahr ('year'), thus it cannot be considered a general tendency. Nonetheless, the FLD and LV groups (FLD=41,5%, LV=42,7%) activated more subordinates than the HV group (37,7%).

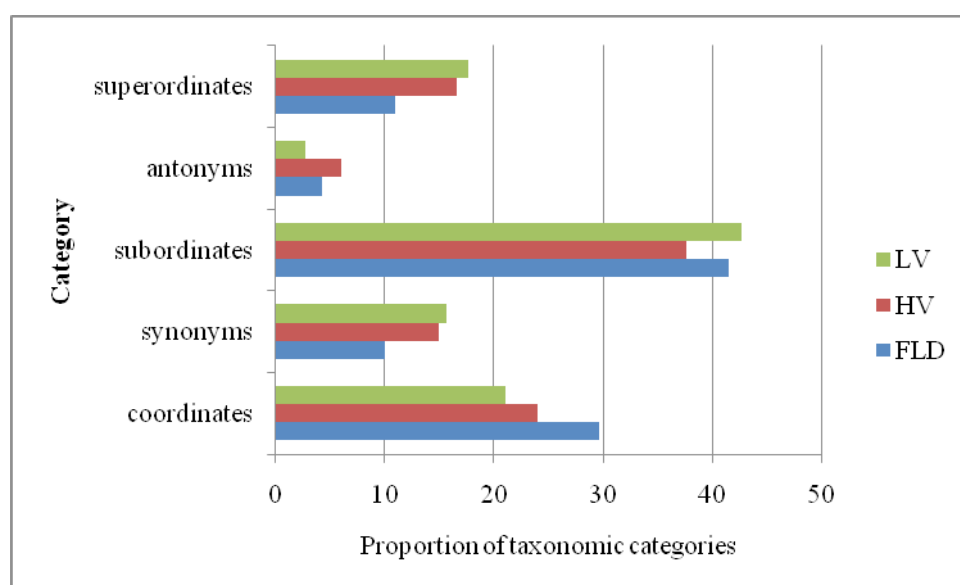


Figure 6: Proportion of subcategories in the taxonomic category

The FLD group triggered as many coordinates as the HV group ($M_{\text{FLD,HV}} = 2,91$), and 29% of the overall taxonomic responses were coordinates in the FLD group. However, they were less likely to trigger synonyms (10%) and superordinates (11%). On the contrary, the differences in the proportion of taxonomic subcategories are less meaningful in the control groups. Interestingly, activating coordinates was highly correlated to activate antonyms ($r=0,722$, $p<0,001$, two tailed) in the FLD group, and coordinates were correlated with synonyms ($r=0,462$, $p<0,001$, two tailed) in the LV group.

3.2.3. Word association patterns characteristic of the groups

Discriminant analysis has been conducted to determine whether a word association pattern characteristic of language learners with dyslexia/dysgraphia exists, and whether the WA patterns discriminate between the groups. Generally, this method is used to determine which variables discriminate between two or more naturally occurring groups or more closely, which variables are the best predictors of the group membership. In this study, the predictor variables were the subcategories for six verbs, seven nouns and three adjectives, respectively. For each word class, two discriminant functions have been calculated. For all word classes, the first discriminant function through the second function showed statistically significant differences. The WA pattern of nouns has proved to discriminate between the groups with the best result followed by verbs and adjectives.

In the case of nouns, the two discriminant functions revealed a significant association between groups and all predictors (overall 125 categories), accounting for 95,8 % of between group variability for the first function through the second function discriminating the HV group and the FLD and LV groups, and accounting for 61,9 % of between group variability for the second function discriminating the FLD group from the HV and LV groups.

The closer analysis of the structure matrix, which shows the correlations of each variable with each discriminant function, revealed that the most important predictor was the subcategory '*natural environment*' for *Umwelt* ('environment'). Based on the results of the discriminant analysis for nouns a classification table of the predicted group membership has been created (Table 7), in which the rows show the groups and the columns the predicted group membership. The percentage of cases on the diagonal is the percentage of correct classifications, which demonstrates that the three groups differ significantly. The classification results for nouns revealed that overall 95,4 % of respondents were classified correctly into the three groups. Language learners with higher and lower vocabulary knowledge, forming the control group were classified with slightly better accuracy (HV=98.7% and LV=96%) than language learners with dyslexia/dysgraphia (88,9%). The predictive accuracy can be considered as very high.

	Group	Predicted Group Membership			Total
		FLD	HV	LV	
Count / Person/	FLD	40	0	5	45
	HV	1	74	0	75
	LV	3	0	72	75
%	FLD	88,9	,0	11,1	100,0
	HV	1,3	98,7	,0	100,0
	LV	4,0	,0	96,0	100,0

Table 7: Classification results of the predicted group membership for nouns

In the case of verbs the two discriminant functions revealed a significant association between groups and all predictors (overall 88 categories) accounting for 76,4% of between group variability for the first function through the second function discriminating the HV group from the FLD and LV groups, and accounting for 42,5% of between group variability for the second function discriminating the FLD group from the control groups. The closer analysis of the structure matrix revealed the subcategories ‘*specification-books*’ and ‘[*book*]’ for the stimulus *lesen* (‘to read’) and ‘person’ for the stimulus *spielen* (‘to play’) for the most important predictors. The classification results for verbs revealed that overall 79,5% of respondents were classified correctly into the three groups. The HV group (84%) and the LV group (78,7%) were classified with better accuracy than the FLD group (73,3%).

In the case of adjectives the first discriminant function revealed a significant association between groups and all predictors (overall 48 categories), accounting for 56,4% of between group variability for the first function through the second function discriminating the HV group from the FLD and LV groups, and accounting for 22,9% of between group variability for the second function discriminating the LV group from the FLD and HV groups. The closer analysis of the structure matrix revealed the subcategory ‘*entity*’ to be the most important predictor for the adjectives *gesund* (‘healthy’) and *warm* (‘warm’). The classification results for adjectives revealed that overall 67,7% of respondents were classified correctly into the three groups. The HV group (77, 3%) and the LV group (69,3%) were classified with much better accuracy than the FLD group (48,9%). Thus, the predictive accuracy can be considered as low.

In summary, the results of the discriminant function analysis provide evidence for a word association pattern characteristic of language learners with dyslexia/ dysgraphia and L2 learners at different levels of vocabulary knowledge, especially for nouns. The investigation of the word generating process concerning early and late responses can equally provide relevant information about the structure of the lexical knowledge of L2 learners with dyslexia/dysgraphia, but a report on the results of this analysis is beyond the scope of this study.

4. Discussion

In this study, word association pattern has been raised in a group of German learners with dyslexia/dysgraphia (FLD) for the first time. Three main research questions were investigated

regarding the organisation of lexical knowledge. The results are partially new in L2 vocabulary research, since the associative pattern of L2 learners with dyslexia/dysgraphia has never been examined before.

The first research question focused on whether the quantitative measures of associations differentiate between L1-Hungarian German learners with dyslexia/dysgraphia and the control groups. The results show that learners with dyslexia/dysgraphia (FLD group) have in general the smallest vocabulary with few connections ($M_{\text{FLD}}=2.37$) in their lexical network, their vocabulary is smaller than that of the group with lower vocabulary knowledge ($M_{\text{LV}}=2.73$), both groups learning German for about six years (see Table 1). The findings confirm previous results of L2 research concerning the size of the L2 vocabulary, namely language learners at lower levels of proficiency have a smaller vocabulary (Zareva 2007: 140). Foreign language learners with dyslexia and dysgraphia activated slightly more associations to verbs than to nouns. However, triggering associations to adjectives was apparently difficult for them (see Laufer 1990). The same pattern has been found in the LV group, nonetheless, with minor differences. The results suggest that L2 learners with lower vocabulary knowledge can activate words to verbs and nouns easier than to adjectives. This may be due to the fact that adjectives had the most situative and introspective features. Consequently, learning adjectives needs more specific conceptual information which is less available for L2 learners at lower proficiency levels. The results contradict the findings of Zareva (2011: 10) who found that regardless of the proficiency level (native speakers, advanced and intermediate English as FL learners) participants generated significantly more words to nouns and adjectives than to verbs.

The second research question asked whether the lexical patterns of the responses (using a partially new categorization method) reveal significant differences between the FLD and the two control groups. According to the proposal broadly accepted in L2 WA research (see Meara 1978, 1980), L2 learners at lower proficiency activate clang responses, translation equivalents or syntagmatic responses, but hardly any paradigmatic responses. Thus, the prediction is that the FLD and the LV groups having a small vocabulary size would generate clang associations, translation equivalents and syntagmatic structures as a sign of their looser, less semantically based vocabulary structure. The FLD group activated the most syntagmatic (FLD=17%, HV=15%, LV=14,7%) and lexical responses including clang associations (FLD=2,4%, HV=1%, LV=1%) which is in line with previous research. However, they triggered fewer translation equivalents than the LV group which is contrary to the expectations. According to the common practice of FL teachers, FL learners with dyslexia/dysgraphia develop strong links to L1 translation equivalents because they need them to acquire new vocabulary. The reason for this diverging pattern can be due to the task allowing inter-lingual responses. The LV group learned 2 languages, while the FLD group learned only 1,6 languages on average. Thus, the LV group was more likely to generate more than one translation equivalents.

However, the results clearly contradict previous findings in the case of taxonomic responses (FLD=26,6%, HV=21,4%, LV=21,3%). The FLD group having the smallest size of vocabulary triggered the most of them (see Zareva 2007, 2011). In addition, the FLD group triggered as many coordinates as the HV group ($M=2,91$), but significantly fewer synonyms and superordinates. Moreover, coordinates were highly correlated with antonyms in the FLD group. The reason for this finding could be that activating words to stimuli with overlapping semantic features like coordinates, synonyms or antonyms at the basic semantic level requires less cognitive effort than activating superordinates. In other words, according to linguistic models stressing semantic features, each word can be defined with the help of a list of features. In a WAT association rules are at work, such as the minimal contrast rule producing antonyms, or the feature deletion

rule producing superordinates, the feature addition rule producing subordinates. According to Marshall (1968 as cited in Clark 1970: 278), there are many possible features that might be added, but those that can be deleted are exactly specified. The results suggest that L2 learners with dyslexia/dysgraphia are more likely to add features or use the minimal contrast rule than to use exactly defined rules like the feature-deletion rule producing superordinates or synonyms (Clark 1970: 279).

As regards the new main category with situative-introspective features introduced now in L2 WA research, the most of the responses were generated in this category in all word classes pointing to the importance of this type of information related to word meanings. One reason for this result can be that the task was a free continuous word association in a written administration procedure allowing more time to recall features from the conceptual system than in a WAT with one response. Secondly, the stimuli were high frequency words, consequently, information related to the conceptual system was easier to access than in a WAT with a discrete response. Comparing the results of the three informant groups, the FLD group activated significantly fewer responses in this category than the HV group and less than the LV group. The one-way analysis of variance revealed that the differences among the groups were statistically significant except for three subcategories (abstract content, manner/quantity and living things), the LV group and the FLD group activated significantly less responses to setting information such as person, location, situation in a broader sense, instrument, quality, events and entities. Furthermore, the FLD group activated significantly less responses to the subcategory time than the two control groups and significantly less responses to mental state than the HV group. These were the categories (except for entities and events) the FLD group but not the LV group used less often to describe setting information related to the stimuli. Interestingly, in the subcategories of entities and instruments the FLD group triggered responses in higher proportion than the control groups. The results suggest that having L2 stimuli information related to objects such as entity and instrument are far more available than setting information or introspective features for language learners with dyslexia/dysgraphia. The results highlight in general the importance of information referring to situation properties in the case of a free continuous word association task and confirm earlier findings of De Deyne and Storms (2008) and Santos et al. (2010).

The third research question asked whether it is possible to discriminate between the three groups based on their patterns of word association. Discriminant analysis was conducted using the manifold subcategories to predict group membership. The results showed a WA pattern characteristic of the three groups since overall 81 per cent of cases were correctly classified. The predictive accuracy can be considered as very high for nouns (95,4%), and relatively high for verbs (79,5%), which means that despite the lack of statistically significant differences in many of the subcategories between the FLD and the LV group, language learners with dyslexia/dysgraphia have a specific structure of lexical knowledge.

5. Conclusion

The aim of this study was the investigation of the size and the characteristics of the lexical structure of the vocabulary of foreign language learners with dyslexia and dysgraphia. Since FL learners with dyslexia and dysgraphia often have difficulties in acquiring new words in a foreign language, research on the characteristics of their lexical knowledge provide important information about the structure of their vocabulary and their word generating process. The results show that FL learners with dyslexia/dysgraphia can trigger fewer responses (especially

to adjectives) than language learners with typical language development. Based on the findings of the current study a further research question could be whether they have a smaller vocabulary than learners with typical language development or they cannot access words in their lexical network. Although the differences between the FLD and LV groups were mostly not statistically significant, FL learners with dyslexia/dysgraphia show a characteristic pattern of lexical knowledge.

Considering the features of lexical knowledge, the FLD group triggered responses from fewer categories with situative-introspective features than the control groups, however the most responses relative to objects (entities and instruments) and the most taxonomic responses, suggesting easier access to words from the same word classes than to different conceptual features of word meanings. The results suggest that they can learn words from the same semantic fields (especially coordinates and antonyms) and objects with concrete meaning more easily than setting information related to words. Thus, further research is needed to reveal 1) whether the differences in the structure of the vocabulary knowledge of dyslexic/dysgraphic FL learners are due to problems in acquiring or in activating words from the conceptual system, 2) whether the differences in the structure of vocabulary are present in the mother tongue as well, 3) which types of information are more or less available related to words and word classes. In my results there are indications that adjectives have the most situative-introspective features. This could be a reason why the FLD group activated the fewest responses for them and why they need more help in learning adjectives.

Although according to the dominant causal model of dyslexia difficulties are due to an underlying phonological deficit, the obtained results provide additional evidence for divergent semantic processing (see Booth et al. 2007; Landi et al. 2010), for divergent semantic strategies and differences in lexical and conceptual processing in this population. The findings of the present study may contribute in general to a better understanding of the problems of vocabulary acquisition in L2 and text comprehension in language learners with dyslexia/dysgraphia. In addition, the results provide further evidence in general for the multi-modal processing of concepts suggesting that our lexical network consists of a number of different features besides syntagmatic and paradigmatic connections.

Bibliography

- Ackerman, P. T. & Dykman, R. A. (1996): The speed factor and learning disabilities: The toll of slowness in adolescents. *Dyslexia* 2. 1-21.
- arsalou, L.W., Santos, A., Simmons, W.K. & Wilson, C. (2008): Language and simulation in conceptual processing. In: De Vega, M., Glenberg, A.M. & Graesser, A.C. (Hg.), *Symbols, embodiment, and meaning*. Oxford: Oxford University Press. 245-283.
- Barsalou, L. W. & Wiemer-Hastings, K. (2005): Situating abstract concepts. In: Pecher, D. & Zwaan, R. (Hg.), *Grounding Cognition: The Role of Perception and Action in Memory, Language, and Thought*. New York: Cambridge University Press. 129-163.
- Bishop, D.V.M. & Snowling, M.J. (2004): Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or different? *Psychological Bulletin* 130. 858-886.
- Booth, J.R., Bebko, G., Burman, D.D. & Bitan, T. (2007): Children with reading disorder show modality independent brain abnormalities during semantic tasks. *Neuropsychologia* 45. 775-783.
- Cao, F., Bitan, T. & Booth, J. R. (2008): Effective brain connectivity in children with reading difficulties during phonological processing. *Brain and Language* 107. 91-101.
- Catts, H.W. (1996): Defining dyslexia as a developmental language disorder: An expanded view. *Topics in Language Disorders* 16. 14-29.

- Catts, H. W., Adlof, S. M. & Weismer, S. E. (2006): Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 49. 278.
- Clark, H. (1970): Word associations and linguistic theory. In: Lyons, J. (Hg.), *New Horizons in Linguistics*. Middlesex: Penguin. 271-286.
- Cline, T. & Frederickson, N. (1999): Identification and Assessment of Dyslexia in Bi/multilingual Children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 2. 81-93.
- Crombie, M. (1999): Foreign language learning and dyslexia. [Online]. Available: <http://www.languageswithoutlimits.co.uk/Resources/UsingTL.pdf>. [14]
- Davis, B.J. & Wertheimer, M. (1967): Some determinants of associations to French and English words. *Journal of Verbal learning and verbal behaviour* 6. 574-81.
- De Deyne, S. & Storms, G. (2008): Word associations: Network and semantic properties. *Behaviour Research Methods* 40. 213-231.
- Elbro, C., Daugaard, H. T. & Gellert, A. S. (2012): Dyslexia in a second language? -a dynamic test of reading acquisition may provide a fair answer. *Annals of dyslexia* 62. 172-185.
- Evans, V. (2009): Semantic representation in LCCM Theory. In: Evans, V. & Pourcel, S. (Hg.), *New directions in cognitive linguistics*. John Benjamins B. V.: Amsterdam. 27-56.
- Everatt, J., Smythe, I., Adams, E. & Ocampo, D. (2000): Dyslexia screening measures and bilingualism. *Dyslexia* 6. 42-56.
- Everatt, J., Smythe, I., Ocampo, D., & Gyarmathy, E. (2004): Issues in the assessment of literacy-related difficulties across language backgrounds: a crosslinguistic comparison. *Journal of Research in Reading* 27. 141-151.
- Fitzpatrick, T. (2006): Habits and rabbits: Word associations and the L2 lexicon. *EUROSLA Yearbook* 6. 121-145.
- Frederickson, N. L. & Frith, U. (1998): Identifying dyslexia in bilingual children: A phonological approach with Inner London Sylheti speakers. *Dyslexia* 4. 119-131.
- Gyarmathy, É., Mahlerbe, C., Pichel, P., Stoyanov, B. & Tartari, T. (2009): Dyslexic Students and the Second Language Learning. A study on the learning needs – European review. Available: <http://www.elearningeuropa.info/en/directory/Dyslexic-Students-and-the-Second-Language-Learning-A-study-on-the-learning-needs-European-review>. Last download: January 24, 2013.
- Hu, W., Lee, H. L., Zhang, Q., Liu, T., Geng, L. B., Seghier, M. L., Shakeshaft, C., Twomey, T., Green, D. W., Yang, Y. M. & Price, C. J. (2010): Developmental dyslexia in Chinese and English populations: dissociating the effect of dyslexia from language differences. *Brain* 133. 1694-1706.
- Institut für Deutsche Sprache, Programmbereich Korpuslinguistik: Korpusbasierte Grundformenliste DeReWo (2011): v-ww-bll-250000g-2011-12-31-0.1, <http://www.ids-mannheim.de/kl/derewo/>, Mannheim, Deutschland.
- Krzyzak, A. (2005): Dyslexia in the Foreign Language Classroom. <http://www.tefl.net/esl-articles/dyslexia.htm>
- Landi, N. W., Mencl, E., Frost, S.J., Sandak, R. & Pugh, K.R. (2010): An fMRI study of multimodal semantic and phonological processing in reading disabled adolescents. *Annals of Dyslexia* 60. 102-121.
- Laufer, B. (1990): Why are some words more difficult than others? Some intralexical factors that affect the learning of words. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 28. 293-307.
- Lombardino, L. J., Riccio, C., Hynd, G.W. & Pinheiro, S. (1997): Linguistic deficits in children with reading disabilities. *American Journal of Speech Language Pathology* 6. 71-78.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003): A definition of dyslexia. *Annals of dyslexia* 53. 1-14.
- Meara, P. (1978): Learners' associations in French. *Interlanguage Studies Bulletin* 3. 192-211.
- Meara, P. (1980): Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts* 13. 221-246.
- Nicolson, R.I. & Fawcett, A.J. (2009): Dyslexia dysgraphia procedural learning and the cerebellum. *Cortex* 15. 1-11.
- Norrby, C. & Håkansson, G. (2007): Girl – lass or curl? Word associations in second language learners. *Australian Review of Applied Linguistics* 30. 2.
- Olagboyega, K. W. (2008): The Effects of Dyslexia on Language Acquisition and Development.
- Oren, R., & Breznitz, Z. (2005): Reading processes in L1 and L2 among dyslexic as compared to regular bilingual readers: Behavioural and electrophysiological evidence. *Journal of Neurolinguistics* 18. 127-151.
- Parsons, S., Low, J. & Gascogne, M. (2005): Teaching receptive vocabulary to children with specific language impairment: a curriculum-based approach. *Child Language Teaching and Therapy* 21. 39-59.

- Piper, T.H. & Leicester, P.F. (1980): Word association behaviour as an indicator of English language proficiency. *ERIC Document Reproduction Service* No. ED 227-651. Vancouver: The University of British Columbia.
- Richlan, F., Kronbichler, M. & Wimmer, H. (2011): Meta-analyzing brain dysfunctions in dyslexic children and adults. *Neuroimage* 56. 1735-1742.
- Ricketts, J., Nation, K. & Bishop, D. V. (2007): Vocabulary is important for some, but not all reading skills. *Scientific Studies of Reading* 11. 235-257.
- Rossen, M. L., Klima, E. S., Bellugi, U., Bihrlé, A. & Jones, W. (1996): Interaction between language and cognition: Evidence from Williams syndrome. In: Beitchman, J. H. Cohen, N., Konstantareas, M. & Tannock, R. (Hg.), *Language, learning, and behaviour disorders: Developmental, biological, and clinical perspectives*. New York, NY: Cambridge University Press. 367-392.
- Santos A., Chaigneau S. E., Simmons, W. K. & Barsalou, L. W. (2011): Property generation reflects word association and situated simulation. *Language and Cognition* 3. 83-119.
- Sheng, L. & McGregor, K. K. (2010): Lexical-Semantic Organization in Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 53. 146-159.
- Simmons, W., Hamann, S., Harenski, C., Hu, X., & Barsalou, L. (2008): fMRI evidence for word association and situated simulation in conceptual processing. *Journal of Physiology-Paris* 102. 106-119.
- Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Pugh, K. R., Fulbright, R. K., Constable, R. T., Mencl, W. E. & Gore, J. C. (1998): Functional disruption in the organization of the brain for reading in dyslexia. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 95. 2636-2641.
- Shaywitz, B. A., Shaywitz, S. E., Pugh, K. R., Mencl, W. E., Fulbright, R. K., Skudlarski, P. & Gore, J. C. (2002): Disruption of posterior brain systems for reading in children with developmental dyslexia. *Biological psychiatry* 52. 101-110.
- Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2005): Dyslexia (specific reading disability). *Biological Psychiatry* 57. 1301-1309.
- Smythe, I. & Everatt, J. (2000): Dyslexia diagnosis in different languages. In: Peer L. & Reid, G. (Hg.), *Multilingualism, Literacy and Dyslexia. A Challenge for Educators*. London: David Fulton. 12-21.
- Söderman, T. (1993): Word associations of foreign language learners and native speakers: the phenomenon of shift of response type and its relevance for lexical development. In: Ringbom, H. (Hg), *Near-native proficiency in English*. Abo, Finland: Abo Akademi, 98-182.
- Sparks, R., Ganschow, L. & Pohlman, J. (1989): Linguistic coding deficits in foreign language learners. *Annals of Dyslexia* 39. 179-195.
- Sparks, R. L., Patton, J., Ganschow, L., Humbach, N. & Javorsky, J. (2008): Early first-language reading and spelling skills predict later second-language reading and spelling skills. *Journal of Educational Psychology* 100. 162-174.
- Swanson, H.L. (2003): Age-related differences in learning disabled and skilled readers' working memory. *Journal of Experimental Child Psychology* 85. 1-31.
- Wang, H. & Hou, Y. (2011): Research into the Mental Lexicon Representation of Chinese English Learners Based on Spreading Activation Model. *Studies in Literature and Language* 2. 68-80.
- Vellutino, F.R., Fletcher, J.M., Snowling, M.J. & Scanlon, D.M. (2004): Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45. 2-40.
- Wolter, B. (2001): Comparing the L1 and L2 mental lexicon: A depth of individual word knowledge model. *Studies in Second Language Acquisition* 23. 41-69.
- World Health Organization. (2007): ICD-10 – *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
- Wu, L. & Barsalou, L. W. (2009): Perceptual simulation in conceptual combination: Evidence from property generation. *Acta Psychologica* 132. 173-189.
- Zareva, A. (2007): Structure of the second language mental lexicon: how does it compare to native speakers' lexical organization? *Second Language Research* 23. 23-153.
- Zareva, A. (2011): Effects of Lexical Class and Word Frequency on L1 and L2 English- based Lexical Connections. *The Journal of Language Teaching and Learning* 1. 1-17.
- Zareva, A. & Wolter, B. (2012): The 'promise' of three methods of word association analysis to L2 lexical research. *Second Language Research* 28. 41-67.

nouns	<i>Jahr</i> (year) 5	<i>Familie</i> (family) 8	<i>Hund</i> (dog) 10	<i>Umwelt</i> (environment) 11	<i>Zimmer</i> (room) 11	<i>Garten</i> (garden) 11	Monitor 14
verbs	<i>spielen</i> (to play) 8	<i>fahren</i> (to travel, to drive) 8	<i>arbeiten</i> (to work) 9	<i>kaufen</i> (to buy) 10	<i>lesen</i> (to read) 10	kochen (to cook) 12	
adjectives	<i>schön</i> (beautiful) 9	<i>warm</i> 11	<i>gesund</i> (healthy) 11				

Appendix 1: The list of stimulus words (SWs) based on word classes

Notes: Under the stimuli the frequency (the number of occurrences) of the SWs in the DeReWo corpus (2011) is listed. The frequency class N of an item in the list is calculated using the base 2 logarithm of the ratio between its frequency and the frequency of the most frequent item (frequency class zero, it is the definite article). The higher the number the less frequent the word is in the corpus.

(Footnotes)

¹ The number of the sign '>' shows the distance in the position of the elicited word from the stimulus word.

Tempus und Aspekt im Narrationssystem des Serbischen¹

Anastasia Meermann

Das Narrationssystem des Serbischen erlaubt eine Variation verschiedener Tempusformen und des Aspekts. Neben dem Perfekt, welches als generalisiertes Präteritum fungiert, und dem Präsens können in narrativen Kontexten auch die synthetischen Vergangenheitstempora Aorist und Imperfekt verwendet werden. Ebenso kommen in Erzähltexten beide Aspekte vor, der perfektive und der imperfektive. Die spezifische Funktion der Tempora und des Aspekts, bzw. ihrer Interaktion wird anhand von David Albaharis Kurzgeschichte *Jevandjelje po mom ocu* (dt. *Das Evangelium meines Vaters*) illustriert. Dabei wird der Versuch unternommen, die Verwendungsmuster der Tempus-Aspekt-Formen in der Narration auf eine gemeinsame semantische Grundlage zurückzuführen.

1. Einleitung

Tempus und Aspekt spielen für den Aufbau von Erzähltexten in mehrfacher Hinsicht eine wichtige Rolle. Als deiktische Kategorie bringt Tempus die Relationen zwischen der Äußerungszeit und der Ereigniszeit zum Ausdruck (Fludernik 2012: 77). Tempus und Aspekt kennzeichnen außerdem die chronologischen Relationen zwischen den einzelnen Ereignissen, ebenso wie die Art der Konzeptualisierung der einzelnen Ereignisse (punktuell vs. durativ) (Fludernik 2012: 77). Darüber hinaus können Tempus und Aspekt in narrativen Kontexten weitere Funktionen übernehmen, die über ihre primäre Bedeutung in nicht-narrativen Diskurssituationen hinausgehen. So ist die Alternation zwischen verschiedenen Tempus- und Aspektformen wesentlich für die Unterscheidung zwischen Hintergrund- und Vordergrundereignissen und damit für die 'Reliefgebung' (Weinrich 2001) des Textes. Zusammen mit lexikalischen Signalen ist Tempus an der Konstituierung der Perspektive beteiligt, aus der ein Ereignis geschildert wird. Ein Ereignis kann entweder aus der Sicht eines Erzählers dargestellt werden, wobei sich dieser außerhalb oder inmitten des Geschehens befinden kann (vgl. Mutačiev 1964) oder aus der Sicht einer Figur. Man denke hier zum Beispiel an erlebte Rede, bei der der Erzähler einer Figur seine Stimme leiht. Das Auftreten solcher sekundären, metalinguistischen Funktionen in der Narration, erklärt Fludernik (2012) mit der Loslösung des Tempus vom Hier und Jetzt der Äußerungszeit:

Owing to the fictional frame of literary narrative, tense is set free from its relation to the here and now as part of the situation of utterance and can then drift off into metaphorical and atemporal meanings and functions. (Fludernik 2012: 96)

¹ Dieser Beitrag ist im Rahmen des DFG-geförderten Projekts *Perspektivität im Balkanslavischen* (SO 949/2-1) entstanden (<http://www.slavistik.uni-muenchen.de/forschung/projekt/index.html>).

Dies kann wiederum auf Fleischmans (1991: 76) Grundannahme zurückgeführt werden, dass grammatische Kategorien in narrativen Diskurssituationen, sei es in literarischen Texten oder in alltäglicher Kommunikation, auf eine andere Weise zu fungieren scheinen als im dialogischen Diskurs:

[...] ‘narration’ constitutes a marked category of linguistic performance whose grammar differs in certain respect from the grammar of ordinary interactive language. (Fleischman 1991: 76)

Dieser Annahme wird im vorliegenden Beitrag gefolgt. Daneben erscheint Fleischmans (1991: 93) Forderung nach einer gemeinsamen Analyse von Tempus und Aspekt in narrativen Kontexten sinnvoll, da sowohl Tempus als auch Aspekt durch das Verb zum Ausdruck gebracht werden, so auch in den slavischen Sprachen. Auf diese Weise treten die beiden grammatischen Kategorien zwangsläufig in Interaktion.

Vor diesem Hintergrund wollen wir uns den Funktionen von Tempus und Aspekt im Narrationssystem des Serbischen widmen. In 2 wird ein Überblick über das Inventar der in der Narration verwendeten Tempus- und Aspektformen gegeben sowie über ihre Verteilung und über die ihnen zugeschriebenen Funktionen. In 3 folgt eine Analyse von Tempus und Aspekt in David Albaharis Kurzgeschichte *Jevandjelje po mom ocu* (1996). Dabei werden bestehende Annahmen über die Funktionen von Tempus und Aspekt in narrativen Kontexten geprüft und gegebenenfalls neue vorgeschlagen. Die Ergebnisse werden in 4 zusammengefasst. Ziel des Beitrags ist es, eine semantische Basis aufzudecken, auf deren Grundlage die Funktionen der Tempus-Aspekt-Formen in der Narration systematisch beschrieben und motiviert werden können.

2. Tempus und Aspekt im Serbischen

Grundsätzlich können im Serbischen die drei Zeitstufen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft durch entsprechende Tempora ausgedrückt werden. Wir beschränken uns in diesem Beitrag auf die Analyse der für Erzähltexte relevanten Tempusformen, nämlich die präteritalen Tempora, Aorist, Imperfekt und Perfekt, sowie das Präsens.² Es werden beide Aspekte, perfektiv und imperfektiv, betrachtet.

2.1. Aspekt

Das Serbische unterscheidet, wie alle slavischen Sprachen, zwischen perfektivem und imperfektivem Aspekt. Nach Comrie (1976: 3) stellen die beiden Aspekte „different ways of viewing the internal temporal constituency of a situation” dar. Der perfektive Aspekt präsentiere Situationen in ihrer Totalität, d.h. als ein Ganzes ohne Bezug auf ihren Verlauf (Comrie 1976: 3). Der imperfektive Aspekt bringe die interne Struktur einer Situation, d.h. ihren zeitlichen Verlauf, zur Geltung (Comrie 1976: 16). Anstelle von zeitlicher Konstituenz kann die Aspektbedeutung in Bezug auf die inhärente Grenze einer Situation beschrieben werden, wobei es Überschneidungen zwischen diesen beiden Ansätzen gibt (vgl. Gvozdanović 2012: 784; de Swart 2012: 756-757). Gvozdanović (2012: 786) beschreibt die Bedeutung des perfektiven Aspekts als „denoting

² Das Futur wurde ausgeklammert, da es in der Regel nicht als Erzähltempus fungiert (vgl. dazu Fludernik 2012: 90: „[O]ne lives first and tells about it later, and to tell in the future – except in prophetic passages – seems more than counterintuitive.“) Die (äußerst seltene) Verwendung des Futur als Erzähltempus in der Prosa bezeichnet Fludernik (2012: 90) als experimentell.

effectuation of a relevant boundary of the state of affairs accompanied by a temporal limitation“. Das Erreichen einer solchen Grenze müsse dabei im Fokus des Sprechers liegen, andernfalls werde der imperfektive Aspekt verwendet (Gvozdanović 2012: 786). Der imperfektive Aspekt wird als das unmarkierte Glied der Aspektopposition aufgefasst und erlaubt einen breiteren interpretatorischen Raum als der perfektive (vgl. Obst 1994: 44; Gvozdanović 2012: 786). Zu den Lesarten des imperfektiven Aspekts gehören der Ausdruck eines währenden Zustandes oder Prozesses sowie habitueller und iterativer Handlungen ebenso wie die reine Nennung einer Handlung ohne die Spezifikation ihres Abschlusses (vgl. Alexander 2006: 196; de Swart 2012: 757).³

In narrativen Kontexten wird der imperfektive Aspekt häufig für die Beschreibung von Hintergrundereignissen verwendet, die das deskriptive Material zu der eigentlichen Handlung liefern. Der perfektive Aspekt wird dagegen oft mit der Darstellung von Vordergrundereignissen, die den eigentlichen Handlungsstrang bilden, assoziiert (Hlebec 1990: 86; Alexander 2006: 265). Der perfektive Aspekt könne außerdem das Eintreten eines neuen Ereignisses oder den Wechsel von einem Ereignis zum anderen signalisieren. Damit diene er der Sequentialisierung von Ereignissen (Obst: 1994: 43-44). Alexander (2006: 196) betont, dass sich die Funktion des Aspekts nicht auf die Textstrukturierung in Vordergrund- und Hintergrundereignisse beschränke. Auf die verschiedenen Lesarten, die der imperfektive Aspekt erlaubt, wurde bereits hingewiesen. Auch der perfektive Aspekt erlaubt verschiedene Interpretationsmöglichkeiten, die aus der Fokussierung auf eine inhärente Grenze resultieren. Dazu gehören unter anderem der Ausdruck abgeschlossener iterativer Handlungen sowie des Resultats einer vergangenen Handlung (Alexander 2006: 196). Mihailović (1962: 25-30) zeigt im Rahmen seiner Analyse des Präsens in der Narration, dass beide Aspekte in vielen Fällen austauschbar sind. Es komme vielmehr darauf an, ob die Dauer eines Ereignisses oder seine Begrenzung bzw. sein Neu-Eintreten in der Aufmerksamkeit stehe (Mihailović 1962: 25-28).

2.2. Tempus

Das Serbische verfügt über drei präteritale Tempusformen, Aorist, Imperfekt und Perfekt. Hinsichtlich der Verwendung dieser Tempora könne das Serbische (ebenso wie das Bosnische und das Kroatische) als Transitionszone zwischen dem Nordslavischen und dem Südostslavischen gelten (Toma 2012: 1201). Im nordslavischen System übernimmt das Perfekt, als einzig erhaltene präteritale Tempusform, die Funktion eines unmarkierten Präteritums. Im Südostslavischen, genauer im *Balkan-slavischen*, zu dem das Bulgarische und Makedonische gezählt werden, sind neben dem Perfekt auch Aorist und Imperfekt lebendig. Im Serbischen hat sich das Perfekt in der Funktion eines generalisierten Präteritums durchgesetzt, die synthetischen Vergangenheitstempora Aorist und Imperfekt sind zum Teil noch erhalten. Allerdings wird ihre Verbreitung unterschiedlich bewertet. Toma (2000: 1202) beschreibt die Verwendung des Imperfekts als marginal. Belyavski-Frank (1991: 116) betrachtet das Imperfekt in der Standardsprache als ausgestorben. Laut Alexander (2006: 196) kommt das Imperfekt ausschließlich in narrativen Kontexten vor. Der Aorist kommt, Toma (2000: 1202) zufolge, sowohl in der geschriebenen als auch in der gesprochenen Sprache

³ Die hier angeführten Feststellungen zu Aspekt im Slavischen geben nicht die ganze Breite der Forschungsdiskussion wieder. Sie genügen jedoch für die Zwecke unserer Untersuchung, da nicht das Wesen von Aspekt oder Aspektualität diskutiert werden soll, sondern mögliche Interpretation der Aspektverwendung und -variation in narrativen Kontexten. Für einen Forschungsüberblick zum Aspekt im Slavischen siehe Gvozdanović (2012: 784-785) sowie de Swart (2012).

vor. Wohingegen Belyavski-Frank (1991: 116) bemerkt, dass in der gesprochenen Sprache und in nicht-literarischen Texten ausschließlich das Perfekt als unmarkiertes Präteritum verwendet wird.⁴

Die Funktion des Aorists in literarischen Texten sieht Alexander (2006: 196) in der Markierung der einzelnen Vordergrundereignisse innerhalb einer Ereignissequenz. Simultan dazu beschreibe das Imperfekt den Hintergrund. In der Funktion der Textstrukturierung in Vordergrund- und Hintergrundereignisse überschneiden sich Aorist und Imperfekt mit der Funktion des perfektiven und imperfektiven Aspekts. Wie in 2.1 bereits angemerkt wurde, weist Alexander (2006: 196) jedoch darauf hin, dass der Aspekt eine weitaus vielfältigere Verwendung findet. Dies sollte allerdings auch für Aorist und Imperfekt angenommen werden. Vordergrund- und Hintergrundereignisse können nämlich ebenso durch das Perfekt perfektiver und imperfektiver Verben ausgedrückt werden, wie auch durch das Präsens. Dass die synthetischen Tempusformen in ihrer Funktion mit dem Perfekt identisch sind, ist dabei unwahrscheinlich. Andernfalls gäbe es keine Motivation für das Fortbestehen der synthetischen Vergangenheitstempora (oder zumindest des Aorists) (Samilov 1957: 98).

Häufig wird angenommen, dass Aorist und Imperfekt die geschilderten Ereignisse als vom Sprecher bezeugt markierten (Samilov 1957; Hlebec 1990; Labroska 2003), beziehungsweise die Involviertheit des Sprechers signalisierten (Belyavski-Frank 1991: 116).⁵ Der Aorist werde hauptsächlich mit perfektiven Verben gebildet und bezeichne eine vollendete oder beendete Handlung in der Vergangenheit (Labroska 2003: 78-81). Das Imperfekt (soweit es überhaupt verwendet wird) komme ausschließlich mit imperfektiven Verben vor und bezeichne Handlungen im Prozess (Labroska 2003: 76). Labroska (2003: 76) weist darauf hin, dass das Imperfekt, da es sich in einer Phase des Aussterbens befindet, meistens durch das imperfektive Perfekt ersetzt wird. Im Gegensatz zu den synthetischen Vergangenheitstempora ist das Perfekt jedoch nicht hinsichtlich Bezeugtheit durch den Sprecher bzw. seiner Involviertheit markiert. Es kann sowohl für die Schilderung von bezeugten als auch von nicht-bezeugten Ereignissen verwendet werden. Samilov (1957: 102) bezeichnet das Perfekt deshalb als „not necessary evidential“. Toma (2000: 1212) argumentiert, dass im Aorist, im Vergleich zum Perfekt, die Distanz zwischen dem Text und dem Sprecher verringert sei. Der Sprecher positioniere sich selbst innerhalb der Erzählung, so als ob er bei den Ereignissen anwesend sei.⁶ Damit sei der Aorist subjektiver als das Perfekt (Toma 2000: 1211). Mit anderen Worten: Mithilfe des Aorists werden die Ereignisse von einem Standpunkt innerhalb der Erzählung geschildert, wohingegen das Perfekt mit einem Standpunkt außerhalb der Erzählung assoziiert wird.

Damit ergibt sich ein reduziertes System der präteritalen Formen in narrativen Kontexten (Abbildung 1) (vgl. Belyavski-Frank 1991: 116). Darin korreliert die Verteilung des perfektiven Perfekts und des imperfektiven Perfekts mit der Strukturierung des Textes in Vordergrund- und Hintergrundereignisse. Diese Korrelation ist jedoch nicht absolut. Der Aorist stellt die markierte Form dar und signalisiert eine stärkere Involviertheit des Sprechers als das Perfekt. Er wird ausschließlich für Vordergrundereignisse verwendet.

⁴ Ausgenommen der südöstlichen Dialekte, in denen beide synthetischen Tempusformen weiterhin Verwendung finden (vgl. Belyavski-Frank 1991: 116).

⁵ Statt von *Bezeugtheit* bzw. *Involviertheit* ließe sich in diesem Zusammenhang auch von *Affirmativität* sprechen, da die Tempusformen auch für Ereignisse verwendet werden können, die der Sprecher nicht erlebt hat, sondern in die er sich hineinversetzt (vgl. Mikkelsen 1985: 22, 35).

⁶ Vgl. dazu auch Hlebec (1990: 101-102): „The meaning of ‘witnessed’ implies an invitation to the interlocutor to participate in the communicator’s experience as if it occurred or evolved at the time of communication.“

	unmarkiert	markiert
Vordergrund	perf. Perfekt	Aorist
Hintergrund	imperf. Perfekt	—*

Abbildung 1: Präteritale Tempora im Narrationssystem des Serbischen

* Das Imperfekt ist marginalisiert.

Neben den präteritalen Tempusformen wird in narrativen Kontexten im Serbischen das Präsens verwendet. Da die Formen des Präsens und des Aorists in der dritten Person Singular teilweise identisch sind, ist es jedoch häufig schwer zu sagen, ob es sich bei bestimmten Formen um Aorist oder um (perfektives) Präsens⁷ handelt. Diese Homonymie geht mit einer Funktionsüberschneidung einher. Das perfektive Präsens wird, ebenso wie der Aorist oder das perfektive Perfekt, zur Schilderung von Vordergrundereignissen verwendet (vgl. Toma 2000: 1204) und scheint dabei den Aorist immer mehr zu verdrängen (vgl. Mihailović 1962: 23). Einige Autoren (Radovanović 1969: 56, Toma 2000: 1204) bewerten den Aorist als expressiver als das Präsens (Abbildung 2).

	– markiert	+ markiert
Vordergrund	perf. Perfekt	perf. Präsens perf. Aorist
Hintergrund	imperf. Perfekt	imperf. Präsens

Abbildung 2: Inventar der Tempora im Narrationssystem des Serbischen

Bezüglich der Beurteilung der Funktion des Präsens in narrativen Kontexten lassen sich zwei Tendenzen ausmachen. Auf der einen Seite wird argumentiert, dass das Präsens in der Narration nicht zur Präsentation vergangener Ereignisse verwendet werde (Stevanović 1967: 24). Stattdessen würden durch den Gebrauch des Präsens die Ereignisse so präsentiert, als ob sie sich vor den Augen des Erzählers und des Hörers zum Zeitpunkt der Kommunikation abspielten (Stevanović 1967: 24; Hlebec 1990: 116). Mit anderen Worten werde mithilfe des Präsens eine „fingierte Gegenwart“ (Mihailović 1962: 32-33) konstruiert. Auf diese Weise erscheine die Geschichte lebendiger als unter Verwendung der präteritalen Tempusformen (Stevanović 1967: 24). Mihailović (1962: 32-33) präzisiert sogar, dass die „Fingierung der Gegenwart“ lediglich durch das imperfektive Präsens geleistet werden kann. Das perfektive Präsens vermöge dies aufgrund seiner „Gegenwartsunfähigkeit“ nicht. Dies begründet Mihailović (1962: 14) damit, dass mit dem perfektiven Präsens nicht auf die Frage „Was machst du gerade?“ geantwortet werden kann. Dies macht nach Mihailović aber die Natur des eigentlichen Präsens aus. Mithilfe des perfektiven Aspekts werde „in der Darstellung des Hintergrundes als Währen der Eintritt eines anderen Tatbestandes“ (Mihailović 1962: 33) ausgedrückt.

Auf der anderen Seite wird argumentiert, dass das Präsens in narrativen Kontexten atemporale Bedeutung ausdrückt. Laut Fludernik (2012: 83) werde durch das Präsens in der Narration der fiktive Status des Textes hervorgehoben, „since the present in such texts clearly does not refer to the reader’s present reception“. Der Wechsel von einer Vergangenheitsform ins Präsens komme einer Unterbrechung des Zeitflusses in der Narration gleich, durch die sich der Erzähler den Raum zur Kommentierung der Erzählung verschaffe (Gorup 1987: 260; Fludernik 2012: 85). Der Gebrauch des Präsens in solchen Kontexten könne als eine Markierung der Intervention in die

⁷ Da der Aorist in der Regel mit dem perfektiven Aspekt gebildet wird, liegt in narrativen Texten vor allem Homonymie zwischen dem Aorist und dem perfektiven Präsens vor.

Narration aufgefasst werden (Fludernik 2012: 85). Dass der Wechsel zwischen Präteritum und Präsens die Erzählung lebendiger wirken lassen möge, sei lediglich eine mögliche Konsequenz, jedoch nicht die eigentliche Motivation für eine solche Erzählstrategie (Gorup 1987: 254).

Die gegebene Überblicksdarstellung⁸ über die Verwendung von Tempus und Aspekt in der Narration zeigt, dass die Verteilung der unterschiedlichen Tempus- und Aspektformen keineswegs komplementär ist. D.h. sowohl das Perfekt, das Präsens als auch der Aorist können zum Ausdruck ähnlicher Sachverhalte verwendet werden. Dadurch wird eine genaue Bestimmung der Funktionen der einzelnen Tempus-Aspekt-Formen erschwert. Da alle in der Abbildung 2 aufgelisteten Formen innerhalb eines Erzähltextes alternieren können, ist allerdings anzunehmen, dass ihre Verwendung und Distribution nicht nur dem individuellen Stil des Autors geschuldet, sondern auf einen allgemeinen semantischen Unterschied zurückzuführen ist. In 2.3 wird ein Versuch der systematischen Erfassung der Semantik der verschiedenen Tempus- Aspekt-Formen vorgestellt.

2.3. Die semantische Organisation der Tempus-Aspekt-Formen (nach Gorup 1987)

Gorup (1987) sieht den semantischen Unterschied der verschiedenen Tempus- und Aspektformen im Grad der Fokussierung des Erzählers (und damit des Hörers bzw. Lesers) auf einen Sachverhalt begründet. Anhand dieser Gradierung entwirft sie ein Modell zur Beschreibung des Tempus- und Aspektsystems in der Narration des Serbokroatischen.

Bevor wir uns der Analyse des Tempus- und Aspektsystems von Gorup (1987) widmen, muss vorher die von Belić (1926/1927) eingeführte Unterscheidung zwischen dem syntaktischen Indikativ und dem syntaktischen Relativ, die den Ausgangspunkt für Gorups Analyse bildet, erläutert werden⁹: Bei der Verwendung der Tempora im syntaktischen Indikativ diene der Sprechzeitpunkt als deiktischer Referenzpunkt. Im syntaktischen Relativ sei die Verwendung der Tempora durch einen Referenzpunkt in der Vergangenheit und damit nicht durch den Sprechzeitpunkt bestimmt (Belić 1926/1927: 104). In Gesprächssituationen werden die Tempusformen meistens im Indikativ verwendet, da dabei in der Regel das Hier und Jetzt der Gesprächsteilnehmer als Referenzpunkt diene. Der syntaktische Indikativ entspreche der primären Verwendung der Tempusformen. Die sekundäre Verwendung der Tempora, d.h. der Relativ, komme vor allem in Erzählkontexten vor, in denen die verbalen Handlungen von einem Zeitpunkt in der Vergangenheit bemessen werden. Im Grunde sei es dabei unerheblich, wann erzählt wird, da der Sprecher lediglich als Vermittler einer vergangenen Handlung fungiere (Belić 1926/1927: 104-105). Nach Belić (1926/1927: 109) bezeichnet das Präsens im syntaktischen Relativ nicht mehr die Gegenwart. Da es mit einer Situation in der Vergangenheit verbunden sei, bekomme es stattdessen präteritale Bedeutung, die durch den Aspekt weiter nuanciert werde.

Gorup (1987) übernimmt Belićs Konzept des syntaktischen Relativs, verwirft aber gleichzeitig die Gegenüberstellung zwischen dem syntaktischen Indikativ und Relativ. Laut Gorup (1987: 45) haben die Tempusformen im Serbokroatischen nämlich grundsätzlich keinen fixen

⁸ An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass zwei Tempusformen in der Darstellung ausgelassen wurden, nämlich das Plusquamperfekt und das verkürzte Perfekt (I-Partizip ohne Auxiliar). Zum Einen stellen sie im Gegensatz zu Perfekt, Aorist und Präsens keine Haupttempora der Narration dar. So kommen sie in dem nachfolgend analysierten Text überhaupt nicht vor. Zum Anderen genügt für unsere Zwecke die in 2.2 gegebene Überblicksdarstellung der Haupttempora in der Narration. Das Plusquamperfekt, welches häufig durch das Perfekt ersetzt wird, und das verkürzte Perfekt erfordern eine separate Analyse, da ihr Funktionsbereich nicht klar definiert ist.

⁹ Dieser häufig zitierte (darunter Grickat 1954, Stevanović 1967, Mikelsen 1983, Hlebec 1990, Obst 1994) Ansatz nimmt einen zentralen Platz in der serbischen und kroatischen Forschung zum Tempusystem ein.

Referenzpunkt, sondern erhalten ihn immer erst durch den Kontext. In Fällen, in denen der Kontext keine Informationen über die zeitliche Verankerung der Information liefert, werde „the most obvious reference point“ (Gorup 1987: 46) herangezogen, nämlich der Sprechzeitpunkt. Die Unterscheidung zwischen dem syntaktischen Indikativ und Relativ sei damit überflüssig (Gorup 1987: 55). Die temporale Bedeutung der Tempusformen wird in diesem Modell wie folgt beschrieben: Die präteritalen Tempusformen Aorist, Perfekt und Imperfekt verwiesen auf Tatbestände vor dem Referenzzeitpunkt („BEFORE the time reference“, Gorup 1987: 45), wohingegen das Präsens Simultanität zum Referenzzeitpunkt ausdrückt („signal the meaning NOW“, Gorup 1987: 45). Innerhalb dieser zeitlichen Kategorien unterschieden sich die einzelnen Tempus- und Aspektformen im Grad der Fokussierung auf das durch das Verb ausgedrückte Ereignis (Abbildung 3).

BEFORE	LEAST IN FOCUS	LESS IN FOCUS	MORE IN FOCUS	MOST IN FOCUS
	(imperf.) Imperfekt	imperf. Perfekt	perf. Perfekt	(perf.) Aorist
NOW	LOW FOCUS		HIGH FOCUS	
	imperf. Präsens		perf. Präsens	

Abbildung 3: Tempus, Aspekt und Fokus im Serbokroatischen nach Gorup (1987: 71-72)

Gorup (1987: 36) definiert Fokus als „[c]oncentration of attention on the event“. Dieser könne als eine Anleitung an den Hörer bzw. Leser zur Verarbeitung der Information verstanden werden (Gorup 1987: 78). Der Aorist, das perfektive Perfekt sowie das perfektive Präsens veranlassten den Hörer dazu, mehr Aufmerksamkeit auf die durch die entsprechenden Verbformen bezeichneten Tatbestände zu richten, wohingegen die durch das Imperfekt, das imperfektive Perfekt sowie das imperfektive Präsens ausgedrückten Tatbestände weniger Aufmerksamkeit erforderten. Die verschiedenen Grade des Fokus (LEAST IN FOCUS, LESS IN FOCUS, MORE IN FOCUS, MOST IN FOCUS bzw. HIGH FOCUS und LOW FOCUS) stehen in einem relationalen Verhältnis zueinander (Gorup 1987: 74). Das bedeutet, dass der tatsächliche Grad an Aufmerksamkeit, der auf eine Tempus-Aspekt-Form gerichtet wird, von dem Vorkommen anderer Tempus-Aspekt-Formen im Text bestimmt wird. Ein durch das perfektive Perfekt bezeichnetes Ereignis erhalte den größten Grad an Aufmerksamkeit, wenn kein Aorist im Text vorkomme (Gorup 1987: 76). Das Besondere an Gorups Analyse ist, dass sie den Verbformen an sich neben der relativen Markierung des Fokus und der Unterscheidung zwischen BEFORE und NOW keine weiteren Bedeutungen zuspricht. Die Tempus-Aspekt-Formen sagten nichts über den Beginn oder das Ende einer Handlung aus, vermochten allerdings den Fokus auf den Anfang oder das Ende eines Tatbestandes zu lenken. Ebenso seien die Bedeutungen, die in der traditionellen linguistischen Analyse dem imperfektiven und dem perfektiven Aspekt zugeschrieben werden, wie z.B. Dauer oder Vollendung, keine inhärenten Merkmale, sondern reine Schlussfolgerungen aus der Markierung des Fokus und anderer Informationen aus dem Text (Gorup 1987: 81-82).

Innerhalb narrativer Kontexte würden die präteritalen Formen, Aorist (MOST IN FOCUS) und das perfektive Präsens (MORE IN FOCUS) dazu verwendet, Vordergrundereignisse, d.h. den Hauptstrang der Narration, auszudrücken. Das imperfektive Perfekt (LESS IN FOCUS) und das Imperfekt (LEAST IN FOCUS) markierten dagegen Hintergrundinformationen (Gorup 1987: 90). Zu Hintergrundinformationen zählten szenische Beschreibungen, die die Kulisse für den eigentlichen Plot bilden, sowie Kommentare des Erzählers. Wie in 2.2 bereits erwähnt,

nimmt Gorup (1987: 259-261) an, dass das Präsens in narrativen Kontexten dazu verwendet wird, den Handlungsfluss anzuhalten, um dem Erzähler die Möglichkeit zu geben, mehr Details zu vermitteln, oder einen Dialog bzw. eine Episode einzuleiten. Wegen des deskriptiven Charakters der präsentischen Passagen komme in der Narration häufiger das imperfektive Präsens (LOW FOCUS) vor. Das perfektive Präsens werde aufgrund seines höheren Fokusgrades für Vordergrundereignisse verwendet (Gorup 1987: 262-265). Da folglich das perfektive Präsens nicht wie das imperfektive Präsens den Austritt aus dem Ereignisfluss markiert, bleibt der Unterschied zwischen dem perfektiven Präsens und den präteritalen Tempora unklar. Überhaupt scheint in narrativen Kontexten die Unterscheidung zwischen den Kategorien BEFORE und NOW nicht zu greifen, eben weil der Sprechzeitpunkt nicht als fester Referenzpunkt dient. Teilweise bleibt, so scheint es, der Referenzpunkt der in der Narration verwendeten Tempusformen verschleiert. Häufig lässt es sich nicht sagen, in Bezug auf welchen Punkt das Präsens Simultanität ausdrücken soll. Es ist der Sprechzeitpunkt, wenn man annimmt, dass das Präsens einen Austritt aus dem Handlungsfluss signalisiert. Es kann aber auch ein (nicht weiter definierter) Punkt in der Erzählung sein. Letzteres würde wiederum mit der traditionellen Annahme übereinstimmen, dass das Präsens Sprecher und Hörer in eine fiktive Gegenwart versetzt, in der sich die Ereignisse direkt vor ihren Augen abspielen. Nichtsdestotrotz ist zu betonen, dass Gorup den Versuch unternimmt, ein allgemeingültiges, relationales System der Tempus- und Aspektformen in der Narration zu entwerfen, welches über die reine Aufzählung der möglichen Bedeutungen der einzelnen Formen hinausgeht. Das tatsächliche Erklärungspotential dieses Systementwurfs wird im Folgenden anhand der Analyse von David Albaharis Erzählung *Jevandjelje po mom ocu* (dt. *Das Evangelium meines Vaters*) exemplifiziert werden.

3. David Albahari *Jevandjelje po mom ocu*

In diesem Kapitel soll die tatsächliche Interaktion der Tempus-Aspekt-Formen in einem konkreten Text, nämlich in David Albaharis Kurzgeschichte *Jevandjelje po mom ocu* (dt. *Das Evangelium meines Vaters*), untersucht werden.¹⁰ Wir beschränken uns bei der Analyse auf die Erzählerrede, da die direkte Rede im Grunde einen fiktiven dialogischen Diskurs darstellt und nicht den Regeln der Narration als „marked category of linguistic performance“ (Fleischman 1991: 76; Kapitel 1) unterworfen ist.¹¹

3.1. Inhaltlicher Umriss

In der Kurzgeschichte *Jevandjelje po mom ocu* aus der Erzählsammlung *Opis smrti* (1996[1982]) (dt. *Die Beschreibung des Todes*, 1993) beschreibt der Ich-Erzähler einen Spaziergang am Flussufer zusammen mit seinem Vater und einem alten Freund des Vaters, dem Stoffhändler Ruben Rubenović, der als „Mittler zwischen Vater und Sohn ihre gewohnte Stille bricht und die beiden über ihren Glauben befragt“ (Stojanović-Fréchette 2013: 135). Der Vater sucht Trost in der jüdischen Religion gegen die ihn erschütternde Vergänglichkeit des Lebens. Der Sohn

¹⁰ Der geringe Umfang des Textes erlaubt eine Interpretation der Verwendung der Tempus-Aspekt-Formen unter Berücksichtigung der inhaltlichen Entwicklung und der Struktur des gesamten Textes.

¹¹ Narrativer Diskurs kann auch in der direkten Rede vorkommen, wenn die Figur eine Begebenheit erzählt. Es handelt sich dabei im Grunde um Narration in alltäglicher Kommunikation. Es ist davon auszugehen, dass für den narrativen Diskurs in Alltagssituationen die gleichen Grundprinzipien für die Verwendung von Tempus-Aspekt-Formen gelten wie in literarischen Texten. Unterschiede sind in diesem Fall stilistischer Natur.

hingegen zweifelt und beschäftigt sich mit dem Christentum und den historischen Quellen. Ruben Rubenović betrachtet die Zweifel des Sohnes als eine Jugendphase und fordert ihn auf, an der jüdischen Tradition festzuhalten (Stojanović-Fréchette 2013: 135). Während der Vater sich über den gesunkenen Wasserstand und die damit verbundenen Veränderungen am Flussufer entrüstet, gilt die Aufmerksamkeit der Ich-Figur der Verfassung des Vaters, der „als ein schwacher, fast dementer Mann“ (Stojanović-Fréchette 2013: 135) eingeführt wird. Am Ende der Erzählung überwindet dieser jedoch seine Gebrechlichkeit, indem er vor den Augen des Sohnes über das Wasser zum anderen Ufer des Flusses läuft.

3.2. Tempus-Aspekt-Formen in Albaharis *Jevandelje po mom ucu*

Die Erzählung beginnt mit der Einführung des raum-zeitlichen Rahmens, in dem sich die Ereignisse abspielen. Daraufhin findet ein Tempuswechsel statt, welcher den Wechsel in die eigentliche Handlung signalisiert (Beispiel 1)¹²:

- (1) Posle dugotrajnih jesenjih bujica: reka **se** preko noći **povukla**_{pf.Perf.} ostavljajući za sobom goli brisani prostor blatnjavih obala, i kada **smo** karajem januara — ikoritivši prvi sunčani dan — otac, Ruben Rubenović i ja **izašli**_{pf.Perf.} na kej, otac, iznenađen, skoro **zaječa**_{pf.Aor.} bolno **sklopi**_{pf.Präs./Aor.} kapke i svom težinom **osloni**_{pf.Präs./Aor.} mi se na ruku. *Šta su to uradili, **zastenja**_{pf.Perf.} je **šta su to uradili sa rekom?** I **ugledah**_{pf.Aor.} kako mu kolena **drhte**_{impf.Präs.}* (Albahari 1996: 7)

Es war nach lange andauernden herbstlichen Überschwemmungen: da **zog**_{pf.Perf.} sich der Fluß über die Nacht zurück und hinterließ den nackten, leeren Raum seiner schlammigen Ufer, so daß, als wir — mein Vater, Ruben Rubenović und ich – Ende Januar, den ersten sonnigen Tag ausnützend, auf den Kai **kamen**_{pf.Perf.} mein Vater schmerzlich **aufstöhnte**_{pf.Aor.} seine Augen **schloß**_{pf.Präs./Aor.} und sich mit seinem ganzen Gewicht auf meinen Arm **stützte**_{pf.Präs./Aor.} *Was haben sie gemacht, **schluchzte**_{pf.Perf.} er auf, was haben sie nur mit dem Fluß gemacht?* Und ich **bemekte**_{pf.Aor.} daß seine Knie **zitterten**_{ipf.Präs.} (Abahari 1993: 7)

Die Beschreibung der äußeren Umstände der Situation erfolgt von einem Standpunkt außerhalb der Erzählung (Außenperspektive) aus. Dieser Standpunkt wird durch das Perfekt ausgedrückt. Mit dem Wechsel vom Perfekt in den Aorist¹³ verlagert sich der Erzählstandpunkt in die Handlung

¹² Die für die vorliegende Analyse relevanten Verbformen sind fett markiert und bezüglich Tempus und Aspekt glossiert. Bei homonymen Formen der dritten Person Singular Präsens bzw. Aorist wird in der Glossierung beides angegeben, auch wenn der Kontext Aufschluss darüber gibt, um welche Form es sich tatsächlich handeln könnte. Damit soll zum Einen das Problem der Homonymie zwischen Aorist und Präsens verdeutlicht werden, zum Anderen eine formale Objektivität bewahrt werden. Lässt sich die Verform aus dem Kontext bestimmen, so wird an der jeweiligen Stelle darauf eingegangen. Da Albahari in seiner Geschichte für direkte Rede keine Anführungszeichen verwendet, ist in den Beispielen direkte Rede kursiv gesetzt. Die Glossierung, die die serbischen Verbformen ausweist, wird in der deutschen Übersetzung beibehalten.

Die Übersetzungen sind aus der deutschsprachigen Ausgabe von Albaharis Erzählsammlung *Die Beschreibung des Todes* (1993) unverändert übernommen. Die Frage nach der Adäquatheit dieser Übersetzungen sowie allgemeinen Problemen der Übersetzung kann im Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht behandelt werden.

¹³ Aufgrund der syntaktischen Umgebung kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei den Formen *sklopi* ‘er schließt/schloß’ und *osloni se* ‘er stützt/stützte sich’ in diesem Fall um Aorist handelt.

hinein (Innenperspektive). Der perfektive Aspekt dient bei beiden Tempora der Sequenzialisierung der Ereignisse.

Beispiel 1 erlaubt die Anwendung von Gorups Theorie der Ereignisfokussierung. Das perfektive Perfekt (MORE IN FOCUS) weist demnach einen geringeren Fokusgrad auf als der Aorist (MOST IN FOCUS). Deswegen wird das perfektive Perfekt dafür verwendet, den Erzählrahmen zu etablieren, wohingegen der Aorist die tatsächlich wichtigen Ereignisse markiert. Das zwischen die direkte Rede eingeschobene verbum dicendi *zastenjati* 'schluchzen' steht im Perfekt. Dies ließe sich, Gorups Theorie folgend, damit begründen, dass das verbum dicendi lediglich die direkte Rede kennzeichnet und damit eine geringere Fokussierung erfordert, als die vorhergehenden Ereignisse. Der Umstand, dass 'die Knie des Vaters zitterten', wird mithilfe des imperfektiven Präsens (LOW FOCUS NOW) ausgedrückt. Im Rahmen von Gorups Ansatz kann dies, mit der Signalisierung von Simultanität zum durch *ugledah* 'ich sah' im übergeordneten Satz bestimmten Referenzpunkt, erklärt werden. Problematisch ist allerdings der geringe Fokus, der diesem Tatbestand zugeordnet wird, wohingegen er doch für den Ich-Erzähler in dieser Situation sehr zentral zu sein scheint. Die Analyse wird zusätzlich dadurch erschwert, dass in Gorups Modell Fokusrelationen lediglich innerhalb der einzelnen Kategorien NOW und BEFORE vorgesehen sind. Folglich kann keine Aussage darüber getroffen werden, welchen Fokusgrad das 'Kniezittern des Vaters' im Verhältnis zu anderen Information im Kontext erhält.

In dem unmittelbar darauf folgenden Abschnitt ergeben sich weitere Unstimmigkeiten zwischen dem Aufbau des Textes und Gorups Fokuszuordnung (Beispiel 2):

- (2) *Sednimo, reče*^{pf.Präs./Aor.} Ruben Rubenović, bivši trgovac štofovima, ali otac **je odbijao**^{ipf.Perf.} da se pokrene¹⁴. **Skinuo je**^{pf.Perf.} naočare i **stajao**^{ipf.Perf.} tako: ovlaš razmaknutih stopala, spuštene glave, povijenih ramena. Palcem i srednjim prstom **trljao je**^{ipf.Perf.} oči, zatim čelo, obraze, usne. *Nije mi jasno, rekao^{pf.Perf.} je, *stvarno nije mi jasno. Zašto neko želi...**

Sednimo, ponovi^{pf.Präs./Aor.} Ruben Rubenović i **uhvati**^{pf.Präs./Aor.} oca ispod ruke. *Nije mi jasno, reče*^{pf.Präs./Aor.} otac odroćući se prema meni. *Ti si stalno ovde, dolaziš. Šta su učinili sa tolikom vodom?*
Ne znam, rekoh^{pf.Aor.} (Albahari 1996: 7)

Setzen wir uns, schlug^{pf.Präs./Aor.} Ruben Rubenović vor, ein ehemaliger Stoffhändler, aber mein Vater **lehnte**^{ipf.Perf.} es **ab**, sich auszuruhen. Er **nahm**^{pf.Perf.} seine Brille ab und **stand**^{ipf.Perf.} mit gespreizten Beinen, gesenktem Kopf, hängenden Schultern da. Mit Daumen und Zeigefinger **rieb**^{ipf.Perf.} er sich die Augen, dann die Stirn, die Backen, die Lippen.

Es ist mir nicht klar, sagte^{pf.Perf.} er, *es ist mir wirklich nicht klar. Warum will man...*

Setzen wir uns, wiederholte^{pf.Präs./Aor.} Ruben Rubenović und **faßte**^{pf.Präs./Aor.} meinen Vater unter dem Arm.

Es ist mir nicht klar, sagte^{pf.Präs./Aor.} mein Vater und wandte sich mir zu. *Du kommst ständig hierher. Was haben sie mit dem vielen Wasser gemacht?*

Ich weiß nicht, antwortete^{pf.Aor.} ich. (Albahari 1993: 7-8)

Zunächst ist anzumerken, dass in diesem Beispiel fast alle verbi dicendi im Aorist (MOST IN FOCUS) bzw. Präsens (HIGH FOCUS NOW) stehen. Damit kann die bei Beispiel 1 getroffene

¹⁴ Hierbei handelt es sich um die so genannte *da*-Konstruktion, die im Serbischen statt der Infinitivkonstruktion verwendet werden kann. Das durch *da* eingeleitete Verb muss immer im Präsens stehen (vgl. Alexander 2006: 29-31)

Annahme als widerlegt gelten, dass das *verbum discendi* deswegen im Perfekt (MORE IN FOCUS) stehe, weil es lediglich die direkte Rede einleite und deshalb keine starke Fokussierung erfordere. Überhaupt ist es schwierig, eine Motivation hinter der unterschiedlichen Fokussierung der *verbi discendi* aus dem Kontext zu erkennen. Es scheint also weniger auf den Grad der Fokussierung anzukommen als vielmehr auf die Perspektive, aus der ein Tatbestand fokussiert wird. Wie oben und in 2.2 bereits angedeutet erfolgt die mit dem Perfekt verknüpfte Darstellung der Tatbestände aus einer Perspektive außerhalb der erzählten Welt, wohingegen Aorist und Präsens mit einer Perspektive innerhalb der Erzählung verbunden sind. Im Falle der Narration in der Ich-Form, wie in dieser Kurzgeschichte, muss zusätzlich zwischen dem Ich-Erzähler als in die Handlung involvierte Figur und dem Ich als eine externe Erzählinstanz unterschieden werden (vgl. Toma 2000: 1209).

Die Beschreibung der Erscheinung des Vaters in Beispiel 2 erfolgt im Perfekt (nach Gorup LOW FOCUS), obwohl es ein zentrales Motiv der Kurzgeschichte darstellt, mit dem sich der Erzähler immer wieder auseinander setzt. Aber nicht in der Rolle der Figur, die auf der Ebene der Erzählung interagiert (Innenperspektive), sondern in der Rolle des Erzählers, der die Handlung in einer Art Retrospektive wiedergibt (Außenperspektive). Durch die Verankerung mit dem Erzähler wirkt eine in Aorist bzw. perfektivem Präsens eingebettete Passage im Perfekt als ein Austritt aus dem Handlungsfluss — eine Eigenschaft, die bisher dem Präsens zugeschrieben wurde (vgl. Gorup 1987; Fleischman 1991; Fludernik 2012). Mithilfe des imperfektiven Aspekts wird sozusagen die Handlung an sich und nicht die Art ihrer Begrenzung fokussiert. Auf diese Weise wird in dieser Passage zusätzlich der Eindruck des Hineinzoomens in eine verlangsamte Darstellung („like the zoom lens of a video camera in slow motion“, Fleischman 1991: 89) erzeugt.¹⁵ Dass der Vater dabei seine Brille abgenommen hat, wird mit dem perfektiven Verb *skinuo je* ‘hat abgelegt’ bezeichnet. Dieser Umstand ist jedoch nicht auf eine stärkere Fokussierung dieses Tatbestandes zurückzuführen, sondern auf die Fokussierung auf das Resultat des Tatbestandes, dass der Vater ohne Brille dasteht. Das perfektive *verbum dicendi* *rekao je* ‘hat gesagt’, das in die direkte Rede des Vaters eingeschoben ist, markiert das einzige wirkliche Vordergrundereignis in dieser Perfektreihe. Dieses ist jedoch ebenfalls mit der Perspektive des Erzählers verbunden. Erst die nachfolgende Rede von Ruben Rubenović („*Sednimo, ponovi* ^{pf.Präs./Aor.} Ruben Rubenović i *uhvati* ^{pf.Präs./Aor.} oca ispod ruke.“, Albahari 1996: 7, „*Setzen wir uns, wiederholte* ^{pf.Präs./Aor.} Ruben Rubenović und *faßte* ^{pf.Präs./Aor.} meinen Vater unter dem Arm.“, Albahari 1993: 7) scheint den Erzähler aus seiner Betrachtung des Vaters herauszureißen, woraufhin der Erzählfluss aus der Sicht des Ichs innerhalb der Erzählung wiederaufgenommen wird.

Dass das Perfekt der Kennzeichnung der Außenperspektive dient, wohingegen Aorist bzw. Präsens für die Innenperspektive verwendet werden, zeigt auch das folgende Beispiel (3):

- (3) Otac *obrisa* ^{pf.Aor.} suze, *uze* ^{pf.Aor.} naočare od bivšeg trgovca štofovima i kroz njih *pogleda* ^{pf.Präs./Aor.} oko sebe: čovek koji *se* nečikvano *zatekao* ^{pf.Perf.} u nepoznatoj sredini. (Albahari 1996: 9)

Mein Vater *wischte* ^{pf.Aor.} sich die Tränen ab, *nahm* ^{pf.Aor.} seine Brille vom ehemaligen Stoffhändler und *sah* ^{pf.Präs./Aor.} jetzt durch die Gläser um sich: ein Mann, der sich unerwartet in einer fremden Welt *vorfand* ^{pf.Perf.} (Albahari 1993: 9)

Mithilfe der Aorist- bzw. Präsensformen werden die Abläufe auf der Handlungsebene geschildert. Das Perfekt signalisiert hingegen einen Austritt aus der Handlung, den der Erzähler erneut

¹⁵ Dieser Effekt scheint im Serbischen in erster Linie mit dem imperfektiven Aspekt und nicht mit dem Präsens (vgl. Fleischman 1991) verbunden zu sein.

dazu verwendet, um seine Wahrnehmung des Vaters zu schildern. Die Alternation zwischen Außen- und Innenperspektive korreliert mit der Strukturierung des Textes in Hintergrund- und Vordergrundereignisse. So wird das Perfekt nicht nur für die Beschreibung des Vaters, sondern auch für die Beschreibung des Schauplatzes verwendet. Auch in diesen Fällen erfolgt die Darstellung vom Standpunkt des Erzählers außerhalb der Handlung. Dieser hält den Handlungsfluss an bzw. verlangsamt ihn zumindest, um dem Leser ein Bild von der Szene zu vermitteln (Beispiele 4 und 5).

- (4) Ruben Rubenović **podize**_{pf.Aor.} očeve naočare: *Šta dešava s tobom?* **pitao**_{ipf.Perf.} **je**. *O čemu govoriš?*

*O reci, viknu*_{pf.Aor.} otac. *Šta su to uradili s rekom?*

S rekom? **reče**_{pf.Präs./Aor.} Ruben Rubenović i **pogleda**_{pf.Präs./Aor.} oko sebe. Reka **se** doista **povukla**_{pf.Perf.}, **sakrila**_{pf.Perf.} u sebe, nenadno ogolivši muljevita prostranstva svojih obala. Zaboravljeni čamci **popadali**_{pf.Perf.} **su** na bokove, a između većih i manjih kamenova **provirivalo**_{ipf.Perf.} **je** granje, slomljene flaše, izbledele novine, konzerve. U podnevnoj izmaglici, na suprotnom kraju keja, **nazirala**_{ipf.Perf.} **se** figura usamljenog šetača, čoveka se šesirom i malim psom. Iznad Beograda **gomilali**_{ipf.Perf.} **su se** oblaci, ali nad nama **je sijalo**_{ipf.Perf.} škрто, zimsko sunce. *Sa rekom je sve u redu, odgovori*_{pf.Präs./Aor.} Ruben Rubenović na očevo pitanje. *A sad mi reci šta je s tobom?* (Albahari 1996: 8-9)

Ruben Rubenović **hob**_{pf.Aor.} Vaters Brille auf. *Was ist mit dir?* [**fragte**_{ipf.Perf.} er] *Wovon redest du?*

*Vom Fluß, schrie*_{pf.Aor.} mein Vater auf. *Was haben sie mit dem Fluß gemacht?*

Mit dem Fluß? **sagte**_{pf.Präs./Aor.} Ruben Rubenović und **sah**_{pf.Präs./Aor.} um sich. Der Fluß **hatte** sich tatsächlich **zurückgezogen**_{pf.Perf.}, er **hatte** sich in sich selbst **versteckt**_{pf.Perf.} und unerwartet die schlammigen Weiten seiner Ufer entblößt. [Vergessene Boote **waren** auf die Seite **gefallen**_{pf.Perf.}] und unter größeren und kleineren Steinen **lugten**_{ipf.Perf.} Äste hervor, zerbrochene Flaschen, vergilbte Zeitungen, Konserven. Im mittäglichen Dunst **war**_{ipf.Perf.} am anderen Ende des Kais kaum die Figur eines einsamen Spaziergängers **zu erkennen**, eines Mannes mit Hut und einem kleinen Hund. Über Belgrad **türmten sich**_{ipf.Perf.} Wolken, aber über uns **schien**_{ipf.Perf.} eine geizige fast winterliche Sonne. *Mit dem Fluß ist alles in Ordnung, antwortete*_{pf.Präs./Aor.} Ruben Rubenović auf Vaters Frage. *Aber jetzt sag mir, was ist mit dir los?* (Albahari 1993: 8-9)

- (5) **Ćutali**_{ipf.Perf.} smo. Iza ostrova, dugo i s naporom, **pojavi**_{ipf.Perf.} **se** tegljač, potom zaređeše šlepovi. Po njima **su se** užurbano **kretali**_{ipf.Perf.} ljudi, **zvonila**_{ipf.Perf.} su zvona, **čule**_{ipf.Perf.} **su se** pištaljke i jasne psovke. (Albahari 1996: 10)

Wir **schwiegen**_{ipf.Perf.}. Hinter der Insel **kam**_{ipf.Perf.} langsam und mit Anstrengung ein Schlepper zum Vorschein, hinter ihm eine Reihe von Schleppkähnen, die er zog. An Bord **bewegten**_{ipf.Perf.} sich eilig Menschen, Glocken **läuteten**_{ipf.Perf.}, man **hörte**_{ipf.Perf.} deutlich Pfffe und Flüche. (Albahari 1993: 11)

Das erste verbum dicendi in Beispiel 4 bezeichnet ein Vordergrundereignis. Dass es imperfektiv ist und im Perfekt steht, hängt damit zusammen, dass Ruben Rubenović in der Erzählung wiederholt dem Vater die Frage stellt, was mit ihm sei, ohne jemals vom Vater eine Antwort auf die Frage zu bekommen. Dies hebt der Erzähler mit der Verwendung des imperfektiven Perfekts hervor. Das Perfekt verweist damit auf die Perspektive des Erzählers, der imperfektive Aspekt suggeriert eine iterative Handlung. Es handelt sich hierbei dennoch ebenso wie bei den Aoristformen um

ein Vordergrundereignis. Die restlichen perfektiven und imperfektiven Perfekformen in Beispiel 4 bezeichnen hingegen Hintergrundereignisse. Bei den perfektiven Perfekformen wird auf einen Zustand, welcher das Resultat einer Handlung darstellt, fokussiert, wodurch letztendlich ein statisches Bild vermittelt wird. Mithilfe der imperfektiven Perfekformen in den Beispielen 4 und 5 werden zwar teils sehr lebhaft Szenen beschrieben. Sie erfahren jedoch wegen des imperfektiven Aspekts, ähnlich wie in einer Endlosschleife, keine Veränderung.

Wie bereits aus der Analyse von Beispiel 4 hervorgegangen ist, findet die Alternation zwischen Innen- und Außenperspektive keine Eins-zu-Eins-Entsprechung in der Strukturierung des Textes in Vordergrund- und Hintergrundereignisse (Beispiel 6). Die Markierung der Perspektive scheint in dem Text von Albahari die primäre Funktion der Alternation der Tempora zu sein.

- (6) Na suprotnoj obali između šiblja, **pojaviše**_{ipf.Imperf.} se kola, **začu**_{pf.Aor.} se vika i lavež psa, zatim smeh žene. Pored nas, mali pas, kratke dlake, **zasta**_{pf.Aor.} i **načulji**_{pf.Präs./Aor.} uši. (Albahari 1996: 9)

Auf dem jenseitigen Ufer **erschien**_{ipf.Imperf.} zwischen dem Gestrüpp ein Wagen, Geschrei **ertönte**_{pf.Aor.} und Hundegebell, dann das Lachen einer Frau. Neben uns **blieb**_{pf.Aor.} ein kleiner Hund mit kurzem Fell **stehen** und **spitzte**_{pf.Präs./Aor.} die Ohren. (Albahari 1993: 10)

Im ersten Satz in Beispiel 6 werden Hintergrundereignisse beschrieben. Dennoch werden die synthetischen Tempora und nicht das Perfekt verwendet. Wie bereits in 2.2. erläutert wurde, ist das Imperfekt, welches Simultanität zu einem anderen Ereignis ausdrückt und ausschließlich mit imperfektiven Verben gebildet werden kann, grundsätzlich der Bezeichnung von Hintergrundereignissen vorbehalten. Das Auftreten des Imperfekts an dieser Stelle ist dennoch markiert, da es im Serbischen kaum noch vorkommt und synchron überwiegend durch das imperfektive Perfekt ersetzt wird. Tatsächlich handelt es sich um die einzige Imperfektform im ganzen Text. Auch der Aorist *začu se* ‘ertönte’ bezeichnet ebenfalls ein Hintergrundereignis. Allerdings wird hierbei auf das Resultat eines Tatbestandes fokussiert, weshalb ein perfektives Verb gewählt wird. Da das Imperfekt nicht mit perfektiven Verben gebildet werden kann, tritt der Aorist an seine Stelle. Durch die Verwendung der synthetischen Tempora wird ein Austritt aus dem Handlungsfluss vermieden. Die Passage erscheint somit dynamischer als entsprechende Hintergrundbeschreibungen im Perfekt (vgl. Beispiele 4 und 5).

Der Wechsel zwischen Innen- und Außenperspektive durch die Alternation zwischen Aorist und Perfekt ist bezeichnend für die Schlüsselszene am Ende der Erzählung (Beispiel 7). Es entsteht eine Art ‘Polyphonie’ (Bachtin 1929, Sonnenhauser 2010), in der sich die Stimmen der externen Erzählerinstanz, ausgedrückt durch das Perfekt, und der internen, ausgedrückt durch Aorist bzw. Präsens, abwechseln. Aus dem Standpunkt innerhalb der Handlung erlebt der Sohn mit, wie sich der Vater dem Fluss nähert. Er weiß noch nicht, was passieren wird und befürchtet, dass dem Vater aufgrund seiner Gebrechlichkeit und seines Alters etwas zustoßen könnte. In der Rolle des außenstehenden Erzählers schildert der Sohn, wie der Vater gleichsam dem Wunder Jesu (Stojanović-Fréchette 2013: 136) über das Wasser läuft, „seelenruhig, fest, immer weiter und weiter, das Gesicht dem Winde zudreht, durch Sturm, Schneewehen, bis er an das gegenüberliegende Ufer gelangt war“ (Albahari 1993: 15). Durch diese Spaltung des Ichs kann der Erzähler aus der Außenperspektive über sich selbst als in die Handlung involvierte Figur sagen: „Umsonst schloß ich entsetzt immer wieder die Augen.“ (Albahari 1993: 15) („Uzalud sam, užasnut, zatvarao oči“, Albahari 1996: 15).

- (7) Otac **napravi**^{pf.Präs./Aor.} nekoliko koraka, **zakorači**^{pf.Präs./Aor.} niz betonske stepenike. *Neko je upropastio ovu reku, reče*^{pf.Präs./Aor.}, *samo ne znam ko.* **Nastavio**^{pf.Perf.} je da silazi, ne okrećući se, i ubrzo **iščeza**^{pf.Perf.} ispod ruba pločnika. Malo kasnije **ugleda**^{pf.Aor.} kako se obazrivo, izbegavajući plitke bare i žitko blato, **približava**^{ipf.Präs.} vodi. **Pomisli**^{pf.Aor.} da bih morao da ga upozorim: ipak, njegove godine, neprikrivena nespretnost, a obala je tako kliska!, ali on **se** istrajno **kretao**^{ipf.Perf.}, **zaobilazio**^{ipf.Perf.} prepreke, i kada **sam** već **pomislio**^{pf.Perf.} da će ukvasiti cipele, noge, pantalone, on **stupi**^{pf.Präs./Aor.} na vodu. Reka **zadrhta**^{pf.Aor.} pod teretom, **namreškaše**^{pf.Aor.} se valovi, otac **raširi**^{pf.Präs.} ruke kao igrač na žici, i zatim produži^{pf.Präs./Aor.} sve sigurnii, sve pouzdaniji u vlastiti osajač ravnoteže. Uzalud **sam**, užasnut, **zatvarao**^{ipf.Perf.} oči. On **je napredovao**^{ipf.Perf.} preko uznemirene površine, spokojan, črvst, sve dalje i dalje, liciem prema vetru, kroz buru, susnežicu, sve dok **se nije dokopao**^{pf.Perf.} naspreme obale i **srušio**^{pf.Perf.} se, posve iscrpen, na prljavi pokrov njenog peska. I tamo **je sedeo**^{ipf.Perf.}, oslonjen na latkove, zadihan, ali **je** ipak s vremena na vreme, **nalazio**^{ipf.Perf.} snagu da mi mahne rukom i pozove me glasom neočekivano jasnim:

- *Pređi, vikao*^{ipf.Perf.} **je**. *Ta pređi jednom! Samo pređi!* (Albahari 1996: 14-15)

Mein Vater machte^{pf.Präs./Aor.} einige Schritte, stieg^{pf.Präs./Aor.} die Betonstufen hinab. *Jemand hat diesen Fluß zugrundegerichtet, sagte*^{pf.Präs./Aor.} er, *ich weiß nur nicht, wer.* Er stieg^{pf.Perf.} weiter hinab, ohne sich umzuwenden, und war bald unter der Kante des Kais **verschwunden**^{pf.Perf.}. Etwas später **bemerkte**^{pf.Aor.} ich, wie er sich vorsichtig, seichte Pfützen und zähflüssigen Schlamm meidend, dem Wasser **näherte**^{ipf.Präs.}. Ich **dachte**^{pf.Aor.}, ich müßte ihn warnen: immerhin, in seinem Alter, eine Ungeschicklichkeit, das Ufer ist rutschig. Aber er **bewegte**^{ipf.Perf.} sich ausdauernd, **umging**^{ipf.Perf.} Hindernisse, und als ich schon **dachte**^{pf.Perf.}, er würde seine Schuhe, seine Hosenbeine naß machen, **trat**^{pf.Präs./Aor.} er auf das Wasser. Der Fluß **erzitterte**^{pf.} unter seinem Gewicht. Wellen **breiteten**^{pf.Aor.} sich kreisförmig aus, mein Vater **breitete**^{pf.Präs./Aor.} seine Arme aus, wie ein Seiltänzer, und dann **ging**^{pf.Präs./Aor.} er weiter, immer sicherer, immer überzeugter vom eigenem Gleichgewichtsgefühl. Umsonst **schloß**^{ipf.Perf.} ich entsetzt immer wieder die Augen. Er **kam**^{ipf.Perf.} über die unruhige Fläche **voran**, seelenruhig, fest immer weiter und weiter, das Gesicht dem Winde zugekehrt, durch Sturm, Schneewehen, bis er an das gegenüberliegende Ufer **gelangt**^{pf.Perf.} war und ganz erschöpft auf das schmutzige Totentuch des Sandes **fiel**^{pf.}. Und dort **saß**^{ipf.Perf.} er, auf seine Ellenbogen gestützt, schwer atmend, aber von Zeit zu Zeit **fand**^{ipf.Perf.} er noch die Kraft, um mir mit der Hand zu winken und unerwartet klarer Stimme zuzurufen:

- *Komm herüber, schrie*^{ipf.Perf.} er, *komm doch endlich herüber. Komm nur!* (Albahari 1993: 15-16)

Die Beobachtungen aus der Analyse von David Albaharis Kurzgeschichte lassen sich wie folgt zusammenfassen: Es hat sich bestätigt, dass die Funktion des perfektiven und imperfektiven Aspekts nicht auf die Unterscheidung von Vordergrund- und Hintergrundereignissen heruntergebrochen werden kann (vgl. 2.1.). Stattdessen kann ihre Funktion als 'Spezifikation' (Sonnenhauser 2012: 359) des durch das Verb ausgedrückten Tatbestandes erfasst werden, die durch unterschiedliche Arten der Fokussierung erreicht werden. Der perfektive Aspekt fokussiert entweder auf das Ende einer Situation oder auf ihr Resultat. Bei dem imperfektiven Aspekt scheint der Fokus dagegen auf der internen Struktur bzw. dem Verlauf einer Situation zu liegen (vgl. 2.1.). Ebenso

wie beim Aspekt korreliert die Verteilung des Aorists bzw. des Präsens und des Perfekts mit der Strukturierung des Textes in Vordergrund und Hintergrund; dies stellt jedoch nicht ihre primäre Funktion dar. Diese wurde in der Art der Perspektivierung eines Ereignisses erkannt.

Ungeklärt bleibt die Relation zwischen Aorist und perfektivem Präsens in Erzähltexten. Die von Gorup (1987) vorgeschlagene Konnotation BEFORE und NOW scheint im spezifischen Kontext der Narration nicht zu greifen, da das perfektive Präsens in seiner Verteilung und Funktion Überschneidungen mit dem Aorist aufweist. Vielmehr scheint es in Albaharis Erzählung auf die Gegenüberstellung zwischen der Innenperspektive, ausgedrückt durch Aorist oder Präsens, und der durch das Perfekt ausgedrückten Außenperspektive anzukommen.

3.3. Theoretische Einbettung der vorgeschlagenen Analyse

Dass das Perfekt mit der Außenperspektive verknüpft ist hängt mit seiner spezifischen Bedeutung zusammen, wie sie von Sonnenhauser (2012) ausgehend von Klein (1995) und Izvorski (1997) für das Bulgarische beschrieben wurde. Durch das Perfekt werde das Vorliegen eines Folgezustandes (*consequential state* = CS) assertiert, welches aus einem vergangenen Ereignis resultiert. Dabei müsse unterschieden werden zwischen dem Zeitpunkt, zu dem der Folgezustand vorliegt und über den folglich gesprochen wird (*topic time* = TT), dem Zeitpunkt, der als Referenzpunkt dient (*točka otčeta* = TO), von dem aus die Assertion erfolgt, und schließlich dem Sprechzeitpunkt (*time of utterance* = TU) (Sonnenhauser 2012: 362). Zwar stellen TT, TO und TU „unabhängige Größen“ (Sonnenhauser 2012: 362) dar, bei der Verwendung des Perfekts in dialogischen Kontexten fallen diese jedoch zusammen. In narrativen Kontexten hingegen kommen „zusätzlich zum Standpunkt des Produzenten als physikalischem Hervorbringer der Aussage, d.h. des Sprechers, auch der eines davon zu unterscheidenden Erzählers und der einer Figur im Text ins Spiel“ (Sonnenhauser: 2012: 362). Die Spezifik der Perfektbedeutung liege damit in der Assertion des Folgezustandes und nicht des Ereignisses selbst sowie in der Explizitheit eines Beobachters, aus dessen Standpunkt TT(CS) validiert werde (Sonnenhauser 2012: 362-363), wobei für die hier vorgenommene Analyse vor allem Letzteres von Bedeutung ist. Der Aorist sei dagegen mit keinem Beobachtungsstandpunkt verbunden (Chvany 1979: 305, Sonnenhauser 2012: 363) und diene als „disguise of the narrator“ (Chvany 1979: 311). Gleiches gilt für das Präsens. Chvany (1979: 297) argumentiert für das Bulgarische, dass das Präsens eine neutrale Form darstellt, die keine Informationen über die persönliche Involviertheit des (externen) Erzählers enthält. Das Präsens und der Aorist stellen somit die Ereignisse direkt dar, d.h. so, wie sie sich von einem handlungsinternen Standpunkt aus gesehen abspielen bzw. abgespielt haben. Im Perfekt werden die Ereignisse dagegen von einem Beobachtungspunkt aus (nach)erzählt.

An dieser Stelle muss betont werden, dass die Narrationssysteme des Serbischen und des Bulgarischen nicht gleichgesetzt werden dürfen. Da die synthetischen Tempusformen im Bulgarischen lebendiger sind als im Serbischen, ist auch die Opposition zwischen den ‘indirekten’ Erzählformen, d.h. dem Perfekt, und den ‘direkten’ (Chvany 1979), d.h. dem Aorist, Imperfekt und Präsens, im Bulgarischen stärker präsent. Im Serbischen hat sich dagegen das Perfekt als unmarkiertes Präteritum durchgesetzt. Mit dem Schwund der synthetischen Tempora verblasst auch die Opposition zwischen dem direkten und indirekten Erzählmodus und ist lediglich in der unmittelbaren Interaktion von Perfekt und Aorist spürbar, d.h. wenn beide Formen im gleichen Kontext auftreten. Da in der Regel in der heutigen Sprache das Perfekt dominiert, wird dieses als neutral, der Aorist hingegen als markiert empfunden. In *Jevandjelje po mom ocu* wird dieses Verhältnis umgedreht. Erst dadurch, dass in der Erzählung Aorist und Präsens dominieren, kann

das Perfekt als ein Zeichen für den Austritt aus dem direkten Erzählmodus empfunden und damit die Stimme eines externen Erzählers wahrgenommen werden.

4. Fazit

Die vorgeschlagene Analyse stellt den Versuch dar, die Variation der Tempus-Aspekt-Formen in narrativen Kontexten im Serbischen auf der Grundlage einer semantischen Basis systematisch zu beschreiben und zu motivieren. Die primäre Funktion des Aspekts wurde als die Art der Fokussierung der Situation beschrieben. Während durch den imperfektiven Aspekt der Verlauf eines Ereignisses fokussiert wird, stellt der perfektive Aspekt die Begrenzung eines Ereignisses in den Fokus. Die Unterscheidung zwischen Vordergrund- und Hintergrundereignissen kann sich mit dem Aspektgebrauch im Text überschneiden, stellt jedoch nicht die primäre Funktion des Aspekts dar.

Im Bereich des Tempus wurde die Markierung unterschiedlicher Perspektiven als Ursache für die Variation der verschiedenen Tempusformen in der Narration vorgeschlagen. Das Perfekt impliziert einen Beobachter, aus dessen externen Sicht die Ereignisse erzählt werden. Aorist und Präsens sind dagegen mit keinem expliziten Beobachterstandpunkt verbunden. Im Gegensatz zum Perfekt werden bei diesen Formen die Ereignisse nicht durch eine externe Erzählerinstanz widergegeben, sondern direkt aus der Innenperspektive dargestellt. Die Unterscheidung der verschiedenen Perspektiven ist allerdings lediglich in der unmittelbaren Kontrastierung zwischen Perfekt und Aorist bzw. Präsens möglich.

Ungeklärt in diesem Beitrag bleibt der Unterschied zwischen Aorist und Präsens in narrativen Kontexten. Dies hängt zum Einen mit der Homonymie des Präsens und des Aorists in der dritten Person Singular zusammen, zum Anderen mit der Überschneidung der Funktion des Aorists und perfektiven Präsens. Letzteres könnte auf den Schwund des Aorists im Serbischen zurückgeführt werden. Denn in dialogischen Kontexten wird dieser zunehmend durch das perfektive Perfekt ersetzt, in der Narration scheint zunehmend das perfektive Präsens seine Stelle einzunehmen.

Bibliographie

Primärliteratur

- Albahari, D. (1993): Das Evangelium meines Vaters. In: Albahari, D. *Beschreibung des Todes*. Erzählungen [Übers.: Ivanji, I.]. Klagenfurt: Wieser. 7-16.
- Albahari, D. (1996): Jevandjelje po mom ocu. In: Albahari, D., *Opis smrti. Pripovetke*. Beograd: Narodna Knjiga. 7-15.

Sekundärliteratur

- Alexander, R. (2006): *Bosnian, Croatian, Serbian. A Grammar with Sociolinguistic Commentary*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Bachtin, M. (1929): *Problemy tvorčestva Dostoevskogo*. Leningrad: Priboj.
- Belić, A. (1926/1927): O upotrebi vremena u srpskohrvatskom jeziku. *Južnoslovenski Filolog* 6. 102-132.
- Belyavski-Frank, M. (1991): Narrative Use of Tense Forms in Russian & Serbo-Croatian. *The Slavic and East European Journal* 35: 1. 115-132.
- Chvany, C. (1979): Grammatical Categories in the Narration of Elin Pelin's *Zemja*. *Folia Slavica* 3: 1-2. 295-316.

- Comrie, B. (1976): *Aspect. An introduction of verbal aspect and related problems*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.
- Dahl, Ö. (1975): Rezension von Verkuyl, H. J. (1972): *On the compositional nature of the aspects*. Dordrecht: D. Reidel. *Foundations of Language* 12: 3. 451-454.
- Fleischman, S. (1991): Toward a theory of tense-aspect in narrative discourse. In: Gvozdanović, J. & Janssen, T (Hg.), *The Function of Tense in Texts*. Oxford u.a.: North-Holland. 75-97.
- Fludernik, M. (2012): Narratology and Literary Linguistics. In: Binnick, R.I. (Hg.), *The Oxford Handbook of Tense and Aspekt*. Oxford u.a.: Oxford University Press. 75-101.
- Frawley, W. (1995): Rezension von Verkuyl, H. J. (1993): *A theory of aspectuality. The interaction between temporal and atemporal structure*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press. *Journal of Linguistics* 31:1. 177-181.
- Gorup, R. J. (1987): *The semantic organization of the Serbo-Croatian verb*. München: Verlag Otto Sagner.
- Gvozdanović, J. (2012): Perfective and Imperfective Aspect. In: Binnick, R.I. (Hg.), *The Oxford Handbook of Tense and Aspekt*. Oxford u.a.: Oxford University Press. 781-802.
- Hlebec, B. (1990): *Aspects, phases and tenses in English and Serbo-Croatian*. Graz: Inst. für Sprachwissenschaft der Univ.
- Izvorski, R. (1997): The Present Perfect as an Epistemic Modal. In: Lawson, A. (Hg.), *Proceedings of the 7th Semantics and Linguistic Theory Conference, held March 21-23, 1995, at Stanford University*. 222-239.
- Klein, W. (1995): A time-relational analysis of Russian aspect. *Language* 71:4. 669-695.
- Labroska, V. (2003): Upotreba na aorist i imperfekt vo srpskiot jazik. Paraleli so makedonskiot jazik. *Studia Linguistica Polono-Meridianoslavica* 11. 75-82.
- Lazard, G. (1999): Mirativity, evidentiality, mediativity, or other? *Linguistic Typology*, 3: 1. 91-109.
- Mihailović, M. (1962): *Tempus und Aspekt im serbokroatischen Präsens*. München: Verlag Otto Sagner.
- Mikkelsen, H. K. (1983): *Položaj aorista i imperfekta u savremenom srpskohrvatskom jeziku posmatran u svetlosti situacije u drugim slovenskim jezicima*. Aarhus: Slavisk Institut, Aarhus Universitet.
- Mikkelsen, H. K. (1984): *Vidske opozicije: svršen-nesvršen i aorist-imperfekat u srpskohrvatskom jeziku*. Aarhus: Slavisk Institut, Aarhus Universitet.
- Mutaščiev, R. (1964): *Segašno istoričesko vreme v sǎvremennija bǎlgarski ezik (gramatiko-stilistično proučvane na edna morfologična kategorija)*. Sofija: Bǎlgarskata Akad. na Naukite.
- Obst, U. (1994): Zum Vergleich des Aspekt- und Tempussystems im Russischen, Kroatischen und Serbischen. *Suvremena Lingvistika* 20: 1. 35-58.
- Radovanović, M. (1969): O narativnim glagolskim oblicima. *Prilozi proučavanju jezika* 5. 49-59.
- Samilov, M. (1957): The Witnessed Past in Serbo-Croatian. *Canadian Slavonic Papers* 2. 98-105.
- Sonnenhauser, B. (2010): *Perspektivität im Balkanslavischen: semantische Grundlagen und diskurspragmatische Relevanz*. <<http://www.slavistik.uni-muenchen.de/personen/mitarbeiter/sonnenhauser/projekte/perspektivit.pdf>> (30.05.2013)
- Sonnenhauser, B. (2012): Auxiliar-Variation und Textstruktur im Bulgarischen. *Die Welt der Slaven* 57: 2. 351-379.
- Stevanović, M. (1967): *Funkcije i značenja glagolskih vremena*. Beograd: Naučno Delo.
- Stojanović-Fréchette, O. (2013): Familie und Identität in frühen Erzählungen David Albaharis. In: Hansen-Kokorus, R. & Popovska, E (Hg.), *Kind und Jugendllicher in der Literatur und im Film Bosniens, Kroatiens und Serbiens*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač. 127-138.
- de Swart, H. (2012): Verbal Aspect. In: Binnick, R.I. (Hg.), *The Oxford Handbook of Tense and Aspekt*. Oxford u.a.: Oxford University Press. 752-780.
- Toma, P. (2000): O upotrebi aorista u savremenom srpskom jeziku. *Južnoslovenski Filolog* 56: 3-4. 1201-1213.
- Verkuyl, H. J. (1972): *On the compositional nature of the aspects*. Dordrecht: D. Reidel.
- Verkuyl, H. J. (1993): *A theory of aspectuality. The interaction between temporal and atemporal structure*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.
- Weinrich, H. (2001): *Tempus. Besprochene und erzählte Welt*. München: Verlag C.H. Beck.

Noch ein Infinitiv?

Das werde ich untersuchen werden, das muss ich untersuchen werden, das verspreche ich untersuchen zu werden!

Tabea Reiner

Ausgangspunkt des vorliegenden Artikels sind drei Beobachtungen zum Gegenwartsdeutschen: Erstens scheint ein doppeltes Futur möglich zu sein (*Das werde ich untersuchen werden*); zweitens bildet die Fügung [*werden*_{fin} + Infinitiv] anscheinend auch außerhalb eines solchen Doppelfuturs einen reinen Infinitiv (*das muss ich untersuchen werden*); drittens findet sich hierzu auch eine Variante mit *zu*-Infinitiv (*das verspreche ich untersuchen zu werden*). Um alle drei Beobachtungen erfassen zu können, wird die Hypothese vertreten, dass sich im Deutschen derzeit ein Infinitiv Futur entwickle. Zur Überprüfung dieser Hypothese folgt der Entwurf einer detaillierten empirischen Studie. Abschließend soll die mutmaßliche Entwicklung auch theoretisch eingeordnet werden, u.a. als potenzieller Fall von Grammatikalisierung.

1. Beobachtungen und erste Überlegungen

1.1. Beobachtungen

1.1.1. Erste Beobachtung: Doppelfutur

Wie bereits Rothstein (2012, 2013a) feststellt, findet man im Deutschen neben dem viel beachteten Doppelperfekt (siehe (1)) offenbar auch ein Doppelfutur (siehe (2)):

- (1) *Der ehemalige Rechtsanwalt B. **habe** sich bereits geraume Zeit nicht mehr um seine Fälle und Mandanten **gekümmert gehabt**.* (http://www.judicialis.de/Oberlandesgericht-Rostock_AGH-10-03--II-5-_Beschluss_28.03.2006.html)¹
- (2) *Die Grünen begrüßten die Pläne Söders. Der Koalitionspartner FDP sieht dagegen das Vorhaben skeptisch. Demnach warnte FDP-Fraktionschef Thomas Hacker vor einer „Doppelung der Anlaufstellen“. Minister Söder rechnet dem Bericht zufolge damit, dass der staatliche Beauftragte **sich** weniger um Behandlungsfehler **kümmern werden wird**, als vielmehr um strittige Abrechnungsfragen mit den Krankenkassen.* (NUN, 21.08.2009, übernommen aus Rothstein 2012: 26)

¹ Für Literatur zum Doppelperfekt siehe ebenfalls Rothstein (2012: 1, 2013a: 102).

Neben allen interessanten Konsequenzen aus diesen Beobachtungen (Rothstein 2012, 2013a) scheint bisher jedoch eine wesentliche Voraussetzung für die Hypothese vom Doppelfutur unerwähnt geblieben zu sein: die Annahme eines Infinitivs Futur im Deutschen ($V_{\text{fin}} + [V_{\text{inf}} \text{werden}_{\text{inf}}]$). Dass diese Annahme keineswegs selbstverständlich ist, zeigt ein Blick in Grammatikschreibung, Lehrwerke und sonstige Literatur. Beispielsweise fehlt eine Kategorie Infinitiv Futur in Zifonun et al. 1997: 1686 ebenso wie in Hentschel 2009: 180f; in Heine 1995: 120f wird sie sogar explizit verneint.² Hentschel 2009: 181 erwähnt zwar das Doppelfutur, bezeichnet es aber als „eher fraglich“. Auch erwägt sie den Vorschlag von Abraham 2004: 112, 116, eine aspektuelle Kategorie Infinitiv Futur II anzusetzen ($[V_{\text{part}} \text{haben}] \text{werden}$, z.B. *gelobt haben werden*), verwirft ihn aber sofort wieder mit dem Argument, $[[V_{\text{part}} \text{haben}] \text{werden}]$ lasse sich im Gegensatz zu anderen Infinitivtypen nicht unter Modalverben einbetten (**sollte gelobt haben werden*).

Ob derartige Belege mit einem Infinitiv Futur II nicht doch auffindbar sind, vermag ich zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht zu sagen. Unbestreitbar bleibt, dass Belege mit einfachem Infinitiv Futur existieren – und zwar sowohl innerhalb eines Doppelfuturs, wie in Rothstein 2012 belegt, als auch unterhalb von Modalverben, wie in 1.1.2 gezeigt werden soll. Zu erwarten sind dann ebenso Belege mit Einbettung unter *zu*; diese folgen in 1.1.3. Da damit alle typischen Infinitivumgebungen abgedeckt sind, wird in 1.2 die Hypothese aufgestellt, dass das Deutsche tatsächlich einen Infinitiv Futur kenne, der sich allerdings gerade erst entwickle.

1.1.2. Zweite Beobachtung: reiner Infinitiv Futur unabhängig vom Doppelfutur

Nicht nur im Doppelfutur, also unterhalb von *werden*, sondern auch unterhalb von Modalverben kommt offenbar ein Infinitiv Futur vor (siehe (3) und (4)).

- (3) *Er rechne allerdings damit, dass Sharon wieder **sprechen und verstehen werden könne**.* (BRZ, 10.01.2006)
- (4) *Als man die Kantone angeschrieben habe, sich als Standort für eines der Erfassungszentren zu bewerben, sei man davon ausgegangen, dass man Ende dieses Jahres mit der Produktion der biometrischen Pässe **beginnen werden müsse**.* (SOZ, 01.06.2005)

1.1.3. Dritte Beobachtung: zu-Infinitiv Futur

Besonders häufig scheint der mutmaßliche Infinitiv Futur als *zu*-Infinitiv aufzutreten:

- (5) *Lotz versicherte, für die CDU alles nur Mögliche getan zu haben und das auch künftig **tun zu werden**.* (RHZ, 25.01.1996)
- (6) *Als Schütt wegen eines Streits mit Bundestrainer Paul Lissek den Lahnstädtern den Rücken kehrte, soll Hilgers der damaligen LHC-Vorsitzenden Sabine Zirfas laut ihren Angaben angekündigt haben, nie mehr für die Hessen **spielen zu werden**.* (RHZ, 14.10.1996)

² Zum Spezialfall des Doppelfuturs siehe die Literaturhinweise in Rothstein (2012: 1).

- (7) *Simon Krummenacher glaubt deshalb, dank des Gardedienstes in seiner persönlichen Entwicklung einen grossen Schritt nach vorne **tun zu werden**.* (SGT, 09.10.2001)
- (8) *Dass Nkufo, 14-facher Torschütze des Zweitligisten, eine halbe Stunde zuvor noch einmal seine Absicht erklärt hatte, im Falle einer verweigerten Freigabe für den Wechsel zu Bundesliga-Aufsteiger Arminia Bielefeld nie mehr für die Mainzer **spielen zu werden**, brachte Heidel in Rage.* (RHZ, 10.06.2002)
- (9) *Dem widersprachen die Spieler und betonten, auch ohne Geld für ihr Land **spielen zu werden**.* (NUZ, 16.06.2006)
- (10) *Als der Kapitän im Dezember 2000 zum letzten Mal für den VfL aktiv war und im April zwei Jahre darauf seine Karriere wegen Rückenbeschwerden beenden musste, hatte er vor allem den Umstand beklagt, nie im neuen Stadion **spielen zu werden**.* (BRZ, 30.07. 2007)

1.2. Erste Überlegungen: Entstehung eines Infinitivs Futur

Nimmt man all diese Belege ernst, so drängt sich die Hypothese von der Existenz eines Infinitivs Futur im Deutschen regelrecht auf. Auch der Umstand, dass diese Kategorie in der Literatur bislang kaum auftaucht, ließe sich durch die Vermutung erklären, dieser Infinitiv sei zur Zeit erst im Entstehen begriffen.

Allerdings scheinen hier zwei Vorbehalte angebracht. Zum einen ist noch nicht gesagt, dass die gefundenen Fügungen keine andere Analyse zulassen als den ersten Gedanken, es müsse sich um einen Infinitiv Futur handeln. Zum anderen ist nicht ausgeschlossen, dass die Funde nur idiosynkratische Einzelstücke darstellen. Auf den ersten Vorbehalt möchte ich sofort eingehen, der zweite wird in 2 aufgegriffen.

Welche Analysealternativen gibt es also für $[V_{\text{inf}} + \text{werden}_{\text{inf}}]$? Aus meiner bisherigen Wortwahl dürfte bereits deutlich geworden sein, dass ich die zugrundeliegende Fügung $[\text{werden}_{\text{fin}} + \text{Infinitiv}]$ für ein Tempus, nicht für einen Modus halte.³ Auf der Suche nach Analysealternativen für $[V_{\text{inf}} + \text{werden}_{\text{inf}}]$ jedoch scheint die Modalisten-Position mit einem Mal sehr attraktiv. Fasst man nämlich die zugrundeliegende Fügung $[\text{werden}_{\text{fin}} + \text{Infinitiv}]$ als modal und entsprechend *werden* hier als Modalverb auf, dann ist $[V_{\text{inf}} + \text{werden}_{\text{inf}}]$ völlig erwartbar – schließlich überrascht es niemanden, wenn Modalverben Infinitive einbetten und dies auch dort tun, wo sie selbst im Infinitiv stehen.

Gegen die Einordnung von *werden* als Modalverb bezüglich $[\text{werden}_{\text{fin}} + \text{Infinitiv}]$ spricht aber ein Argument aus Bogner 2009: 107: Unter der Annahme, dass alle Vertreter einer Klasse die gleichen morphosyntaktischen Möglichkeiten haben müssen, fällt das *werden* in $[\text{werden}_{\text{fin}} + \text{Infinitiv}]$ aus der Modalverbklasse eindeutig heraus – denn es bildet im Gegensatz zu den sicheren Modalverben kein Präteritum (siehe (11) vs. (12)).

(11) *Er muss gehen – Er musste gehen.*

(12) *Er wird gehen – *Er wurde gehen.*

³ Zur Kategorisierung von $[\text{werden} + \text{Infinitiv}]$ als Tempus oder als Modus siehe u.a. Saltveit (1960) und (1962), Vater (1975) und (1997), Janssen (1989), Askedal (1991), Leiss (1992: 191ff), Fritz (2000), Welke (2005: 365ff), Hacke (2009). Die Diskussion ist bekannt unter dem Schlagwort „Temporalisten vs. Modalisten“.

Dieses Argument ist ferner auch einer der Gründe dafür, dass im vorliegenden Artikel von vornherein die Temporalisten-Position eingenommen wurde.⁴

Dadurch, dass *werden* nicht als Modalverb klassifiziert werden kann, ist der erste Vorbehalt gegen die Hypothese vom Infinitiv Futur entkräftet. Der zweite Vorbehalt („Idiosynkrasie“) betrifft nun nicht die theoretische Notwendigkeit der Hypothese, sondern ihre empirische Überprüfung. Deswegen soll dieser Vorbehalt in einem neuen Abschnitt behandelt werden.

2. Entwurf einer empirischen Studie

Die Nachweise des potenziellen Infinitivs Futur scheinen sich bislang auf die Belegsammlung in Rothstein (2012) und einige wenige weitere Belege hier (aufgelistet unter 5) zu beschränken. Deswegen hat eine rasche Verbreiterung der Materialbasis m.E. erste Priorität. Eine der vergleichsweise unkompliziertesten Formen umfangreicher Datenerhebung ist erfahrungsgemäß die Korpusabfrage. Um dabei nicht nur an eine Vielzahl von Belegen zu gelangen, sondern auch die Behauptung eines Sprachwandels zumindest in Ansätzen zu testen, ist folgendes Vorgehen vorstellbar:

2.1. Schritt 1: Von der Hypothese zu überprüfbaren Teilthesen

Die eigentliche Hypothese, die bereits oben formuliert wurde, lautet: Im Gegenwartsdeutschen entwickelt sich ein Infinitiv Futur. Da sich diese These als Ganzes wohl kaum überprüfen lässt, soll sie – näherungsweise – in überprüfbare Teilthesen aufgegliedert werden. Diese Teilthesen könnten ihrerseits lauten:

- a) $[[V_{\text{inf}} \textbf{werden}_{\text{inf}}] V_{\text{fin}}]$ kommt vor.
- b) $[V_{\text{fin}} [V_{\text{inf}} \textbf{zu werden}]]$ kommt vor.
- c) Die Häufigkeitsdifferenz zwischen $[[V_{\text{inf}} \textbf{werden}_{\text{inf}}] V_{\text{fin}}]$ und $[V_{\text{inf}} \textbf{werden}_{\text{fin}}]$ hat über die letzten 30 Jahre stetig abgenommen, und zwar zugunsten der zuerst genannten Fügung. „Vi“ steht hier wie im Folgenden für ein gegebenes Verb, z.B. *spielen*.
- d) Die Häufigkeitsdifferenz zwischen $[V_{\text{fin}} [V_{\text{inf}} \textbf{zu werden}]]$ und nachzeitigem $[V_{\text{fin}} [\textbf{zu } V_{\text{inf}}]]$ hat über die letzten 30 Jahre stetig abgenommen, und zwar zugunsten der zuerst genannten Fügung.

Wie bereits erwähnt, handelt es sich hier nur um eine Annäherung an die Gesamtthese. Die Gründe dafür sind praktischer Art. Beispielsweise erfassen die verbalen Muster unter a) und c) nur die Abfolge im Nebensatz, weil die Alternative – eine Abstandssuche – viel zu unpräzise

⁴ Alleine allerdings reicht dieses Argument nicht aus. Immerhin könnte man die Fügung für modal halten, ohne das Verb als Modalverb zu betrachten, oder aber eine Zwischenposition einnehmen wie Leiss (1992: 191ff) dies bekanntermaßen tut – um nur zwei von vielen denkbaren Alternativen zu nennen. Für die Temporalisten-Position spricht m.E. letztlich der Argumentationsgang von Hacke (2009), die $[\text{werden}_{\text{fin}} + \text{Infinitiv}]$ als Futurkandidat mit sekundärer modaler Lesart einordnet – unterschieden von einem vollwertigen Futur nur durch die (noch) fehlende Obligatorizität. Wenn ich anstatt von „Futurkandidat“ von „Futur“ spreche, ist dies als verkürzende Redeweise zu verstehen. Weiter gestärkt werden könnte die Temporalistenposition interessanterweise ausgerechnet durch die Existenz eines Doppelfuturs (genauer: Rothstein 2013a: 117).

wäre. Ein anderes Beispiel ist die Wahl der Vergleichsfügungen unter c) und d), die auf folgender Annahme beruht: Der mutmaßliche Infinitiv wird anstelle von $[V_{\text{inf}} \text{werden}_{\text{fin}}]$ und nachzeitigem $[V_{\text{fin}} [\text{zu } V_{\text{inf}}]]$ gebraucht – nicht etwa anstelle von nachzeitigem V_{fin} . Die letztere mögliche Vergleichsfügung zusätzlich miteinzubeziehen, erschiene unverhältnismäßig aufwändig. Auch die Beschränkung auf ein festes Verb unter c) und d) soll die Suche besser handhabbar machen – hat aber gleichzeitig den Zweck, eventuelle lexemspezifische Effekte sofort sichtbar werden zu lassen.

2.2. Schritt 2: Überprüfung der Teilthesen durch Korpusanfragen

Auf der Suche nach Masse bietet sich das DeReKo an, da es sich hierbei – laut Selbstbeschreibung – um die „weltweit größte Sammlung deutschsprachiger Korpora“ handelt (<http://www.ids-mannheim.de/kl/projekte/korpora/>). Innerhalb des DeReKo wiederum fällt die Wahl auf das Archiv TAGGED-T, weil dieses nach allen relevanten Kategorien annotiert ist: finite Verben, Verben im Infinitiv und die Partikel *zu* vor Infinitiv. Zur Überprüfung der Teilthesen sind unterschiedliche Suchanfragen und Auswertungsverfahren erforderlich, ähnlich denen in Rothstein (2012).

Für Hypothese a) – die Existenz von $[[V_{\text{inf}} \text{werden}_{\text{inf}}] V_{\text{fin}}]$ – lautet die Suchanfrage
 MORPH(VRB inf) (werden /w0 MORPH(VRB inf)) (MORPH(VRB fin) %w1:1
 („“ oder „.“ oder „:“ oder „-“)).

Der Ausdruck „%w1:1 („“ oder „.“ oder „:“ oder „-““ soll solche falsch positiven Treffer verhindern, in denen zwischen *werden* und dem finiten Verb ein Satzzeichen steht. Dennoch wird die Suchanfrage einige Fehltreffer liefern, die im Nachhinein manuell auszufiltern sind. Beispielsweise dürften an der Position des ersten Infinitivs mitunter Perfektpartizipien erscheinen, die gleichlautend mit dem Infinitiv sind (*empfangen*, *ergeben*, *überfahren*, *überlassen*, *vergessen*...).⁵

Für Hypothese b) – die Existenz von $[V_{\text{fin}} [V_{\text{inf}} \text{zu werden}]]$ – lautet die Suchanfrage
 MORPH(VRB fin) MORPH(VRB inf) (zu /w0 MORPH(PTK zu)) (werden /w0
 MORPH(VRB inf)).

Auch hier muss sicherlich manuell nachgefiltert werden – allein schon, weil sich das Problem der Perfektpartizipien erneut stellt.

Bei der Auswertung beider Suchanfragen wird man Treffer mit verschiedenen Verben an der Position des am tiefsten eingebetteten Infinitivs erhalten. Diese Verben bilden die Grundlage für die Überprüfung der Teilthesen c) und d) – die Behauptung, dass der mutmaßliche neue Infinitiv Terrain gewinne von älteren Fügungen. Zur Überprüfung müssen zunächst die Häufigkeiten der beiden älteren Fügungen für jedes Verb bestimmt werden. Dies geschieht auf der Grundlage von Suchanfragen wie den folgenden:

⁵ Wie leicht man solche Fehltreffer übersieht, zeigt sich z.B. an Beleg (222) in Rothstein (2012: 27) = (i).

(i) Somit wird der Bevölkerung ein anonymes Grabfeld zur Verfügung stehen, wo die Asche Verstorbener in einer Öko-Urne auf einem Rasenfeld vergraben werden wird. (SGT, 23.11.2000)

(spielen /w0 MORPH(VRB inf)) &werden
MORPH(VRB fin) zu spielen.

Gerade in diesem Fall ist manuelle Nachbearbeitung dringend nötig, denn es müssen alle Treffer aussortiert werden, bei denen zwischen den beiden Verben kein Nachzeitigkeitsverhältnis herrscht. Dieser Fall könnte sich ergeben durch a) die sekundäre modale Lesart von [*werden*_{fin} + Infinitiv], z.B. in ...*dass er wohl gerade spielen wird* oder b) solche Matrixverben eines *zu*-Infinitivs, die Gleichzeitigkeit zulassen oder erzwingen, z.B. in *Er glaubt zu spielen*. Für eine vollständige Sichtung allerdings dürfte die Treffermenge zu groß sein. Deshalb empfiehlt es sich, eine Zufallsauswahl aus der Ergebnismenge treffen zu lassen, nur die Auswahl zu sichten und dann auf die Gesamtmenge zu extrapolieren. Nun muss man nur noch für jedes Verb und jedes Jahr die Häufigkeiten der mutmaßlich konkurrierenden Fügungen vergleichen.

Auf diese Weise ließen sich die einzelnen Teilhypothesen Schritt für Schritt überprüfen. Als Ergebnis erwarte ich nicht nur eine erste Bestätigung der Hypothesen, sondern auch den Nachweis, dass der mutmaßliche neue Infinitiv in fast allen denkbaren Verwendungen und Umgebungen auftritt (z.B. in epistemischer Verwendung in einem V2-Satz oder auch als Infinitiv Futur II, dessen Existenz Hentschel 2009: 181 bezweifelt). Für den Spezialfall des Doppelfuturs wurde dies bereits in Rothstein (2013a) gezeigt⁶.

Am Ende meiner eher quantitativen Korpusstudie stünde wohl die Notwendigkeit weiterer empirischer Arbeiten zur Untermauerung der Hypothese vom entstehenden Infinitiv Futur. Gedacht ist hier u.a. an eine quantitativ oder qualitativ ausgerichtete Fragebogenstudie, wie sie in provisorischer Form bereits mit Rothstein 2013b vorliegt. Dort deutet sich eine überraschend hohe Akzeptanz zumindest des Doppelfuturs an. Auffällig erscheint mir allerdings folgender Befund: Wenn das Doppelfutur denn abgelehnt wird, dann oft mit dem Argument, das zweite *werden* sei „überflüssig“ (ebd.: 9). Hier wäre es interessant zu wissen, wie die Befragten zu diesem Urteil gelangen: Wissen sie nichts Rechtes mit dem zweiten *werden* anzufangen, finden sie es einfach nur redundant oder scheint es ihnen gar über den Satzrahmen hinauszuragen? In letzterem Fall müsste man das Überflüssigkeitsargument eventuell als genuin grammatische Bewertung ernst nehmen, während Rothstein es in den Bereich der Rhetorik verweist (ebd.: 11f).

Eine andere Möglichkeit, die Hypothese vom entstehenden Infinitiv Futur durch weitere empirische Arbeiten zu untermauern, wäre die detaillierte Untersuchung der Kontexte, aus denen bereits gefundene Korpusbelege stammen. Dass auch eine solche Mikroperspektive erhellend sein kann, zeigt das Beispiel eines Belegs für das Doppelfutur aus Rothstein (2012), hier wiedergegeben als (13).

- (13) *Interessant wird auch das Auftreten des SC Aspang sein, der sicherlich **alles daran setzen werden wird**, den Aufstieg in die 1. Klasse Süd zu schaffen.* (NON, 20.07.2009, S. 75, übernommen aus Rothstein 2012: 19, dort als Beispiel (142))

⁶ Allerdings würde man sich dort für manche Verwendungen und Umgebungen bessere Beispiele wünschen. So erscheint unter der Überschrift „Anhebungsverben“ Beleg (i), unter der Überschrift „Interrogativsatz“ Beleg (ii).

(i) *Im schlimmsten Fall wird er Ihrem Kind eine Brille verschreiben. [...] Sie sollten ihm ruhig erklären, dass es dadurch besser sehen werden wird und dass es gesund für die Augen ist.* (<http://www.kinder.de/Gesunde-Kinderaugen.4518.0.html>, übernommen aus Rothstein 2013a: 110)

(ii) *[...] können Sie zusammen mit den anderen Dorfbewohnern die Werwölfe aufspüren, bevor diese jeden fressen werden werden?* (<http://www.playme.de/ULTIMATE-WEREWOLF>, übernommen aus Rothstein 2013a: 111)

Beleg (i) könnte angefochten werden, weil *sehen* hier nicht in einem Anhebungskontext erscheint, Beleg (ii), weil das Doppelfutur nicht direkt dem Frageoperator unterstellt ist.

Auch dieser Beleg stammt aus dem DeReKo. Sucht man dort (im Archiv W) nur den Anfang *Interessant wird auch das Auftreten des SC Aspeng sein*, so erhält man nicht nur (13), sondern auch (14) mit einfachem Futur.

- (14) *Interessant wird auch das Auftreten des SC Aspeng sein, die sicherlich **alles daran setzen werden**, den Aufstieg zu schaffen.* (NON, 20.07.2009, S. 81)

Wenn man sich zudem möglichst viel Kontext anzeigen lässt, gewinnt man den Eindruck, zwei Versionen desselben Artikels vor sich zu haben, die sich nur in Details unterscheiden⁷. Dass zu diesen Details auch die obigen Verbformen gehören, könnte die Vermutung bestätigen, dass Sprecher einen deutlichen funktionalen Unterschied zwischen Doppelfutur und Futur I wahrnehmen – und zugleich ein Hinweis auf die Akzeptabilität des Doppelfuturs sein. Denn ausgerechnet jene Version des Artikels, die den Doppelfutur-Beleg enthält, scheint nachkorrigiert zu sein; jedenfalls sind darin zwei Normverstöße ausgebessert, nämlich die obige rein semantische Genuskongruenz und (im weiteren Kontext) ein fehlendes Komma.

Ein weiterer Doppelfuturbeleg aus Rothstein 2012 mit interessantem Kontext ist (15).

- (15) *„Wenn China und Afrika transparent und zum gegenseitigen Nutzen zusammenarbeiten könnten, dann bin ich mir absolut sicher, dass wir einst in den Geschichtsbüchern **lesen werden werden**, dass diese Zusammenarbeit wichtiger Bestandteil der wirtschaftlichen Erholung nach der weltweiten Finanzkrise war.“*
(<http://www.one.org/de/blog/2010/12/09/chinas-investitionen-in-afrika-konnen-zum-gegenseitigen-nutzen-sein/>, übernommen aus Rothstein 2012: 21, dort als Beispiel (164))

Liest man den gesamten Text, so erfährt man, dass es sich bei dem Zitat um eine Übersetzung aus dem Englischen handelt. Auch dies lässt sich als Hinweis auf die Akzeptabilität des Doppelfuturs deuten – streben Übersetzer doch i.d.R. nach Standardsprachlichkeit.

Mit diesen „Appetithäppchen“ einer qualitativen Folgestudie möchte ich den empirischen Teil beschließen.

3. Theoretische Einordnung

Bereits in den Abschnitten 1 und 2 wurden zahlreiche theoretische Einordnungen vorgenommen, um das Phänomen überhaupt erfassen und seine Relevanz aufzeigen zu können. Darüber hinaus jedoch stellen sich weitere Fragen, nämlich

- a) nach einer genauen semantischen und syntaktischen Beschreibung des mutmaßlichen Infinitivs Futur,
- b) nach Konsequenzen für die Einordnung von [*werden_{fin}* + Infinitiv],
- c) nach Vergleichbarem in anderen Sprachen und
- d) nach einem möglichen Grammatikalisierungsprozess, in dessen Zuge der mutmaßliche Infinitiv Futur entsteht.

⁷ Nach Auskunft des Medienarchivs APA DeFacto stammen die beiden Versionen aus verschiedenen Regionalausgaben.

Diesen Punkten widmet sich der Rest von Abschnitt 3, wobei lediglich erste Ansätze zur Beantwortung der vier recht weitgreifenden Fragen aufgezeigt werden sollen.

3.1. Semantische und syntaktische Beschreibung des mutmaßlichen Infinitivs Futur

Grundsätzlich ist es eine plausible Annahme, dass ein Infinitiv Futur die Semantik der zugrundeliegenden Fügung, also die von [*werden_{fin}* + Infinitiv], erbt.⁸ Diese Semantik besteht nach Hacke (2009: 178ff) in einer Perspektivierung: Der Sprecher drückt eine wahrgenommene Distanz zwischen seinem *ego-hic-nunc* einerseits und dem Ereignis im Infinitiv andererseits aus, insbesondere eine zeitliche Distanz. Dies ließe sich ganz traditionell mit (16) formalisieren, vorausgesetzt, man wählt M passend.

- (16) Fritzchen wird arbeiten.

$$\llbracket F(\text{arbeiten}'(\text{Fritzchen}')) \rrbracket^{M,t_0,g} = 1 \leftrightarrow \llbracket (\text{arbeiten}'(\text{Fritzchen}')) \rrbracket^{M,t_1,g} \quad t_0 < t_1$$

Die so gefasste Bedeutung der Fügung [*werden_{fin}* + Infinitiv] kann laut obiger Annahme auf ihren Infinitiv übertragen werden, so dass wiederum alle Fügungen mit diesem Infinitiv (siehe 1.1.1 bis 1.1.3) entsprechend beschreibbar sind. Insbesondere das Doppelfutur ließe sich so womöglich als rekursiv angewendetes Futur I verstehen.

Eine solche kompositionelle Vorstellung von der Semantik des mutmaßlichen Infinitivs Futur erinnert stark an Darstellungen der Tempussyntax in der Tradition von Stowell (1996). Diese Tradition wäre also der bevorzugte Ansatzpunkt für eine tiefergehende syntaktische Behandlung des mutmaßlichen neuen Infinitivs.

3.2. Konsequenzen für die Einordnung von [*werden_{fin}* + Infinitiv]

Wenn [*werden_{fin}* + Infinitiv] selbst einen Infinitiv der Form [*werden_{infin}* + Infinitiv] bilden kann, so bestätigt dies die eingangs eingenommene Temporalistenposition zum Status dieser viel-diskutierten Fügung – oder schwächt zumindest die Modalistenposition. Denn nach Letzterer ist *werden* in [*werden_{fin}* + Infinitiv] ein epistemisches Modalverb und als solches dürfte es gerade keinen Infinitiv bilden (Kiss 2005: 118), dürfte also auch nicht für [*werden_{infin}* + Infinitiv] zur Verfügung stehen.

3.3. Vergleichbares in anderen Sprachen

An die relativ ausführliche Beschäftigung mit der Frage, ob im Deutschen derzeit ein Infinitiv Futur entsteht, schließt sich beinahe automatisch die Frage an, ob eine solche Kategorie aus übereinzelsprachlicher Perspektive überhaupt erwartbar wäre. Für den Spezialfall des Doppelfuturs scheint dies zunächst nicht der Fall zu sein (Rothstein 2012: 1 und die dort zitierte Literatur, z.B. Vetters 1996). Allerdings ist die Forschungslage weniger eindeutig, als zumindest Vetters sie darstellt. So heißt es bei ihm:

⁸ Einzig der Referenzzeitpunkt mag sich verschieben weg vom Äußerungszeitpunkt hin zur Ereigniszeit des Matrixverbs.

Les recherches en linguistique générale (par exemple Comrie 1985 ou Dahl 1985) n'ont pas permis de découvrir une langue qui aurait un tel tiroir. (Vetters 1996: 20)

Gerade Comrie aber gibt ein Beispiel für ein Doppelfutur (Comrie 1985: 74) und sieht eine solche Kategorie auch in seiner formalen Tempusrepräsentation vor (Comrie 1985: 128). Dennoch sucht man bei Comrie wie auch in sonstiger Literatur vergeblich nach einer nennenswerten Menge an Beispielen.

Auch für den allgemeineren Fall des Infinitivs Futur scheint es kein klares Bild zu geben. Das englische *will*-Futur beispielsweise kann allein schon deshalb keinen Infinitiv bilden, weil *will* selbst keinen Infinitiv kennt (Quirk et al. 1985). Auch im Niederländischen ist eine Entsprechung zu 1.1.1 und 1.1.2 – also ein reiner Infinitiv Futur – nach der Auskunft von Muttersprachlern gänzlich ausgeschlossen; nur der Infinitiv mit Partikel (1.1.3) kommt anscheinend vor (siehe (17)).

- (17) *Moeder zei vroeg thuis te zullen zijn.*
 Mutter sagte früh zuhause INF.PART FUTAUX? sein
 (übernommen aus Coppen et al. [1933])

Dies ließe sich zunächst – anders als für das Deutsche – damit erklären, dass *zullen* Modalverbstatus habe. Denn das obige Gegenargument (1.2) von der fehlenden Präteritumsform gilt hier nicht (siehe (18)).

- (18) *Hij zal gaan – Hij zou gaan.*
 er *zullen*-3SG-PRÄS gehen er *zullen*-3SG-PRÄT gehen

Allerdings bleibt dann fraglich, warum ein reiner Infinitiv Futur fehlt. Ganz anders im Lateinischen: Hier findet sich in jeder Schulgrammatik ein Infinitiv Futur (z.B. Rubenbauer & Hofmann 1995: 72ff, siehe auch Reichenbach 1947: 297, Comrie 1985: 74), wenn auch beschränkt auf bestimmte Kontexte (Burkard & Schauer 2012: 663f, Noonan 1985: 112⁹). Auch für das teilweise romanisch basierte Esperanto ist, wenn auch kein Infinitiv Futur, so doch eine Art Doppelfutur vorgesehen (Kellerman Reed 1910: Absatz 153, siehe (19)).

- (19) *Mi estos vidonta.*
 'I shall be about to (going to) see.' (Übersetzung übernommen von ebd.)

Nun könnte man versucht sein, von dem Vorkommen eines Doppelfuturs in einer Plansprache auf ein allgemeines Bedürfnis nach einer solchen Kategorie zu schließen. Dem steht aber entgegen, dass die Kategorie als peripher ausgewiesen wird (ebd.).

Als Fazit dieser kurzen Auflistung lässt sich die Vermutung festhalten, dass zumindest innerhalb der Indogermania eine Kategorie Infinitiv Futur weder besonders erwartbar noch besonders unwahrscheinlich ist. Genauere Vorhersagen sind leider auch dem WALS oder dem Konstanzer Universalienarchiv nicht zu entlocken.

⁹ Vgl. aber auch Vetters (1996: 20) sowie Touratier (2013: 121).

3.4. Mögliche Grammatikalisierung – ein Ausblick

Inwiefern es sich bei der mutmaßlichen Entstehung eines Infinitivs Futur im Deutschen um einen Grammatikalisierungsprozess handelt, lässt sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt nur schwer abschätzen (Rothstein 2013a: 117f). Dennoch wird man dieser Frage mittelfristig nicht entkommen können. Und um sie zu beantworten – vielleicht auch schon, um sie überhaupt sinnvoll stellen zu können – ist die Entscheidung für eines von mehreren konkurrierenden Grammatikalisierungsmodellen nötig (für einen Überblick siehe Heine & Narrog 2011). Eine solche Entscheidung wiederum erfordert eine Auseinandersetzung mit der grundlegenden Frage nach dem Verhältnis von Lexikon und Grammatik. Während dieses Verhältnis in den meisten Grammatikalisierungsmodellen als Kontinuum aufgefasst wird (ebd.), möchte ich hier ein Kriterium zur Unterscheidung von Lexikon und Grammatik vorschlagen, das eher die ältere Sichtweise von Lexikon und Grammatik als diskreten Kategorien stützt, in der einschlägigen Literatur (Montague 1970 und 1973, Bartsch & Vennemann 1972, Bierwisch & Lang 1987 u.v.a.m.) aber so nicht vorzukommen scheint:

Der Unterschied zwischen einerseits solchen Bedeutungen, die wir intuitiv *lexikalisch* nennen, und andererseits solchen Bedeutungen, die wir intuitiv *grammatisch* nennen, liegt m.E. darin, dass nur Letztere Bezug nehmen auf das gesamte zugehörige sprachliche Zeichen und in diesem Sinne selbstreferenziell sind. Versucht man beispielsweise, die Bedeutung der Konjunktion *weil* zu beschreiben, so wird man zwei Bedeutungsanteile nennen: einen, der ohne Selbstreferenz auskommt – ‘Verursachung’ o.ä. – und einen anderen, der zwingend auf *weil* als Ganzes Bezug nehmen muss, da er die Funktion von eben diesem Zeichen im Satz umfasst – etwa ‘Dieses Zeichen leitet einen VE-Satz ein’.

Dieser Vorschlag ist selbstverständlich nur als ein winziges Detail in der oben geforderten Entscheidung für ein Grammatikalisierungsmodell zu verstehen, dürfte aber bereits deutlich machen, wie grundlegend eine solche Entscheidung ist – und wie leicht ein scheinbar rein deskriptives Thema zu Fragen der Sprachtheorie führt. So kann der vorliegende Artikel u.a. verstanden werden als ein Beispiel für die Interaktion von Empirie und Theorie.

Bibliographie

- Abraham, W. (2004): The grammaticalization of the infinitival preposition. Toward a theory of „grammaticalizing reanalysis“. *Journal of Comparative Germanic Linguistics* 7. 111-170.
- Askedal, J. O. (1991): Überlegungen zum *tempus futurum* im Deutschen. In: Askedal, J., Brandt, G. & Schöndorf, K. E. (Hgg.), *Osloer und Rostocker Studien zur deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft*. Oslo: Germanistisches Institut der Universität Oslo. (= Osloer Beiträge zur Germanistik; 13). 97-116.
- Bartsch, R. & Vennemann, Th. (1972): *Semantic structures. A study in the relation between semantics and syntax*. Frankfurt (M.): Athenäum.
- Bierwisch, M. & Lang, E. (1987): *Grammatische und konzeptuelle Aspekte von Dimensionsadjektiven*. Berlin: Akademie-Verlag. (= *Studia Grammatica*; 26/27).
- Bogner, St. (2009): Futur I und II. In: Hentschel, E. & Vogel, P. M. (Hgg.), *Deutsche Morphologie*. Berlin / New York: De Gruyter. (= *De Gruyter Lexikon*; o. Nr.). 96-112.
- Burkard, Th. & Schauer, M. (2012): *Lehrbuch der lateinischen Syntax und Semantik*. Begründet von Menge, H. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Comrie, B. (1985): *Tense*. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press. (= *Cambridge Textbooks in Linguistics*; 17).
- Coppen, P.-A. & Haeseryn, W. & De Vriend, F.: *E-ANS*. Version 1.3. Verfügbar unter: <http://ans.ruhosting.nl/e-ans/index.html>.

- Dahl, Ö. (1985): *Tense and aspect systems*. Oxford: Blackwell.
- Fritz, Th. A. (2000): *Wahr-Sagen. Futur, Modalität und Sprecherbezug im Deutschen*. Hamburg: Buske (= Beiträge zur germanistischen Sprachwissenschaft; 16). Zugl.: Passau, Univ., Habil.-Schr., 2000.
- Hacke, M. (2009): *Funktion und Bedeutung von werden + Infinitiv im Vergleich zum futurischen Präsens*. Heidelberg: Winter. (= Germanistische Bibliothek; 34). Teilw. zugl.: Bamberg, Univ., Diss., 2008.
- Heine, B. (1995): On the German *werden* future. In: Abraham, W., Givón, T. & Thompson, S. A. (Hgg.), *Discourse grammar and typology. Papers in honor of John W.M. Verhaar*. (= Studies in Language Companion Series; 27). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins. 119-138.
- Heine, Bernd & Narrog, Heiko (Hgg.): *The Oxford handbook of grammaticalization*. Oxford / New York: Oxford University Press. (= Oxford Handbooks in Linguistics). 56-68.
- Hentschel, E. (2009): Infinite Verbformen. In: Hentschel, E. & Vogel, P. M. (Hgg.), *Deutsche Morphologie*. Berlin / New York: De Gruyter. (= De Gruyter Lexikon). 171-187.
- Janssen, Th. (1989): Die Hilfsverben *werden* (deutsch) und *zullen* (niederländisch): Modal oder temporal? In: Abraham, W. & Janssen, Th. (Hgg.), *Tempus – Aspekt – Modus. Die lexikalischen und grammatischen Formen in den germanischen Sprachen*. Tübingen: Niemeyer. (= Linguistische Arbeiten; 237). 65-84.
- Kellerman Reed, I. (1910): *A Complete grammar of Esperanto, the international language. With graded exercises for reading and translation together with full vocabularies*. Verfügbar unter: <http://www.gutenberg.org/files/7787/7787-h/7787-h.htm>.
- Kiss, T. (2005): Subjektselektion bei Infinitiven. In: Marillier, J.-F. & Rozier, C. (Hgg.): *Der Infinitiv im Deutschen*. Tübingen: Stauffenburg. (= Eurogermanistik: Europäische Studien zur deutschen Sprache; 22). 115-132.
- Leiss, E. (1992): *Die Verbalkategorien des Deutschen. Ein Beitrag zur Theorie der sprachlichen Kategorisierung*. Berlin / New York: De Gruyter. (= Studia Linguistica Germanica; 31). Zugl.: Erlangen, Nürnberg, Univ., Habil.-Schr., 1990.
- Montague, R. (1970): English as a formal language. In: Visentini, B. et al. (Hgg.), *Linguaggi nella Società e nella Tecnica*. Milan: Edizioni di Comunità. 189-224.
- Montague, R. (1973): The proper treatment of quantification in ordinary English. In: Hintikka, J. et al. (Hgg.), *Approaches to natural language*. Proceedings of the 1970 Stanford workshop on grammar and semantics. Dordrecht / Boston: Reidel. (= Synthese Library; 49). 221-242.
- Noonan, M. (1985): Complementation. In: Shopen, T. (Hg.), *Language typology and syntactic description*. Bd. 2: *Complex constructions*. Cambridge / New York: Cambridge University Press. 42-140.
- Quirk, R. et al. (Hgg.) (1985): *A comprehensive grammar of the English language*. London / New York: Longman.
- Reichenbach, H. (1947): *Elements of symbolic logic*. London: Collier-Macmillan Limited. Zitiert nach der Free-Press-Ausgabe 1966, New York.
- Rothstein, B. (2012): Belege zum doppelten Futur im Deutschen. *Bochumer Linguistische Arbeitsberichte* 8. 1-30.
- Rothstein, B. (2013a): Belege mit doppeltem Futur im Deutschen? Ergebnisse einer Internetrecherche. *Sprachwissenschaft* 38. 101-119.
- Rothstein, B. (2013b): Doppeltes Futur im Deutschen? Ergebnisse aus einem Kurzfragebogen. Erscheint in: *Deutsch als Fremdsprache*.
- Rubenbauer, H. & Hofmann, J. B. (¹²1995): *Lateinische Grammatik*. Bearbeitet von Heine, R. Bamberg [u.a.]: Buchner [u.a.].
- Saltveit, L. (1960): Besitzt die deutsche Sprache ein Futur? *Der Deutschunterricht* 12: 5. 46-65.
- Saltveit, L. (1962): *Studien zum deutschen Futur. Die Fügungen werden mit dem Partizip des Präsens und werden mit dem Infinitiv in ihren heutigen Funktionen und in ihrer geschichtlichen Entwicklung*. Bergen / Oslo: Norwegian Universities Press. (= Årbok for Universitetet i Bergen: Humanistik Serie; 2).
- Stowell, T. (1996): The phrase structure of tense. In: Rooryck, J. & Zaring, L. (Hgg.), *Phrase structure and the lexicon*. Dordrecht / Boston / London: Kluwer. (= Studies in Natural Language and Linguistic Theory; 33).
- Touratier, Ch. (2013): *Lateinische Grammatik. Linguistische Einführung in die lateinische Sprache*. Übersetzt und bearbeitet von Liebermann, Bianca. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Vater, H. (1975): *Werden als Modalverb*. In: Calbert, J. P. & Vater, H. (Hgg.), *Aspekte der Modalität*. Tübingen: Narr. (= Studien zur Deutschen Grammatik; 1). 71-148.

- Vater, H. (1997): Hat das Deutsche Futurtempora? In: Vater, H. (Hg.), *Zu Tempus und Modus im Deutschen*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier. (= Fokus: Linguistisch-Philologische Studien; 19). 53-69.
- Vetters, C. (1996): *Temps, aspect et narration*. Amsterdam / Atlanta: Rodopi. (= Faux titre. Études de langue et littérature françaises publiées; 106).
- Welke, K. (2005): *Tempus im Deutschen. Rekonstruktion eines semantischen Systems*. Berlin / New York: De Gruyter. (= Linguistik – Impulse und Tendenzen; 13).
- Zifonun, G. & Hoffmann, L. & Strecker, B. (Hgg.) (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin / New York: De Gruyter. (= Schriften des Instituts für Deutsche Sprache; 7).

Belege (ohne Rothstein 2012)

- a) *Lotz versicherte, für die CDU alles nur Mögliche getan zu haben und das auch künftig **tun zu werden**.* (RHZ, 25.01.1996)
- b) *Als Schütt wegen eines Streits mit Bundestrainer Paul Lissek den Lahnstädtern den Rücken kehrte, soll Hilgers der damaligen LHC-Vorsitzenden Sabine Zirfas laut ihren Angaben angekündigt haben, nie mehr für die Hessen **spielen zu werden**.* (RHZ, 14.10.1996)
- c) *Bereits nächste Woche beginnen die Abrissarbeiten des geleiseseitigen Vordachs des Bahnhofnebengebäudes, in dem auch der Kiosk untergebracht ist. «Wir rechnen damit, dass wir bis zu Weihnachten die nötige Baugrube erstellt haben, damit wir im Januar mit dem Rampenbau **beginnen werden können**», sagt der Bauleiter weiter.* (SGT, 18.10.2000)
- d) *Simon Krummenacher glaubt deshalb, dank des Gardedienstes in seiner persönlichen Entwicklung einen grossen Schritt nach vorne **tun zu werden**.* (SGT, 09.10.2001)
- e) *Dass Nkufo, 14-facher Torschütze des Zweitligisten, eine halbe Stunde zuvor noch einmal seine Absicht erklärt hatte, im Falle einer verweigerten Freigabe für den Wechsel zu Bundesliga-Aufsteiger Arminia Bielefeld nie mehr für die Mainzer **spielen zu werden**, brachte Heidel in Rage.* (RHZ, 10.06.2002)
- f) *Man stehe nicht unter Zeitdruck, meinte gestern Guido Balmer, Mediensprecher beim Bundesamt für Polizei. Als man die Kantone angeschrieben habe, sich als Standort für eines der Erfassungszentren zu bewerben, sei man davon ausgegangen, dass man Ende dieses Jahres mit der Produktion der biometrischen Pässe **beginnen werden müsse**. Weil man bei der Entwicklung des Passes aber die Anforderungen der EU berücksichtigen will, wurde der Start um ein Jahr verschoben.* (SOZ, 01.06.2005)
- g) *Er rechne allerdings damit, dass Sharon wieder **sprechen und verstehen werden könne**.* (BRZ, 10.01.2006)
- h) *Dem widersprachen die Spieler und betonten, auch ohne Geld für ihr Land **spielen zu werden**.* (NUZ, 16.06.2006)
- i) *Als der Kapitän im Dezember 2000 zum letzten Mal für den VfL aktiv war und im April zwei Jahre darauf seine Karriere wegen Rückenbeschwerden beenden musste, hatte er vor allem den Umstand beklagt, nie im neuen Stadion **spielen zu werden**.* (BRZ, 30.07.2007)

- j) *Mourinho kritisierte den Mittelfeldspieler in aller Öffentlichkeit – obwohl er vor genau einem Jahr beteuerte, dies niemals **tun zu werden**...* (<http://www.realmadrid.de/aktuell/news/artikel/oeffentliche-kritik-an-einzelnen-spielern-mou-wechselt-kurs.html>, abgerufen am 31.08.2012)

Siglen

BRZ	=	Braunschweiger Zeitung
NON	=	Niederösterreichische Nachrichten
NUN	=	Nürnberger Nachrichten
NUZ	=	Nürnberger Zeitung
RHZ	=	Rhein-Zeitung
SGT	=	St. Galler Tagblatt
SOZ	=	Die Südostschweiz

Abkürzungen in Glossen

INF.PART	=	Infinitivpartikel
FUTAUX	=	Futurauxiliar
3SG	=	3. Person Singular
PRÄS	=	Präsens
PRÄT	=	Präteritum

Gestische Modalpartikeln oder Modalpartikelgesten? Zur Kookkurrenz von Modalpartikeln und Gestikmustern im Deutschen

Steven Schoonjans

Die multimodale Analyse von spontan gesprochenem Deutsch hat gezeigt, dass Sprecher bestimmte sogenannte interaktionale Gestikmuster einsetzen, um der Äußerung eine bestimmte intersubjektive Nuance zu verleihen. Diese Nuance kann abtönender Natur sein, und in der Hinsicht ähneln diese Gesten den typischen verbalen Abtönungsmitteln (an erster Stelle den Modalpartikeln). Daher ist es nicht verwunderlich, dass bestimmte Gestikmuster mit der Verwendung von Modalpartikeln korrelieren können. In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie die Beziehung zwischen Geste und verbaler Partikel zu sehen ist. Es wird gezeigt, dass sich drei Dimensionen unterscheiden lassen, die einzeln oder gemeinsam vorliegen können: die rein abtönende, die abtönungsunterstützende, und die illokutionstypbezogene.

1. Einleitung

Wenn man sich mit den Modalpartikeln des Deutschen befassen will, muss zunächst die Frage geklärt werden, was genau unter dem Begriff ‚Modalpartikel‘ verstanden wird. Der Grund ist, dass dieser Terminus mit unterschiedlichen Bedeutungen und Extensionen verwendet wird. Im Folgenden wird er als Synonym des Begriffs ‚Abtönungspartikel‘ eingesetzt. Gemeint sind damit Elemente wie *ja*, *doch*, *eben*, *halt*, *denn*, *bloß* usw. (1-3), die eingesetzt werden, um der Äußerung eine subjektive oder intersubjektive Nuance hinzufügen, indem sie zum Beispiel die Stellungnahme des Sprechers zum Gesagten, zum Kontextbezug des Gesagten oder zur erwarteten Hörerreaktion andeuten. Auf der formalen Ebene lassen sich Modalpartikeln durch folgende Merkmale von anderen Elementen unterscheiden, die eine solche abtönende Funktion erfüllen können: Sie sind unflektierbar, generell unbetont, stehen meist im Mittelfeld des Satzes, sind syntaktisch und prosodisch bzw. graphisch in den Satz integriert, können miteinander kombiniert (aber nicht mittels *und* o.dgl. koordiniert) werden, und sind weder erfragbar noch negier- oder intensivierbar.¹

(1) Das ist *doch* das Letzte! (Thurmair 1989: 115)

(2) Deutsch ist *eben* schwer. (Diewald 2007: 129)

(3) Was ist *denn* hier passiert? Hier riechts so komisch! (Thurmair 1989: 166)

¹ Eine ausführlichere Darstellung ist im Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht möglich, lässt sich aber in allgemeineren Arbeiten zum Thema (Thurmair 1989; Diewald 2007 u.dgl.) vorfinden.

Als typisches Phänomen der spontan gesprochenen Umgangssprache sind die Modalpartikeln des Deutschen in den letzten Jahrzehnten ein zentrales Thema der linguistischen Forschung geworden. Davon zeugt auch die große Vielfalt wissenschaftlicher Arbeiten, die in jüngerer Zeit zu dieser Wortgruppe erschienen sind. Es sind die unterschiedlichsten Aspekte der Partikeln aus verschiedenen Blickwinkeln analysiert worden. Einige Aspekte sind allerdings bislang weitgehend außer Betracht geblieben, darunter der multimodale. Wie aus den nachstehenden Zitaten von Werner (2010) und Schulz (2012) hervorgeht, ist bisher kaum der Frage nachgegangen worden, ob und inwiefern verbale Modalpartikeln mit bestimmten multimodalen Mustern korrelieren:

Nichts oder nur ansatzweise ausgeführte Fallstudien oder Einordnungen findet man über nicht-verbale und paralinguistische MP-kompatible Merkmale wie Gestik, Mimik, Rhythmus, Intonation bzw. Prosodie [...], systematische Akzentuierung und obligatorische bzw. fakultative Betonbarkeit [...]. (Werner 2010: 185)

Spannend wäre, die These zu untersuchen, ob es systematische Zusammenhänge von bestimmten Partikelverwendungen (mit spezifischem Wissensbezug) zur Mimik/Gestik (sowie Intonation) gibt. (Schulz 2012: 13)

Diese Feststellung ist umso auffälliger, da Modalpartikeln wie angesprochen ein typisches Phänomen der spontan gesprochenen Umgangssprache sind. Tatsächlich wächst in der Interaktions- und Gesprächsforschung immer mehr die Ansicht, dass die Gestikebene integraler Teil des sprachlichen Ausdrucks ist. Schmitt (2005: 23) weist zum Beispiel darauf hin, dass für eine gelungene Analyse von „authentischer Kommunikation“ neben der verbalen Ebene auch Mimik, Gestik, Körperhaltung, Blickverhalten usw. sowie deren gegenseitiges Verhältnis und das Verhältnis zum Verbalen in Betracht zu ziehen sind, und dass alle diese Ebenen als gleich wichtig zu betrachten sind.²

In Anlehnung an die obigen Zitate von Werner und Schulz wird im Folgenden eine dieser Ebenen herausgehoben, um deren Interaktion mit dem verbalen Ausdruck zu erforschen: die Gestik. Mit Kendon (1985: 215) wird unter diesem Begriff „any distinct bodily action that is regarded by participants as being directly involved in the process of deliberate utterance“ verstanden.³ Es wird also von einem breiten Gestikbegriff ausgegangen, indem nicht nur Bewegungen der Hände und Arme berücksichtigt werden (wie es etwa Müller 1998 tut), sondern auch Bewegungen anderer Körperteile und insbesondere des Kopfes. Im Folgenden soll nun der Frage nachgegangen werden, wie solche Gesten mit verbalen Modalpartikeln interagieren bzw. wie die Beziehung zwischen Verbalem und Gestischem in diesem Bereich zu konzipieren ist.

2. Methodologisches

Bevor zu der eigentlichen Analyse übergegangen wird, seien allerdings noch einige methodologische Bemerkungen gemacht. Obwohl im Folgenden keine detaillierte quantitative empirische Analyse vorgenommen werden soll, basiert die Darstellung auf Wahrnehmungen in Korpusdaten, und wird auch anhand von Beispielen aus diesen Daten illustriert.

² Ähnlich auch schon Weinrich (1992: 14).

³ Gemeint sind wohlgerneht nur redegleitende Gesten, nicht die Gebärden, die eine Zeichen- oder Gebärden-sprache ausmachen, obwohl auch diese zum ‚process of deliberate utterance‘ beitragen.

Für die Analyse wurden zwei Videokorpora herangezogen. Es handelt sich zum einen um eine Reihe von Plenarreden im österreichischen Parlament aus den Jahren 2006-2007 (Gesamtdauer 3 Std. 44 Minuten), zum anderen um eine Sammlung von Fernsehgesprächen aus dem Jahr 2009, die vor allem Talkshows und Sportberichten entnommen wurden (Gesamtdauer etwa 17 Stunden). Mit diesen Daten ist allerdings ein Nachteil verbunden: Man hat als Forscher keinen Einfluss auf den Kamerastandpunkt während der Aufnahme. Tatsächlich ist die Kameraeinstellung für eine Gestikanalyse nicht immer optimal. Für die hiesige Darlegung, die als eher qualitativ denn quantitativ zu verstehen ist, bilden diese Daten jedoch nach wie vor eine anwendbare Grundlage als Quelle von Beispielen.

Ein nicht zu unterschätzender erschwerender Faktor (auf den ein anonymer Gutachter zu Recht hinweist) ist die Tatsache, dass nicht nur die verbale Abtönung bestimmt, welche Gesten mit einer Äußerung zusammen produziert werden. Neben unterschiedlichen kontextuellen Faktoren (vgl. Schoonjans 2013) kann tatsächlich auch der weitere Inhalt der verbalen Äußerung die Gestik beeinflussen. Allerdings werden im Folgenden als Beispiele vor allem solche Gesten angeführt, denen anderweitig in der einschlägigen Literatur schon die relevanten Funktionen zugewiesen worden sind – wenngleich ohne Bezugnahme auf verbale Abtönung. Auch wenn also in den untersuchten Korpusdateien der Einfluss anderer Faktoren auf die Häufigkeit der analysierten Gesten nicht gänzlich auszuschließen ist, so ist trotzdem die Beziehung zwischen der Geste und der verbalen Abtönung davon nicht betroffen.⁴ Außerdem sollte nicht übersehen werden, dass sich die relevanten Gesten nicht nur auf die abtönenden Wörter beziehen. Die unter 3.2 zu besprechenden referentiellen Zeigegesten verweisen zum Beispiel auf Gegenstände, die ebenfalls verbal angedeutet werden, und haben sogar an erster Stelle noch diese rein referentielle Wirkung. In dieser Hinsicht trägt also der Einfluss anderer verbaler Elemente auf die Gestik zur Beziehung zwischen Gestik und verbaler Abtönung bei. Es sollte zwar diese Wechselwirkung bei der Analyse nicht aus dem Auge gelassen werden, aber als allzu problematisch für die folgende Darlegung erscheint sie also m.E. nicht.

3. Modalpartikeln und Gesten: ein dreidimensionales Verhältnis

Im weiteren Verlauf dieses Aufsatzes soll nun die Frage der Art bzw. der Natur des Verhältnisses zwischen den verbalen Modalpartikeln und den damit korrelierenden Gestikmustern geklärt werden. Gezeigt werden soll, dass dieses Verhältnis dreierlei Art sein kann bzw. dass es auf drei unterschiedlichen Dimensionen anzusiedeln ist: der intersubjektiven, der referentiellen und der illokutiven. Dementsprechend lassen sich die betroffenen Gesten in drei Gruppen einteilen: die abtönenden, die abtönungsunterstützenden und die illokutionstypbezogenen. Die abtönenden Gesten sind diejenigen, die selber – genauso wie die verbalen Modalpartikeln – eine intersubjektive und abtönende Funktion haben. Als abtönungsunterstützend werden diejenigen Gesten eingestuft, die selber keine abtönende, sondern im Allgemeinen eine referentielle Funktion haben, durch ihr Auftreten aber immerhin eine vorliegende abtönende Bedeutung verstärken. Die illokutionstypbezogenen Gesten haben ebenfalls keine rein abtönende Funktion: Sie beziehen sich metaphorisch auf den Illokutionswert der verbalen Äußerung, die sie begleiten, und indizieren diesen genauso, wie es auch die verbalen Modalpartikeln tun. Diese drei Gestentypen seien jetzt der Reihenfolge nach eingehender besprochen.

⁴ Wie angesprochen könnten höchstens die Frequenzangaben im Folgenden davon beeinflusst worden sein. Es wurde versucht, dies zu beheben, indem die Daten von drei unterschiedlichen Personen (darunter der Autor) unabhängig voneinander annotiert und die Annotationen dann aufeinander abgestimmt wurden.

3.1. Abtönende Gesten

Wie angesprochen sind mit der Bezeichnung ‚abtönende Gesten‘ diejenigen Gesten gemeint, die selber, ähnlich wie die verbalen Modalpartikeln, eine abtönende Funktion haben. In der Hinsicht ähnelt diese Gruppe der Kategorie der sogenannten interaktiven Gesten (Bavelas et al. 1992, 1995). Letztere Kategorie ist allerdings etwas breiter, indem sie auch zum Beispiel die sogenannten ‚Conduit‘-Metaphern enthält, die in der hiesigen Einteilung nicht zu den abtönenden, sondern zu den illokutionstypbezogenen Gesten gezählt werden.

Abtönung ist an sich ein sehr breiter Begriff, der unterschiedliche Bedeutungseffekte umfasst – Waltereit (2006: 61) wirft sogar die Frage auf, ob die Phänomene, die als Abtönung bezeichnet werden, nicht eigentlich zu verschieden sind, um sie unter einen gemeinsamen Nenner bringen zu können.⁵ In der Hinsicht sollte es auch nicht wundern, dass eine relativ breite Skala an Gestikmustern mit unterschiedlichen Bedeutungen vorliegt, die alle als abtönend zu betrachten sind. Für Beats (bzw. Taktstockgesten), zum Beispiel, ließe sich aufgrund ihrer intensivierenden Funktion die These verteidigen, dass es sich um abtönende Gesten handelt. Allerdings sind Beats weniger direkt mit einer bestimmten Modalpartikel in Verbindung zu setzen und somit weniger angemessen zur Illustrierung der hiesigen These; von daher sollen sie im Folgenden nicht weiter betrachtet werden. Beispiele von abtönenden Gesten, die durchaus eng mit einer verbalen Modalpartikel verknüpft sind, sind abtönendes Kopfschütteln (vgl. *einfach*) und sogenannte intersubjektive Deiktika (vgl. *ja*).

Im Anschluss an Kendon (2002: 149) ist von Kopfschütteln die Rede, „whenever the actor rotates the head horizontally, either to the left or to the right, and back again, one or more times, the head always returning finally to the position it was in at the start of the movement.“ In westeuropäischen Kulturen wird diese Geste emblematisch als Zeichen der Negation eingesetzt. Es wurde allerdings schon gezeigt (u.a. Kendon 2002 und McClave 2000), dass Sprecher des Englischen das Kopfschütteln auch mit pragmatischen Funktionen einsetzen. Es kann zum Beispiel dazu dienen, die Äußerung zu intensivieren oder als ausnahmslos gültig zu markieren, anzudeuten, dass es sich um eine Beurteilung handelt, oder Unsicherheit bzw. Zweifel vonseiten des Sprechers auszudrücken. Auch für das Deutsche wurde eine solche Verwendung des Kopfschüttelns nachgewiesen (Schoonjans et al. in Vorb.).

Interessant ist, dass die pragmatischen Verwendungen des Kopfschüttelns beachtliche Ähnlichkeiten mit einer verbalen Modalpartikel aufweisen: *einfach*.⁶ Tatsächlich wird diese Partikel vielfach in Beurteilungen verwendet, und es ließe sich ihre Kernbedeutung der Unabänderlichkeit oder subjektiven Evidenz als eine gewisse Intensivierung betrachten.⁷ Es soll mithin nicht wundern, dass das pragmatische Kopfschütteln und die Partikel *einfach* gelegentlich zusammen vorkommen. In den herangezogenen Korpusdateien wird tatsächlich fast jeder vierte Beleg von *einfach* (23,48%) von einem Kopfschütteln begleitet, und wenn man diejenigen Partikelbelege auslässt, in denen keine Geste vorliegt, so steigt die Frequenz der Kombination *einfach*+Schütteln auf 62,79% an (vgl. Schoonjans et al. in Vorb.).

⁵ Allerdings ist er selber auch der Meinung, dass dem nicht so ist.

⁶ Ausführlichere Analysen der Partikel *einfach* finden sich u.a. bei Thurmair (1989) und Spreckels (2009).

⁷ Aus diesem Grund ist die Einstufung von *einfach* als Modalpartikel einigermaßen umstritten: Einige Forscher (u.a. Susanne Günthner, persönliche Kommunikation) plädieren dafür, es eher als Steigerungspartikel zu betrachten. Aufgrund der von u.a. Thurmair (1989) angedeuteten Nuance der subjektiven Evidenz tendiere ich jedoch dazu, die Bedeutung von *einfach* nicht als rein intensivierend zu betrachten, sondern vielmehr als eine mögliche Instanzierung des oben angesprochenen breiten Abtönungsbegriffs. Allerdings wäre es, wie weiter unten noch darzulegen ist, nicht unbedingt problematisch für die hiesige Darlegung, wenn *einfach* nicht zu den Modalpartikeln gezählt wird.

Im nachstehenden Beispiel zeigt sich diese Kookkurrenz. Es handelt sich um einen Auszug aus den Sportberichten, in denen Sachexperte Sven Fischer über den ersten Biathlonweltcupsieg seines Landsmannes Christoph Stephan spricht. Während Fischer Stephan wegen dieser Leistung lobt, verwendet er dreimal die Partikel *einfach*, und dreimal geht damit ein Kopfschütteln einher. In Figur 1 wird das dritte Schütteln gezeigt (bzw. die erste Links-rechts-Bewegung, denn es handelt sich um ein mehrfaches Schütteln, bei dem der Kopf insgesamt dreimal hin und her bewegt wird).

- (4) 1188 SF gemÜtszustand ging AUF und ab;
1189 und äh da bleibt wirklich kein auge TRöcken-
1190 auch bei MIR nich.
1191 also ich gönn s dem jungen so SEHR,
1192 und äh christoph stephan hAt {das einfach nur verDIENT
 und;}
1193 {.h einfach KLAS}se.
1194 mir fällts jetzt wirklich SCHWER da gefasst zu sein und
 einfach zu analysIERen.
1195 also war {war einfach PHänomenal.}⁸

Figur 1: Kopfschütteln mit *einfach*⁹

Das gemeinsame Auftauchen von Geste und Partikel beweist allerdings an sich nicht, dass die Geste selber auch eine abtönende Funktion hat. Dafür sollte nachgewiesen werden, dass die Geste auch ohne die verbale Partikel (bzw. ohne ein bedeutungsähnliches verbales Element) mit dieser Bedeutung vorkommt. Dass das der Fall ist, zeigt Beispiel (5), in dem eine Frau erzählt, wie ihre Kinder damit umgehen, dass die jüngere Schwester verstorben ist. Wie häufig dieses Phänomen des Schüttelns ohne Partikel vorkommt im Vergleich zur Partikel alleine sowie zur Kombination Geste-Partikel, muss vorläufig noch dahingestellt bleiben, genauso wie die Antwort auf die Frage, welche Faktoren bestimmen, wann nur die Geste, nur die Partikel oder die Kombination der beiden eingesetzt wird. Das ist allerdings nicht der Kern der hiesigen Darlegung, in der vor allen Dingen verdeutlicht werden soll, dass Gesten wie das Kopfschütteln eine abtönende Wirkung haben.

⁸ Die Transkripte wurden nach der GAT2-Norm (Selting et al. 2009) erstellt. Zusätzlich deuten die geschweiften Klammern die Dauer der Gestenphrase und die Unterstreichung die Dauer des Gestenhöhepunkts (bzw. des ‚stroke‘ und des ‚post-stroke hold‘) an.

⁹ Das pragmatische Kopfschütteln ist im Allgemeinen (wie auch hier) ziemlich subtil. Daher wurde in den Frames jeweils an der gleichen Stelle eine rote Linie gezeichnet, um die Kopfbewegung deutlicher erkennbar zu machen.

- (5) 1604 UB sie durften Immer darüber SPREchen,
 1605 und dAs find ich WICHTig;
 1606 und {das tUn sie auch HEUte noch,
 1607 dass sie Irgendwie (.)} kindern die sie neu kennen lernen
 erzÄHlen,
 1608 jaja;
 1609 wir wAren mal zu DRITT,
 1610 wir hatten noch ne schwEster aber die ist geSTORben;



Figur 2: Kopfschütteln ohne *einfach*¹⁰

Ähnlich wie das Kopfschütteln scheint auch das Nicken eine abtönende Funktion aufzuweisen. Genauso wie die verbale Partikel *ja* scheint es nämlich eine wahrheitsmarkierende Funktion aufzuweisen. Das ist eine an sich interessante These, da demzufolge sowohl auf verbaler als auch auf kinetischer Ebene ein und dieselbe Form als positive Antwort und als Wahrheitsmarkierer eingesetzt werden könne. Ob auch andere Bedeutungsnuancen, die der Partikel *ja* gelegentlich zugeschrieben werden, bei der Geste mitschwingen – etwa zu markieren, dass das Gesagte dem Hörer bekannt sein dürfte, oder auch Konsens oder Einigkeit anzudeuten –, kann bislang nicht eindeutig festgelegt werden, obwohl die Daten zu suggerieren scheinen, dass dem nicht so ist, und dass die von Rinas (2007) als Kernfunktion von *ja* angedeutete Wahrheitsmarkierung (bzw. Markierung, dass der Sprecher keinen Widerspruch vonseiten des Hörers erwartet) auch die Hauptwirkung des abtönenden Kopfnickens ist. Allerdings bleibt weitere Erforschung dazu notwendig.

Schon weiter erforscht ist eine aus formlicher Sicht deutlich andersartige Geste: das sogenannte intersubjektive Deiktikum. Im Großen und Ganzen lassen sich die deiktischen Gesten (oder Zeigegesten) in zwei Gruppen aufteilen: zum einen die referentiellen, die wirklich einen bestimmten Referenten anzeigen (dies allerdings metaphorisch machen können, wenn der Referent abstrakt oder abwesend ist), und zum anderen die intersubjektiven, die auf den Hörer als Gesprächspartner (und nicht als Referent etwa eines Pronomens in der zweiten Person) gerichtet sind. Es wurde zum Beispiel für verschiedene Sprachen schon gezeigt (u.a. Bavelas et al. 1992, 1995, Healy 2012, Müller 1996), dass das sprachbegleitende intersubjektive Deiktikum dazu eingesetzt wird, um anzudeuten, dass man etwas anführt, das der Hörer selber schon mal gesagt hat, das ihm vermutlich bekannt ist, oder mit dem er wohl einverstanden sein wird. Diese Umschreibung erinnert an die oben aufgelisteten Bedeutungsaspekte von *ja*, und tatsächlich merkt man, dass auch in diesem Fall die Geste und die Partikel gelegentlich gemeinsam vorkommen, obwohl sowohl die Geste als auch die Partikel auch einzeln diese Bedeutung hervorbringen können.

Im Korpus liegen insgesamt 76 Belege des intersubjektiven Deiktikums vor, und fast die Hälfte davon (35, bzw. 46,05%) werden tatsächlich mit *ja* kombiniert. Abermals 4 (= 5,26%)

¹⁰ Erneut wurde nur die erste Rechts-links-Bewegung des insgesamt fünffachen Schüttelns wiedergegeben.

treten gemeinsam mit einem anderen bedeutungsähnlichen verbalen Ausdruck (zum Beispiel *bekanntlich*) auf. Das ist zwar nur ein beschränkter Anteil der 188 Belege von *ja* im Korpus, die mit einer Geste kombiniert sind (18,62%), aber es wurde oben schon angedeutet, dass die Partikel *ja* auch mit anderen Gesten korrelieren kann, die nicht immer gemeinsam auftreten können und über die die Partikelbelege also verteilt sind. Allenfalls ist das gemeinsame Auftreten mit einer verbalen Partikel höchstens ein Indiz dafür, dass eine Geste (in diesem Fall das intersubjektive Deiktikum) dieselbe abtönende Funktion aufweist; über die Wirkung der Geste lässt sich mithin aufgrund dieser Frequenzen nicht sehr viel aussagen. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass das intersubjektive Deiktikum mit einer Bedeutung wie ‚wie du wohl weißt‘ deutlich als abtönend eingestuft werden kann.

Im nachstehenden Beispiel liegen zwei intersubjektive Deiktika mit dieser abtönenden Wirkung vor, eines mit der verbalen Partikel *ja* (Äußerungseinheit 426) und eines ohne verbales Äquivalent (Äußerungseinheit 420). Der Auszug kommt aus einer Talkshow, in der Mike Krüger (MK) von seiner bevorstehenden Reise nach Salzburg erzählt, wo er wegen der Aufnahme einer Fernsehshow erwartet wird, bei der auch Charlie Chaplins Tochter Geraldine anwesend sein soll, und zweimal deutet der Moderator an, dass Mike Krüger das Gesagte wohl schon weiß oder wohl damit einverstanden ist. Figur 3 zeigt das zweite Deiktikum.

- (6) 420 IN im {SALZkammergut [da kann man gut] lUstig sein;
 421 MK [ja;
 422 da ma dA kann man gut LUstig sein;=
 423 =beSONders mit (.) der tochter eines der größten äh
 komiker die es so gAb;
 424 IN ja.
 425 hey äh hat man da überhaupt g gelEgenheit bei solchen
 shows mit den stars dann hinter der BÜHne mal,=
 426 =s Ist {ja nicht mehr so wie FRÜher;}
 427 ihr HABT ja frÜher,
 428 HÖRT man immer wIEder;
 429 recht LANG gefeIert;



Figur 3: Intersubjektives Deiktikum mit *ja*

Es dürfte also deutlich sein, dass das gemeinsame Auftreten von bestimmten Modalpartikeln und bestimmten Gesten nicht immer unbegründet ist, denn tatsächlich haben einige Gesten genauso wie die verbalen Modalpartikeln eine abtönende Wirkung. Das wurde im Obigen anhand dreier Beispiele verdeutlicht, und zwar anhand des Kopfschüttelns, das von der Wirkung her der Partikel *einfach* ähnelt, sowie des Nickens und des intersubjektiven Deiktikums, die beide der Partikel *ja* ziemlich nahe stehen. Allerdings ist diese Übereinstimmung auf der Ebene der

intersubjektiv-pragmatischen Wirkung nicht die einzige Beziehung, die es zwischen verbalen Partikeln und Gestikmustern geben kann: Auch Gesten, die an sich nicht abtönend wirken, können mit verbalen Partikeln einhergehen, wie im Folgenden noch zu zeigen ist.

3.2. Abtönungsunterstützende Gesten

Als abtönungsunterstützend werden diejenigen Gesten eingestuft, die selber keine abtönende Funktion haben, durch ihr Auftreten aber trotzdem die abtönende Wirkung einer verbalen Modalpartikel unterstützen. Illustriert sei dies im Folgenden anhand der referentiellen Zeigegesten, und wie sie mit Partikeln wie *ja* und *eigentlich* korrelieren.

Im Gegensatz zu den im vorigen Abschnitt angesprochenen intersubjektiven Deiktika werden die referentiellen Zeigegesten durchaus dazu eingesetzt, um auf einen bestimmten Referenten zu deuten. Typischerweise dienen sie also dazu, den gemeinten Referenten des Gesagten zu identifizieren, die Prominenz des Angezeigten zu erhöhen oder die Aufmerksamkeit auf das Angezeigte zu lenken (u.a. Bangerter 2004, Fricke 2007). An sich ist die Funktion dieser Geste also rein referentiell, aber trotzdem kann sie zugleich auch eine verbale Abtönung unterstützen. Dies ist sowohl in Assertionen als auch in Fragen möglich, wie im Folgenden zu zeigen ist.

Im Großen und Ganzen lassen sich die referentiellen Zeigegesten in zwei Gruppen aufteilen, die sich als konkret und abstrakt bezeichnen lassen. Konkrete referentielle Deiktika sind solche, bei denen auf eine in der Gesprächssituation vorhandene und sichtbare Entität (Objekt, Tier, Person oder ggf. Handlung) gezeigt wird, während mit abstrakten referentiellen Deiktika entweder abstrakte Phänomene oder abwesende Entitäten angezeigt werden (indem in der Richtung gezeigt wird, in der sie vorzufinden sind, oder indem ihnen stellvertretend ein Standort im Gestikraum des Sprechers oder eine Richtung zugewiesen wird). Dieser Unterschied ist nicht unwichtig, da in Assertionen nur die konkreten Deiktika abtönungsunterstützend wirken können, während eine solche Wirkung in Fragen auch für die abstrakten Deiktika nicht ausgeschlossen werden kann.

In Assertionen sind vor allem Äußerungen mit einer wahrheitsmarkierenden Partikel betroffen. An erster Stelle handelt es sich dabei um die Partikel *ja*, die wie angesprochen markiert, dass kein Widerspruch vonseiten des Hörers erwartet wird, aber auch Partikeln mit einer etwas stärkeren Bedeutung wie *doch* oder die Evidenzmarkierer *eben*, *einfach* und *halt* sind in dieser Hinsicht relevant. Manchmal ist diese von der Partikel markierte Wahrheit, Bekanntheit, Evidenz o.ä. auch in der Gesprächssituation deutlich zu sehen, vor allem bei Konstruktionen wie *es gibt* oder *ich habe mitgebracht*. In solchen Fällen kann man die Wahrheit des Gesagten dadurch hervorheben, dass man das Gemeinte anzeigt. Durch dieses Zeigen lenkt man die Aufmerksamkeit darauf und macht es prominenter, und unterstreicht somit, dass es das tatsächlich gibt. Die Wahrheitsmarkierung der verbalen Partikel wird mit anderen Worten durch die gestische Aufmerksamkeitssteuerung unterstützt.

Das nachstehende Transkript enthält ein Beispiel mit der Partikel *eben* in einer *es gibt*-Struktur. Für den Sprecher, einen Pflanzenexperten, ist es evident, dass sich in der ganzen Kräutervielfalt einige besondere Kräuter finden lassen, und auch Leute, die sich nicht so gut in dem Bereich auskennen, werden das nicht leugnen, wenn sie diese besonderen Kräuter zu Gesicht bekommen. Das ist gerade hier der Fall: Es sind einige solche Kräuter aufgestellt worden, und das nützt der Sprecher auch aus. Er sagt, dass es besondere Kräuter gibt, und zugleich zeigt er sie an, d.h. lenkt die Aufmerksamkeit darauf. Könnte der Kräuterlaie die rein verbale Aussage theoretisch noch anzweifeln, so ist das schon schwieriger, wenn er das

Gemeinte zu Gesicht bekommt und sieht, dass die Aussage stimmt. Indem der Sprecher das Gemeinte anzeigt (so dass der Hörer es gewiss sieht), hebt er also die Wahrheit bzw. Evidenz seiner Aussage hervor, die auch mittels der Partikel explizit angedeutet wird. Die Geste an sich ist also rein referentiell-deiktisch bzw. aufmerksamkeitssteuernd, hat aber dadurch in Fällen wie diesem auch eine abtönungsunterstützende Wirkung.

- (7) 651 EM also sag ich mal die äh die VIELfalt der kräuter war also
auf der messe en wAhnsinnsthema,
652 und es gIbt zum beispiel BAdekräuter,
653 die man also zIEhen kann um sie quasi in die badewanne
zu tun dann um en entSPANNungsbad zu kriegen,
654 {aber es GIBT eben auch ganz ungewöhnliche} krÄUter-
655 zum BEIspiel-
656 proBIER doch einfach mal.
657 IN das (0.5) das ist eine ERDbbeermInze,



Figur 4: Referentielles Deiktikum mit *eben*

Anders stehen die Sachen beim referentiellen Deiktikum in Fragen mit *eigentlich*. Die verbale Partikel *eigentlich* wird typischerweise dazu verwendet, anzudeuten, dass man zu einem anderen Thema bzw. zu einem anderen Aspekt des Themas übergeht (u.a. Thurmair 1989: 176). Mit der Partikel zeigt der Sprecher an, dass er sich des Übergangs bewusst ist, und vermeidet so, dass dieser Übergang vom Hörer als ein befremdender Bruch im Gesprächszusammenhang erfahren wird. Es wurde in der Literatur schon suggeriert (u.a. von McNeill & Levy 1993: 365), dass bei Themenwechseln ohnehin häufiger gestikuliert wird, so dass die Gestikfrequenz an sich gewissermaßen auch schon abtönungsunterstützend wirken könnte – mehr Gesten als Zeichen der Bewusstheit des thematischen Übergangs – aber bestimmte Gesten scheinen doch in diesem Zusammenhang systematischer vorzukommen und eine stärkere abtönungsunterstützende Wirkung zu haben, darunter die referentiellen Zeigegesten.

Die Funktion der Zeigegesten an sich ist dieselbe wie in den Assertionen: die Aufmerksamkeit des Hörers auf einen Referenten zu lenken und ihn so prominenter zu machen. Der Referent, der während einer *eigentlich*-Frage angezeigt wird, ist dann typischerweise das neue Thema. Indem das neue Thema angezeigt wird, wird es also nicht nur identifiziert, damit darüber schon mal kein Zweifel bestehen kann: Zugleich wird es auch hervorgehoben als das neue Thema der Äußerung. Es wird mit anderen Worten die Prominenz des neuen Themas erhöht, und so wird gestisch auch nochmals der Themenwechsel angedeutet, der auch schon auf verbaler Ebene durch *eigentlich* markiert wird. Am deutlichsten ist diese Wirkung bei den konkreten referentiellen Deiktika, bei denen der Referent des neuen Themas auch tatsächlich zu sehen

ist (wie im nachstehenden Beispiel). Es wäre allerdings nicht auszuschließen, dass auch abstrakte referentielle Deiktika mit diesem Effekt eingesetzt werden könnten, obwohl in meiner Datensammlung keine eindeutigen Beispiele davon enthalten sind.

Wie angesprochen enthält das nächste Beispiel eine konkrete referentielle Zeigegeste. Es entstammt einer Talkshow, in der Fernsehkoch Horst Lichter (HO) zu Gast ist. Da es sich um ein Morgenmagazin handelt, ist man auf die Idee gekommen, dass er auch etwas zum Frühstück kocht, und zwar ein Rührei. Während er damit beschäftigt ist, geht das Gespräch mit dem Moderator (IN) weiter, und sie kommen zum Thema der Morgenrituale. Im nachstehenden Transkript beschreibt Lichter sein Morgenritual. Danach kehrt der Moderator zum Thema des Rühreis zurück, und zwar stellt er eine Frage zu einer bestimmten Zutat, den Champignons. Zugleich zeigt er auch die Champignons an (Figur 5) und lenkt so die Aufmerksamkeit darauf. Mit dieser Geste identifiziert er die Champignons nicht nur als das Gemeinte, sondern macht sie auch prominenter und unterstreicht also den Themenwechsel, den er auch schon auf verbaler Ebene mit der Partikel *eigentlich* markiert.

- (8) 072 HO also so um neUn uhr werd ich WACH eigentlich,
 073 oKAY-
 074 dann stEh ich AUF=
 075 =aber dann brAUch ich ne GUte stunde;
 076 ich brAUch KAFfee,
 077 ich brAUch e lecker BRÖTchen,
 078 ich brAUch e bisschen LEberwust,
 079 wat SÜßes dabEI,
 080 vielleIcht so e lecker RÜHRei,
 081 dAt is schon oKAY,
 082 und dAnn werd ich so GANZ langsam wach ja,
 083 dann gehste noch mal kurz in die porzellANausstellung
 die wElT beherrschen,
 084 danAch gehste DUSchen,
 085 ANziehen,
 086 und dAnn bin ich FITT;
 087 ne stUnde BRAUCH ich.
 088 IN DANN kann s lOsgehen;
 089 HO jA;
 090 IN ähm tu{st du jetzt eigentlich die chAmpignons
 091 um nochmal aufs RÜHRei zurÜckzukommen
 092 ERST} rein und dann,
 093 HO ERST.
 094 die kommen jEtzt schnell mit REIN?



Figur 5: Konkretes referentielles Deiktikum mit *eigentlich*

Es dürfte somit deutlich sein, dass auch Gesten, die selber keine abtönende Funktion haben, durch ihr Auftreten immerhin die abtönende Wirkung einer verbalen Modalpartikel unterstützen können. Illustriert wurde dies anhand der referentiellen Deiktika, die durch ihre aufmerksamkeitssteuernde und prominenz erhöhende Wirkung die wahrheits- bzw. evidenzmarkierende Funktion von Partikeln wie *ja* und *eben* oder die themenwechselnde Funktion von *eigentlich* auch auf gestischer Ebene hervorheben. Es können also auch nicht-abtönende Gesten zur Abtönung beitragen.

Eine Frage, die sich diesbezüglich stellt, ist, ob bei diesen Gesten in Fällen ohne explizite verbale Abtönung eine ähnliche Wirkung nachgewiesen werden kann. Tatsächlich wurden im Obigen nur Beispiele erwähnt, in denen auf der verbalen Ebene eine Modalpartikel vorliegt. Zu den abtönenden Gesten wurde im vorigen Abschnitt jedoch gesagt, dass sie dieselbe abtönende Funktion auch erfüllen können, wenn auf verbaler Ebene nicht abgetönt wird. Es scheint nicht ausgeschlossen zu sein, dass das auch für die referentiellen Deiktika gilt, d.h. dass der prominenz erhöhende Effekt der deiktischen Wirkung auch dazu eingesetzt wird, um Wahrheit hervorzuheben oder einen Themenwechsel zu unterstreichen, ohne dass ein verbales *ja* (o.dgl.) bzw. *eigentlich* vorliegt. Dieser Frage weiter nachzugehen würde jedoch den Rahmen des vorliegenden Beitrags sprengen. Wenn man allerdings davon ausgeht, dass die Gesten tatsächlich ohne verbale Abtönung mit dieser Wirkung eingesetzt werden können, so stellt sich die Frage, inwiefern sie noch als ‚abtönungsunterstützend‘ zu betrachten sind: Es liegt keine verbale Abtönung vor, die gestisch unterstützt wird. Als rein abtönend können die Deiktika dann aber immerhin auch nicht betrachtet werden, obwohl sie doch irgendwie alleine für eine gewisse Abtönung sorgen. Der Grund ist, dass diese Deiktika nicht an erster Stelle eine abtönende Wirkung haben, sondern zunächst referentiell-deiktisch sind; der Abtönungseffekt wäre höchstens eine kontextuell bedingte Nuance oder eine Implikatur, nicht die Hauptfunktion. Obwohl die Begriffe ‚abtönend‘ und ‚abtönungsunterstützend‘ in dieser Hinsicht vielleicht nicht ganz ideal sind, scheint also doch ein nicht zu vernachlässigender Unterschied hinsichtlich der Wirkung dieser beiden Gestengruppen vorzuliegen.

Dementsprechend schlägt ein anonymer Gutachter vor, in Bezug auf die abtönungsunterstützenden Gesten von ‚identifizierenden‘ Gesten zu sprechen. Dies scheint jedoch m.E. aus zwei Gründen nicht wünschenswert. Zum einen würde die vorgeschlagene Terminologie dann eine gewisse Hybridität aufweisen: Zwei der Begriffe (‚abtönend‘ und ‚illokutionstypbezogen‘) deuten explizit an, wie das Verhältnis zur Wirkung der verbalen Abtönung zu sehen ist, während ‚identifizierend‘ nur etwas über die Geste an sich, nicht jedoch über die Beziehung zur verbalen Abtönung aussagt (es leuchtet nicht ein, wie die Modalpartikeln als identifizierend zu betrachten wären). Zum anderen würde die Bezeichnung ‚identifizierend‘ eine beachtliche Einschränkung dieser Dimension bedeuten. Zwar stimmt es, dass im Obigen nur solche Beispiele geliefert

wurden, in denen die Gesten als identifizierend zu betrachten sind – das ist typisch für die analysierten Zeigegesten – aber es ist nicht auszuschließen, dass weitere Erforschung zeigen wird, dass noch andere Gesten eine ähnliche abtönungsunterstützende Wirkung haben, ohne eine solche identifizierende Funktion aufzuweisen. Um diese Gesten nicht im Voraus auszuschließen, wird hier von der Verwendung des Begriffs ‚identifizierend‘ abgesehen.

3.3. Illokutionstypbezogene Gesten

Es gibt allerdings noch eine andere Dimension, auf der sich Gesten, die an sich keine (rein) abtönende Wirkung haben, auf die Abtönung beziehen können: die Dimension des Illokutionstyps bzw. des Illokutionswertes. Tatsächlich ist es so, dass Modalpartikeln neben ihrer rein abtönenden und gegebenenfalls kontextanknüpfenden¹¹ Wirkung auch auf der Ebene des Illokutionstyps wirksam sind. Es streiten sich die Geister, ob Modalpartikeln den Illokutionstyp nur indizieren oder auch modifizieren (s. u.a. Meibauer 1994), aber dass es eine Beziehung zu dem Illokutionstyp gibt, steht außer Zweifel.

Es gibt aber auch eine Gruppe von Gesten, von denen ebenfalls behauptet wird, dass sie sich auf den Illokutionstyp beziehen: die metaphorischen Gesten, die als eine sogenannte ‚Conduit‘-Metapher einzustufen sind. Das Prinzip dieser Gesten ist, dass sie den Inhalt der Äußerung verdinglichen, d.h. die Information als zu vermittelndes Objekt darstellen. Dieses Objekt wird dem Hörer gestisch angeboten (sogenannter hinstellender, auspackender oder bietender Conduit) bzw. von ihm erbeten (sogenannter bittender Conduit).¹² Es wird mit anderen Worten Information gegeben oder um Information gebeten, genauso wie das bei mitteilenden bzw. fragenden Äußerungen der Fall ist. Die Gesten lassen sich also als metaphorische Darstellung des Illokutionstyps betrachten. Eine direkte Bedeutungsbeziehung zu den verbalen Partikeln liegt also nicht vor, aber genauso wie die Partikeln unterstreichen die Gesten den Illokutionswert der Äußerung, die sie begleiten.

Im Folgenden seien kurz einige Beispiele geliefert. Das Transkript unter (9) enthält einen bittenden Conduit: Der Redner stellt eine Frage, und öffnet die Hände, um die Antwort als Objekt zu erbitten (oder fast zu erbetteln) (Figur 6). Ähnlich liegt in (10) ein auspackender Conduit vor: Während der Sprecher die Information mitteilt, packt er sie gestisch aus, damit der Hörer sie sehen und gegebenenfalls annehmen kann (Figur 7). In (11) schließlich stellt der Redner die Äußerung als Objekt vor sich hin (Figur 8) und bietet so dem Hörer die Information an. Es wird also jedes Mal die Information gestisch so angeboten oder erbeten, wie das auch der Illokutionstyp schon anzeigt.

¹¹ Gemeint ist, was Thurmair (1989) die <KONNEX>-Funktion der Partikeln nennt, d.h. ihre Fähigkeit, anzudeuten, dass eine Beziehung zwischen der abgetönten und der vorangehenden Äußerung besteht.

¹² Der bietende und der bittende Conduit sind zwei Varianten der ‚Palm Up Open Hand‘ (Müller 2004), vgl. Streecks (2007) ‚bittende und bietende Hand‘; infolge dieser Formgleichheit sind sie ohne verbalen Kontext auch nicht immer leicht voneinander zu unterscheiden. Beim auspackenden Conduit macht man mit den Händen eine Bewegung, als öffne man einen Pappkarton, um den Inhalt (das zu vermittelnde Objekt) zu zeigen bzw. anzubieten, und beim hinstellenden Conduit bewegt man die senkrecht orientierten flachen Hände gerade runter, als stelle man das zu vermittelnde Objekt vor sich hin.

- (9) 243 CA und bis dorthIn wirds ZWischenfinanziert von der pee es
 kaa von der hausbank,
 244 und dAnn zahl mer die Raten zruck=
 245 =so!WOHL! (.) äh für den eurofighter als auch an die p °h
 an die pee es kaa die die zwIschenfinanzierung vorgenommen hat.
 246 {was KOSTet so was eigentlich so a zwIschenfinanzierung;
 247 san des ZWANzig millionen EUro,
 248 DREIßig millionen EUro,
 249 SAgen sie} mir das bItte;¹³

Figur 6: Bittender Conduit mit *eigentlich*

- (10) 828 IN schÖ:nes kind GUTES kind,
 829 jetzt gEhts um SÄFte,
 830 die sollen ja {so geSUND sein ne}?
 831 multivitaMINSäfte;

Figur 7: Auspackender Conduit mit *ja*

- (11) 100 WE am ENde,
 101 INklusive (.) des bawag-skandals mit drEI milliarden,
 102 kommt man auf die UNglaubliche schAdenssumme,
 103 soziAldemokratischer WIRTschaftspolitik,
 104 von zwÖlf millLIARden euro;
 105 oder ACHTzigtausend Arbeitsplätze,
 106 die sIE verNIChtet haben,
 107 wenn sIE (.) wirtschaftspolitische verAntwortung getragen haben;
 108 {das !SCHREIT! ja nach AUfklärung, }

¹³ Die Rede ist von den Eurofighter-Kriegsflugzeugen, die die österreichische Regierung gekauft hat und die von ihrer Hausbank PSK zwischenfinanziert wurden.



Figur 8: Hinstellender Conduit mit *ja*

4. Schlussbemerkungen

Im Obigen wurde gezeigt, dass die Beziehung zwischen verbalen Modalpartikeln und bestimmten Gestikmustern dreierlei Art sein kann: Die Gesten können selber abtönen (Kopfschütteln bei *einfach*, intersubjektives Deiktikum bei *ja*), durch ihr Auftreten eine verbale Abtönung unterstützen (referentielle Deiktika bei *ja* u.dgl. sowie bei *eigentlich*), oder genauso wie die verbalen Modalpartikeln den Illokutionstyp der verbalen Äußerung unterstreichen (‘Conduit’-Metaphern). Zu dieser Dreiteilung zwingen sich allerdings noch zwei wichtige Anmerkungen auf.

Zum einen sei betont, dass es sich nicht um streng abgegrenzte Kategorien von Gesten handelt, sondern vielmehr um Dimensionen, auf denen die unterschiedlichen Gesten zu situieren sind. In dieser Hinsicht ähnelt diese Einteilung der von McNeill (1995, 2002) vorgeschlagenen Gestikeinteilung: Er unterscheidet ikonische Gesten, metaphorische Gesten, deiktische Gesten, Taktstockgesten (bzw. Beats) und Embleme, gibt aber an, dass ein und dieselbe Geste zugleich mehrere dieser Etiketten tragen kann. Es kann zum Beispiel eine ‘Conduit’-Metapher eine intersubjektiv-deiktische Komponente enthalten¹⁴ oder mit einem Beat kombiniert werden. Wenn dem so ist, dann sind auch zwei der oben dargelegten Dimensionen vertreten: Die ‘Conduit’-Metapher ist illokutionstypbezogen, das intersubjektive Deiktikum wirkt abtönend. Wenn also diese beiden Gestikdimensionen (metaphorisch und deiktisch) in einer Geste vertreten sind, so weist diese Geste gleich eine doppelte Beziehung zur verbalen Abtönung auf, denn genauso wie eine verbale Abtönungspartikel hat sie dann zugleich eine abtönende und eine illokutionstypbezogene Wirkung.

Die zweite Anmerkung bezieht sich auf die oben gemachte Einschränkung auf der verbalen Ebene. Im Obigen wurden was das Verbale betrifft nur die Modalpartikeln in Betracht gezogen. Es scheint jedoch plausibel, anzunehmen, dass diese dreifache Beziehung der Gesten zur verbalen Abtönung auch im Hinblick auf andere verbale Abtönungsmittel aufrechterhalten lässt. Es dürfte sich mit anderen Worten um eine Beschreibung der Beziehung zwischen Gestik und verbaler Abtönung im Allgemeinen handeln.

Im Hinblick auf das Rahmenthema des vorliegenden Bandes (‘Interaktionen’) sei ebenfalls noch eine Schlussbemerkung gemacht. Tatsächlich ist die Frage der Interaktion zwischen der Verbalen und der Gestischen Ebene an sich nicht endgültig beantwortet worden. Es wurde zwar angedeutet, in welcher Beziehung Gesten zu verbaler Abtönung stehen können (Gesten können wie verbale Elemente abtönen, eine verbale Abtönung unterstützen, oder wie verbale Abtönungsmittel eine illokutionstypbezogene Wirkung aufweisen), aber wie die Interaktion

¹⁴ Auf die intersubjektive Komponente bei einem bietenden ‘Conduit’ weist auch Müller (2004) hin.

zwischen Verbalem und Gestischem auf jeder dieser drei Dimensionen genau aussieht, ist noch weiter zu erforschen. Ob häufiger verbal oder gestisch abgetönt wird und unter welchen Umständen für eine verbale oder eine gestische Abtönung (oder die Kombination der beiden) optiert wird, bleibt noch genauso zu klären wie die Frage, ob in Situationen, in denen mehr verbale Abtönungsmittel eingesetzt werden, auch mehr Abtönungsgesten verwendet werden und umgekehrt. Ähnlich bietet die Interaktion der drei Dimensionen noch weitere Forschungsmöglichkeiten. Es bleibt zum Beispiel noch zu klären, wie häufig jede der drei Dimensionen vorkommt und wie groß der Anteil der Gesten ist, die auf mehreren Dimensionen anzusiedeln sind (vgl. das obige Beispiel der Gesten, die sowohl eine abtönende als auch eine illokutionstypbezogene Wirkung haben). Zudem bleibt bislang ungeklärt, wie das Verhältnis unterschiedlicher Gesten zu klären ist, die mit derselben Partikel einhergehen können. Auf die Partikel *ja* verweisend wurden zum Beispiel im Obigen nicht weniger als vier Gesten angesprochen (pragmatisches Nicken, intersubjektives Deiktikum, referentielles Deiktikum und die ‚Conduit‘-Metapher). Welche dieser Gesten wann eingesetzt wird und wie sich diese Gesten genau zueinander verhalten, bleibt weiter zu erforschen.¹⁵ Das Verhältnis von verbalen und gestischen Ausdrücken im Bereich der Abtönung bietet also noch viele Forschungsmöglichkeiten, bei denen die oben dargelegte dreifache Natur dieses Verhältnisses ein wichtiger Ausgangs- und Orientierungspunkt darstellen dürfte.

Bibliographie

- Bangerter, A. (2004): Using pointing and describing to achieve joint focus of attention in dialogue. *Psychological Science* 15: 6. 415-419.
- Bavelas, J. B., Chovil, N., Coates, L. & Roe, L. (1995): Gestures specialized for dialogue. *Personality and Social Psychology Bulletin* 21: 4. 394-405.
- Bavelas, J. B., Chovil, N., Lawrie, D. A. & Wade, A. (1992): Interactive gestures. *Discourse Processes* 15: 4. 469-489.
- Diewald, G. (2007): Abtönungspartikel. In: Hoffmann, L. (Hg.), *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin: Walter de Gruyter. 117-141.
- Fricke, E. (2007): *Origo, Geste und Raum: Lokaldeixis im Deutschen*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Healy, C. (2012): Pointing to show agreement. *Semiotica* 192. 175-196.
- Kendon, A. (2002): Some uses of the head shake. *Gesture* 2: 2. 147-182.
- McClave, E. Z. (2000): Linguistic functions of head movements in the context of speech. *Journal of Pragmatics* 32: 7. 855-878.
- McNeill, D. & Levy, E. T. (1993): Cohesion and gesture. *Discourse Processes* 16: 4. 363-386.
- Meibauer, J. (1994): *Modaler Kontrast und konzeptuelle Verschiebung*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Müller, C. (1996): Zur Unhöflichkeit von Zeigegesten. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 52. 196-222.
- Müller, C. (1998): *Redebegleitende Gesten: Kulturgeschichte – Theorie – Sprachvergleich*. Berlin: Berlin Verlag Arno Spitz.
- Müller, C. (2004): Forms and uses of the Palm Up Open Hand: A case of a gesture family? In: Müller, C. & Posner, R. (Hg.), *The Semantics and Pragmatics of Everyday Gestures*. Berlin: Weidler. 233-256.
- Rinas, K. (2007): Bekanntheit? Begründung? Einigkeit? Zur semantischen Analyse der Abtönungspartikel *ja*. *Deutsch als Fremdsprache* 44: 4. 205-211.
- Schmitt, R. (2005): Zur multimodalen Struktur von *turn-taking*. *Gesprächsforschung Online* 6. 17-61.
- Schoonjans, S. (2013): The distribution of downtoning gestures: A pilot study. In: *Proceedings of TiGer2013* <<http://tiger.uvt.nl/list-of-accepted-papers.html>>. (16.07.2013).

¹⁵ Ähnlich ließe sich auch die umgekehrte Frage stellen: Wie sieht es mit dem Verhältnis unterschiedlicher Partikeln aus, die mit derselben Geste einhergehen können?

- Schoonjans, S., Feyaerts, K. & Brône, G. [in Vorbereitung]: Multimodal modal particles in German: The case of headshake with *einfach*.
- Schulz, J. (2012): *Abtönungspartikeln – dargestellt am Beispiel des Ausdrucks wohl*. Tübingen: Stauffenburg.
- Selting, M. et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT2). *Gesprächsforschung Online* 10. 353-402.
- Spreckels, J. (2009): ‚ich hab einfach gedacht‘ – Stellungnahme und Positionierung durch *einfach* in Erklär-interaktionen. In: Günthner, S. & Bücker, J. (Hg.), *Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung*. Berlin: Walter de Gruyter. 115-146.
- Streeck, J. (2007): Geste und verstreichende Zeit: Innehalten und Bedeutungswandel der ‚bietenden Hand‘. In: Hausendorf, H. (Hg.), *Gespräch als Prozess: Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion*. Tübingen: Gunter Narr. 157-177.
- Thurmair, M. (1989): *Modalpartikeln und ihre Kombinationen*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Walterit, R. (2006): *Abtönung: Zur Pragmatik und historischen Semantik von Modalpartikeln und ihren funktionalen Äquivalenten in romanischen Sprachen*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Weinrich, L. (1992): *Verbale und nonverbale Strategien in Fernsehgesprächen*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Werner, A. (2010): Zur Revision der Beschreibungskriterien von Modalpartikeln – ein Erweiterungsvorschlag als Konsequenz neuerer Prosodieforschung. In: Harden, T. & Hentschel, E. (Hg.), *40 Jahre Partikelforschung*. Tübingen: Stauffenburg. 183-200.

Interactions in and with English as a Lingua Franca: Teaching the School Subject English as a Foreign Language

Elisabeth Weber

In English as a Foreign Language (EFL) classrooms across Europe the native speaker (NS) is regarded as ultimate authority. This view is consistent with the assumption that every language is the NSs' property and supports the current policy of employing NSs in class.

Although maybe appropriate for other languages, for English as a Lingua Franca (ELF), purposes and domains of use are beyond those of the NS. As ELF is relevant for pedagogically defining the school subject, this calls into question the assumed value and validity of NS assistants.

I suggest an alternative exchange program with experienced ELF users and qualified teachers to strengthen the ELF perspective in students, enhance the understanding of plurilingualism, and promote a common European citizenship.

1. Introduction

In the school subject EFL we find the deeply ingrained idea of the privileged status of the NS as the ultimate authority and owner of the language. Such an understanding is supported by the general public, English language teachers and students, and is also consistent with the current language policy of the European Union (EU). In this article I wish to raise questions related to such an understanding that seems so prominent in our minds and in EFL curricula all across Europe. The simple yet crucial question of why we actually learn and teach EFL should help paint a picture of what EFL as a school subject could be like and what that would entail regarding teacher competence.

2. Methodological background

This paper is based on both a qualitative heuristic approach as well as empirical research. Two online questionnaires were carried out as a pilot study for my PhD project; one was targeted at English native speaking Foreign Language Assistants (FLAs) working in Austrian schools, the second was conducted with English language teachers who also function as host teachers for FLAs coming to Austria. Both these groups were invited to share their perspectives and experiences of the FLA's role(s) in and inputs for the English language classroom. There were more than 50 responses from FLAs (60.5 percent response rate) in an online survey conducted in 2011. The average age of the participants was 24.5 years; with the majority being from the USA (92 percent) and female (62 percent). Regarding the work experience as FLAs, a balanced ratio could be seen in the participants with 57 percent having spent one year working at an

Austrian school and 43 percent who prolonged their stay and completed two years of working as teaching assistants. In another web-based questionnaire carried out in 2012, 35 experienced English language teachers and hosts to FLAs participated (51.7 percent response rate). On average, these teachers had six to ten years of teaching experience (42.9 percent) and had been host teachers to FLAs for several years (91.4 percent). Some exemplary answers from these two questionnaires are incorporated in this paper.

In 2013, another, larger-scale online questionnaire was carried out in cooperation with the Center for International Relations, the Information Technology Services and the Methodology Center for Test Planning, all of which are institutions of the University of Natural Resources and Life Sciences, Vienna. In this empirical study, more than 140 pupils of Austrian general and vocational high schools and over 90 university students participated. The students shared their experiences and memories as well as personal attitudes towards (1) EFL, FLAs and regular English language teachers at school, (2) learning English, (3) aspects of communication, and (4) language competence(s). In addition, they answered questions related to three audio files with English native and non-native speaker conversations. Participants had to evaluate (5) the perceived competency level of the speakers involved, (6) the success of the conversations heard, (7) whether the speakers were English native speakers according to their opinion and (8) they were asked to give insights into how they derived this opinion. In a final section, the study participants ranked the recordings according to criteria such as (9) appropriateness for learning English, (10) ease of understanding and (11) personal preference. In addition to the above mentioned aspects, university students were also asked to provide information on (12) their international experience(s). The results of this online questionnaire are currently being analyzed quantitatively as well as qualitatively. Some preliminary results are incorporated in this paper to showcase relevant trends and attitudes found in pupils and university students.

3. The EU language policy

Language policy in the EU can be defined as a body of ideas, laws, regulations, rules and practices intended to bring about language change in a society, a group or a system (Ricento 2000: 23). All of this may be realized at a number of levels, ranging from very formal documents and pronouncements like laws, degrees, ministerial directives or circular letters to more informal statements of intent. These language political regulations serve as the foundation for the individual national school curricula and are therefore relevant for this research project.

3.1. Historical overview

The language policy in the EU has undergone a paradigmatic shift as “not only scientific scholars but also political stakeholders set out to rethink the heterogeneous linguistic landscape in Europe in the scope of the diversity framework” (Rindler Schjerve & Vetter 2012: 1). When looking at the history of the EU and the Council of Europe (CoE) one can see that multilingualism has been an essential element of the EU policy legislation and practices since its predecessor, the European Economic Community (EEC) was founded in 1958. In his book, Labrie describes how from the very onset the EU institutions focused on the use of language at the institutional level, both for internal and external communication within the institutions of the EEC (Labrie 1993). From the beginning onwards the official languages of the EEC all enjoyed an official

and equal status. At the level of the CoE the language policy division was established in 1957 which concentrated on the democratization of language learning for the mobility of persons and ideas in order to promote democratic citizenship. The beginnings of the EU's language policy can be characterized as having a monolingual and separatist understanding, with citizens having one first and acquiring a second and probably also further foreign languages in a very clearly defined and separated setting. The idea of multilingualism developed in the 1980s when the European Commission and the Council of Europe started being interested in this issue and promoted the idea of every citizen acquiring two foreign languages. In a report by the Committee on a People's Europe which was submitted to the Milan European Council in 1985, the importance of EU languages as part of the community's cultural heritage, richness and diversity are highlighted (Office for official publications of the European Communities 1985: 18-30).

At the same time, the EEC put an increasing focus on mobility programs which goes hand in hand with its promotion of free movement of persons, goods, services and capital as decided upon in the European Act of 1986. This was also the reason for the launch of the Lingua Program in 1989. Along with the publication of the treaty of Maastricht in 1992, linguistic and cultural diversity within the EU were promoted since this document also includes the idea of European education through language learning. Parts of this idea were taken up in the White Paper on Education and Training – Towards the Learning Society in 1995 (European Commission 1995). It is in this paper that the famous 'One Plus Two' recommendation was launched which established the idea that all EU citizens should be proficient in two community languages apart from their first language. By that, multilingualism was established as a cornerstone of the knowledge-based society and is still promoted today as an important factor of European identity and citizenship. One year earlier, in 1994, the starting signal was given for the development of reference instruments such as the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

The new millennium started with the European Year of Languages in 2001 which tried to promote the EU's ideals of multilingualism in individuals and the concept of lifelong learning and wished to raise the awareness of the wealth and value of the European linguistic diversity. This European Year of Languages was later changed into the European Day of Languages which has since then been organized (see <http://edl.ecml.at/>) every year. In 2000, the Lisbon Strategy (European Parliament 2000) was passed. In it the role of languages was put forward for competitiveness as the underlying strategy at that time was to turn the EU into the most competitive knowledge-based region in the world by 2010. It remains open for speculation whether or not this goal was actually reached.

It can be noticed that an increased emphasis was put on Content and Language Integrated Learning which could be seen at the Barcelona summit (European Parliament 2002) in 2002 where the idea that had been presented in the White Paper was taken up. It is also interesting that at the same summit a modification with respect to the 'One Plus Two' recommendation was put forth: From then onwards, European citizens should be able to speak at least two languages next to the mother tongue. What might appear as a slight change from 'community languages' to 'languages' actually had a big influence as this suddenly also included immigrant languages, minority languages and even sign languages next to the set of traditional community languages. As a result of this development, also the action plan for the promotion of language learning and linguistic diversity was put into force in 2003 (European Commission 2003). At the level of the CoE, the new millennium started with the introduction of the CEFR and the language portfolio. Increased attention was now given to the notion of plurilingualism and plurilingual

education, as for example in 2003 a draft version of the Guide for the Development of Language Educational Policies in Europe (Beacco & Byram 2003) was published.

As the EU faced a tremendous enlargement from fifteen to twenty-five member states in 2004, also more emphasis was put on developing what should be a more coherent language policy at the level of the European Commission (EC). This is why in 2005 the Framework Strategy on Multilingualism was published. In 2007, Orban was installed as commissioner for multilingualism who published a commission paper on Multilingualism: An Asset and a Shared Commitment. At that time the High Level Group on Multilingualism worked on questions relating to the kind of language EU citizens should acquire as part of their 'One Plus Two' repertoire. The EC still promotes the 'One Plus Two' recommendation whereas the CoE talks about the individuals' plurilingual repertoire in broader terms. There is still a large discrepancy between this theoretical concept and real life as only 28 per cent of all EU citizens speak two foreign language, whereas 44 per cent state that they do not speak any other languages apart from their mother tongue according to a Eurobarometer poll conducted in 2005 (Kijjarvi 2006: 8).

At the level of the CoE, the ideas of plurilingualism, pluriculturalism and intercultural education as well as papers on the implementation of the CEFR were elaborated on. In 2011, the EC and the CoE published a joint declaration for more cooperation in the field of education and culture, among other areas. This document also contains a list of shared values and principles. Among those shared values, linguistic diversity of all languages including less widely used and taught as well as migrant and sign languages can be found. Furthermore, foreign language learning is promoted as a means to achieve the full social and professional potential of all EU citizens. Foreign languages are regarded as a basic competence that every EU citizen should strive for in order to enhance one's standard of living and make use of the right of free movement of persons.

Languages are also the key to knowing other people. Proficiency in languages helps to build up the feeling of being European with all its cultural wealth and diversity and of understanding between the citizens of Europe. [...] Multilingualism is part and parcel of both European identity/citizenship and the learning society (European Commission 1995: 67).

This is why foreign language acquisition is stated as one of the prior goals and communication in foreign languages is regarded as one of the eight key skills for the enhancement of the quality and efficiency when it comes to the general and vocational education of every EU citizen. It is also pointed out that

[d]iversity, and in particular linguistic diversity, thus represents the ideological basis for the project of European integration. Alternative options for achieving integration into a transnational Community via a common language are not only omitted or perceived as a threat. A language regime based on a common language which would support European integration, as is already emerging with English as a lingua franca (ELF) in certain areas [...] clearly runs counter to this ideology (Rindler Schjerve & Vetter 2012: 13-14).

In this joint declaration we are confronted with a combined discourse of both the EC and the CoE. Still, different layers can be distinguished on the basis of the institutions' historical development and mandate. While for the CoE there is a focus on integration, democratic citizenship and language learning for all, the EU puts more emphasis on the importance of language learning for economic purposes. The CoE had played a pioneering role in developing instruments for language teaching, learning and assessing that were then taken up and transformed according to the economic goals of the EC. According to Rindler Schjerve, "[t]he EU's move

towards multilingualism was primarily fostered by the requirements of the Europeanisation process, where multilingualism was to ensure not only economic growth and transnational communication but also sociocultural cohesion and the development of a common European identity” (Rindler Schjerve & Vetter 2012: 2).

In contrast to former publications, it seems that both, the EC and the CoE today no longer emphasize a balanced multilingualism or equal competences in each foreign language but highlight the practical skills. Still today, there is no common understanding of terminology between EC and CoE as far as the terms (dynamic) multilingualism (used more often by the EC) and plurilingualism (as used in the terminology of the CoE) is concerned. This terminological conflict is a serious stumbling block that has not been resolved so far. What is meant in both cases for most of the time is that persons use their languages or language varieties in different contexts, for different purposes and with different interlocutors and so they do not necessarily need the same level of competence or skills for these varying situations. This is why, according to the EU, there is no need for symmetrical skills in all the languages belonging to one’s repertoire. Multilingual communication can therefore not only take place between people with identical repertoires but also between interlocutors with semi-identical or totally different repertoires. In the EC’s document from 2008 the possibility to rely on linguistic nodes – that is translators or interpreters rather than one common lingua franca shared by all EU citizens – is presented

[t]o ease access to services and ensure smooth integration, some communities make basic necessary information available in different languages and rely on multilingual people to act as cultural mediators and interpreters. In particular, metropolitan areas and tourist resorts in Europe have gained considerable experience in coping with the need of foreigners who do not speak the local language. The Commission attaches great importance to this and will support the dissemination of good practices in this area (EC 2008: 6).

Such a way of organizing societies of course poses many still unsolved questions about the organization of society as well as about plurilingualism, multilingual institutions and communities. One officially supported vision of the plurilingual dream that overcomes all EU language barriers might be found in a video clip called “The Forest of Babel. Finland” presented on the EU homepage (Pohjola & Pohjola). This video clip of less than 2 minutes tells the story of a baby elk that is trapped under some trees. A girl finds it and wants to free it but is not strong enough to pull the logs away on her own. She finds two boys, both speaking different languages. In the video we can also see a woman, also speaking yet another different language. The girl approaches her too and asks her for help but the woman – now speaking English to the girl – just says that she does not understand the girl and turns away. Her son, however, helps the girl disregarding their different mother tongues and alleged language barriers – he understands her without understanding her language. Together with the second boy they can free the animal and share their success and happiness. I believe this video clip summarizes very well how the EU wishes plurilingualism to be perceived by its citizens: it promotes the idea in people that plurilingualism is the best option to communicate successfully. One message might be that communication in English does not lead to success; it is of no real help. Although the woman uses English as a lingua franca here she does not understand what is wanted and needed in the situation. However, the others although using various different languages understand each other beyond all language differences.

Summing up, EU language policies have increasingly turned towards a plurilingual concept (Rindler Schjerve & Vetter 2012: 10) in which languages enjoy a high priority. For the European Commission, language is regarded as an essential component of our identities

and the most immediate expression of culture. The EU praises itself for actively promoting and living language diversity: the motto of the EU is *united in diversity*, and multilingualism within the EU is contractually guaranteed and based on Degree No. 1 for the regulation of language related questions for the European Economic Community which dates back to 1958 (Limbach & Gerhards 2012: 4). In addition, the Treaty of Lisbon points at the respect for linguistic diversity within the European Community and bases this on the principle of equality (Official Journal of the European Union 2007: 1-271) where all member state languages are understood to have the same value.

3.2. The Common European Framework of Reference for Languages

The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (2007) is one of “the most influential instruments in European language education policy” (Rindler Schjerve & Vetter 2012: 2). Decided upon in 1996 by the Council of Europe, the CEFR is designed to serve as a corporate basis for language learning and teaching within the EU. It claims that it

provides a common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, textbooks, etc. across Europe. It describes in a comprehensive way what language learners have to learn to do in order to use a language for communication and what knowledge and skills they have to develop so as to be able to act effectively. The description also covers the cultural context in which language is set. The Framework also defines levels of proficiency which allow learners’ progress to be measured at each stage of learning and on a life-long basis. [...] By providing a common basis for the explicit description of objectives, content and methods, the Framework will enhance the transparency of courses, syllabuses and qualifications, thus promoting international co-operation in the field of modern languages (Council of Europe 2007: 1).

The recommendations set standards to evaluate the level of language learners and provide a definition of proficiencies. This document has such a powerful influence although it is stated that the “Common European Framework is not fixed in stone; in some senses, it is still work in progress” (Morrow 2004: 1) and there is the strong feeling that the CEFR “is much talked about at the moment but little understood. One reason for this is because the only available documentation [...] is very difficult to follow. It is 250 pages of dense text interspersed with a myriad of charts and tables, whose relationship to each other is often hard to perceive” (Morrow 2004: 1-2). Nevertheless, this document serves as a guideline for the implementation of language learning at member states’ level and is currently embedded in the individual member states’ foreign language curricula. The publication considers all languages alike with the native speaker being the ultimate authority of the language. This can be seen in the following measures of attainment that the CEFR prescribes:

Pronunciation of a very limited repertoire of learnt words and phrases can be understood with some effort by native speakers (Council of Europe 2007: 117),

Pronunciation is generally clear enough to be understood despite a noticeable foreign accent (Council of Europe 2007: 117),

Can keep up with an animated conversation between native speakers (Council of Europe 2007: 66),

Can sustain relationships with native speakers without unintentionally amusing or irritating them or requiring them to behave other than they would with a native speaker (Council of Europe 2007: 76),

I can write so well that native speakers need not check my texts (Council of Europe 2007: 232).

This understanding of the native speaker as language authority derives from two commonly assumed ideas. First, one has a perfect, flawless command and knowledge of one's mother tongue. Such a mindset was also confirmed in my empirical online questionnaires in which the overwhelming majority of pupils as well as university students stated that they believed native speakers to have perfect command of their language. They also stated that they themselves have such a proper expertise in their first language. Second, one learns foreign languages to communicate with the native speakers of that language. Again, this common idea is supported in my empirical data for both pupils and students. I would like to dwell on the underlying concepts that this understanding is built on later in this paper. For now, let us examine the consequences of the CEFR on EFL teaching within the EU.

4. The foreign language assistantship program

Not only are native speakers regarded as corner stone for language proficiency in the CEFR, it is also this understanding that supports the current policy of employing English native speakers as foreign language assistants to join regular English language teachers in class and serve as role models for students and teachers alike as well as guarantors of so-called authentic communication and information on language and culture-related issues. One of these programs to bring English native speakers into Austrian classrooms is carried out by the Fulbright Austrian-American Educational Commission. In this program, FLAs are native speakers of English coming from the United States of America. Normally they are in their early twenties having just finished their Bachelor degree in their home country. The sole requirements to work as an FLA are a Bachelor degree (with no special subject requirements) and a letter of recommendation from a university professor at their home institution. The selection process is conducted by the Fulbright Austrian-American Association and concentrates mainly on the evaluation of a motivation letter. Grades and teaching experience are neither necessary nor taken into consideration for the appointment of new FLAs. Most foreign language assistants stay for the duration of one year, some prolong to the maximum duration of two years before returning to their home country. FLAs in the Fulbright program are not required to have any education or training in the fields of pedagogy or language teaching; what they do get is a one-week crash course right before they start their work as FLAs in schools and universities. These native speakers work at general and vocational high schools as well as teacher training institutions (Douba 2010: 11) from the beginning of October until the end of May where they join 13 EFL lessons per week. Officially they are regarded as members of the teaching staff (Douba 2010: 22); they do not have the same legal status as professionally trained teachers though. The Ministry of Education regulates what these native speakers are and are not allowed to do in class: Like every teacher, also FLAs are required to fulfill their tasks with care and preparation and respect the headmaster's orders and regulations valid at school. They are bound to confidentiality and are expected to cooperate with teachers. It is commonly assumed by English language teachers, FLAs and students that it is the FLA's task to motivate students to only use the foreign language during lessons and train content in authentic communication situations and by providing personal experience. Interestingly, there are no officially stated tasks or objectives for FLAs and their work in class. Only tasks that FLAs are not allowed to do are explicitly mentioned. These include teaching without supervision by a regular teacher as well as grading and correcting tests and homework assignments. Supervising students during breaks and examinations is forbidden as is administrative work. Furthermore, the native speakers must not teach new units of grammar. Besides, it is forbidden to have them

teach without preparation and substitute other teachers. This though does happen in reality and is also tolerated by the Ministry of Education.

It seems striking that no studies into outcomes of the implementation of FLAs have been conducted so far. Therefore, no empirical information on the effects of this program can be provided. What can be seen in my data is that all parties involved strongly *believe* that there are positive effects on the students' motivation and language competences. This assumption is also shared by the Austrian Ministry of Education and the Fulbright Austrian-American Educational Commission.

An Austrian curriculum states that "the highest possible level of authenticity can be achieved by native speakers of the foreign language" (Austrian Federal Ministry for Education, Arts and Culture 2004: 3). When asked about the reason for the implementation of native speakers as FLAs in class, the Austrian Ministry of Education stated that

native speakers serve as huge enrichment for foreign language education. Their implementation offers the advantage that language and the ability to express oneself orally are promoted. Apart from the native speaker competence, the Foreign Language Assistant also brings his intercultural and sociolinguistic competence to class. Consequently, it is not only the students that profit from this co-operation but also the teachers (Austrian Federal Ministry for Education, Arts and Culture 2010).

In its guidelines for assistants the Austrian Federal Ministry for Education points out that a major reason why Foreign Language Assistants work at school is to give a realistic impression of a conversation in their mother tongue and that students will appreciate the authentic communication with them (Douba 2010: 34).

Also the Fulbright Austrian-American Educational Commission, the organization carrying out the Foreign Language Assistant program for U.S. Americans postulates that the "mutually beneficial nature of this program is obvious" and that these native speakers "contribute substantially to the quality of foreign language instruction" (Fulbright Austrian-American Educational Commission 2010: 5).

How do FLAs themselves understand their role in class? In order to find an answer to this question former FLAs shared their perspective in an online questionnaire in which the following responses came up:

- (1) My role was to bring the subject to life as a native speaker.
- (2) I am a native speaker, therefore a rich resource.
- (3) I provided access to real English and American culture.
- (4) Because I am a native speaker, I naturally demonstrated correct pronunciation and also real vocab. I also provided motivation to learn the language since students could see that real (and hopefully cool) people speak English!

When I asked English language teachers how they feel about the functions and outcomes of the implemented native speakers, a large number of answers were quite similar to those of the FLAs themselves:

- (5) I believe it is positive that the pupils sometimes hear someone speak real English.

- (6) The role in class is to show the students what real English sounds like. It is not just 'School English'.
- (7) The pupils learn a lot about English culture. I do the normal English with them.
- (8) I teach the students how the language works (e.g. grammar, vocabulary). [...] The native speaker really speaks with them.
- (9) It is her [the FLA's] language, so she can help the pupils use it effectively.
- (10) The Foreign Language Assistant is the language expert, I am the teaching expert.

All these statements are symptomatic for the current assumption of the role of the English native speaker and today's reality in EFL classrooms across Europe. But let us continue by asking ourselves what seems to be a very simple, straightforward question: that for the reasons for teaching and learning EFL at schools all across the EU.

5. Why do we learn and teach EFL at school?

According to Eurostat, in Austria, 99.4 per cent of all students acquire EFL at school (European Commission 2012). Likewise for the rest of the EU's student population at schools the figures are very similar and show an EU average of 92.7 per cent of students learning EFL in schools (European Commission 2012). Also the Eurobarometer report concludes that "English dominates as the language that Europeans are most likely to be able to speak" (Office for official publications of the European Communities 1985: 19). Now, we might ask ourselves why this is the case. Why is it that such an overwhelming majority of European teenagers learns to communicate in English and not another foreign language such as, let us say, Danish at school. In how far is English different to Danish or any other European language?

In order to find an answer to why EFL is taught at schools I consulted all Austrian foreign language curricula at secondary level that are currently at force but, unfortunately, to no avail since interestingly enough, at least in Austria, there are no official reasons stated for why students learn what they learn in Austrian schools. So, I contacted the Austrian Ministry of Education asking for an official statement as I believed that this is certainly the institution that would serve as the most appropriate point of reference. The answer was that expertise of languages is important for today's knowledge society and that languages are the basis for professional and personal growth. This, of course, did not answer my question on why it is *English* and not any other language that is so dominantly learned and taught in Austrian schools rather than Danish which most certainly could also be considered to trigger professional and personal growth and help develop students' potential to develop their share of a knowledge society. So, I tried to approach my question from yet another angle by trying to find out more about the historical development of foreign language education in Austria. Doing so, it seemed that the answer was not straight forward but rather a grown concept that goes back to as early as the mid-19th century when foreign language education, in some rare cases that included English, slowly started to become an element of school education in Austria. At that time, the language teachers were mainly native speakers and the focus was on useful phrases rather than an all-embracing understanding of a foreign language. Foreign languages, mainly those of the Austrian-Hungarian monarchy but in some rare cases also English and French were learned and taught in order to communicate and successfully do business with its native speakers. Having

looked at the historical perspective of EFL teaching and learning in Austria, I still felt that my question was just as unanswered as it had been in the beginning: Why is it English rather than Danish?

When using common sense, the answer is very obvious: Danish is spoken by about 6 million people, mainly in Denmark but also in some parts of Northern Germany where it has the status of a minority language, as well as some areas in the USA, Canada and Argentina and by parts of the population of Greenland (Official Journal of the European Union 2007). Danish is primarily learned to communicate with the Danes. This language is of rather limited use if one wishes to communicate with as many people as possible in the rest of the world. English, though, serves exactly this purpose. It is estimated that English is spoken by over one billion people. This language provides its users with the ability to gain access and contribute to a wide range of shared information. It enables its users to participate in an international setting and allows for communication across the borders of one's own language(s). English, it gets quite clear, is different to Danish as it is used for different purposes and fulfills different communicative functions than Danish could. English is not anymore a language used primarily to communicate with its native speakers but rather for communication across various first languages. It has been pointed out that "[m]ost of the scientific, technological and academic information in the world is expressed in English and over 80% of all the information stored in electronic retrieval systems is in English" (Crystal 1997: 106). Kachru clearly pointed out the special status of English saying that "knowing English is like possessing the fabled Aladdin's lamp, which permits one to open, as it were, the linguistic gates to international business, technology, science and travel. In short, English provides linguistic power" (Kachru 1986: 1). Widdowson explains that "the global spread of English as an international language has come about, and continues apace, because it operates in a range of institutional and professional domains of an academic, economic, and political kind" (Widdowson 2003: 61). This, of course, also holds true for the European Union where English is currently the main vehicle for intercultural communication (see Graddol 1997, 2006) and offers a vital contribution to the linguistic repertoire of most EU citizens (Böhringer & Hülmbauer 2010: 171).

In this context, it seems interesting to mention that while the EU seeks to promote homogenization amongst its member states and for most of its agendas, when it comes to language policy the situation is the other way around. Multilingualism within the EU is contractually guaranteed and is based on Degree No. 1 for the regulation of language related questions for the European Economic Community which dates back to 1958 (Limbach & Gerhards 2012: 4). Nevertheless, English has a *de facto* lingua franca position, meaning that English is used for the "purpose of intercultural communication (i.e. with a speaker of a different L1)" (Hülmbauer et al. 2008: 27), within the EU and this trend accelerates as English will expand exponentially due to the fact that the first function of foreign language acquisition is to communicate with others. From this, according to Limbach (Limbach & Gerhards 2012: 4-5) it follows quite logically that learning EFL makes most sense as this is the language that already most other Europeans use for communication purposes. This is even more the case if one extends the frame of reference to also include worldwide language constellations. English is the most frequently used foreign language in this world. So, based on the decision for learning one specific foreign language the following step leads to new constellations for all those to make the same decision later on in time. The number of people who use English has by then increased again which makes it even more plausible for those to decide which foreign language to learn to opt for English as well. One can already get an impression of how dynamic such a process of language spread is when referring to the Eurobarometer survey (Limbach & Gerhards 2012: 4-5).

So, to answer the question why such a vast majority of Austrian and European students learn English rather than Danish as a foreign language at school we can conclude that it is this international power and that English functions as a lingua franca within as well as outside the EU that gives this particular language a distinct role in comparison to other European languages. Having now defined the reason for learning EFL at schools let us now shed light on what the school subject EFL actually is and how the above mentioned aspects are implemented in it.

6. How is ELF reflected in school subject EFL?

I have so far tried to point out the fact that English serves as a global lingua franca and that this is the reason for why students all across the EU acquire EFL. We might now ask ourselves which consequences this has for the school subject layout. As I already pointed out, English is mainly used for international communication between non-native speakers of English. This understanding should then also be reflected in and serve as a foundation for EFL as it is taught in schools, one might presume. Such a foundation would necessarily include three key aspects: First, as a logic consequence of English being used as a lingua franca, there needs to be a focus on international communication and multilingual communication partners. Second, ELF is defined by its functional use (Ammon 2007: 27-28) and is therefore independent from native speaker norms. Widdowson directly points at this fact when he states that the NSs of English “are irrelevant. The very fact that English is an international language means that no nation can have custody over it” (Widdowson 1994: 385). Third, interrelated with the previously mentioned key aspects, the focus has to lie on one’s own cultural and linguistic background(s) since “[w]hen used as a lingua franca, English is no longer founded on the linguistic and sociocultural norms of native English speakers and their respective countries and cultures” (Gnutzmann 2004: 358).

In section 5, I tried to show that English fulfills different functions than other languages. In this context, Widdowson and Seidlhofer point out that because English is used so much as a lingua franca within the European Union, it is unlike other foreign languages as the degree of foreignness is different (Widdowson & Seidlhofer 2008: 211). Its distinct functions and degree of foreignness, however, are neglected in the CEFR that treats English in just the same way as any other European language. Doing so, the EU follows its principle of the equality of all EU languages but simultaneously turns a blind eye on reality. Smith also criticizes this by saying that “there is a certain dishonesty in maintaining the fiction that the EU gives equal weight and respect to all official languages of the member states if, in reality, the languages which permit access to the European centres of power are one, perhaps two, dominant lingua francas: English and French” (Smith & Wright 1999: 9).

Currently, the school curricula for EFL within the EU member states are based on the CEFR. As has already been shown in various examples in section 3, this document promotes the NS as utmost language authority. Although this document is based on a NS frame of reference, the CEFR offers no definition. Such a shortcoming necessarily limits the value of the publication. It is hard to see how descriptors of language proficiency can be used with any degree of reliability when they are so imprecise and how teaching and learning can be based on something that is not defined. The CEFR claims that it provides “fixed points of common reference [that offer] transparency and coherence” (Council of Europe 2007: 36). But this presupposes that there is an objectively defined common reference on which points can be fixed. Since NS competence is not defined, there is no common reference, and equally no transparency and coherence either. Although the CEFR further claims that it is a tool to facilitate assessment, it lacks reliable

assessment criteria. Terms as vague as “regular interaction” (Council of Europe 2007: 24) or “normal speed” (Council of Europe 2007: 67) do not facilitate coherent assessment across the EU but rather open doors to ambiguity.

Such a shortcoming has huge consequences for the subject EFL. Its endorsement of NS authority also supports the current policy of employing English NSs as FLAs to join regular English language teachers to class and serve as role models there, for both students and teachers as well as function as guarantors of authentic communication and information on language and culture-related issues. It has already been pointed out that these FLAs are seen as beneficial for foreign language instruction. This, though, needs to be questioned. As I already showed in section 4, the majority of FLAs as well as English language teachers believe in this positive aspect of the implementation of NSs, as do pupils and university students in my online surveys. There seems to be an apparent assumption of the positive role of the English NS in the English classroom. In this context, it seems surprising, to say the least, that it is also English language teachers that willingly belittle their own language competence and boost the idea of the superior position of the FLAs in the language classroom (see examples 5-10 in section 4). They also seem to be ready to derogate their professional teaching as what seems to be inferior, deficient, unauthentic and *only* School English. Given the global use of ELF there seems to be no justification for not recognizing that English language teachers are also authentic users of the language. Such a recognition is in urgent need not only because it seems sadly contradictory that members of a profession should be meek supporters of a system that degrades their professional importance and value but also because teachers are multipliers who pass their attitudes on to generations of students and by that help or hinder spread an understanding for why English is actually learned at school.

Such contradictions are not limited to the English teachers though. In my questionnaire, while pupils as well as university students overwhelmingly stated that they believe the reason for learning English at school to be the global lingua franca aspect of English and that they will mainly communicate with other non-native speakers of English, they at the same time refer to the NS as their point of reference and language model that they believed to learn from best. When presented with audio files of English native and non-native speakers the majority of pupils and students could not correctly classify those recordings and rated the non-native that most believed to be an English native speaker as their favorite role model to learn English from. Such a contradiction shows that there is still a long way ahead of us bringing about a better understanding of what ELF implies for its users and EFL learners. Along the same line, NSs are often regarded as the better teachers and role models to learn from (see examples in sections 4 and 6). Again, such an attitude can be found throughout my data. It is almost unanimously supported by FLAs, English language teachers, pupils and university students. Interestingly enough, both groups, pupils and university students agree with the statements that

- (11) Knowing your mother tongue does not mean that you can also teach it to someone else and
- (12) I find it important that someone who teaches English at school [or university, respectively] was trained to do so

by which they highlight the professional aspects of the teaching business. At the same time, however, they opt for answers such as

- (13) A native speaker of English (for example, a Foreign Language Assistant) is generally better to learn English from than an English teacher,
- (14) A native speaker of English (for example, a Foreign Language Assistant) is better at bringing English across. He can teach me more.
- (15) A Foreign Language Assistant has perfect skills in English as this is his mother tongue.

Also both groups stated that

- (16) It is/would be important for me to be taught English by someone who is a native speaker of English

rather than choosing

- (17) It is/would be important for me to be taught English by someone who has learned English as a foreign language.

Such answers show the discrepancy between the prevailing idea of the flawlessness and superiority of the NS, not only as English language user but also as teacher on one hand while on the other hand the questionnaire participants contradict their own answers by expressing their wish for professionals in the teaching business and claiming that such a professional education is essential for teaching EFL. In my data, this inconsistency climaxes in the inability to correctly differentiate between native and non-native speakers of English and although stating that one learns best from a native choosing the de-facto non-native as their favorite role model.

While scholars such as Medgyes (1994) dwell on the question who might be the better teacher – non-native or native speakers of English – my point here is clearly of a different kind as I strongly believe in professionalism in the teaching industry and I am, thus, convinced that the question whether qualified native or non-native English *teachers* can do a better job is simply irrelevant and misses the point as the question whether or not someone is a good English language teacher has nothing to do with one's first language. There is, however, a strong connection between being a good teacher and having proper education and training and thus in-depth knowledge and expertise in the fields of pedagogy and the English language (among other important qualities that good teachers should possess). In my paper, I therefore do not compare qualities of native and non-native English teachers but qualified English teachers that happen to be non-natives of English and not qualified FLAs that happen to have English as their mother tongue.

6.1. The roles of English language teachers and FLAs

Why are qualified English teachers of importance for successful foreign language acquisition, one might ask. In order to answer this let us see what a school subject actually is: The major difference between any subject matter and it being taught as a school subject lies in the fact that in the school setting it is not only the subject matter as such that is of relevance but also, and mainly so, pedagogical considerations. What might seem as very straight-forward and even be considered a tautology is of utmost importance and cannot be highlighted enough. A school

subject has to convey certain aspects of the subject matter to students who at that point are not familiar with the content they are being taught. There have to be pedagogical considerations on what to teach and in which order, how to best present the information, ensure that the students comprehend and finally apply this information and make it their own in some way. It is especially qualified personnel, the teachers, that know where the journey of teaching (and along with it hopefully also that of learning, as these two are not the same thing) will lead and how to ensure that those who do not yet see the final point get there within a given timeframe. These considerations are very specific to a school subject. During the learning processes there are limitations of competence and understanding. This also applies for EFL. Therefore, English as a language used by its native speakers is not and cannot be the same as English as a school subject where we are confronted with students who are not yet familiar with the foreign language, its systems and conventions. Widdowson puts this in a nutshell when he says that “[w]hat is taught is not English as such, but English as a foreign language, and this, by definition, cannot be the English of native speakers” (Widdowson 2003: 114). Hence, instead of promoting FLA presence and praising the NS ability to offer authentic communication in the foreign language in the EFL classroom, it should rather become clear that the language in the classroom situation needs to be made appropriate and by that also authentic for the students’ purposes. It is the educated and trained English language teacher that has acquired the competences to fulfill this task in the classroom rather than any NS assistant. It therefore needs to be highlighted that it is the qualified language teacher that plays a fundamental role in the successful foreign language learning processes in class.

It seems essential to understand that English as a school subject is constructed and designed to facilitate learning. The situation that we are confronted with in the school setting is different to that of learning through natural exposure. In that case, learners are surrounded by a foreign language and hopefully learn through the slow processes of imitation as well as trial and error. Simply providing input in a foreign language does not automatically lead to learning this language. In that respect Krashen points out that “[w]hat current theory implies, quite simply, is that language acquisition, first or second, occurs only when comprehension of real messages occurs, and when the acquirer is not ‘on the defensive’” (Krashen 1982: 6). From this theory Krashen then derives requirements for optimal input (Krashen 1982: 127). Therefore in contrast to natural exposure, the environment at school focuses on aspects that seem relevant and promising to engage the students in their language learning processes. Teaching and learning at school offer a shortcut to proficiency in a foreign language and it is the essential role of qualified language teachers to provide such an environment. It is their profession to prepare content in such a way that students are provided with a systematic and structured way into the foreign language. Content is presented based on a structured bottom-up approach that subsequently builds on already acquired skills and knowledge. The language used in the classroom situation fulfills its own, specific purposes and has to be pedagogically appropriate. By that I refer back to my statement at the beginning of this chapter where I pointed at the implied pedagogical considerations that are unique to school subjects. Understanding this, though, also implies that native speaker language cannot be imported directly into this learning environment as the language is controlled and determined by the qualified language teacher. That fact that NSs are brought in, thus clearly shows that such an assumed tautology needs to be placed in the focus.

6.2. In how far is the role of the teacher different to that of the FLA?

Officially both belong to the teaching staff; then again for FLAs the name already gives away that they are considered to be *assistants* to the regular teacher. The English language teacher's major task is that of a mediator, that is to make the foreign language appropriate for learning by offering pedagogically designed and modified language input that is adequate to trigger the development of the learners' competences. In addition to that, the English language teacher also offers social and cultural information - which might or might not be first-hand information. In contrast to that, the FLA has the role of the informant only. Here, the Fulbright Commission points out the ambassador function of NSs in the classroom when it states in its handbook that FLAs "are representatives of America. This is an important aspect of the program" (Fulbright Austrian-American Educational Commission 2010: 30). In this passage, we can sense the idea of language and culture as intrinsically tied together, an understanding that can also be found in school curricula, as can be seen here: "The teaching should ensure that the students [...] know the economic, political, ecological, social and cultural realities of English-speaking countries, as far as this is necessary for adequate social behaviour and communication at home and abroad" (Austrian Federal Ministry for Education, Arts and Culture 2006: 7). A similar approach of intertwining language and culture can be seen in the foreign language curriculum of year two at Colleges for Tourism (Austrian Federal Ministry for Education, Arts and Culture 2006: 8). It is also quite remarkable that in the entire EFL curriculum section of this official document there is no reference to English being used for international communication – something that might come as a surprise considering the emphasis of this school type and the expected importance of English for international tourism (within Austria as well as outside of it).

Llurda points at the common assumption that "foreign languages are often associated with national states perceived as homeland of the tongue" (Llurda 2005: 27). However true it might be for a language to be intrinsically connected to culture, in the case of ELF there is no such immanent connection between the English language and British or American culture, respectively even if this is postulated in various English language curricula. Risager (1998: 242) criticizes that despite an ongoing growing together movement in the EU, foreign language teaching is still heavily influenced by a nation's culture. This though undermines the process of becoming an EU unity.

Such a quite problematic interrelation of language and culture also becomes manifested in the CEFR, where culture is understood as a clear-cut concept that can be taught, learned and applied as is clearly spelled out: "Language is not only a major aspect of culture, but also a means of access to cultural manifestations" (Council of Europe 2007: 6). Also in its section on sociolinguistic competence, for example, the CEFR points at the importance of "expressions of folk-wisdom [...] [which] make a significant contribution to popular culture. [...] A knowledge of this accumulated folk wisdom [...] is a significant component of the linguistic aspect of sociocultural competence" (Council of Europe 2007: 119). This is followed by a list of example idioms such as

(18) a spat to catch a mackerel (Council of Europe 2007: 120)

and expressions of belief, for example,

(19) Fine before seven, rain by eleven (Council of Europe 2007: 120).

Consequently, there are also descriptors of sociolinguistic appropriateness such as the following: “Has a good command of idiomatic expressions and colloquialisms with awareness of connotative levels of meaning” (Council of Europe 2007: 122). It does not have to be explicitly stated that such expressions are, of course, not fixed but vary tremendously depending on a number of factors and that all NS do not *per se* have or reach this level of language competence.

Once again it is a short video clip published on the homepage of the European Commission that nicely summarizes the EU’s quite *interesting* approach to European culture. A clay figure turns into various Europeans and portrays very stereotypical national-cultural *personae* such as a bullfighting Spaniard, an Italian macho and mama’s boy, a womanizing French and a grumpy Austrian (Pfeifer & Pflaum). It is documents such as this that makes one wonder if this truly is what the EU stands for, wants to be referred to and, in the end, also wishes to pass on to its citizens and students as the EU’s cultural heritage.

We can summarize that within the EU the focus lies on the NSs as language authority; they are seen as the owners of the language and communication with those NSs is the assumed reason for learning EFL. This is why cultural aspects are intrinsically intertwined with the language and are regarded as a fundamental element of foreign language acquisition.

However, we also saw that the international dominance and importance of English is the real reason for learning and teaching EFL at school. As such, ELF is not connected to British and/or American culture(s) but serves as a contact language between users of different first languages and therefore stands in relation to the cultural background(s) that these language users bring into their conversations. Furthermore, the school subject EFL offers a shortcut to proficiency in the foreign language. This stands in clear opposition to learning a foreign language through natural exposure. In order to allow for successful foreign language learning processes in the classroom we need competent and well educated and trained English language teachers. It is their pedagogic as well as content-related expertise that allows for the creation of the most meaningful learning environment, appropriate delivery of content and authentic language input, as we found out.

From this we can conclude that currently ELF is not but should be represented in EFL curricula all across Europe as this would allow for a more realistic and authentic learning environment for its students.

6.3. How does an FLA fit into this picture?

I already pointed out that FLAs are officially regarded as role models for students and teachers alike. Which aspects of the school subject can the FLA be regarded a role model for? By definition, FLAs are non-professional instructors and therefore lack some essential qualities that I wish to discuss. First, they do not know about the pedagogical considerations to adapt and modify the foreign language to match the students’ needs as they are not required to have any qualifications in language pedagogy. NSs may possess implicit knowledge but this will not put them in a position to explain the working of their language and get their knowledge across to the students as this knowledge must become explicit. It is also necessary for any qualified language teacher to be familiar with the concepts that describe language and therefore not only to have an impressionistic reaction that something is wrong but to know precisely what it is that is wrong, how to correct it and explain it in such a way that students can understand and adapt their own language accordingly. Also, as far as communication competence is concerned, NSs do not have a superior capacity to communicate effectively and intelligibly. Second, the FLAs

have never experienced the foreignness of the English language and, as a consequence, lack what makes English special to the students and regular English language teachers. Third, when students acquire EFL they undergo the process of changing from monolinguals to multilinguals. Consequently, it should be clear that the profile for educating multilinguals requires multilingual English teachers rather than monolingual NSs of English. Forth, the FLA as informant on social and cultural issues in national native speaking communities has little role to play if it is the international function of ELF that needs to be highlighted. With ELF there is no connection to one specific culture, as has already been pointed out. It might therefore seem more promising to engage students in becoming aware of their own cultural background(s) as well as international and intercultural sensitivity rather than promoting stereotypical images of NS countries as is the case at the moment. Fifth, if EFL is designed to shorten the process of foreign language acquisition, FLAs seem rather inadequate to offer a valuable contribution to such a progression.

Such an understanding has implications for the subject EFL as it calls into question the current subject design and the assumed value and validity of NS assistants in the EFL classroom. It seems that in contrast to common beliefs of many FLAs, English language teachers and students, NSs are not necessarily the best option to support the students in their language learning process. So, if the current FLA program is not adequate which other program might be more suitable?

7. Conclusions

As an alternative to the so far described FLA program, I suggest multilinguals that have experience as users of ELF as well as a professional interest in teaching it. These seem to be more likely to provide a realistic reference point for students in class and can also serve as real role models as they are successful examples of multilinguals. This is also what the students are in the process of becoming. These multilingual assistants have acquired English as a foreign language and therefore know about the successes as well as challenges that come with this process. Since professionalism is a vital aspect of efficient teaching I propose that the assistants should be pre- or in-service teachers from different lingua-cultural backgrounds. Such a professional approach seems more desirable than the current FLA program that actually undermines the importance of well-educated and trained professional teachers.

This alternative exchange program could serve several purposes. First, it would offer the students an authentic second role model for successfully acquiring a foreign language. In contrast to the currently existing FLA program, this role model would be a realistic and truly authentic one that the students could actually live up to. Second, such a program would strengthen the ELF perspective in students, helping them understand the reason for learning EFL at school. It could help them see that they are not required to imitate NSs as closely as possible but become competent multilinguals that are equipped with a powerful tool for international communication. Furthermore, communicating with ELF speakers would help prepare students better for their future in which it is most likely that they will have to communicate in an international setting. Third, such a program also helps enhance the understanding of plurilingualism, promotes an active interest in acquiring further foreign languages and gives more attention to intercultural aspects. With this program it would be international and European aspects that could be highlighted rather than Anglo-American concepts of the world since the assistants could share their European realities in their teaching. This allows for an increased reflection not only about foreign languages and cultural perceptions but also the students' own identities and languages.

Doing so, the sense of common European citizenship could be stimulated in young generations. Forth, with this program both the regular language teacher as well as the assistant could fulfill both the functions as mediators and informants and therefore allow for a more individual support of students. Regular English teachers could find this program more fruitful for their teaching as their assistant is a colleague in training and therefore it is more likely that such an assistant is more competent when it comes to lesson planning as well as actual teaching. It can be assumed that the motivation level is higher than is the case currently. Moreover, this program would also be highly beneficial for assistants as they could gain valuable teaching practice under the guidance of an experienced English teacher and profit from international experience that will help the assistants in their future career as mediators of ELF in Europe. It seems vital to understand and communicate that teaching is a profession that needs professionals as teachers. Hence, the presence of the assistant could help enhance the status of EFL lessons at school and the teaching profession at large.

“Teachers should realise that their actions, reflecting their attitudes and abilities, are a most important part of the environment for language learning/acquisition. They present role-models which students may follow in their future use of the language and their practice as future teachers” (Council of Europe 2007: 144). It is precisely this important role that teachers fulfill, namely to provide our students with the best education and to the best of our knowledge for their future roles in society, that asks for a change of the school subject EFL. If we wish to help shape future generations that are prepared to communicate in an international setting and with members of a multitude of first languages and cultural backgrounds it seems essential to teach them how to become competent users of ELF. Such a shift in the paradigm of understanding the school subject EFL is a challenging task for most as we all have very likely been socialized with a mindset that also included the English NS as role model and language authority. Still, if we want to see school as a place that prepares students for their future roles in society then it is necessary to reconsider what the school subject EFL is and should be based on. This means that we need to shift the focus towards realistic and relevant aspects of teaching and learning English. Doing so, we not only achieve to prepare students in a better way but also help promote a plurilingual society and a European and – ultimately – a global citizenship. As a closing for this paper, it seems essential to highlight that in our efforts we should be driven by considerations based on the questions of why we teach English, who we teach English to and what we teach English for.

Bibliography

- Ammon, U. (2007): Über die Dilemmata jeglicher EU-Sprachenpolitik. <http://www.efnil.org/documents/conference-publications/riga-2007/Riga-04-Ammon-Mother.pdf> (4 May, 2013).
- Austrian Federal Ministry for Education, Arts and Culture (2004): *Lehrplan Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite) AHS Oberstufe: BGBl. II*.
- Austrian Federal Ministry for Education, Arts and Culture (2006): *Curriculum for the college for tourism: BGBl. II Nr. 320/2006*.
- Austrian Federal Ministry for Education, Arts and Culture (2010): *Reasons for the implementation of native speakers (FLAs) in Austrian classrooms*. Email. Wien.
- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2003): *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Draft 1 (rev.). Strasbourg.

- Böhringer, H. & Hülmbauer, C. (2010): Englisch als Lingua Franca im Kontext der europäischen Mehrsprachigkeit. In: Hülmbauer, C. (ed.), *Mehrsprachigkeit aus der Perspektive zweier EU-Projekte: DYLAN meets LINEE*. Frankfurt, M. [u.a.]: Lang. 171-189.
- Council of Europe (2007): *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*, 9th edn. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press [u.a.].
- Crystal, D. (1997): *The Cambridge encyclopedia of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Douba, N. (2010): *Leitfaden für Assistent/innen 2010/11*. Fremdsprachen AssistentInnen Austausch. Wien.
- European Commission (1995): *Teaching and learning: towards the learning society*. Brussels.
- European Commission (2003): Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004-06. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:en:PDF> (13 January, 2013).
- European Commission (2012): Foreign languages learnt per pupil in secondary education, 2005 and 2010. [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php?title=File:Foreign_languages_learnt_per_pupil_in_secondary_education,_2005_and_2010_\(1\)_\(%25\).png&filetimestamp=20121001105852](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php?title=File:Foreign_languages_learnt_per_pupil_in_secondary_education,_2005_and_2010_(1)_(%25).png&filetimestamp=20121001105852) (13 October, 2012).
- European Parliament (2000): Lisbon European council 23 and 24 March 2000: Presidency conclusions. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm.
- European Parliament (2002): Barcelona European council 15 and 16 March 2002: Presidency conclusions. http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf.
- Fulbright Austrian-American Educational Commission (2010): *A handbook for U.S. English language teaching assistants in Austria. 2010 - 2011*. Wien.
- Gnutzmann, C. (2004): Lingua franca. In: Byram, M. (ed.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge. 356-359.
- Hülmbauer, C., Böhringer H. & Seidlhofer, B. (2008): Introducing English as a lingua franca (ELF): Precursor and partner in intercultural communication. *Synergies Europe* 3. 25-36.
- Kachru, B. B. (1986): *The alchemy of English: The spread, functions, and models of non-native Englishes*, 1st edn. Oxford: Pergamon Press; Pergamon Institute of English.
- Kijjarvi, S. (2006): Europeans and their languages: Fieldwork: November - December 2005. Special Europabarometer. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf (4 May, 2013).
- Krashen, S. D. (1982): *Principles and practice in second language acquisition* (Language teaching methodology series), 1st edn. Oxford, New York: Pergamon.
- Labrie, N. (1993): *La construction linguistique de la Communauté européenne*. Paris: Champion.
- Limbach, Jutta & Jürgen Gerhards. 2012. Europäische Sprachenpolitik. <http://www.bpb.de/apuz/59771/europaeische-sprachenpolitik?p=all> (4 May, 2013).
- Llurda, E. (2005): *Non-Native Language Teachers // Non-native language teachers: Perceptions, challenges, and contributions to the profession*. [New York]: Springer Science+Business Media, Inc.; Springer.
- Medgyes, P. (1994): *The non-native teacher*, 1st edn. London: Macmillan.
- Morrow, K. (ed.) (2004): *Insights from the Common European Framework*, 1st edn. Oxford: Oxford Univ. Press; Oxford University Press.
- Office for official publications of the European Communities (1985): Report by the committee on a people's Europe submitted to the Milan European Council (Milan, 28 and 29 June 1985). Bulletin of the European Communities. 1985, No Supplement 7/85. <http://www.cvce.eu/viewer/-/content/b6f17ee2-da21-4013-9573-c2b159f86ff5/en>.
- Official Journal of the European Union (2007): Treaty of Lisbon amending the treaty on European Union and the treaty establishing the European Community, signed at Lisbon, 13 December 2007. 2007/C 306/01. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:306:0231:0271:EN:PDF> (1 May, 2013).
- Pfeifer, L. & Pflaum, V. *Travelling without moving: Austria*. http://ec.europa.eu/languages/vid/index_en.htm (13 January, 2013).
- Pohjola, E. & Pohjola, M. *The Forest of Babel: Finland*. http://ec.europa.eu/languages/vid/index_en.htm (13 January, 2013).

- Ricento, T. (ed.) (2000): *Ideology, politics, and language policies: Focus on English* (6). Amsterdam u.a.: Benjamins; John Benjamins.
- Rindler Schjerve, R. & Vetter, E. (2012): *European multilingualism: Current perspectives and challenges*. Bristol, Buffalo: Multilingual Matters.
- Risager, K. (1998): Language teaching and the process of European integration. In: Byram, M. & Fleming, M. (eds.), *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge, U.K., New York: Cambridge University Press. 242-254.
- Smith, D. & Wright, S. (1999): *Whose Europe?: The turn towards democracy* (Sociological review monograph series). Boston: Blackwell Publishers.
- Widdowson, H. G. & Seidlhofer, B. (2008): Visions and delusions. Language proficiency and educational failure. In: Doff, S., Hüllen, W. & Klippel, F. (eds.), *Visions of language in education: Visionen der Bildung durch Sprachen*, 1st edn. Berlin, Zürich [etc.]: Langenscheidt. 207-213.
- Widdowson, H. G. (1994): The ownership of English. http://www.hpu.edu/Libraries_HPU/Files/TESOL/TQD/VOL_28_2.pdf#page=143 (19 May, 2013).
- Widdowson, H. G. (2003): *Defining issues in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Nominalized infinitives in the history of German: state-of-the-art & open questions

Martina Werner

The nominalized infinitive (also *gerund*, conversion, such as (*das*) *Laufen* ‘(the) running’, (*das*) *Suchen* ‘(the) searching’) is a frequent, but barely investigated phenomenon of contemporary German. Surprisingly, the synchronic mechanisms of its diachronic development have never been matter of a comprising investigation. Considering open questions for further empirical and theoretical research on German, the paper presents the latest state of the art in diachrony by summarizing different approaches from semantics, morphology, and syntax.

1. Introduction

The nominalized infinitive (*NI*, also *conversion*, *gerund*) is a very frequent phenomenon of contemporary German¹. However, this does not hold for older stages of German. Surprisingly, the emergence of the NI, i.e. its morphosyntactic development including the identification of its general motivation, has never been comprehensively investigated, although synchronic studies such as on MHG (such as Monsterberg-Münckenau 1885, Koning 1933, Kloocke 1974) already exist. This is an acute research gap, also with respect to contemporary German: Consider the nominalization of verbal complexes and VPs and its formal restrictions such as *?das Gegessen-Haben*, *?das Besucht-Worden-Sein*.

Aside from its usage as an abstract noun (such as *das Laufen* ‘the running’, *das Herumstehen* ‘the standing about’), the NI also appears in light-verb constructions (such as *ins Rollen kommen*, *zum Verschwinden bringen*), in the progressive (such as *Er ist am Arbeiten*, regarding this analysis see Pottelberge 2004), and potentially (cf. e.g. Engelberg 2004) in the so-called ‘absentive’ (such as *Er ist Arbeiten/arbeiten*) in contemporary German. For the light-verb constructions, the usage of infinitives is rare, but without doubt nominal, especially due to the sometimes observable rivalry with the more frequent *-ung*-nouns (such as *zur Aufführung kommen* / *zum Aufführen kommen*) which is also supported by familiar results from language typology (cf. e.g. Ahadi 2001 on Farsi).

According to Vogel (1996), the term ‘conversion’ is used for an unmarked transposition of word-classes (such as *N>V*, *V>N*, *A>N*). Amongst literature the phenomenon is viewed as characteristic for languages with a low *N/V*-distinction (such as English, Chinese). For German as an inflectional language, the term gathers synchronically equal, but diachronically

¹ This contribution is based on a research proposal for the granted Elise-Richter-scholarship “The Diachrony of the Nominalized Infinitive in German” (2014-2018; project number: V347-G23), located at Institute for Corpus Linguistics and Texttechnology, Austrian Academy of Sciences.

completely different phenomena (NHG zero-derivations such as *Schlag*, nominalized infinitives, backformations, see Vogel 1996 for further details). In the following, the term ‘nominalized infinitive’ will be used for an unmarked nominalization of an infinitive such as *schlagen* (V) > *das Schlagen* (N). Its state-of-the-art and its open research questions will be outlined in the following.

2. State of the art

In contrast to the verbal infinitive, the literature on the NI is limited and goes back to early works around the turn of the 19th/20th century (such as Monsterberg-Münckenau 1885, Behaghel 1906/07, Wilmanns 1906). It will be summarized below concentrating on the following, central aspects which have been discussed in the literature: morphology, syntax, and semantics.

Regarding the beginning of infinitive nominalization, rare instances of nominalized infinitives (NIs) are attested for OHG. According to the literature, the rise of the NI began in MHG, probably in the 13th/14th century (Kloocke 1974) which has been attributed to external influence of French. In contrast, Wilmanns (1906: 123) argues from a language-internal point of view and highlights the fact that the decrease of the infinitive-particle *zu* corresponds to an increase of the NI. Neither of the both approaches is confirmed by empirical data. Furthermore, the explanations are not able to account for the rise of NIs in terms of a general motivation.

2.1. Morphology

A look at the rare examples in OHG suggests that the first verbs to be nominalized have been simple verbs followed by prefixed verbs (Behaghel 1906/07: 332). After simple verbs and prefixed verbs, verbal phrases (VPs) began to nominalize in MHG and ENHG (cf. Pavlov 2002: 242). According to Pavlov (2002: 242), they can be characterized by a higher degree of verbiness (“verbal character” as he calls it). Concerning the VP-nominalizations, especially the case-drifts of dependent verbal objects have to be placed in this context, consider hybrid PPs in MHG whose ACC-objects (such as 1 and 2) later changed to the genitive (examples taken from Koning 1933: 91):

- (1) *durch [miden [en wip_{ACC}]]*
- (2) *durch [behalten [den lip_{ACC}]]*

Such a drift from accusative (ACC) to genitive (GEN) can be interpreted as a reduction of verbality and an enhancement of nominality, i.e. constitutive for nominalization. Consider in parallel other NPs with a deverbal head in contemporary German which are also accompanied by the genitive, not by the accusative – such as *die Betretung* **die Fläche_{ACC}* / *der Fläche_{GEN}* (> VP *die Fläche betreten* ‘to trespass an area’). The question of case-assignment clearly refers to (historical) syntax. The question of (diachronic) serialization (right-headedness of VPs, left-headedness of NPs in contemporary German, cf. e.g. Haider 1993) has also to be taken into account respecting a morphosyntactic analysis of the empirical findings.

In comparison to the process of incorporation (i.e. a syntactical process), it seems relevant to consider the referenceability of nouns (such as *Tauben vergiften* > *Taubenvergiften*) as a

crucial factor also for a morphological process, i.e. compounding (see the discussion in Pottelberge 2004: 57 f.). This ambiguity is in parallel with the morphological debate about the so-called ‘Zusammenbildung’ (synthetical compounding) of contemporary German which can be classified either as composition with a derived deverbal head (such as *Fliesenleger* > *Fliesen* + *Leger*) or as suffixation of a complex verb (*Fliesenleger* > [*Fliesen leg-*]_{VP} + *-er*, cf. Leser 1990). This has also consequences for the interpretation of the intermediate morphemes in favor of infixes (> infixation as the first analysis implies) or in favor of interfixes (> interfixation as the second analysis implies).

Although it is most likely that the development of the NI had an impact on the complexification of morphology, i.e. the integration of VPs into derivational patterns (cf. Scherer 2005 on the diachronic complexification of *-er*-nominalizations), the diachronic development of NIs refers to them only indirectly.² This also holds for other aspects regarding inner-morphological drifts, i.e. from a decrease of deverbal suffixation and related forms to an increase of NI (Demske 1999, Werner 2010; 2012; 2013, Pottelberge 2004: 98 f., hinting to former (proto-) progressive constructions without NIs).

2.2. Syntax

The diachronically increasing productivity (in the sense of serialness) of the infinitive and the simultaneous decrease of other nominalization, in particular suffixations with the suffix *-ung*, has been widely stated (ten Cate 1985: 227, Vogel 1996, Demske 1999, Pottelberge 2004: 98 f., Werner 2010; 2012, among others). Despite the replacement of former, derived abstract nouns by NIs (such as *die Betretung des Hauses* -> *das Betreten des Hauses* ‘entering the house’) since ENHG (Demske 1999), it has to be taken into account, as Werner (2010: 173 ff.) illustrates, that semantic restrictions still exist in contemporary German according to which other/former nominalization patterns (especially the *-ung*-nouns) are sometimes still prevalent. For instance, although reflexive verbs can be nominalized in NHG (*sich waschen* > *das Sich-Waschen* -> *das Waschen*), this was not the case in former language stages (Behaghel 1924: 357). This illustrates that valency plays an important role for infinitive nominalization. This general aspect seems to correlate with syntactical restrictions, because in some syntactical contexts, the *-ung*-nouns are still preferred – such as in modal contexts, cf. 3 with an unaccusative verb, 4 with an unergative verb:

- (3) *Aus Verzweiflung* /**Verzweifeln* ging er ins Kloster.
lit.: ‘Because of despair, he went to the monastery.’
- (4) *Der Fuß schmerzt vor Anstrengung*/?*vom Anstrengen*.
lit.: ‘The foot is hurting due to physical strain.’

² The connections between synthetical compounding and nominal compounding and the question of in(ter)fixation have been accommodated for a separate study, currently in review at FWF (title: “complexity enhancement in German nominal compounding.” (principal investigator: Prof. Dr. Wolfgang U. Dressler, co-author: Dr. Martina Werner). In this investigation, it is also aimed to clarify why, apart from the lexicalizations (such as *Essen*, *Leben* -> *Essensausgabe*; *Lebensversicherung*), NIs cannot function as first elements of nominal compounds (**Laufen(s)band*, **Jodeln(s)attacke*, **Schwimmen(s)bad*), i.e. why they are reduced to the verbal stem (*Lauf-band*, *Jodel-attacke*, *Schwimm-bad*) despite their analytical counterparts ‘Band fürs/zum Laufen’, ‘Attacke des Jodelns’, ‘Bad zum Schwimmen’.

As the examples illustrate, the development of the NIs in these syntactical contexts has not been completed. A connection between verbal semantics and nominalization has also been shown to hold for other languages (such as French, see Ferret et al. 2010).

Verbal semantics is also related to the nominalization of verbal complexes because it is well-known that the selection of auxiliaries is triggered by verbal semantics (cf. e.g. Leiss 1992), consider examples such as *?das Gegessen-Haben*, *?das Besuchtwordensein* of contemporary German. As the examples illustrate, it is evident that the NIs are not directly attributable to (a transposition of) the verbal infinitive (*gegessen zu haben*, *besucht worden zu sein*). This also holds for the integration of the negation particle *nicht*, cf. *das Nicht-Fahren*, *das Nicht-Erscheinen*). Apart from the present infinitive, it is unclear when verbal complexes have been nominalized at first in diachrony and how this refers to possible syntactic (cf. Haider 2011) or semantic restrictions. The mentioned aspects (verbal semantics, auxiliary-selection, syntactical contexts) have to be taken into account for further research.

2.3. Semantics

Clearly, the nominalization of infinitives is already formally related to the article system. This holds not only for NHG, but also for former language stages of German: Although the NIs with indefinite articles have not been frequently attested for MHG and Middle Dutch, the indefinite is more frequent than the definite article. More commonly, the NIs appear as PPs with case-inflected VP-objects (Pottelberge 2005: 329, cf. examples 1 and 2, see above). The higher frequency of the indefinite articles is striking because one would expect a reverse scenario due to the earlier beginning, i.e. the higher degree of grammaticalization of the definite article in MHG (cf. Presslich 2000).

The selection of articles is linked with the inherent nominal semantics of the NIs: Apart from lexicalizations such as *Leben*, NIs generally avoid pluralization (cf. *das Drehen* – **die Drehen*). This means, in terms of mereology (cf. Bücking 2012, Werner 2012; 2013), NIs are [+HOMOGENOUS] as opposed to other nominalizations (such as the *-ung*-nouns: *Drehung Drehungen*). This suggests to be linked to definiteness, as assumed by Werner (2010): At the beginning of infinitive nominalization, the inherently homogeneous semantics of the NIs had been incompatible with the inhomogenizing indefinite article. In the following, first instances of combination with the indefinite article were only possible in situations with inchoative verbs or conjunctions indicating scene-shifts such as *dô* ‘then’ as in (5) and *hie* ‘now’ as in (6) (examples taken from Kloocke 1974: 35 f.):

- (5) *dô wart ein michel dringen und grôzer swerte klanc* [Song of the Nibelungs 4, 208]
lit.: ‘Then (there) was a big pushing and loud sound of swords’
- (6) *hie houp sich ein strîten* [Iwein, 1020 f.]
lit.: ‘Now began a fighting.’

This has been interpreted by the following: The integration of the indefinite article to the NIs led to an increasing iterative semantics which extended the nominalization pattern of the infinitives from simple to prefixed, i.e. perfective verbs (Werner 2010: 172 ff.).

The fact that reflexive verbs had been excluded from the first nominalization (Behaghel 1927: 357, see before) has been associated by Vogel (1996: 250) with the emergence of the

article system (see also Kloocke 1974), assuming a general interconnection between nouniness and verbiness. Vogel starts from a degrammaticalization of the category of verbal aspect in (pre-) OHG which coincides, from her point of view, with a reverse increase of perfective aspectuality in the nominal domain, i.e. increasing generic, definite abstract nouns with a high degree of verbiness which are typically represented by NIs. However, no further empirical studies have been conducted for proofing this hypothesis. Furthermore, further clarification is necessary, especially because it refers to the question of a general motivation concerning the emergence of the NIs sketched at the beginning of this section.

3. Summary and outlook

Summarizing, the open research questions to be answered comprise the morphosyntactic development of NIs in diachrony, in particular up from MHG (13th/14th century), the dependence on verbal-semantic and contextual restrictions, and the nominalization of VPs and verbal complexes.

Apart from some synchronic historical studies on MHG, a comprehensive investigation of the emergence and motivation of the NI has never been undertaken and could benefit from the integration of the correlations emphasized in 2. The subject is an acute research lacuna for German linguistics – also insofar as examples have not been proven with respect to their origin and development also considering their status of being inherited or lexicalized, and which formal criteria (such as plural-avoidance) can be deployed. As a consequence, they have been classified as synchronically 'representative' (see also Pottelberge 2005: 178).

In order to obtain a deeper understanding of the mechanisms of this particular language change, both levels, diachrony and synchrony, have to be reconciled, i.e. correlated with each other. Consider a NI of NHG such as *das Schreiben* which has a lexicalized reading ('the result of writing', i.e. 'the written thing, letter') and a process-reading ('writing'). It is only fully comprehensible and interpretable by considering a) contextualization (level: TOKEN) and b) frequency of other, comparable linguistic samples of NIs (level: TYPE). A bridging of a) and b) can only be received by a diachronic comparison of language-specific types which minimizes the risk of synchronic interpretation difficulty, especially regarding the present research subject located at the interface between syntax and morphology (Vogel 1996: 250).

In order to get representative data including individual contexts for understanding language change (as the domain of grammar) and the mechanisms of historical semantics (as the domain of grammaticalization versus lexicalization) more profoundly, diachronic, empirical research is inalienable. However, as also illustrated in 2, the individual status of the examples has certain morphosyntactic consequences which have to be enlightened, e.g. the restrictions of infinitives with respect to pluralisation (such as NHG *das Laufen* – **die Laufen*) which does not hold for lexicalized or inherited forms (such as *das Leben* – *die Leben* in NHG). This can also mean a morphological anachronism for the description and explanation of morphological principles, which should be urgently overcome for a better understanding of morphosyntactic development.

Bibliography

- Ahadi, S. (2001): *Verbergänzungen und zusammengesetzte Verben im Persischen. Eine valenztheoretische Analyse*. Wiesbaden: Reichert.
- Behaghel, O. (1906/07): Zum substantivierten Infinitiv. *Zeitschrift für Wortforschung* 8, 329-332.
- Behaghel, O. (1923/1932): *Deutsche Syntax. Eine geschichtliche Darstellung*. Vol. I and IV. Heidelberg: Winter.
- Behaghel, O. (1924): *Deutsche Syntax. Eine geschichtliche Darstellung*. Vol. II. Heidelberg: Winter.
- Behaghel, O. (1928): *Geschichte der deutschen Sprache*. Berlin, Leipzig: de Gruyter
- Braune, W. (1902): *Gotische Grammatik*. 9. Auflage. Halle: Niemeyer.
- Bücking, S. (2012): *Müdigkeit und Müde-Sein*: Zur Semantik adjektivbasierter Zustandsnominalisierungen im Deutschen. *Linguistische Berichte* 232, 361-397.
- Demske, U. (1999): Case Compounds in the History of German. *Germanistische Linguistik* 142, 150-176.
- Demske, U. (2001): Merkmale und Relationen. Diachrone Studien zur Nominalphrase des Deutschen. Berlin, New York: de Gruyter.
- Engelberg, S. (2004): The Structural Ambiguity of PPs Containing Nominalized Infinitives. In: Moskovsky, C. (ed.): *Proceedings of the 2003 Conference of the Australian Linguistics Society*. Permanent URL: <http://www.als.asn.au/>.
- Ferret, K.; Soare, E. & Villoing, F. (2010): Rivalry between French *-age* and *-ée*: the role of grammatical aspect in nominalization. In: *Lecture notes in computer science* 6042, 284-294.
- Haider, H. (1993): *Deutsche Syntax - generativ. Vorstudien zu einer Theorie der projektiven Grammatik*. Tübingen: Narr.
- Haider, H. (2011): Infinitivnominalisierungen als Testgelände. PPT-Presentation of a lecture held on 07/14/11, Bochum University. URL: www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/1537188.PDF, 26.05.13, 18:00 h.
- Kloocke, H. (1974): *Der Gebrauch des substantivierten Infinitivs im Mittelhochdeutschen*. Göppingen: Kümmerle.
- Koning, W. (1933): Substantivierte infinite Verbformen mit verbaler Rektion. *Die neueren Sprachen* 41, 90-98.
- Leiss, E. (1992): *Die Verbalkategorien Des Deutschen: Ein Beitrag Zur Theorie Der Sprachlichen Kategorisierung*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Lenz, A., Ahlers, T., Werner, M. (i.prep.): Bairische Syntax im Spannungsfeld regionaler und generationsspezifischer Variation – eine Pilotstudie. To be published in: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*.
- Leser, M. (1990): *Das Problem der ‚Zusammenbildungen‘. Eine lexikalistische Studie*. Trier: WV.
- Monsterberg-Münckenau, S. von (1885): *Der Infinitiv in den Epen Hartmanns von Aue*. Nachdruck der Ausgabe Breslau, 1977. Hildesheim: Olms.
- Pavlov, V. (2002): Deverbale Nominalisierung im Frühneuhochdeutschen. In: Habermann, M.; Müller, P. O.; Munske, H. H. (eds.): *Historische Wortbildung des Deutschen*. Berlin, New York: de Gruyter, 227-244.
- Pottelberge, J. v. (2004): *Der am-Progressiv. Struktur und parallele Entwicklung in den kontinentalwestgermanischen Sprachen*. Tübingen: Narr.
- Pottelberge, J. v. (2005): Ist jedes grammatisches Verfahren Ergebnis eines Grammatikalisierungsprozesses? Fragen zur Entwicklung des *am*-Progressivs. In: Leuschner, T. et al. (eds.): *Grammatikalisierung im Deutschen*. Berlin, New York: de Gruyter, 169-192.
- Presslich, M. (2000): *Partitivität und Indefinitheit: die Entstehung und Entwicklung des indefiniten Artikels in den germanischen und romanischen Sprachen am Beispiel des Deutschen, Niederländischen, Französischen und Italienischen*. Frankfurt: Lang.
- Scherer, C. (2005): *Wortbildungswandel und Produktivität. Eine empirische Studie zur nominalen -er-Derivation im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
- Ten Cate, A. (1985): *Aspektualität und Nominalisierung Zur Bedeutung satzsemantischer Beziehungen für die Beschreibung der Nominalisierung im Deutschen und im Niederländischen*. Frankfurt: Lang.
- Vogel, P. (1996): *Wortart und Wortartwechsel. Zur Konversion und verwandten Erscheinungen im Deutschen und in anderen Sprachen*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Werner, M. (2010): „Substantivierter Infinitiv statt Derivation. Ein ‚echter‘ Genuswechsel und ein Wechsel der Kodierungstechnik innerhalb der deutschen Verbalabstraktbildung.“ In: Bittner, Dagmar & Gaeta, Livio (eds.):

- Kodierungstechniken im Wandel. Das Zusammenspiel von Analytik und Synthese im Gegenwartsdeutschen.* Berlin, New York: de Gruyter (Linguistik – Impulse & Tendenzen, 34), 159-178. [peer-reviewed]
- Werner, M. (2012): *Genus, Derivation und Quantifikation. Zur Funktion der Suffigierung und verwandter Phänomene im Deutschen.* (Studia Linguistica Germanica, 114) Berlin, Boston: de Gruyter.
- Werner, M. (2013): Zur Entwicklung und Motivation der nominalen Suffigierung vor dem Hintergrund der deutschen Sprachgeschichte. *Nouveaux Cahiers d'Allemand* 2013/1, 13-26.
- Wilmanns, W. (1896): *Deutsche Grammatik. Gotisch, Alt-, Mittel- und Neuhochdeutsch.* 2 vols. (I: Lautlehre; II: Wortbildung.) Strassburg: Trübner.
- Wilmanns, W. (1906): *Deutsche Grammatik. Gotisch, Alt-, Mittel- und Neuhochdeutsch.* vol. 3 (Flexion) Strassburg: Trübner.

Früher Zweitspracherwerb und Herkunftssprachenunterricht in Bayern: Fluch oder Segen?

Till Woerfel

Der Artikel beschäftigt sich mit den Argumenten und Auswirkungen der Abschaffung des Unterrichts in Herkunftssprachen an bayerischen Schulen. Es wird argumentiert, dass die bildungspolitischen Beweggründe, die zur Verbannung des Herkunftssprachenunterrichts aus dem Regelunterricht angeführt wurden, sowohl bildungspolitischen Irrtümern unterliegen als auch dem aktuellen empirisch belegbaren wissenschaftlichen Kenntnisstand der Zweitspracherwerbs- und Mehrsprachigkeitsforschung widersprechen. Gleichzeitig wird die Effektstärke des HSU kritisch hinterfragt und Prämissen abgeleitet, die eine erfolgreichere Gestaltung durch eine gleichzeitige Förderung in der Erst- und Zweitsprache ermöglichen. Aktuelle Entwicklungen, Bairisch als Herkunftssprache zu fördern, werden dabei berücksichtigt.

1. Einleitung

In der unmittelbaren Reaktion auf die beiden ersten Veröffentlichungen des PISA-Konsortiums (2002, 2004) beschloss die Bayerische Staatsregierung im Jahr 2004 den Herkunftssprachenunterricht (in Bayern ‚Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht‘, im Folgenden HSU) an bayerischen Schulen abzuschaffen. Die zuvor eingesetzten Mittel für den bis dahin eng an den Regelunterricht eingebundenen Unterricht in diversen Erstsprachen von bilingual aufwachsenden Schüler/innen sollten verstärkt in die Förderung der Zweitsprache Deutsch reinvestiert werden.¹ Das zentrale Motiv war dabei „die Verbesserung des Schulerfolgs der Kinder mit Migrationshintergrund“². Der Beschluss wurde im Schuljahr 2008/2009 umgesetzt und das Motiv konkretisiert. Hauptziel für die 65000 „ausländischen Schüler/innen“ ist laut des Bayrischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (StMUK) der gründliche Erwerb der deutschen Sprache und damit die möglichst reibungslose Integration in Schule, Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Der Schulerfolg wurde nunmehr mit integrativen Maßnahmen in Verbindung gesetzt, da „[a]n Schulen mit einem hohen Anteil von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund [...] auch die Gefahr kultureller und gesellschaftlicher Konflikte [bestehe]“ (StMUK).

Die gewählten Formulierungen zielen auf die natürliche Zweisprachigkeit der hier angesprochenen Schüler/innen. Die sprachliche sowie in einer natürlichen Diaspora ausgeprägte

¹ Die zu diesem Zeitpunkt CDU-geführten Bundesländer Hessen, Nordrhein-Westfalen und Hamburg reagierten ebenfalls mit drastischen Mittelkürzungen (vgl. Schroeder 2003: 30).

² Hans Dieter Göldner (Ministerialrat a.D. am Bayrischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus) in einem Brief an das Komitee der Italiener im Ausland.

kulturelle Interaktion wird offensichtlich als Gefahr des Integrationsprozesses und Quelle des schulischen und vermeintlich absehbaren beruflichen Misserfolgs angesehen. Dabei werden jene (didaktischen und linguistischen) Ansätze außer Acht gelassen, die Sprache als dynamisches, interagierendes und ganzheitliches System betrachten und den natürlichen Erwerb von zwei oder mehreren Sprachen als eine individuelle und gesellschaftliche Ressource und letztlich als einen Bildungsvorteil sehen.

Der vorliegende Artikel setzt sich mit der Schlussfolgerung des StMUK auseinander, die einerseits auf einer erschreckend schwachen Forschungsgrundlage zum Effekt des HSU aufbaut und andererseits den Mythos der ‚doppelten Halbsprachigkeit‘ neu aufleben lässt (vgl. Wiese 2011). Im Folgenden wird der (Nicht-)Besuch des HSU auf Grundlage der erfolgten empirischen Forschung (und derer kontroversen Evaluierung) reevaluiert und in Hinblick auf Interaktionen im bilingualen Spracherwerb aus einer (sozio)linguistischen Perspektive bewertet. Ziel des Artikels ist es, jene Irrtümer aufzuzeigen, denen insbesondere die bayerische (Bildungs-)Politik unterliegt und denen von der (Sozio-)Linguistik noch unzureichend Rechnung getragen wurde. Es soll gezeigt werden, dass weder der Besuch des HSU noch die Zweisprachigkeit von hier stark stigmatisierten Sprecher/innen („ausländische Schüler/innen“ (StMUK)) als vermeintliche Ursache für den Misserfolg im bayerischen Schulsystem angesehen werden kann, sondern dass andere Faktoren (und deren Interaktion) womöglich einen viel stärkeren Einfluss auf schulische Leistungen haben.

In Kapitel 2 wird die Funktion und die Umsetzung des HSU im Kontext der Arbeitsmigration ab den 1960er Jahren bis heute skizziert und seine Problematik aufgezeigt. In Kapitel 3 wird der bilinguale (sukzessive) Spracherwerb fokussiert, um aufzuzeigen, welche Interaktionen sich auf sprachlicher und außersprachlicher Ebene ergeben. Diese werden mit der aktuellen Forschung zum Einfluss des HSU auf die Erst- und Zweitsprache und mit der durch das StMUK initiierten Aufwertung und Förderung der bairischen Herkunftssprache(n) im Sinne einer inneren Mehrsprachigkeit in einen Zusammenhang gebracht. Kapitel 4 fasst die Erkenntnisse zu den Vor- und Nachteilen des Besuchs des HSU (aus sprach- und bildungswissenschaftlicher Perspektive) zusammen.

2. Der Herkunftssprachenunterricht in Bayern

2.1. Im Wandel der Zeit: Migration, PISA und doppelte Halbsprachigkeit

Unter dem Begriff Herkunftssprachen werden allgemein jene Sprachen subsumiert, die „Migranten als ihre Muttersprachen in anderssprachige Einwanderungsländer mitbringen“ (Reich 2008: 445). Im Kontext der Arbeiteranwerbung ab den frühen sechziger Jahren (vornehmlich aus den Staaten Griechenland, Italien, Jugoslawien, Marokko, Portugal, Spanien, Tunesien und der Türkei) empfahl die Kultusministerkonferenz 1964 im Dialog mit den jeweiligen Botschaften der Anwerbeländer Kindern der migrierten Familien Unterricht in ihren Herkunftssprachen an deutschen Schulen zu ermöglichen (vgl. Reich 2008: 445f.). Im Sinne des Föderalismusprinzips wurde den Ländern nach einem Beschluss der Kultusministerkonferenz 1971 überlassen, ob der Unterricht innerhalb oder außerhalb des Verantwortungsbereichs der Kultusverwaltung steht. Aus diesem Grund bestehen heute drei verschiedene Strukturtypen: i) von deutschen Behörden finanziertes & fachlich kontrolliertes Unterrichtsangebot; ii) von den jeweiligen ausländischen Vertretungen getragenes & verantwortetes Angebot; iii) private Angebote (vgl. Reich 2008: 446). Entsprechend existieren unterschiedliche Lehrpläne und Richtlinienerteile von Seiten

der Bundesländer sowie der verschiedenen Konsulate (vgl. Schroeder 2003: 26). In dieser uneinheitlichen Strukturierung zeichnet sich bereits das Dilemma ab, in dem sich der HSU bis heute befindet.

Das Bundesland Bayern, neben vier weiteren Ländern, entschied sich zunächst für den Unterricht die Verantwortung zu übernehmen. Das als ‚Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht‘ bezeichnete Angebot war im Normalfall ein zusätzliches, freiwilliges Angebot im Umfang von 2-5 Stunden pro Woche (vgl. Rixius & Thürmann 1987: 31-50), das von einer im Herkunftsland ausgebildeten Lehrkraft geleitet wurde. Während in Bayern lange Zeit an der Empfehlung des Rates der Europäischen Gemeinschaft von 1977 festgehalten wurde, dass

die Aufnahmemitgliedstaaten in Zusammenarbeit mit den Herkunftsmittgliedstaaten geeignete Maßnahmen treffen, um die Unterweisung der genannten Kinder in ihrer Muttersprache und in der heimatlichen Landeskunde zu fördern, damit insbesondere ihre etwaige Wiedereingliederung in den Herkunftsmittgliedstaat erleichtert wird³,

wurden in anderen Bundesländern bereits in den achtziger Jahren alternative Ideen umgesetzt: Während sich in Bayern parallel zum HSU ein Programm entwickelte, aus dem ‚nationalhomogene Ausländerklassen‘ hervorgingen, in denen Schüler/innen gleicher Herkunftssprache in der jeweiligen Sprache unterrichtet wurden, wurde in anderen Ländern (als Vorreiter sind Berlin, Hamburg und Nordrhein-Westfalen zu nennen) ermöglicht, die Herkunftssprache als zweite Fremdsprache zu wählen (vgl. Rixius & Thürmann 1987: 88-108). An einigen Schulen kann heute bspw. Türkisch als Abiturfach gewählt werden (vgl. Schroeder 2003: 27). Einige Bundesländer widmeten sich in Folge des Kühn Memorandums⁴ der curricularen Entwicklung des HSU (vgl. Reich 2008: 451).

Bereits mit der Einführung des HSU fand (nicht nur in Bayern) eine öffentliche Diskussion über Schul- und Sprachprobleme bei Kindern mit einem sog. Migrationshintergrund⁵ statt. Dabei wurde in dem Gebrauch der Erst-/Familiensprache ein direkter negativer Einfluss auf den Erwerb des Deutschen gesehen. Einige Wissenschaftler sahen darin eine vermeintliche Bestätigung der Interdependenzhypothese (in Anlehnung an Cummins 1979), insofern angenommen wurde, dass schlechte Leistungen in der Erstsprache auf die Zweitsprache Deutsch übertragen würden. Dies führte zur verstärkten Forderung nach Förderung der Erstsprachen (vgl. Keim 2012: 25). Die These gilt mittlerweile aber als widerlegt, insofern keine empirische Evidenz gefunden werden konnte (vgl. Esser 2006; Jørgensen & Quist 2007). Neben einer erneuten Belebung des Mythos der sog. ‚doppelten Halbsprachigkeit‘⁶, bezüglich der über Bildungsinstitutionen, Wissenschaft,

³ Richtlinie 77/486/EWG des Rates vom 25. Juli 1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern.

⁴ Das Memorandum ist der erste Bericht des 1978 gegründeten Amtes des Ausländerbeauftragten der Bundesregierung („Stand und Weiterentwicklung der Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien in der Bundesrepublik Deutschland“). Es stellt einen ersten Meilenstein der Phase der Integrationskonzepte (1979/1980) dar, insofern eine Lesart suggeriert, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist. Die Notwendigkeit, sich intensiver um die Integration und die sprachliche Förderung der Einwanderer und ihrer Kinder zu bemühen, wurde allmählich ab Mitte der achtziger Jahre auch bundespolitisch erkannt (vgl. Şimşek & Schroeder 2011: 206).

⁵ Der Mikrozensus (2011: 6) zählt zu der Bevölkerung mit Migrationshintergrund „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“.

⁶ Der Begriff geht auf die Wahrnehmung eines vermeintlich gebrochen gesprochenen Deutschs zurück und wird mit einer negativen Wahrnehmung der sprachlichen Kompetenzen in der Erstsprache verknüpft (vgl. Wiese 2011: 75). Der Begriff tauchte erstmals in den siebziger Jahren im Kontext der mangelnden Deutschfähigkeiten bei Kindern mit

Politik und Wirtschaft hinweg Einigkeit herrschte, erreichte die Diskussion um den Stellenwert bzw. Nutzen des HSU um den Jahrtausendwechsel einen neuen Höhepunkt in der öffentlich vorgetragenen Forderung nach dessen Abschaffung. Neben Politikern der konservativen Parteien fand die Forderung auch Unterstützung aus der Wissenschaft (vgl. Reich 2000). Die Argumente gründen vor allem auf dem negativen Abschneiden in der Lesekompetenz bei Schüler/innen mit nicht-deutscher Herkunftssprache (vgl. PISA Konsortium 2002; Schroeder 2003: 29).

Dabei wurde einerseits Migranten allgemein das Recht auf Repräsentation der Herkunftssprachen im öffentlichen Raum abgesprochen (vgl. Brumlik 2000), andererseits auch aufgezeigt, dass jegliche bilinguale Förderung keinen Effekt auf den Schulerfolg der Schüler/innen habe (vgl. Esser 2006). Gegner des HSU verweisen in der Regel auf das ‚time on task‘-Argument: Jene Zeit, die für die Erstsprache(n) aufgewendet würde, ginge der L2-Entwicklung verloren (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2007: 182). Hopf (2005) fordert deswegen eine Rückkehr zur einsprachigen Konzeption und diese Zeit in eine L2-Förderung zu investieren, um bessere Lernergebnisse erzielen zu können.

Allgemein zeigt ein Blick in die Schulcurricula, dass die Förderung von sprachlichen Kompetenzen in der Umgebungssprache (Deutsch) die Priorität hat und dass Wahlfachangebote in den o.g. Sprachen wenn überhaupt erst am Ende der Sekundarstufe angeboten werden (ausführlicher Kapitel 2.2). In Hinblick auf die kontrovers geführten Diskussionen und insbesondere zu Gunsten der betroffenen Schüler/innen sollten Fördermaßnahmen in DaZ und in der Herkunftssprache jedoch nicht in Konkurrenz zueinander stehen, sondern sich idealerweise ergänzen (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2007: 180). Befürworter bilingualer Förderung argumentieren, dass sich sprachliche Förderung grundsätzlich (ob in L1 oder L2) positiv auf die allgemeinen Fähigkeiten auswirkt, bspw. auch auf das Erlernen weiterer (Fremd-)Sprachen (vgl. ebd.: 180).

2.2. Schüler/innen mit Migrationshintergrund und HSU in Bayern – aktueller Stand

An bayerischen Schulen sieht die Situation heute folgendermaßen aus: Die Schulen stellen den Konsulaten für die Durchführung des HSU kostenpflichtig Räume zur Verfügung. Im Falle des Türkischunterrichts ist dies möglich, wenn mindestens zwölf Eltern einen offiziellen Antrag stellen (über das Referat für Schulwesen des Generealkonsulats der Republik Türkei). Der Unterricht findet in der Regel in Nachmittagskursen, häufig in altersheterogenen Gruppen statt (vgl. Can 2013). Eine aktuelle Recherche des Angebots der klassischen Herkunftssprachen als Wahlfach zeigt, dass sich das offizielle Lehrangebot an bayerischen Schulen ausschließlich auf den Gymnasialzweig beschränkt (siehe Tabelle 1) und damit einer „intellektuellen Elite“ (Hopf 2005: 242) vorbehalten bleibt.

Migrationshintergrund auf und wurde in der Reaktion auf den „PISA Schock“ in der breiten Öffentlichkeit wiederbelebt (vgl. Keim 2012: 11-14; s. auch die Stellungnahme des Zentrums Sprache Variation & Migration, Universität Potsdam).

Sprache	Schulform	Jahrgangsstufe	Angebot
Italienisch	Gymnasium	8	3. Fremdsprache
Neugriechisch	Gymnasium	10	Wahlfach
Polnisch	Gymnasium	10	Wahlfach
Portugiesisch	Gymnasium	10	Wahlfach
Russisch	Gymnasium	8	3. Fremdsprache
Tschechisch	Gymnasium	10	Wahlfach
	Realschule	7 (Modellprogramm)	
Türkisch	Gymnasium	10	Wahlfach

Tabelle 1: Herkunftssprachenangebot an bayerischen Schulen (entsprechend der Angaben des Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung)

Die prozentuale Verteilung der Schüler/innen, die im Schuljahr 2010/11 einen Migrationshintergrund⁷ aufwiesen, zeigt nachdrücklich, dass der Anteil der in der Regel bilingual aufwachsenden Schüler/innen an Haupt-(bzw. Mittel-), Real- oder Berufsschulen deutlich höher liegt als an Gymnasien (vgl. Tabelle 2).

An jenen Schulen, wo prozentual demnach die größte Interessensgruppe für den HSU bestünde, ist dieser aus den offiziellen Lehrplänen verschwunden. An Gymnasien findet er sich curricular in dem Bereich der später zu erlernenden Fremdsprachen wieder. Hier lässt sich leicht die Strategie des Landes herauslesen, dem „Risikofaktor“ (Schroeder 2007: 10) Mehrsprachigkeit, wenn sie sich mit einem bildungsfernen Elternhaus verbindet, bildungspolitisch zu entgegnen.

Durch entsprechende Eltern- und Schulinitiativen kann hingegen mittels eines Antrages beim bayerischen Staatsministerium der Unterricht einer Herkunftssprache als spät beginnende Fremdsprache ermöglicht werden, wie das Beispiel der Sammelkurse für Türkisch in den Städten Augsburg (Holbein-Gymnasium), München (Klenze-Gymnasium; Werner von Siemens-Gymnasium) und Nürnberg (Pirckheimer-Gymnasium) zeigt. Der Zugang erfolgt über eine bestandene Feststellungsprüfung. Zudem ist es auch in Bayern möglich, im Rahmen der Prüfungen zur allgemeinen Hochschulreife an Gymnasien Türkisch als mündliches Abiturfach zu belegen⁸.

⁷ In den Schuldaten fällt die Angabe der Schüler/innen mit Migrationshintergrund niedriger aus als vergleichsweise im Mikrozensus, da hier der Migrationshintergrund lediglich aus a) kein Besitz der deutschen Staatsangehörigkeit; b) im Ausland geboren; c) überwiegend in der Familie gesprochene Sprache ist nicht Deutsch definiert wird. Im Schuljahr 2007/08 lag bspw. der Gesamtanteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund bei 11,7 % (Bildungsbericht Bayern 2009: 45). Bei der Zugrundelegung der Definition des Mikrozensus (Migrationshintergrund im weiteren Sinn) liegt der Anteil der 6- bis unter 18-Jährigen hingegen deutlich höher, bei 25,8%. (Mikrozensus 2008).

⁸ Eine Abdeckung der erforderlichen Belegung einer Fremdsprache erfolgt hingegen nicht: Hier muss zusätzlich ein weiteres Fach (Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch oder Latein) gewählt werden.

Schulart	Anteil Schüler/innen mit Migrationshintergrund in Prozent
Grundschule	15,4
Haupt (und Mittel)schule	22,9
Realschule	6,7
Gymnasium	6,1
Volksschule zur sonderpädagogischen Förderung	14,0
Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung	20,2
Wirtschaftsschule	14,2
Fachoberschule	11,7
Berufsoberschule	11,3
Berufsschule	12,9
Berufsfachschule	15,6
Berufsfachschule d. Gesundheitswesens	13,0
Gesamtdurchschnitt	13,67

Tabelle 2 Schuljahr 2010/11: Schüler/innen mit Migrationshintergrund nach Schularten (eigene Berechnung nach Angaben der Amtsstatistik des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, vgl. Bildungsbericht Bayern 2012)

Inwiefern die in diesem Kapitel gegensätzlich vorgetragenen Thesen zum HSU eingestuft werden können, wird im folgenden Kapitel anhand der Frage diskutiert, in welchem Verhältnis die beiden prominenten Sprachen – die L1 und die L2 – aus Sicht der Spracherwerbsforschung stehen und welche Faktoren zu einer Interaktion beitragen. In diesem Kontext werden vorliegende empirische Studien zum Effekt des HSU reevaluiert.

3. Interaktionen im sukzessiven Zweitspracherwerb

3.1. Früher sukzessiver L2-Erwerb

Die gesellschaftlichen Veränderungen während der letzten vierzig Jahre haben nicht nur die beschriebene ursprüngliche Funktion des HSU in ein neues Licht gerückt, auch seine Zielgruppe hat sich gänzlich verändert. Heute leben, begünstigt durch die Anwerbung von Arbeitern in den sechziger Jahren, durch Familienzusammenführungen, Heirat und Geburt, nahezu sechzehn Millionen Menschen mit einer Migrationsgeschichte in zweiter bzw. dritter Generation in Deutschland (vgl. Mikrozensus 2011). Viele Kinder sind bereits in Deutschland geboren und wachsen in einer Deutsch dominierten Umgebung auf. Sie stellen in der jüngsten Zweitspracherwerbsforschung eine spezifische Form der Zweisprachigkeit dar, da die Sprecher/innen neben ihrer jeweiligen Erst- bzw. Familiensprache die Zweitsprache in der Regel sehr früh erwerben. „[Sie] sind von Geburt an mit Deutsch konfrontiert und so lässt sich hier keinesfalls von einem Erwerb des Deutschen als Fremd- oder gesteuerter Zweitspracherwerb

sprechen“ (Mayr et al. 2010: 164). Dementsprechend lässt sich der Erwerbstyp auch nicht in die klassischen Schemata der Erwerbsmodelle und -situationen einordnen (vgl. ebd.: 164).⁹ In der Abgrenzung der Spracherwerbstypen bieten sich hierfür die Bezeichnungen ‚früher‘ oder ‚sukzessiver/konsekutiver‘ Zweitspracherwerb (sL2 – *successive/consecutive second language acquisition*) an. Pfaff (2009) schlägt den Begriff ‚L1,5‘ vor „to signal the fact that, contrary to widespread beliefs, for many of the 2nd generation, contact with the majority language begins very early, as German is part of the verbal repertoire of family members“ (Pfaff 2009: 217).

Aufgrund der noch schwachen Forschungsgrundlage ist noch unklar, ob der frühe Zweitspracherwerb allgemein eher dem monolingualen (oder simultanen) Erstsprachlernen oder dem späten Zweitsprachlernen ähnelt. Allgemein wird in der Spracherwerbsforschung diskutiert, ob es für den ‚optimalen‘ Erwerb einzelner sprachlicher Bereiche (Phonologie, Prosodie, Morphologie, Syntax) unterschiedliche Altersphasen gibt (vgl. Keim 2012: 181). Einige wenige Studien zeigen an Fallbeispielen Hinweise, dass sich frühe Zweitsprachler des Deutschen eher wie L1 Lerner (als vergleichsweise späte L2 Lerner) verhalten bzw. werden ‚ähnlichere‘ Muster in ihrer Sprachproduktion gefunden (vgl. Chilla et al. 2010; Rothweiler 2006; Thoma & Tracy 2006; Tracy & Thoma 2009; Tracy & Lemke 2012).

Auch die internationale Forschung gibt Hinweise darauf, dass einige sprachliche Muster denen gleichen, die man bei L1 Lernern beobachtet. Andere Muster wiederum zeigen weder Ähnlichkeiten zu L1 Lernern noch zu späten L2 Lernern, was häufig mit einem bidirektionalen Einfluss der beteiligten Sprachen begründet wird. Dieser Einfluss muss hingegen als sehr schwach im Gegensatz zu späten Zweitsprachlernern verstanden werden (vgl. Zurer Pearson 2009: 389). Insgesamt lassen sich die Grenzen zwischen den verschiedenen Spracherwerbsszenarien nicht eindeutig bestimmen. Womöglich kann man von einem Erwerbskontinuum ausgehen (vgl. Kroffke & Rothweiler 2006), „dessen eine[r] Pol der doppelte Erstspracherwerb und dessen andere[r] Pol die Aneignung einer neuen Lebenssprache im Erwachsenenalter bildet“ (Gogolin 2008: 81).

3.2. Interaktionen

Die Entwicklung der beteiligten Sprachen im (sukzessiven) bilingualen Spracherwerb hängt mit verschiedenen Faktoren zusammen, die in spezifischer Weise miteinander interagieren. Neben dem Altersfaktor, ab wann eine zweite Sprache erworben wird, hängt der Ausbau der Sprachen u.a. von inneren (Motivation, Bewertung der Sprachen, Lerndruck, Beziehung zu den Sprechern) und äußeren (Notwendigkeit und Gelegenheit die Sprachen zu sprechen, Quantität und Qualität des sprachlichen Angebots/ Input) Faktoren ab (vgl. Keim 2012: 28). Ebenso beeinflussen kognitive Variablen den (sukzessiven) Spracherwerbsprozess (Sprachlerneignung/ Sprachbegabung, Sprachlernstile, Sprachlernerfahrung) (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2007: 59ff.). Der Erfolg, beide Sprachen ‚normal‘ zu entwickeln, ist entscheidend vom Sprachgebrauch¹⁰ beeinflusst (vgl. dazu die emergentistischen Ansätze: Lieven & Tomasello 2008; Behrens 2009).

⁹ Der in der Wissenschaft und Politik geläufige Begriff ‚Herkunftssprache‘ erscheint in diesem Kontext mittlerweile ebenso unpassend wie die trotz ihrer Sperrigkeit auch im allgemeinen Sprachgebrauch immer öfter verwendete Bezeichnung ‚Migrationshintergrund‘ (vgl. Mikrozensus 2011: 5). Erst recht können Schüler/innen der zweiten bzw. dritten Generation nicht als „Ausländer/innen“ bezeichnet werden – eine auf den Internetseiten des Bayerischen Kultusministeriums gängige (und stigmatisierende) Bezeichnung.

¹⁰ Sprachgebrauch soll als eine spezifische Interaktion verstanden werden: i) was ein Kind durch das sprachliche Angebot seiner Umgebung erhält (Input); ii) was es von dem Angebot aufnimmt (Intake) und iii) aus dem es komplexe und abstrakte sprachliche Repräsentationen bildet (Output).

Universalistische, interaktionistische, emergentistische und konstruktivistische Ansätze sind sich einig, dass ein Kind Sprache ohne einen ausreichenden sprachlichen Input kaum erfolgreich erwerben wird. Der Input, den ein Kind erhält, ist zunächst stark von seinem familiären Umfeld und seinen Interaktionen abhängig. Ein Irrtum in der sprachpraktischen Umsetzung in Familien hat sich in diesem Kontext weiterhin gehalten: Die (auch gesellschaftlich getragene) Annahme von Eltern, mit ihrem zweisprachig aufwachsenden Kind verstärkt in der Umgebungssprache sprechen zu müssen, um einem Sprach- und Bildungsnachteil entgegenzuwirken. Studien zeigen, dass das Gegenteil der Fall ist. Einerseits können bspw. geringe Kenntnisse in der Umgebungssprache oder eine fossilisierte Lernervarietät ein ungeeigneter Input für das Kind sein, andererseits führt eine Steigerung des Inputs in der Umgebungssprache im familiären Umfeld zwangsläufig zu einer Reduzierung des erstsprachlichen Inputs. Dies kann zur Verdrängung der Herkunftssprache aus dem familiären Kontext führen und die Chancen des Kindes vermindern, ein kompetenter Sprecher in beiden Sprachen zu werden (vgl. Rothweiler & Ruberg 2011: 19).

Auch die Qualität des sprachlichen Inputs hat einen Einfluss auf die Spracherwerbsgeschwindigkeit eines Kindes. Wie reichhaltig und abwechslungsreich das sprachliche Angebot ist und somit auch die Ausdifferenzierung des Wortschatzes (in beiden Sprachen), hängt häufig mit dem Bildungshintergrund der Eltern zusammen (vgl. ebd.: 20). Hart & Risely (1995) zeigen in ihrer Studie zum Sprachgebrauch in amerikanischen Familien mit unterschiedlichem Bildungszugang, dass Kinder, die aus einer Familie des Bildungsbürgertums kommen, ca. acht Millionen Wörter im Jahr mehr hören als vergleichsweise Kinder, die aus Familien der Unterschicht kommen. Dies würde bedeuten, dass ein Kind mit einem geringen familiären Bildungszugang (in der Regel sind dies Familien mit niedrigem sozio-ökonomischem Status) mit Eintritt in die KiTa 32 Millionen Wörter weniger gehört hat als ein Kind, das aus einer Familie mit hohem Bildungszugang kommt (vgl. Berthele 2010).

Die Frage stellt sich in diesem Kontext, ob die Dauer des KiTabesuchs, der bei einem sukzessiv bilingualen Kind in der Regel den ersten intensiven Kontakt mit der Umgebungssprache darstellt, ausreicht, um den sprachlichen Kompetenzen zu genügen, die bei Schuleintritt gefordert sind. Die Quantität sowie die Qualität des sprachlichen Inputs der zu erwerbenden zweiten Sprache sind (außerhalb der Familie) stark von strukturellen Faktoren der Einrichtung, die ein Kind besucht, abhängig. Eine qualitativ hochwertige Sprachförderung erfordert einerseits fachliche Kompetenz der Erzieher/innen sowie ausreichend Zeit (vgl. Rothweiler & Ruberg 2011: 18). Bedenkt man den aktuellen Fachmangel und die resultierenden größeren Gruppen in Deutschlands KiTas, scheint sich insbesondere der Zeitfaktor zwangsläufig negativ auf die Qualität des Inputs auszuwirken.

Eine weitere Interaktionsebene stellen die Sprachen in ihrer Beziehung und ihrer Verwendung dar. Kinder, die zweisprachig aufwachsen, sind sich bewusst, dass sie zwei verschiedene Sprachen verwenden (vgl. Keim 2012: 28). Die Wahl des Lexikons oder die Verwendung der grammatischen Strukturen sind keine willkürlichen Erscheinungen, sondern Ausdruck ihres sprachlichen Vermögens. Sprachen interagieren dabei bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern auf spezifische Art und Weise, was Beschleunigung und auch Verzögerung im Spracherwerb nach sich führt (vgl. Keim 2012: 28; Kniffka & Siebert-Ott 2007: 40f.). Dabei treten ‚auffällige‘ Äußerungen auf, die Resultat eines Transfers zwischen den beiden Sprachen sein können. Des Weiteren wechseln bzw. mischen Mehrsprachige ihre Sprachen (Code-switching). Diese häufig (von Laien) als ungenügende Sprachbeherrschung oder als Fehler interpretierten Erscheinungen sind vielmehr ein Ausdruck der Fähigkeit, die gesamten sprachlichen Ressourcen nutzen zu können. Cook (1992) führt hierfür den Begriff der Multikompetenz („*multicompetence*“) ein (vgl. Franceschini 2011).

Was die Interaktionen der Sprachen im bilingualen Gehirn betrifft, lassen neueste Erkenntnisse der neurolinguistischen Forschung vermuten, dass bilingual aufgewachsene Sprecher/innen aufgrund spezifischer Veränderungen im Gehirn während der Kindheit, kognitive Vorteile haben, die sich bspw. in einer gesteigerten Aufmerksamkeitskontrolle ausdrücken (vgl. Della Rosa et al. 2012). Auch psycholinguistische Experimente lassen diesen Rückschluss zu (vgl. Bialystok 1999).

3.3. Studien zum Einfluss des Herkunftssprachenunterrichts

Wie bereits erwähnt, liegen nur wenige Studien vor, die systematisch den Einfluss des HSU und seine Interaktion mit der L2 bzw. den schulischen Leistungen untersuchen. Implikationen, die auf der Grundlage des vermeintlich negativen Einflusses erfolgen bzw. erfolgt sind, bauen auf einer äußerst schwachen Forschungsgrundlage und insbesondere auf einer teilweise verfehlten Interpretation auf.

Hopf (2005) argumentiert, dass es an überzeugenden Belegen fehle, dass eine zweisprachige Beschulung keine negativen Auswirkungen auf die sprachlich erfolgreiche Entwicklung hat. Essers umfangreiche Aufbereitung, die valide Ergebnisse zum Zusammenhang von Sprache, Migration, schulischen Leistungen und Arbeitsmarkt kritisch hinterfragt, postuliert, dass einerseits bilinguale Kompetenzen für den Schulerfolg und den Erfolg auf dem Arbeitsmarkt weitgehend irrelevant seien, andererseits jegliche bilinguale Förderung den Schulerfolg von Schüler/innen nicht beeinflusse (vgl. Esser 2006)¹¹. Weitere Untersuchungen, die vornehmlich im schweizer-deutschen Sprachraum durchgeführt wurden, scheinen letztere Schlussfolgerung zumindest für die Zweitsprache Deutsch zu bestätigen: Caprez-Krompæk (2010) untersucht in ihrer Studie Albanisch und Türkisch sprechende Kinder, die den sog. Unterricht in „Heimatlicher Sprache und Kultur“ (HSK)¹² in der Schweiz besuchen. Der Lernzuwachs im (Schweizer) Deutschen bei der Experimentalgruppe ist gleich groß wie derjenige bei der Kontrollgruppe. Demnach korrelierte der Besuch des HSK-Unterrichts nicht positiv mit der Entwicklung der Zweitsprache. Auch eine vom Schweizer Nationalfond finanzierte Interventionstudie (Moser et al. 2010), welche die Wirkung der Förderung in der Erstsprache im Vorschulalter auf die L1 und L2 untersuchte, fand keinen Unterschied zwischen den untersuchten Gruppen in der Zweitsprache (Schweizer-)Deutsch. Positive Effekte konnten hingegen in den jeweiligen Erstsprachen bzw. in anderen Bereichen gefunden werden: Kinder, die den albanischen HSK-Unterricht besuchen, erreichen signifikant bessere Ergebnisse in ihrer Erstsprache als Kinder, die den Unterricht nicht besuchen (vgl. Caprez-Krompæk 2010). Die Studie von Moser et al. (2010) findet positive Effekte der Intervention auf die L1-Kompetenzen (in den Bereichen Lexikon, Orthographie sowie phonologische Bewusstheit) und auf das Fähigkeitsselbstkonzept. Die Ergebnisse sind allerdings statistisch nicht signifikant. Eine einzige Studie findet einen signifikanten positiven Zusammenhang zwischen dem HSK-Besuch albanisch-deutscher Schüler/innen und dem Erfolg im Schweizer Schulsystem (Schader 2006). Der Effekt ist hingegen deutlich geringer als andere berücksichtigte Variablen wie Bildungshintergrund, sozio-ökonomischer Status und Literalität der Eltern.

¹¹ Essers Forschungsbilanz bezieht sich vornehmlich auf Studien, die eine positive Wirkung (im Sinne Cummins Interdependenzhypothese) von L1- auf L2-Kompetenzen aufzuzeigen versuchen.

¹² Der HSK-Unterricht ist vergleichbar mit dem in Deutschland verbreiteten HSU. Ein großer Unterschied besteht darin, dass in der Schweiz, im Gegensatz zu Deutschland, ein Rahmenlehrplan erarbeitet wurde, der seit 2003 Leitideen, Rahmenbedingungen und Richtlinien zusammenfasst und ein wichtiges Orientierungsmittel für Schweizer und HSK-Lehrkräfte darstellt (vgl. ausführlicher Caprez-Krompæk 2007: 74).

Eine der wenigen Studien, die in Deutschland den Zusammenhang von L1-Unterricht und Leistungen in der L1 und der L2 untersucht hat (FÖRMIG-Evaluierung), zeigt, dass bei bilingualen türkisch-deutschen Schüler/innen im Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe ein positiver Zusammenhang zwischen dem Besuch des HSU und einer (besseren) Lesekompetenz in der L1 und in der L2 zu beobachten ist. Ebenfalls scheint der Besuch des HSU die Schreibkompetenzen in der L2 positiv zu beeinflussen (auch wenn die Unterschiede nicht so eindeutig wie bei der Lesekompetenz sind). Auch der Wortschatz wird in beiden Sprachen vom Besuch des HSU positiv beeinflusst (vgl. Reich 2009: 79f.).

Die Ergebnisse einiger Fallstudien zum HSU Türkisch offenbaren, dass die Variable (Nicht-)Besuch des Unterrichts nicht generalisierbar scheint. Woerfel et al. (2013) untersuchen in ihrer Pilotstudie den Einfluss verschiedener Variablen (Besuch/Nicht-Besuch des HSU, bilingualer Unterricht, Schultyp (Gymnasium, Gesamtschule, Realschule), sozio-ökonomischer Hintergrund) auf Textproduktionskompetenzen in der L1 und L2 in narrativen und argumentativen Texten. Die Ergebnisse zeigen, dass nicht der Besuch des HSU einen entscheidenden Effekt auf die Elaboriertheit der Texte hat, sondern, dass Schultyp und sozio-ökonomischer Hintergrund stärker gewichtet sind. In Hinblick auf den Transfer von Textkompetenzmustern zeigt die Studie zudem, dass Schüler, die eine niedrige (Text-)Kompetenz in der Erstsprache haben, argumentative Muster aus der Zweitsprache nicht transferieren können (auch dann nicht, wenn sie in der L2 auf sie zugreifen können). Eine ähnliche Beobachtung macht Riehl (erscheint) bei russisch-deutschen bilingualen Schüler/innen.

Woerfel & Yilmaz (2011) zeigen, dass türkisch-deutsche bilingualen Gymnasiast/innen sich hinsichtlich der lexikalischen Entwicklung weder in Deutsch noch in Türkisch unterscheiden, obwohl eine Gruppe den HSU bzw. Unterricht in Türkisch als zweite Fremdsprache besucht. Can (2013) zeigt in ihrer Fallstudie hingegen einen positiven Einfluss des Besuchs des HSU auf schriftsprachliche Kompetenzen sowie auf den Einsatz komplexer Satzstrukturen im Türkischen. Besonders auffallend ist hier der Unterschied im Bereich der türkischen Orthografie: Schüler/innen ohne HSU-Unterrichtspraxis zeigen einen starken Transfer aus dem mündlichen türkischen Sprachregister und greifen dabei auf das ausschließlich im Deutschen erworbene Orthographiesystem zurück (ausführlicher zu diesem Phänomen Schroeder 2007; Schroeder & Şimşek 2010). Die Studie zeigt zudem auf der Grundlage eines Interviews mit einem türkischen HSU-Lehrer exemplarische Probleme des HSU im Raum München auf. Diese gehen einerseits aus einem uneinheitlich strukturierten Lehrplan hervor, zum anderen sind die HSU-Lehrer, die vom türkischen Konsulat gestellt werden, mit jenen Problemen konfrontiert, die auch aus der Verbannung des Unterrichts aus dem Regelunterricht resultieren. Der HSU findet in der Regel außerhalb des Schulunterrichts statt, und die Schülergruppen sind hinsichtlich ihres Alters und ihrer Türkischkenntnisse äußerst heterogen. Ein normaler Unterricht entsprechend des Lehrplans ist in der Regel nicht möglich. Auch die Einstellung der Eltern zur Förderung in der Erstsprache scheint sich zusätzlich auf das generell negative Image des HSU auszuwirken (vgl. Can 2013: 7f.). Wiese (1994: 80) vermutet, dass auch das niedrige Prestige der Erstsprachen dazu führt, dass Eltern ihren Kindern den Besuch des HSU verweigern, da sie (auch durch diverse unglückliche Darstellungen in der Öffentlichkeit begünstigt) eine Beeinträchtigung im Deutscherwerb befürchten.

3.4. Implikationen für den Herkunftssprachenunterricht

Aus den in Kapitel 3.3 dargestellten Studien zum HSU geht hervor, dass das ‚negativste‘ seriöse Forschungsergebnis besagt, dass der Unterricht in der Herkunftssprache (ob in Deutschland oder in der Schweiz) die Lernfortschritte in der Zweitsprache nicht behindert (vgl. Gogolin 2001). Es existieren auch keine anderen negativen Interaktionen zwischen dem Besuch des HSU und dem Bildungserfolg. Möglicherweise können aber sogar bestimmte Textmuster aus der L2 bei gleichzeitiger hoher L1 Kompetenz übertragen werden. Auch wenn der Besuch des HSU sich insbesondere auf die Schriftkompetenzen in der L1 positiv auszuwirken scheint, ist der HSU (zu Recht) umstritten, da die momentane uneinheitliche Struktur, gepaart mit einer negativen öffentlichen Haltung, nicht zu einer systematischen Alphabetisierung und konzeptionell schriftlichen zweisprachigen Kompetenz zu führen scheint.

Der nun von der bayerischen Bildungspolitik hergestellte Zusammenhang zwischen dem Besuch des HSU und dem nicht erfolgenden Fortschritt in der Zweitsprache Deutsch widerspricht dem dargestellten wissenschaftlichen Kenntnisstand. Auch die Auffassung des StMUK, dass

eine große Anzahl der betroffenen Familien – trotz der Tendenz zum Daueraufenthalt – im täglichen Umgang überwiegend die Muttersprache benützt, sich in die eigene Kultur und Religion zurückzieht und von daher die Förderung der eigenen Kinder in der deutschen Sprache nicht nachhaltig genug unterstützt wird [,]

widerspricht den erzielten (und empirisch belegbaren) Erkenntnissen der Spracherwerbs- bzw. Mehrsprachigkeitsforschung. Ein erfolgreicher Erwerb der Erstsprache kann in einer Situation, in der Deutsch bzw. Bairisch die dominierende Sprache in den meisten Kontexten darstellt, nur erfolgen, wenn ein ausreichender Input in der Familie garantiert ist. Studien zeigen, dass der Gebrauch der Minderheitensprachen im Elternhaus zu einem großen Maß den Sprachgebrauch des Kindes und damit auch die Ausbildung der erstsprachlichen Kompetenzen mitbestimmt (vgl. De Houwer 2007; Sirén 1991; Yamamoto 2001).

Entscheidend im Kontext des HSU ist aber – neben der Beschäftigung mit der Kultur der Herkunftssprache und des -landes – eine mögliche Förderung der konzeptionellen Schriftlichkeit. Jene Schüler/innen, die nicht bereits ab der ersten Klasse das Privileg haben, eine bilinguale Klasse oder den HSU zu besuchen, werden monolingual alphabetisiert, was die schriftliche Entwicklung und Kompetenz in der L1 beeinträchtigt. Ein internationaler Vergleich zeigt, dass Kinder bzw. Jugendliche im schulischen Kontext besser abschneiden als in einsprachigen Programmen, wenn ihre L1 systematisch in die Lehrpläne einbezogen und gefördert wird (vgl. Reich & Roth 2002: 41f.).¹³ Eine gezielte Förderung der L1 kann demnach durchaus eine gute Grundlage bilden, den Spracherwerb und den Schulerfolg zu begünstigen (eine ähnliche Ansicht vertritt auch das StMUK in Bezug auf die curriculare Förderung der bairischen Dialekte; siehe Kapitel 3.5). In Abwägung der Forschungsevaluierung zum HSU (siehe Kapitel 3.3) kann dies allerdings in der aktuell angebotenen Form nicht erfolgen. Darüber hinaus kommen Studien zum HSU einheitlich zum Schluss, dass nicht der Besuch des HSU die entscheidende Variable für den (nicht) erfolgreichen Erwerb der L2 und für Bildungserfolg ist (wobei erfolgreicher Erwerb und Bildungserfolg ohnehin über eine verallgemeinernde Größe hinaus nicht weiter differenziert werden). Der Schultyp als soziale Größe wirkt sich bedeutend auch auf die (schrift-)sprachliche Entwicklung aus; dies und die Einstellungen der Eltern hinsichtlich der Bildung ihrer Kinder sind Faktoren, die den Bildungserfolg maßgeblich beeinflussen. Kniffka & Siebert

¹³ Zu einem anderen Ergebnis kommt Esser (2006).

Ott (2007: 182) nennen aus didaktischer Perspektive als wichtigen Faktor aber auch neben der allgemeinen Bereitschaft der Schule, den HSU als Ressource zur Verfügung zu stellen,

sich selbst in der Verantwortung zu sehen, für alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von sprachlichen und kulturellen Voraussetzungen, Lernbedingungen zu schaffen, die ihnen das Erreichen wesentlicher Unterrichtsziele ermöglichen (ebd.: 182).

Jene Lernbedingungen zielen in diesem Zusammenhang auf die Förderung der konzeptionellen Schriftlichkeit, insbesondere bei Kindern, die aus bildungsfernen Familien stammen. Hier sind monolinguale und bilinguale Kinder im Übrigen gleich betroffen, wenn der sozio-ökonomische Hintergrund im Kontext der bspw. durch die von den PISA-Studien evaluierten Faktoren, die Bildungserfolg ausmachen, berücksichtigt wird (vgl. Reich 2009: 78; Schroeder 2007: 10).

Die Förderung der konzeptionellen Schriftlichkeit ist eine zentrale Aufgabe der Institution Schule bzw. des Deutschunterrichts. Bilingual aufwachsende Schüler/innen sind hier im Vergleich zu monolingualen im Nachteil (vgl. Rothweiler & Ruberg 2011: 16), was durch gezielt eingesetzte DaZ-Fördermaßnahmen bereits (im frühkindlichen Bereich) zu kompensieren versucht wird. Eine gleichzeitige Förderung bzw. das Unterrichten in der L1 würde zur schriftlichen Entwicklung und Sprachkompetenz allgemein positiv beitragen, wie es bspw. bilinguale Programme zeigen (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2007: 182).

3.5. Bairisch als Herkunftssprache

Die Ansicht einer gleichzeitigen Förderung von L1 und L2 wird interessanterweise auch vom StMUK (2006: 47) geteilt: „Um das Sprachbewusstsein und die Spracherwerbsfähigkeiten von Kindern und Jugendlichen fördern zu können, sollten sie in mindestens einem Sprachsystem zu Hause sein, besser noch in zwei [...]“. Das Verständnis bezieht sich hingegen nicht auf den bilingualen Erwerb von zwei Sprachen aus zwei unterschiedlichen Diasystemen, sondern auf die sog. innere Mehrsprachigkeit¹⁴: Der Erwerb einer (regionalen) Varietät (in diesem Fall ein bairischer Dialekt) und des an schriftsprachlichen Konventionen orientierten standardnahen Deutsch wird in einer umfangreichen Handreichung (StMUK 2006) für den Unterricht an bayerischen Schulen empfohlen. Als Vorbild der Förderung von (natürlicher) Mehrsprachigkeit wird das „Eldorado der Mehrsprachigkeit“ (ebd.: 50), Südtirol, angeführt¹⁵. Als didaktische Ziele werden u.a. die Akzeptanz des Dialekts in den Schulen sowie die Aufwertung der Primärsprache ausgegeben und der Dialekt als Grundlage für den weiteren Spracherwerb verstanden (ebd.: 50). Auf Grundlage der Handreichung, auf Berufung des bayerischen Grundgesetzes (Artikel 131 „Die Schüler sind [...] in der Liebe zur bayerischen Heimat [...] zu erziehen“) sowie des Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetzes (§ 5 „Dialekte werden gefördert und gepflegt“) wurde in den Landkreisen Rosenheim und Traunstein das Projekt „Mundart heute“ initiiert, an dem sich aktuell zwölf Schulen sowie vier KiTas beteiligen¹⁶. Weitere KiTas haben

¹⁴ Sprecher/innen verfügen in der Regel über mehrere Varietäten einer Sprache, die sie differenziert einzusetzen wissen (hier der Registerwechsel zwischen Dialekt und Standardsprache). Diese differenzierten Fähigkeiten (in der Erstsprache) werden als innere Mehrsprachigkeit verstanden. Die Distanz zwischen den Varietäten des jeweiligen Repertoires von Mehrsprachigen wird in der Forschung hingegen unterschiedlich interpretiert: Typologisch wird zwischen bilingual (mind. je eine Varietät von zwei unterschiedlichen Diasystemen) und bidialektal (zwei Dialekte des gleichen Diasystems) unterschieden (vgl. Lüdi 1996: 235).

¹⁵ Als Modell für Mehrsprachigkeit wird hier der Erwerb des Dialekts, der hochdeutschen Varietät und einer Sprache X (in Südtirol Italienisch) genannt.

¹⁶ <http://www.km.bayern.de/eltern/meldung/1402.html> (Stand 01.08.2013)

ebenfalls die Frühförderung der bairischen Herkunftssprache(n) in ihre fröhpädagogischen Maßnahmen integriert (z.B. die Katholische Kindertagesstätte St. Nikolas (Starnberg) und der Katholische Kindergarten Marienheim).

In der öffentlichen Wahrnehmung, Bairisch als Herkunftssprache schon früh zu fördern, werden ähnliche Argumente vorgetragen, die auch im Kontext der vermeintlich negativen Auswirkung des bilingualen Spracherwerbs verbreitet sind (und die letztendlich auch als Argumente für die Abschaffung des HSU in Bayern vorgetragen wurden): Erwerb einer „falschen Grammatik“ und die daraus resultierenden negativen Auswirkungen auf schulische Leistungen und Berufschancen (vgl. Münchner Merkur 25.03.2010, Leserbrief S. 10¹⁷). Dieses Szenario findet sich auch in der sprachlichen Bewertung von (jugendlichen) Sprechern aus multiethnischen Wohngebieten („Schrumpfggrammatik“, vgl. Wiese 2011: 76) und in der Diskussion um die ‚doppelte Halbsprachigkeit‘ wieder. In beiden Kontexten geht es um sprachliche Stile bzw. Dialekte, die immer sozialen Bewertungen unterliegen, „sie erhalten daher in der sozialen Interaktion immer auch einen bestimmten – hohen oder niedrigen – Marktwert“ (Wiese 2011: 81). In deren Beurteilung fehlt es allerdings in der Regel an sprachwissenschaftlichen Sachargumenten.

3.6. Zusammenfassung

Aus den in diesem Kapitel dargestellten Aspekten der Interaktionen im bilingualen Spracherwerb lässt sich zusammenfassen, dass wir es zunächst mit einer spezifischen frühen Zweitspracherwerbssituation zu tun haben, insofern die Zweitsprache Deutsch sehr früh erworben wird bzw. der erste Kontakt mit der deutschen Sprache in der Regel sehr früh erfolgt. Man kann davon ausgehen, dass sich diese Kinder nicht oder nur marginal von balancierten Bilingualen unterscheiden. Der Spracherwerb und der qualitative Ausbau der Sprachen (L1 und L2) sind wiederum entscheidend von der Interaktion des Kindes mit der Umwelt und dem sprachlichen Angebot geprägt. Gleichzeitig interagieren die erworbenen Sprachen von Beginn an miteinander und werden kreativ und kontextbezogen eingesetzt – ein entscheidender Punkt, an dem sich bilingual (und möglicherweise auch bidialektal) aufgewachsene Kinder von monolingualen unterscheiden. Der Besuch des HSU allein hat einerseits keine Auswirkungen auf die Entwicklung des Deutschen, andererseits garantiert er weder eine Verbesserung der L1-Kompetenzen noch eine allgemeine Steigerung der Sprachkompetenzen. Dies hängt eher mit der Struktur und der Stellung des HSU sowie den Lehrplänen (siehe Kapitel 2) zusammen als mit einer ‚Behinderung‘ des Spracherwerbsprozesses des bilingualen Lerner.

Bilinguale Programme, die neben der Schul- und Umgebungssprache auch die Erstsprache in den Lehrplan integrieren, zeigen, dass diese Modelle in vielen Bereichen Vorteile für die Schüler erzielen (vgl. Salem 2010; Siebert-Ott 2001). Dies wird aktuell auch für den Dialekt als Herkunftssprache in Bayern erkannt. Neben einer beginnenden Überwindung der in den siebziger und achtziger Jahren geführten Sprachbarrieren-Diskussion in Form einer Aufwertung des Bairischen im Bildungskontext, ist eine politische sowie feuilletonistische Übernahme von Argumenten zu beobachten, die ein Resultat der Mehrsprachigkeitsforschung sind und demnach eins zu eins auch auf den bilingualen Spracherwerb zutreffen (siehe auch Kapitel 3.3): Kinder, die mit Dialekt und der Standardsprache aufwachsen, entwickeln eine größere Sprachkompetenz; durch die Fähigkeit, schon früh zwischen verschiedenen Sprachebenen zu

¹⁷ Der Leserbrief reagiert auf die Initiative des Fördervereins „Bairische Sprache und Dialekte“ Bairisch in KiTas zu fördern. Nachzulesen unter <http://www.bund-bairische-sprache.de/dialekt-im-kindergarten/> (Stand 01.08.2013)

unterscheiden, wird das abstrakte Denken gestärkt; die kognitive Entwicklung wird durch den Erwerb mehrerer Sprachen gefördert und somit der Erwerb weiterer Sprachen begünstigt (vgl. Süddeutsche Zeitung 18.06.2005: „Dialekt macht schlau“). Das metasprachliche Bewusstsein wird gestärkt (vgl. StMUK 2006: 47). Mundart wird als eine Grundlage für Bildung und Kompetenzentwicklung angesehen¹⁸ (Siegfried Schneider, Bayerischen Staatsminister für Unterricht und Kultus).

4. Fazit und Ausblick

Im Rahmen der Zielsetzung dieses Artikels konnte gezeigt werden, dass die Abschaffung des HSU einerseits auf einer schwachen Forschungsgrundlage zur Effektivität des HSU-Besuchs aufbaut und andererseits auf Irrtümern in Bezug auf Interaktionen im bilingualen Spracherwerb und der sprachlichen Entwicklung von zweisprachigen Schüler/innen beruht. Hier wurde argumentiert, dass weder der Besuch des HSU noch die Zweisprachigkeit von bilingualen Schülern als Ursache für den Misserfolg im bayerischen Schulsystem angesehen werden darf, sondern dass andere Faktoren (wie Schultyp und Bildungseinstellung der Eltern) einen viel stärkeren Einfluss auf schulische Leistungen haben. Was (schrift-)sprachliche Kompetenzen betrifft, ist die Abschaffung des HSU als kontraproduktiv anzusehen: „Denn nur wenn zweisprachig aufwachsende Menschen eine Chance erhalten, in beiden Sprachen schriftkundig zu werden, können sie das sprachliche Potential voll entfalten, das ihnen gleichsam in die Wiege gelegt wurde“ (Gogolin 2001: 4). Dieses Potential erscheint gerade im Kontext einer globalisierten Welt und eines durch die Europäische Kommission (1996) definierten mehrsprachigen Europas, in dem die Idee verankert ist,

die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, [und] ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt [.]

als ideale Voraussetzung. Insbesondere in ethnischen und transnationalen Wirtschaftszweigen ist Zweisprachigkeit eine wichtige Voraussetzung (vgl. Keim 2012: 27).

Eine gleichzeitige Förderung der Erst- und der Zweitsprache sollte im Sinne einer Wertschätzung der natürlichen Zweisprachigkeit – und zwar in der gleichen Vehemenz wie dies im Kontext der Dialektförderung geschieht – nicht in Konkurrenz zueinander treten, sondern sich sinnvoll im Sinne einer ‚ganzheitlichen Sprachbildung‘¹⁹ ergänzen. Hierfür bedarf es der schulischen und bildungspolitischen Mitwirkung, um die in die Schule mitgebrachte Zweisprachigkeit bestmöglich zu unterstützen.

Abgekoppelt vom Deutschunterricht ist der HSU „berechtigterweise Ziel von Kritik“ (Schroeder 2007: 12). In Bayern erscheint er in seiner jetzigen Form bildungspolitisch und strukturell nicht tragbar und bedarf einer Neuausrichtung²⁰. Die Annahme des Bayerischen Staatsministeriums, dass die Abschaffung des HSU mit gleichzeitiger intensiver Förderung in

¹⁸ Rede anlässlich der Vorstellung der Handreichung „Dialekte in Bayern“ am 26. Januar 2006 in München.

¹⁹ Entsprechend des Modellversuchsprogramms FÖRMIG betrifft diese eine gute Kompetenz in der L2 bei gleichzeitiger Lese- und Schreibförderung in den Familiensprachen.

²⁰ Schroeder (2003: 36) zeigt am Beispiel des Türkischunterrichts zusätzliche Herausforderungen, denen sich der HSU zu stellen hat, um auch einer sich entwickelnden „westeuropäischen“ türkischen Varietät zeitgerecht zu begegnen.

der Zweitsprache, die optimale Lösung darstelle, scheint unter diesen Umständen zweifelhaft. Bei bilingualen Kindern, deren Sprachen auf natürliche Weise miteinander interagieren (siehe Kapitel 3.3) ist es unvermeidlich, dass sich Sprachentwicklung und Sprachproduktion gegenseitig beeinflussen, was „durch behördliche Anordnung nicht abgeschafft werden [kann]“ (Gogolin 2001: 4). Eine Orientierung in Richtung des bereits im „Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder in Tageseinrichtungen“ definierten Ansatzes einer ganzheitlichen Sprachförderung könnte ein gewinnversprechendes Modell für den Primar- und Sekundarbereich sein:

All diese Aktivitäten sind so zu gestalten, dass sie für Migrantenkinder [sic!] eine Wertschätzung ihrer Familiensprache und -kultur bedeuten und gleichzeitig für alle Kinder Lernchancen eröffnen in [sic!] Sinne einer Förderung von kultureller Aufgeschlossenheit, sprachlicher Neugierde und Sprachbewusstsein (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2012: 208).

Eine praktische Umsetzung (wie bspw. durch entsprechende bilinguale KiTas oder Grundschulklassen) der hier vermittelten Rhetorik (vgl. Gogolin 2008: 83) lässt das Angebot der bayrischen Bildungseinrichtungen hingegen vermissen. Eine Neuausrichtung des HSU müsste daran anschließen und im Sinne einer weit gefassten Mehrsprachigkeitsdefinition (vgl. Lüdi 1996: 234) neben den verschiedenen Erstsprachen auch Varietäten des Deutschen (wie z.B. das Bairische) anbieten und in enger Zusammenarbeit mit der Vermittlung der schriftsprachlichen Norm des Standarddeutschen fördern. Mit einer Konzentration auf Letztere würde nicht nur die sprachliche Lebenslage der Mehrsprachigen „ignoriert, sondern auch die Chance verspielt, sie beim Ausbau eines mitgebrachten, für sprachliches und anderes Lernen besonders vorteilhaften kognitiven Potentials zu unterstützen“ (Gogolin 2008: 85). Die aktuell vorgetragenen Argumente, dass sich die Förderung der Erstsprachen negativ und die der Dialekte positiv auf die sprachliche Entwicklung auswirkt, ist aus Perspektive der Mehrsprachigkeitsforschung paradox und bildungspolitisch in hohem Maße kontraproduktiv.

Die im Kontext von Migration aus den Herkunftsländern mitgebrachten Sprachen prägen das gesellschaftliche Bild der heutigen Bundesrepublik und tragen seit über fünfzig Jahren zur sprachlichen Vielfalt dieses Landes bei. Mittlerweile wächst nahezu ein Drittel der Kinder unter fünf Jahren in Deutschland bilingual auf (34,9%; vgl. Mikrozensus 2011). Hierbei handelt es sich um einen substantiellen Bestandteil der Gesellschaft, der für das Bildungssystem eine neue Herausforderung und gleichzeitig eine die Zukunft prägende Ressource für den Wirtschaftsstandort Deutschland darstellt.

Bibliographie

- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik (2012): *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. 5. erw. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit, und Sozialwesen, Familien und Frauen (2010): *Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Bayern. Stand der Integration und integrationspolitische Maßnahmen*. Europäisches Forum für Migrationsstudien: Institut an der Universität Bamberg.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2006): *Dialekte in Bayern. Handreichung für den Unterricht*. Fürth: MDV Maristen.

- Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: *Abschaffung des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts*. Brief von H.J. Göldner. <http://www.comites-monaco.de/comunicati/20041102-ministero.html> (Stand: 02.08.2013).
- Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: *Deutschförderung an bayerischen Grund- und Haupt-/ Mittelschulen* <http://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/foerderung/sprachfoerderung.html> (Stand: 02.08.2013).
- Behrens, H. (2009): Usage-based and emergentist approaches to language acquisition. *Linguistics*, 47: 2. 383-411.
- Berthele, R. (2010): *On the expression of manner, path and place in varieties of German and Romance: towards a variationist typology of motion and posture verbs clauses*. Vortrag, 4. DGKL, Bremen.
- Bialystok, E. (1999): Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child Development*. 70 (3), 636-644.
- Brumlik, M. (2000): Den muttersprachlichen Unterricht ersatzlos streichen. *Erziehung und Wissenschaft* 2. 21-23.
- Caprez-Krompæk, E. (2007). Die Bedeutung der Erstsprache im Integrationsprozess. *terracognita - Schweizer Zeitschrift zu Integration und Migration* 10. 72-75.
- Caprez-Krompæk, E. (2010): *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext: Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung*. Münster u.a.: Waxmann.
- Can, Y. (2013): *Der Einfluss des muttersprachlichen Unterrichts auf die Entwicklung von Schriftsprachkompetenzen bei L1 Türkisch und L2 Deutsch*. Unveröffentlichte BA-Arbeit, Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Chilla, S., Rothweiler, M. & Babur, E. (2010): *Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen - Störungen - Diagnostik*. München: Reinhardt.
- Cook, V. J. (1992). Evidence for multi-competence. *Language Learning* 42. 557-591.
- Cummins, J. (1979): linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49: 2. 222-251.
- De Houwer, A. (2007): Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics* 28. 411-424.
- Della Rosa, P. A., Videsott, G., Borsa, V. M., Canini, M., Weekes, B. S., Franceschini, R. & Abutalebi, J. (2013): A neural interactive location for multilingual talent. *Cortex* 49: 2. 605-608.
- Esser, H. (2006): *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt/New York: Campus.
- Franceschini, R. (2011): Multilingualism and multicompetence: A conceptual view. *The Modern Language Journal* 95: 3. 344-355.
- Gogolin, I. (2001): *Stellungnahme zum Unterricht in Migrantensprachen in deutschen Schulen*. Hamburg (Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg). Mimeo.
- Gogolin, I. (2008): Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Elementarbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* Sonderband 11. 79-90.
- Hart, B. & Risley, R. T. (1995): *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hopf, D. (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik* 2. 236-251.
- Jørgensen, N. & Quist, P. (2007): Bilingual children in monolingual schools. In: Auer, P. & Wei, L. (eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlin: Mouton de Gruyter. 155-173.
- Keim, I. (2012): *Mehrsprachige Lebenswelten. Sprechen und Schreiben der türkischstämmigen Kinder und Jugendlichen*. Tübingen: Narr.
- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2007): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Paderborn: Schöningh.
- Kroffke, S. & Rothweiler, M. (2006): Variation im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen durch Kinder mit türkischer Erstsprache. In: Vliegen, M. (ed.), *Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb*. Akten des 39. Linguistischen Kolloquiums, Amsterdam. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang. 145-153.
- Lieven, E. & Tomasello, M. (2008): Children's first language acquisition from a usage-based perspective. In: Robinson, P. & Ellis, N. (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge. 168-196.

- Lüdi, G. (1996): Mehrsprachigkeit. In: Goebel, H., Nelde, P., Stry, Z., Goebel, H. & Wölck, W. (eds.): *Kontaktlinguistik*. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter. 233-245.
- Mayr, K., Mezger, V. & Paul, K. (2010): Spracharbeit statt Strafarbeit. Zum Ausbau von Sprachkompetenz mit Kiezdeutsch im Unterricht. In: *IDV-Magazin* 82: 2. 159-187.
- Moser, U., Bayer, N. & Tunger, V. (2010): Erstsprachförderung bei Migrantenkindern in Kindergärten. Wirkungen auf phonologische Bewusstheit, Wortschatz sowie Buchstabenkenntnis und erstes Lesen in der Erst- und Zweitsprache. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13: 4. 631-648.
- Pfaff, C. W. (2009): Parallel assessment of oral and written text production of multilinguals. In: Ahrenholz, B. (ed.), *Empirische Befunde zu DaZ- Erwerb und Förderung*. Freiburg: Fillibach. 213-234.
- PISA-Konsortium (eds.) (2002): *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- PISA-Konsortium (eds.) (2004): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster u.a.: Waxmann.
- Reich, H. (2000): Die Gegner des Herkunftssprachenunterrichts und ihre Argumente. *Deutsch lernen* 2. 112-126.
- Reich, H. & Roth, H.J. (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Reich, H. (2008): Herkunftssprachenunterricht. In: Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (eds.), *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis* 9. Baltmannsweiler: Schneider. 445-456.
- Reich, H. (2009): Entwicklungswege türkisch-deutscher Zweisprachigkeit. In: Neumann, U. & Reich, H. (eds.), *Erwerb des Türkischen in einsprachig und mehrsprachigen Situationen*. Förmig Edition Bd. 6. Münster u.a.: Waxmann. 63-90.
- Riehl, C. M. (ersch.): Multilingual discourse competence in minority children. Exploring the factors of transfer and variation. In: *European Journal of Applied Linguistics*.
- Rixius, N. & Thürmann, E. (1987): *Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schüler*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Rothweiler, M. (2006): The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. In: Lleó, C. (ed.). *Interfaces in Multilingualism: Acquisition, Representation and Processing*. Amsterdam: John Benjamins. 91-113.
- Rothweiler, M. & Ruberg, T. (2011): *Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. WIFF-Expertisen (Bd. 12). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Salem, T. (2010): *Expertise zum FÖRMIG-Transferprojekt. Diagnosegestützte Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich*. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung. <http://www.hamburg.de/contentblob/2512362/data/foermig-expertise-handreichung.pdf> (Stand: 02.08.2013).
- Schader, B. (2006): *Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Hintergründe. Sprach- und schulbezogene Untersuchungen*. Zürich: Pestalozzianum.
- Schroeder, C. (2003): Der Türkischunterricht und seine Sprache(n). *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 4: 1. 23-39.
- Schroeder, C. (2007): Orthography in German-Turkish language contact. In: Baider, F. (ed.), *Emprunts linguistiques, empreintes culturelles*. Paris : Métissage orient-occident (Semantiques). 101-122.
- Schroeder, C. (2007): Sprache und Integration. *APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte*, (Themenheft „Integration“). 6-12.
- Schroeder, C. & Şimşek, Y. (2010): Die Entwicklung der Kategorie Wort im Türkisch-Deutsch bilingualen Schrifterwerb in Deutschland. In: Weth, C. (ed.), *Schrifterwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht*, IMIS-Beiträge 37. 55-79.
- Siebert-Ott, G. (2001): *Zweisprachigkeit und Schulerfolg: Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten. Ergebnisse der Schulforschung*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Şimşek, Y. & Schroeder, C. (2011): Migration und Sprache in Deutschland - am Beispiel der Migranten aus der Türkei und ihrer Kinder und Kindeskiner. In: Ozil, Ş., Hofmann, M. & Dayıoğlu-Yücel, Y. (eds.), *Fünfzig Jahre türkische Arbeitsmigration in Deutschland*. Göttingen: V & R unipress. 205-228.

- Sirén, U. (1991): *Minority language transmission in early childhood. parental intention and language use*. Unpublished doctoral dissertation, Stockholm University: Institute of International Education.
- Statistisches Bundesamt (2010): *Bevölkerung mit Migrationshintergrund - Ergebnisse des Mikrozensus 2008*, Fachserie 1 Reihe 2.2. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2012): *Bevölkerung mit Migrationshintergrund - Ergebnisse des Mikrozensus*, Fachserie 1, Reihe 2.2. Wiesbaden.
- Thoma, D. & Tracy, R. (2006): Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, B. (ed.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. 1. Aufl. Freiburg im Breisgau: Fillibach. 58-79.
- Tracy, R. & Thoma, D. (2009): Convergence on finite V2 clauses in L1, bilingual L1 and early L2 acquisition. In: Jordens, P. & Dimroth, C. (eds.), *Functional categories in learner language*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter. 1-43.
- Tracy, R. & Lemke, V. (2012): Young L2 and L1 learners: More alike than different. In: Watorek, M., Benazzo, S. & Hickmann, M. (eds.), *Comparative perspectives on language acquisition*. Bristol u.a.: Multilingual Matters.
- Wiese, H. (1994): Integration des Transfers in eine Theorie des Zweitspracherwerbs. *Informationen Deutsch als Fremdsprache (InfoDaF)* 21: 4. 397-408.
- Wiese, H. (2011): Führt Mehrsprachigkeit zum Sprachverfall? Populäre Mythen vom „gebrochenen Deutsch“ bis zur „doppelten Halbsprachigkeit“ türkischstämmiger Jugendlicher in Deutschland. In: Ozil, Ş., Hoffmann, M. & Dayioğlu-Yücel, Y. (eds.), *Türkisch-deutscher Kulturkontakt und Kulturtransfer. Kontroversen und Lernprozesse*. Göttingen: V&R unipress. 73-84.
- Woerfel, T. & Yılmaz, S. (2011): Lexical development of German-Turkish bilinguals: A comparative study in written discourse. In: Cummins, C., Elder, C., Godard, T., Macleod, M., Schmidt, E. & Walkden, G. (eds.), *Proceedings of the Sixth Cambridge Postgraduate Conference in Language Research*. Cambridge: Cambridge Institute of Language Research. 240-251.
- Woerfel, T., Koch, N., Yılmaz, S. & Riehl, C. M. (2013): *Growing up with two languages. What about literacy?* Vortrag, International Symposium on Bilingualism, 13.06.2013, Singapur.
- Yamamoto, M. (2001): *Language use in interlingual families: A Japanese-English sociolinguistic study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Zentrum Sprache, Variation und Migration (2010): *Die sogenannte „Doppelte Halbsprachigkeit“: eine sprachwissenschaftliche Stellungnahme*. [http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/svm/pdf/Doppelte Halbsprachigkeit_Stellungnahme.pdf](http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/svm/pdf/Doppelte_Halbsprachigkeit_Stellungnahme.pdf) (Stand: 02.08.2013).
- Zurer Pearson, B. (2009): Children with two languages. In: Bavin, E. (ed.), *The Cambridge handbook of child language*. New York: Cambridge University Press.

Semiotische Interaktion auf Websites: ein stilistischer Ansatz

Sabrina Zankl

Obwohl offensichtlich ist, dass Websites – selbst wenn sie grundsätzlich das gleiche Thema und die gleiche Funktion haben – häufig sehr unterschiedlich gestaltet sind, ist diese Individualität der Performanz mit den momentanen Modellen der Linguistik kaum objektiv zu erfassen, da diese die spezifischen Eigenschaften von Websites (Hypertextualität, Multimodalität und Interaktivität) und ihre komplexe Interaktion zu wenig berücksichtigen. Dieser Beitrag schlägt als theoretischen Rahmen für einen entsprechenden Ansatz ein semiotisches Stilkonzept vor, das Stil als Abweichung von der Norm definiert und dieser rezipienten- und kontextabhängig eine semiotische Wirkung, Zeichenhaftigkeit, zuschreibt. Hinsichtlich der spezifischen Anforderungen, die eine adäquate stilistische Beschreibung von Websites an diese semiotische Stilkonzeption stellt, werden verschiedene Zeichentheorien vorgestellt und diskutiert. Dabei zeigt sich, dass die Semiotik der Schule von Moskau & Tartu einen interessanten Zugang bietet, um die stilistische Performanz einer Website im Sinne einer semiotischen Interaktion in ihrer Gesamtheit zu untersuchen.

1. Einleitung

Internetportale von verschiedensten Institutionen weltweit, Websites, sind häufig sehr unterschiedlich gestaltet: Sie sind zum einen thematisch-strukturell individuell konzipiert, was die Art, die Anzahl und den Umfang der Themen und Unterthemen sowie deren Anordnung und Verknüpfung anbelangt, zum anderen unterscheiden sie sich sprachlich-stilistisch und in der Art ihrer multimodalen Präsentation, d.h. in Layout und Schriftgestaltung sowie im Einsatz visueller und/oder auditiver Elemente wie Bilder und Videos. Schließlich werden auch interaktive Elemente wie Foren, Gästebücher oder durch Login geschützte Bereiche in sehr unterschiedlichem Maße genutzt bzw. angeboten.¹ Da Websites im Sinne von Texten im Medium WWW² eine vergleichsweise kurze Tradition haben, verwundert es einerseits nicht, dass diese bislang selbst innerhalb einer Textsorte bzw. eines fachlichen oder gesellschaftlichen Bereiches kaum konventionalisierten Mustern folgen. Andererseits gibt es auch wichtige ‚zeitlose‘ Gründe für das heterogene Erscheinungsbild von Websites: 1. die Textintention, meist

¹ Ein gutes Beispiel für die gestalterische Heterogenität sind die Websites russischer Universitäten und Hochschulen: Obwohl das übergeordnete Thema (Präsentation der eigenen Institution) und der gesellschaftliche Wirkungsbereich (Hochschulbildung) ähnlich sind, sind die Umsetzungsformen der Websites sehr individuell, und sie haben dadurch auch eine ganz unterschiedliche Wirkung auf die Rezipienten.

² Der Begriff ‚Text‘ ist im Folgenden immer auf Websites bezogen, es handelt sich also um einen erweiterten, strukturell und modal komplexen Textbegriff (vgl. Fix 2001).

individuelle, werbende Selbstdarstellung, und 2. die vielfältigen technischen Möglichkeiten des Mediums WWW, die der individuellen Gestaltung im Vergleich zu anderen Medien große Spielräume einräumen: Hypertextualität, Multimodalität und Interaktivität (siehe 2.) sind hier nur die wichtigsten Schlagworte. Die Entwicklung strenger Gestaltungsstandards ist daher bei Websites auch diachron eher nicht zu erwarten.

Bei aller Individualität der Textperformanz lassen sich in den letzten Jahren – mit zunehmender Medienkompetenz/-erfahrung der Website-Betreiber – aber auch immer mehr Gestaltungsmerkmale ausmachen, die häufig anzutreffen sind und daher als Anzeichen von Moden oder sich etablierenden Normen interpretiert werden können (z.B. Ähnlichkeiten in der thematischen Struktur und den Benennungen/Schlagworten, im Layout, in der Farbgestaltung). Entsprechend ist davon auszugehen, dass sich auch bei den Rezipienten gewisse Gewohnheiten und (textsortenspezifische) Erwartungshaltungen eingestellt haben.³

Was genau ist also das ‚Individuelle‘ an Websites, das von anderen ‚Abweichende‘? Wie lässt es sich objektiv erfassen, beschreiben und vergleichen? Welche Rolle spielt die individuelle komplexe Performanz hinsichtlich der Wirkung auf die Rezipienten? Dieser Beitrag möchte einen theoretischen Rahmen vorschlagen, in dem es möglich wird, die Individualität der Performanz von Websites greifbar zu machen und unter Berücksichtigung der besonderen Kommunikationssituation sowie des Kommunikationskontextes einzuordnen und zu interpretieren.⁴

2. Problemstellung

Die besonderen Voraussetzungen im WWW lassen Texte entstehen, deren Komplexität die bisherigen Beschreibungskategorien der Textlinguistik nicht gerecht werden. Hier lassen sich v.a. drei wesentliche Merkmale hervorheben:

1. Hypertextualität:

Charakteristisch für Websites ist ihre nichtlineare Textorganisation. Sie bestehen typischerweise aus vielen in sich abgeschlossenen Teiltexten, die in einer hierarchischen Grundstruktur angelegt und in komplexer Art und Weise miteinander verknüpft („verlinkt“) sind. Gerade die Verknüpfungsmöglichkeiten im WWW schaffen vollkommen neue Dimensionen der (Inter-) Textualität, sowohl innerhalb des Textes ‚Website‘ als auch in Bezug auf andere Texte im WWW.⁵ Die Binnenstruktur eines Hypertextes und seine Grenzen nach außen sind durch das übergeordnete Thema inhaltlich und/oder funktional definiert und somit nicht immer eindeutig (vgl. Storrer 2008); einmal angelegte Strukturen und Verknüpfungen können zudem jederzeit dynamisch weiterentwickelt werden. Die Teiltexte sind meist

³ Letztendlich ist jedoch bei Normierungserscheinungen immer strittig, wer die treibende Kraft war bzw. ist: die Textproduzenten oder die -rezipienten, deren Lesegewohnheiten die Produzenten entsprechen wollen. Eine große Rolle spielen in diesem Fall auch schon länger etablierte Website-Sorten (z.B. von Unternehmen, auch ausländische oder internationale Sites), die die Rezeptionsgewohnheiten entscheidend prägen. Der Normbildungsprozess (vgl. Hartung 1977; Fix 1987) ist gesondert zu betrachten.

⁴ Dies ist die Grundlage dafür, die heterogenen Arten der Performanz in einem weiteren Schritt, der hier noch nicht geleistet werden kann, hinsichtlich ihrer Wirkung empirisch untersuchen zu können.

⁵ Insbesondere aufgrund der fließenden Grenzen zwischen den einzelnen (verknüpften) Texten ist die Textualität von Websites umstritten, die klassischen Textualitätskriterien (z.B. De Beaugrande/Dressler 1981) treffen nicht vollständig zu.

abgeschlossene Textsegmente, die – je nach Positionierung in der Gesamtstruktur – in einer inhaltlichen oder funktionalen Beziehung zu den anderen Teiltexten des Hypertextes stehen (z.B. allgemeiner oder spezieller, weiterführend, auf andere Texte verweisend).⁶ Die nichtlineare Textorganisation ermöglicht so auch eine individuelle nichtlineare Textrezeption: Jeder Rezipient kann je nach individuellem Interesse und Kenntnisstand aktiv entscheiden, in welcher Reihenfolge er welche Teiltexte rezipiert.

2. Multimodalität:

Eine weitere typische Eigenschaft von Websites, die durch die technischen Voraussetzungen im WWW ermöglicht wird, ist die Multimodalität ihrer Performanz. Eine Website im Ganzen, aber auch die einzelnen Teiltexte zeichnen sich in der Regel durch eine komplexe simultane Interaktion verschiedener Zeichenarten (z.B. sprachliche, visuelle, auditive Zeichen, Video und Animation usw.) und ein großes Gewicht para- und nonverbaler Zeichen aus. Gerade die nichtsprachlichen Zeichen sind es auch, die die emotionale Qualität einer Website ausmachen und daher ihre Wirkung auf die Rezipienten stark beeinflussen. Sie müssen bei der Analyse besonders berücksichtigt werden.

3. Interaktivität:

Wie unter dem Stichwort ‚Hypertextualität‘ bereits beschrieben, ermöglichen die hypertextuellen Strukturen den Website-Rezipienten eine aktive, individuelle und nichtlineare Form der Textrezeption. Auch wenn sie anfangs v.a. zur monodirektionalen Massenkommunikation genutzt wurden, erlauben Websites darüber hinaus eine kommunikative Kooperation zwischen Textproduzent und -rezipient: Das Medium WWW stellt dem Produzenten die Möglichkeiten bereit, den Rezipienten aktiv und unmittelbar an der Textkonstitution zu beteiligen (z.B. durch Einträge in Foren, Bewertungen, Kommentare, Klicken des ‚Gefällt mir‘-Buttons), so dass sich einzelne Teiltexte wie auch die Website im Ganzen in ‚lebendiger Ko-Produktion‘ weiterentwickeln können, wenn dies vom Textproduzenten so angelegt ist. Somit ergibt sich eine besondere, im Extremfall dialogische Kommunikationssituation durch die Ko-Autorenschaft und gegenseitige kommunikative Rückkopplung von Textproduzent und -rezipient.

Die Performanz von Websites, die sich gegenüber Texten in anderen Medien durch eine komplexe Interaktion von Hypertextualität, Multimodalität und Interaktivität in besonderer Weise abhebt und somit im Ganzen mehr ist als die Summe ihrer einzelnen Teile, kann mit den Modellen der (Text-) Linguistik nur unzureichend erfasst und erklärt werden, da diese die o.g. zentralen Charakteristika zu wenig oder nur isoliert voneinander berücksichtigen. Auch die Wirkung der Website-Gestaltung auf die Rezipienten im Rahmen des Kommunikationskontextes wird – zumindest in der Linguistik – bislang kaum thematisiert bzw. untersucht.

Hier wird die Ansicht vertreten, dass die individuelle Art und Weise der Performanz von Websites kein linguistisch irrelevantes Randphänomen ist, sondern eine extrem komplexe, aber dennoch objektiv beschreib- und vergleichbare Qualität, die einen entscheidenden und ebenso

⁶ Von Stutterheims (1994) Quaestio-Modell sieht eine übergeordnete Frage vor, die ein Text beantworten will, und bietet dadurch einen kommunikativ orientierten Erklärungsansatz für die Gliederung eines Textes in Haupt- und Nebenstrukturen. Dieses Konzept erscheint gerade in Hinblick auf die komplexen hypertextuellen Strukturen von Websites sehr vielversprechend.

objektiv nachweisbaren Einfluss auf die Rezipientenwirkung hat. An ein entsprechendes linguistisches Konzept ergeben sich v.a. folgende Anforderungen:

1. Berücksichtigung der ganzheitlichen, interaktionalen Performanz,
2. Berücksichtigung der verschiedenen, v.a. nichtsprachlichen Zeichenarten sowie der thematisch-strukturellen Merkmale und interaktiven Elemente,
3. Berücksichtigung der individuellen Wahrnehmung und Interpretation der Performanz durch die Rezipienten,
4. Berücksichtigung des Kommunikationskontextes und der -situation.⁷

3. Lösungsvorschlag: ein semiotisches Stilkonzept

3.1. Zugang ‚Stil‘

Eine mit der Textlinguistik eng verwandte Disziplin, die sich mit den konkreten Erscheinungsformen von Texten und Phänomenen ihrer individuellen Performanz beschäftigt, ist die (Text-) Stilistik (vgl. Zankl 2013). Obwohl es je nach linguistischer Richtung viele verschiedene Stilkonzepte gibt, lässt sich Stil im Allgemeinen als ‚Art und Weise des Ausdrucks‘ definieren. Allen Konzepten gemeinsam ist die Auffassung, dass sich der Stil eines Textes und seine Wirkung grundsätzlich nur in seiner Ganzheit, d.h. aus der Interaktion aller ihn konstituierenden Elemente ergeben. Nach Auffassung der Deviationsstilistik wird als stilistisch markiert wahrgenommen, was von der Norm abweicht, wobei die (Sprach-) Gemeinschaft bzw. letztlich jeder Rezipient individuell entscheidet, was in einem bestimmten Kommunikationskontext als ‚normal‘ empfunden wird.⁸ Stil ist demnach nicht objektiv gegeben, sondern entsteht in der subjektiven Wahrnehmung des Rezipienten. Die pragmatisch-kommunikativ orientierte Stilistik untersucht neben dem ‚Wie‘ auch das ‚Was‘, d.h. den durch die Art und Weise der Performanz modifizierten Sinngehalt eines Textes (Stilsinn) und seine Wirkung auf den Rezipienten (Stilwirkung).

Die Kategorie ‚Stil‘ bietet somit einen flexiblen Rahmen, in dem sowohl rein sprachliche als auch die im Fall von Websites besonders wichtigen thematisch-strukturellen, multimodalen und interaktiven Gestaltungsmerkmale beschrieben sowie ihre Wirkung auf Rezipienten in einem bestimmten Kommunikationskontext empirisch untersucht und interpretiert werden können. Voraussetzung dafür ist, Stil in einem geeigneten theoretischen Rahmen zu definieren.

⁷ Kommunikationssituation und -kontext können nicht immer exakt voneinander getrennt werden. In diesem Beitrag wird ‚Kommunikationskontext‘ als Überbegriff verwendet, der sämtliche Eigenschaften umfasst, die einen konkreten Kommunikationsakt prägen bzw. beeinflussen. Dazu zählen neben der ‚technischen‘ Kommunikationssituation (Medium, Produzent, Rezipient, Kommunikationsrichtung) u.a. auch der Diskurs, in den er (intertextuell) eingebettet ist, sowie kulturelle Rahmenbedingungen.

⁸ In diesem Zusammenhang steht die Frage, ob Texte, die der Norm (bzw. den Erwartungen) voll entsprechen, keinen (eigenen) Stil haben (vgl. Spillner 1974). Hier wird die Ansicht vertreten, dass jeder Text stilistisch markiert ist, sei es durch (graduelle) Abweichung von oder vollkommene Übereinstimmung mit der Norm. Auch die Tatsache, dass ein Text die Erwartungen erfüllt, übt eine Wirkung auf den Rezipienten aus. Umgekehrt definieren ältere normative Ansätze, die heute weniger vertreten werden, Stil als die Einhaltung von Normen.

3.2. Semiotisches Stilkonzept

Analog zu der von Sonnenhauser (2012: 48) vertretenen Auffassung, „dass gerade eine semiotische Konzeption von Sprache es ermöglicht, Kommunikationsteilnehmer, Welt und Sprache im Zeichen zu verbinden“, wird hier ein semiotisch fundierter Stilbegriff vorgeschlagen, der Kommunikationsteilnehmer, Welt und Stil integriert. Insbesondere der Fokus auf die Stilwirkung – auf das also, was ein bestimmter Textstil aus Sicht der Rezipienten repräsentiert – legt eine semiotische Stilauffassung nahe: Die individuelle stilistische Performanz eines Textes generiert Wirkung, sie macht dem Rezipienten in Abhängigkeit vom Kommunikationskontext (u.a. situativ, diskurs- und kulturabhängig) ein Sinnangebot. Demnach ist Stil als Zeichensystem und die konkrete stilistische Performanz einer Website in ihrer Gesamtheit als zeichenhaft zu sehen, d.h. als – abhängig von den (Norm-) Vorstellungen der Rezipienten – ‚für etwas stehend‘ oder ‚eine Idee repräsentierend‘.

Die Semiotik des Stils ist dabei auf einer sekundären Ebene anzusiedeln, da sie die Ebene der primären Zeichen, die der direkten, zweckmäßigen Kommunikation dienen und daher überwiegend konventioneller Art sind (z.B. natürliche Sprache, Symbole), überlagert. Stil wird hier also als sekundäres Zeichensystem bzw. semiotisches System auf einer Metaebene betrachtet, dessen Manifestierung, die stilistische Gestaltung eines konkreten Textes, dem Rezipienten nicht streng konventionalisierte, sondern überwiegend subjektiv zu interpretierende Zusatzinformationen zur primären Textbedeutung liefert.

Im Folgenden wird nun untersucht, inwiefern die beiden Hauptrichtungen der Semiotik, die Zeichentheorie der strukturellen Linguistik nach Saussure und die allgemeine Zeichentheorie nach Peirce, sowie insbesondere eine weitere, zwischen beiden gelagerte Konzeption, die Semiotik der Schule von Moskau & Tartu, die Voraussetzungen dafür bieten, einen semiotischen Stilbegriff zu entwickeln, der die o.g. Anforderungen erfüllt.

3.2.1. Semiotik im Rahmen der strukturellen Linguistik nach Saussure

Im Rahmen seiner Vorlesungen zur strukturellen Linguistik hat der Schweizer Sprachwissenschaftler Saussure ein einflussreiches dyadisches Zeichenmodell entworfen, das sich speziell auf Sprachzeichen bezieht, grundsätzlich aber auch auf andere Zeichenarten übertragen werden kann.⁹

In dem strukturalistischen Modell ist ein Zeichen (*signe*) eine mentalistisch konzipierte bilaterale Einheit aus Ausdruck und Inhalt: Es besteht aus einem Lautbild (*image acoustique*, Signifikant), d.h. dem psychischen Eindruck eines materiellen Zeichenträgers, und einer mit ihm arbiträr verbundenen inhaltlichen Vorstellung (*concept*, Signifikat). Wie der Signifikant ist auch das Signifikat des Zeichens für sich genommen weder positiv existent noch absolut, sondern ein Wert, der sich erst durch die strukturellen Relationen bzw. Oppositionen zu den anderen Zeichen im System der jeweiligen Sprache konstituiert. Ein Zeichen kann damit niemals isoliert, sondern immer nur im Kontext des Systems, dessen Teil es ist, untersucht werden. Das System (*langue*) einer Sprache ist eine abstrakte Struktur der Wertrelationen zwischen einer begrenzten Menge distinkter Systemelemente, ein ‚Bauplan‘, der allen konkreten Äußerungen (*parole*), die in dieser Sprache gebildet werden, zugrunde liegt (Grundfragen: 132-145). Da sich die Semiotik im Rahmen der strukturellen Linguistik auf die systemischen Relationen distinkter Elemente innerhalb einer Sprache konzentriert und die außersprachliche Wirklichkeit nicht als system-

⁹ Dieses Modell wurde später von anderen Strukturalisten, insbesondere Hjelmslev, dem wichtigsten Vertreter der Kopenhagener Glossematik, modifiziert und weiterentwickelt.

bzw. zeichenrelevant betrachtet, ist die Verbindung des Zeichens zu einem Referenzobjekt in diesem Modell nicht vorgesehen. Das Zeichensystem ‚Sprache‘ ist nach Saussure autonom und unabhängig von der Wirklichkeit, Sprache und Welt werden strikt getrennt (vgl. Nöth 2000: 74f; Sonnenhauser 2012: 49ff).

Da das System einer natürlichen Sprache in mehreren Ebenen aufgebaut ist und als komplexeste und hierarchisch höchste Stufe die Satzebene gilt, wird die Äußerungsform ‚Text‘ nicht als Erzeugnis einer originären Systemebene angesehen, sondern auf eine Verkettung von Sätzen zurückgeführt (vgl. Harweg 2000: 28ff). Texte spielen in der strukturellen Linguistik also nur insofern eine Rolle, als sie eine (sekundäre) Verbindungform einzelner Äußerungen darstellen, welche ihrerseits syntagmatische Kombinationen diskreter Zeichenelemente sind.

Schon dieser auf einige Grundaussagen reduzierte Abriss der Semiotik der strukturellen Linguistik zeigt recht deutlich, dass ein semiotisches Stilkonzept mit den o.g. Anforderungen in diesem Rahmen nicht entwickelt werden kann. Ein grundsätzliches Argument hierfür ist, dass sich Saussures Theorie v.a. mit den Eigenschaften eines abstrakten Zeichensystems beschäftigt, eine semiotisch fundierte Stiltheorie hingegen die Performanz, also die Manifestierung des Systems in konkreten Kommunikationssituationen bzw. -kontexten, fokussieren muss. Während Saussure sich auf ein System sprachlicher Zeichen beschränkt, spielt für die stilistische Performanz von Websites gerade die Interaktion verschiedener Zeichenarten, hypertextueller Strukturen und interaktiver Elemente eine große Rolle. Der ganzheitliche Charakter von Stil kann somit auch aufgrund der fehlenden Einbeziehung der Textebene nicht erklärt werden. Des Weiteren ist die strukturalistische Grundannahme, ein Zeichensystem sei eine geschlossene Struktur mit einer festgelegten Anzahl an Elementen, für das System ‚Stil‘ nicht haltbar: Was als stilistisch markiert und somit zeichenhaft wahrgenommen wird, ist nicht objektiv definiert und quantitativ limitiert, sondern abhängig von den Normvorstellungen des Rezipienten. Dasselbe gilt auch für das Signifikat, da die Bedeutung bzw. der inhaltliche Wert eines (analog zum Sprachzeichen gedachten) Stilzeichens nicht arbiträr mit der Vorstellung eines materiellen Zeichenträgers verbunden und konventionell festgelegt ist, sondern je nach Kommunikationskontext subjektiv vom Rezipienten bestimmt wird.

Somit sind v.a. die statische Konzeption des Zeichensystems und die Ausklammerung der Kommunikationsteilnehmer und des -kontextes wesentliche Eigenschaften der Semiotik der strukturellen Linguistik, die eine semiotische Stilkonzeption kaum ermöglichen.

3.2.2. Allgemeine Zeichentheorie nach Peirce

Das triadische Zeichenmodell von Peirce, auf das sich viele andere semiotische Theorien direkt oder indirekt beziehen und das daher v.a. außerhalb der Sprachwissenschaft als eines der bedeutendsten semiotischen Modelle angesehen wird, unterscheidet sich wesentlich vom Ansatz seines Zeitgenossen Saussure. Die Opposition der beiden Konzeptionen wird häufig als grundlegend für die Unterscheidung zwischen dyadischen und triadischen Zeichenmodellen dargestellt.

Peirce beschreibt das Zeichen (*sign*) als dynamische Relation dreier Korrelate: Ein Zeichen im engeren Sinn, ein wahrnehmbarer Zeichenkörper (*representamen*), löst einen interpretierenden Akt aus, indem er im Geiste des Rezipienten¹⁰ ein äquivalentes Zeichen (*interpretant*) erzeugt, welches in einer bestimmten Hinsicht für ein ihm bekanntes Objekt (*object*) steht (Collected

¹⁰ Aus Gründen der terminologischen Einheitlichkeit wird hier der Begriff ‚Rezipient‘ gebraucht, Peirce selbst spricht vom ‚Interpreten‘.

Papers 2, § 228). Repräsentamen und Interpretant stehen hinsichtlich einer bestimmten Qualität in der gleichen Relation zum Objekt, wobei der Interpretant, den man – stark vereinfacht – als ‚Bedeutung‘ begreifen kann, der pragmatischen Wirkung entspricht, die das Repräsentamen beim Rezipienten auslöst (Collected Papers 5, § 474f). Das Objekt fasst Peirce nicht als gegenständlich, sondern ganz allgemein als das, was das Zeichen repräsentiert (Collected Papers 2, § 230): Dies kann z.B. die Eigenschaft einer Sache sein, eine Klasse von Dingen, ein Gedanke oder ein imaginäres Konstrukt. Da das Objekt als ‚das Repräsentierte‘ die Wahrnehmung der Welt widerspiegelt, verbinden sich im Objektbezug Zeichen und Welt (Sonnenhauser 2012: 153; vgl. Nöth 2000: 62ff; Sonnenhauser 2012: 144-148).

Weil nach Peirces pansemiotischer Sicht prinzipiell alles zum Zeichen (-träger) werden kann, was einen interpretativen Prozess auslöst – selbst ein Interpretant –, kann der interpretierende Akt in einen potentiell infiniten semiotischen Regress münden (Collected Papers 2, § 303): Peirce sieht keine Trennung zwischen Zeichen und Welt, sondern begreift die Welt, das Universum, als semiotisch. Ein Zeichen ist in diesem Rahmen kein distinktes Systemelement oder Bestandteil einer limitierten Klasse, sondern das Ergebnis eines interpretativen Semiose-Prozesses durch einen Rezipienten. Ein Repräsentamen kann daher auch nicht auf einen Interpretanten festgelegt werden, sondern verschiedene Interpretanten haben, die sich auf das gleiche Objekt beziehen. Die dynamische Prozessualität der Interpretation ist dabei konstitutiv für die Zeichenwerdung: Ein Zeichen kann ausschließlich in dieser triadischen Relation entstehen und nicht in Dyaden aufgespalten werden (vgl. Nöth 2000: 64; Sonnenhauser 2012: 147ff, 152f).

Die allgemeine Zeichentheorie von Peirce betrachtet Zeichen nicht als festgelegte Elemente eines Systems, sondern stellt den dynamischen Prozess der Semiose als interpretativen Akt, durch den alles Wahrnehmbare zum Zeichen werden kann, in den Mittelpunkt. Dieses Modell scheint einen geeigneteren Rahmen für ein semiotisches Stilkonzept zu bieten, da seine Dynamik und Offenheit auch nichtkonventionalisierten Zeichenträgern Zeichenhaftigkeit zugesteht: Jedes Gestaltungselement einer Website kann prinzipiell stilistisch (und damit zeichenhaft) interpretiert werden, wobei die Wahrnehmung von Stil (im Kontrast zu einer Norm) und seine Wirkung subjektiv auf Seiten des Rezipienten entsteht. Somit können nicht nur Sprachzeichen, sondern auch visuelle, auditive, strukturelle und interaktive Elemente als Stilzeichen untersucht werden. Ein großer Nachteil dieser Theorie hinsichtlich der o.g. Anforderungen ist allerdings ihre Beschränkung auf die Semiose-Prozesse einzelner Zeichen. Die semiotische Interaktion verschiedener Gestaltungselemente, die den Stil einer Website letztlich ausmacht, kann dadurch nicht berücksichtigt werden. Auch Kommunikationskontext und -situation bleiben ausgeklammert, so dass die besonderen Kommunikationsbedingungen, denen Websites unterliegen, ebenfalls nicht in die Untersuchung miteinbezogen werden können.

Trotz der genannten Vorteile gegenüber der Konzeption der strukturellen Linguistik bietet daher auch die allgemeine Zeichentheorie nach Peirce keinen geeigneten theoretischen Rahmen für ein semiotisches Stilkonzept zur Untersuchung von Websites.

3.2.3. Semiotik der Schule von Moskau & Tartu

Die semiotische Forschung der ehemaligen Sowjetunion, die nach ihren beiden geografischen Zentren als Schule von Moskau & Tartu (im Folgenden: ‚Moskau & Tartu‘) bezeichnet wird und deren Vertreter schwerpunktmäßig in den 1960er bis 1980er Jahren tagten und publizierten,

hat sich intensiv mit Zeichensystemen und insbesondere sog. ‚sekundären modellierenden Systemen‘ beschäftigt.¹¹

Obwohl sich die Schule dem binären Denken des Strukturalismus und damit auch der dyadischen Zeichenkonzeption überwiegend anschließt, ist der auf informations- und kommunikationstheoretische Aspekte erweiterte Blickwinkel ein Charakteristikum, das sie vom klassischen Strukturalismus Saussures abhebt. Diskrete Zeichen spielen bei Moskau & Tartu – abgesehen von einzelnen konkreten Vorschlägen zur Modifizierung der strukturalistischen Konzeption, insbesondere in Richtung der Peirce’schen Semiotik (z.B. Lekomcev 1967) – keine große Rolle.¹² Man interessiert sich vielmehr für die Zeichenhaftigkeit und Informationsfunktion kultureller Objekte (im Sinne von ‚Texten‘) sowie für Zeichensysteme als ihre Erzeuger (vgl. Eimermacher 1981: 33).

Die semiotischen Grundannahmen von Moskau & Tartu lassen sich am besten anhand einiger zentraler Begriffe aufzeigen, die in den meisten Arbeiten einheitlich verwendet werden: Zeichensystem, Text, Modell und binäre Oppositionen.

3.2.3.1. Zeichensystem

Als Prototyp eines Zeichensystems sieht Moskau & Tartu die natürliche Sprache, und wie sie sind alle Zeichensysteme in mehreren Ebenen aufgebaut und können mit den Methoden der strukturellen Linguistik analysiert und beschrieben werden (Einführung 1965: 6). Auch die verschiedenen Zeichensysteme innerhalb einer Kultur beschreibt Ivanov (1962) als komplexe Ebenenhierarchie:

Verschiedene [...] Zeichensysteme bilden komplizierte hierarchische Strukturen, wo ein System der untersten Ebene (z.B. die natürliche Sprache) der Kodierung von Zeichen dient, die Bestandteil von Systemen der höchsten Ebene sind (z.B. die Zeichensysteme von Kunst und Wissenschaft); jedes Zeichensystem, das Bestandteil dieser Hierarchie von Ebenen ist, kann seinerseits eine geordnete (oder teilweise geordnete) Abfolge von Ebenen bilden (zitiert nach Eimermacher 1986: 74).

Die Auffassung, dass ein vergleichsweise ‚einfaches‘ System wie eine natürliche Sprache Zeichen generiert, welche von einem komplexeren System als Basiselemente weiterverwendet, d.h. wiederum kodiert werden können, nimmt Moskau & Tartu als Grundlage für die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Systemen. Als grundlegendes, primäres Zeichensystem gilt die natürliche Sprache, als sekundäre Systeme werden alle Zeichensysteme angesehen, die auf ihr basierend doppelt organisierte bzw. neue Strukturen bilden. Während anfangs v.a. sekundäre Systeme im Fokus stehen, die auf Zeichenelemente der natürlichen Sprache zurückgreifen und mit bzw. über diesen neue Strukturen bilden (z.B. Poesie), etabliert sich im Zuge der intensiven Beschäftigung mit Themen der angewandten Semiotik ein breiteres Verständnis, das nichtsprachliche Formen miteinschließt: Auch Systeme, die – analog zur natürlichen Sprache – Kodes in anderen Artikulations- bzw. Kommunikationskanälen aufbauen

¹¹ Als Hauptvertreter der v.a. linguistisch interessierten Gruppe in Moskau gelten Ivanov, Lekomcev, Pjatigorskij, Revzin, Šaumjan, Toporov, Uspenskij und Žolkovskij; die meist literatur- und kulturwissenschaftlichen semiotischen Untersuchungen aus Tartu stammen überwiegend von Lotman.

¹² Im Gegenteil: Lotman (1965) kritisiert sogar ein ‚atomistisches‘ Zeichenverständnis, bei dem „die Einheit des Bezeichnenden und des Bezeichneten häufiger betont wird, als die Notwendigkeit, das Zeichen in kompliziertere Systeme einzugliedern“ (zitiert nach Fleischer 1989: 99).

(z.B. bildende Kunst, Tanz, Musik) oder die natürliche Sprache mit Kodes in anderen Kanälen kombinieren (z.B. Theater, Film), werden als sekundäre Zeichensysteme bezeichnet (Lotman et al. 1973).

Lotman (1978) nennt zwei zentrale Funktionen von Zeichensystemen, 1. die primäre Funktion der ‚authentischen Nachrichtenübermittlung über ein Faktum‘ und 2. die sekundäre Funktion der ‚Vermittlung einer Meinung über ein Faktum‘, und differenziert Zeichensysteme hinsichtlich ihrer Spezialisierung auf eine der beiden Funktionen (vgl. Fleischer 1989: 137ff).

3.2.3.2. Text

Im Gegensatz zur strukturellen Linguistik sieht Moskau & Tartu den Text nicht als sekundäres Phänomen, sondern als „Grundbegriff der [...] Semiotik“ und „Erstelement (Basiseinheit) der Kultur“ (Lotman et al. 1973, zitiert nach Eimermacher 1986: 90). Die Schule bezeichnet jede Form der Manifestierung eines Zeichensystems als Text. Dem weit gefassten Begriff des Zeichensystems entsprechend ist auch das Verständnis von ‚Text‘ als Erzeugnis eines Zeichensystems sehr breit:

Der Begriff „Text“ wird in spezifisch semiotischer Bedeutung gebraucht und [...] nicht nur auf Mitteilungen in der natürlichen Sprache, sondern auch auf jeden beliebigen Träger einer einheitlichen („Text-“) Bedeutung – einen Ritus, ein Werk der bildenden Kunst oder ein Musikstück – angewendet (Lotman et al. 1973, zitiert nach Eimermacher 1986: 90).

Insgesamt wird ‚Text‘ bei Moskau & Tartu als semiotische Größe also weniger strukturell-systemisch, sondern pragmatisch-kommunikativ definiert (vgl. Lucid 1977: 13). Die funktionale Sicht auf einen Text als kommunikativen Akt, die sich mit der Pragmatischen Wende der Geisteswissenschaften in den 1970er Jahren durchsetzt, wird somit auch bei Moskau & Tartu deutlich. Der Text wird nicht mehr nur im Kontext der Ebenenhierarchie eines Zeichensystems betrachtet, sondern auch als originäres Zeichen:

Im allgemeinen Kulturmodell ist [...] ein [...] Text-Typ wesentlich, bei dem der Begriff des Textes nicht als sekundärer, aus einer Kette von Zeichen abgeleiteter, in Erscheinung tritt, sondern als primärer. Der Text dieses Typs ist nicht diskret und zerfällt nicht in Zeichen. Er stellt ein Ganzes dar und gliedert sich nicht in einzelne Zeichen, sondern in Differenzmerkmale (Lotman et al. 1973; zitiert nach Eimermacher 1986: 91).

Lotman et al. (1973) unterscheiden demnach zwei Typen von Texten: den diskreten Typ natürlichsprachlicher Texte, der sich aus kleineren Systemeinheiten zusammensetzt (Text als sekundäres Zeichen), und den nichtdiskreten Typ vieler anderer semiotischer Texte, der in seiner Gesamtheit ein Zeichen darstellt und aus Differenzmerkmalen besteht (Text als primäres Zeichen). Texte des nichtdiskreten Typs können dabei durchaus auch diskrete Zeichen beinhalten (z.B. mündliche Rede im Film), diese erhalten ihren Sinn aber erst im Kontext des Gesamttextes als Zeichen.

Žolkovskij/Ščeglov (1976) sehen den ‚Text als Ganzes‘ als ein komplexes Zeichen mit Inhalts- und Ausdrucksebene, wobei der Ausdruck den ‚eigentlichen Text‘ darstellt, der rezipienten- bzw. kodeabhängig interpretiert, d.h. mit einem ‚Thema‘ verbunden wird (vgl. Fleischer 1989: 135ff).

3.2.3.3. Modell

Ein weiteres wichtiges Merkmal der Semiotik von Moskau & Tartu ist die Charakterisierung von Zeichensystemen als ‚modellbildend‘. Dahinter steht die Auffassung, dass Systeme Modelle der Welt bzw. von Weltausschnitten erzeugen, also Strukturen bilden, die in Analogie zu den Strukturen der Welt stehen. Verschiedene Zeichensysteme können die Welt dabei auf verschiedene Art und Weise modellieren, d.h. verschiedene Modelle der Welt bilden, die sich gegenseitig einem ‚Welt-Modell‘ ergänzen (Ivanov 1962).¹³

Als Modelle der Welt begreift Moskau & Tartu von Zeichensystemen hervorgebrachte Texte. Ein Text steht damit in einem doppelten Analogieverhältnis: Zum einen ist er nach dem Verständnis der strukturellen Linguistik als konkrete Manifestierung des Systems analog zu dem System, aus dem heraus er generiert wurde, zum anderen ist er als Modell der Welt analog zur Welt strukturiert. Die Strukturen des Textes und der konstruierten Welt können daher parallel zueinander untersucht werden. Das Modell der Welt, das in einem konkreten Text geformt wird, ist kein objektives Abbild, sondern eine subjektive Interpretation der Welt für bzw. durch ein bestimmtes Zeichensystem, es ist das „Resultat der Umarbeitung der Informationen über die Umwelt und den Menschen“ (Sonnenhauser 2012: 71), die sich in einem Text manifestiert, und somit – ebenso wie ein Zeichen nach Moskau & Tartu – ein „Hilfsmittel zur Speicherung, Gewinnung und Vermittlung von Informationen bzw. Erkenntnissen“ (Eimermacher 1981: 36). Zeichensystem und Welt sind demnach bei Moskau & Tartu nicht mehr wie im dualistischen Denken des Strukturalismus voneinander getrennt, sondern im Text korreliert (vgl. Sonnenhauser 2012: 70ff).

Lotman (1964) geht am Beispiel der Kunst auch auf das Verhältnis zwischen Modell, Autor und Rezipient ein und hebt hervor, dass die Struktur des Modells nicht nur die künstlerische Welt als Objekt abbildet, sondern auch die Bewusstseinsstrukturen des Autors (vgl. Fleischer 1989: 78f):

Wenn ein Autor das Objekt im Modell (Kunstwerk) rekonstruiert [...] bildet er zwangsläufig dieses Modell nach der Struktur seiner Weltanschauung und seines sozial determinierten »Ichs«, und das Kunstwerk erscheint gleichzeitig als Modell zweier Objekte – als Erscheinung des Gegebenen und als Persönlichkeit des Autors (zitiert nach Fleischer 1989: 79).

In seiner spezifischen Struktur spiegelt ein Text als Zeichen bzw. Modell eine bestimmte Auffassung der Welt bzw. eines Weltausschnitts durch den Textproduzenten wider. Diese Struktur kann anhand seiner Differenzmerkmale untersucht und beschrieben werden, die sich in binäre Oppositionen gliedern.

¹³ In der Annahme, dass Zeichensysteme subjektive Modelle von einem Objekt, der Welt, formen können, zeigt sich das dreistellige Modellverständnis der Kybernetik: Das Modell fungiert als vermittelnde, regulierende Instanz zwischen dem Objekt bzw. Original, mit dem es durch Analogiebeziehungen verbunden ist, und dem Subjekt bzw. System, mit dem es in gegenseitigen Informationsbeziehungen steht und dadurch wiederum Einfluss auf die Entwicklung des Originals ausübt. Das kybernetische Modell ist somit nicht nur als ‚Mittel der menschlichen Erkenntnisgewinnung‘ zu sehen, sondern auch als ‚Mittel der Verhaltensregulation‘, das eine aktive Interaktion zwischen Subjekt und Objekt ermöglicht (vgl. Klaus 1971: 412ff; Sonnenhauser 2012: 67ff). Insbesondere Ivanov (1965) betont, dass Zeichensysteme das Verhalten der Menschen beeinflussen und die Entwicklungsstufe sowohl eines Individuums als auch eines Kollektivs anhand der Anzahl und der Komplexität der verwendeten Systeme beurteilt werden kann.

3.2.3.4. Binäre Oppositionen

Das Binaritätskonzept, das seinen Ursprung in den phonologischen Studien Jakobsons hat und sich auf Äquivalenz und Opposition von Merkmalen stützt, nimmt bei Moskau & Tartu einen sehr wichtigen Stellenwert ein. Während binäre Oppositionen einerseits ein ständig auftretendes Prinzip der durch die strukturelle Linguistik geprägten Schule sind (z.B. Ausdruck – Inhalt, Figur – Grund, Text – Nicht-Text, Kultur – Nicht-Kultur), werden sie andererseits auch konkret als diskrete Metasprache für die formale Beschreibung von Texten instrumentalisiert. Nachdem sich die Schule v.a. mit den nichtdiskreten Texten sekundärer modellierender Systeme beschäftigt, die in ihrer Ganzheit ein Zeichen darstellen und sich nicht in einzelne Zeichen, sondern in Differenzmerkmale aufspalten lassen (Lotman et al. 1973), eignet sich die strukturalistische Methode der qualitativen Zeichenbeschreibung durch systemische Merkmalsoppositionen für diese Texte als primäre Zeichen. Konzept und Methode der binären Oppositionen werden insbesondere bei Ivanov hervorgehoben, der von einer dualen Organisation der Welt ausgeht (vgl. Fleischer 1989: 54).

Da der Text als Modell der Welt gilt, ist es möglich, die binären Oppositionen in seiner formalen Struktur analog auf die Struktur der (modellierten) Welt zu übertragen: Aufgrund der Korrelation von System und Welt im Zeichen ‚Text‘ können System und Weltmodell parallel analysiert werden. Somit spiegeln z.B. die semantischen Oppositionen in Texten auch Unterschiede in den in ihnen modellierten Welten wider (vgl. Sonnenhauser 2012: 71f).

Diese Darstellung der semiotischen Grundannahmen von Moskau & Tartu zeigt, dass es sich hier im Hinblick auf die eingangs gestellten Anforderungen an ein semiotisches Stilkonzept um eine durchaus vielversprechende Theorie handelt. Die Semiotik der Schule von Moskau & Tartu nimmt eine Zwischenstellung zwischen dem dyadischen Zeichenmodell der strukturellen Linguistik und der triadischen Zeichenrelation von Peirce ein, da sie zwar im binären Denken des Strukturalismus verwurzelt ist, die absolute Binarität von Sprache und Welt aber aufgibt, indem sie den Text als Zeichen begreift und ihn als Modell der Welt mit der Welt korreliert. Moskau & Tartu versucht dadurch, die statische Systembezogenheit der Strukturalisten durch eine kommunikativ-funktionale Komponente aufzubrechen (vgl. Sonnenhauser 2012: 73). Der Fokus liegt dabei nicht auf diskreten Zeichen oder den statischen Relationen zwischen ihnen in einem konventionell ‚etablierten‘ System, sondern auf verschiedensten Zeichensystemen einer Kultur, deren Erzeugnisse, Texte, jeweils subjektive Modelle der Welt darstellen und dadurch als nichtdiskrete Zeichen angesehen werden.

Insbesondere die Vorstellung eines sekundären Zeichensystems, das basierend auf den Zeichen einer natürlichen Sprache und/oder mit Elementen anderer Zeichenarten parallel zu ihr Superstrukturen bildet, die in ihrer Gesamtheit einen semiotischen Text, ein Modell der Welt, erzeugen, hat große Ähnlichkeit mit den o.g. Thesen zum Stil von Websites. Die Interaktion verschiedener Zeichenarten sowie spezifischer thematisch-struktureller Merkmale und interaktiver Gestaltungselemente, die den Stil einer Website ausmacht, kann dadurch als ein komplexes Zeichen interpretiert werden, das im Rahmen einer bestimmten Kommunikationssituation bzw. eines bestimmten Kommunikationskontextes eine spezifische semiotische Wirkung auf den Rezipienten hat. Die These, die Semiotik des Stils sei auf einer sekundären Ebene anzusiedeln, kann mit Lotman (1978) dadurch bekräftigt werden, dass es sich hierbei um ein Zeichensystem handelt, das v.a. die sekundäre Funktion der ‚Vermittlung einer Meinung über ein Faktum‘ ausübt: Die stilistische Performanz einer Website macht dem Rezipienten ein Sinnangebot, das über die unmittelbare (primäre) Textbedeutung hinausgeht

bzw. diese modifiziert. Ob der Rezipient dieses Sinnangebot erkennt bzw. annimmt, ist abhängig davon, ob er mit den Zeichensystemen dieser Kultur vertraut ist. Zudem wird besonders bei Žolkovskij/Ščeglov (1976) die Auffassung deutlich, dass die Gesamtheit des konkret realisierten Zeichens ‚Text‘, d.h. die Verbindung eines gegebenen Ausdrucks mit einem bestimmten Inhalt, nicht starr durch das System vorgegeben ist, sondern von der individuellen Interpretation des Rezipienten abhängt.

Die Annahmen der Schule von Moskau & Tartu scheinen daher einen geeigneten theoretischen Rahmen für ein Stilkonzept zu bieten, in dem die semiotische Komplexität der Performanz von Websites erfasst und erklärt werden kann. Die Herausforderung besteht allerdings darin, die binären Oppositionen der Differenzmerkmale herauszuarbeiten, anhand derer die Texte, d.h. die Websites, objektiv beschrieben werden können.

4. Fazit und Ausblick

Die Individualität der komplexen Performanz von Websites ist augenscheinlich, aber nur schwer objektiv fassbar. Ein semiotisches Stilkonzept, das Stil als Abweichung von der Norm definiert und dieser rezipienten- und kontextabhängig eine Wirkung, ein zusätzliches (zur primären Textbedeutung) Sinnangebot zuschreibt, scheint ein geeigneter theoretischer Rahmen dafür zu sein, dieses Problem mit linguistischen Methoden anzugehen. Wichtig ist hierbei, dass sich die Analyse nicht zu sehr in Details verliert, sondern die Interaktion der Gestaltungselemente, das ‚große Ganze‘, und somit auch den Gesamteindruck der Performanz im Blick behält – denn dieser ist letztlich entscheidend für die Wirkung, die eine Website auf den Rezipienten hat. Hier liefert die semiotische Theorie der Schule von Moskau & Tartu ein interessantes Konzept: Die stilistische Performanz einer Website kann in ihrer Gesamtheit als Text und Zeichen auf einer sekundären Ebene betrachtet werden, das dem Rezipienten ein Modell der Welt präsentiert, welches gleichzeitig die Weltanschauung des Text- bzw. Stilproduzenten widerspiegelt.

Voraussetzung für die stilistische Beschreibung und den Vergleich von Websites im Sinne von Modellen ist die Herausarbeitung objektiver Merkmalskategorien (Differenzmerkmale), welche die besonderen Eigenschaften des Textes ‚Website‘ berücksichtigen. In einem weiteren Schritt kann dann die Wirkung verschiedener Modelle auf Rezipienten empirisch untersucht werden.

Bibliographie

- Collected Papers: Peirce, C. S. (1931-1958). *Collected Papers vol. 2, vol. 5.* ed. v. Hartshorne, C. & Weiss. P. Cambridge: Harvard Univ. Press.
- De Beaugrande, R.-A. & Dressler, W. U. (1981): *Einführung in die Textlinguistik* (= Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft, Band 28). Tübingen: Niemeyer.
- Eimermacher, K. (1981): Einige Bemerkungen zum Charakter der sowjetischen Semiotik (Moskauer und Tartuer Schule) unter besonderer Berücksichtigung der Begriffe ‚Modell‘ und ‚Welt-Modell‘ in der Literaturwissenschaft. In: Lange-Seidl, A. (Ed.), *Zeichenkonstitution. Akten des 2. Semiotischen Kolloquiums. Regensburg 1978. Band 1.* Berlin/New York: De Gruyter. 31-40.
- Eimermacher, K. (1986) (Ed.): *Semiotica Sovietica 1. Sowjetische Arbeiten der Moskauer und Tartuer Schule zu sekundären modellbildenden Zeichensystemen (1962-1973)* (= Aachener Studien zur Semiotik und Kommunikationsforschung, Band 5). Aachen: Rader.
- Einführung (1965). *Trudy po znakovym sistemam II.* Tartu: Univ. Press. 5-21.

- Fix, U. (1987): Erwartung in der Linguistik - Anmerkungen zum Verhältnis von Erwartung, Norm und Adäquatheit. In: *Beiträge zur Erforschung der deutschen Sprache* 7. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut. 62-80.
- Fix, U. (2001): Zugänge zu Stil als semiotisch komplexer Einheit. Thesen, Erläuterungen und Beispiele. In: Jakobs, E.-M. & Rothkegel, A. (Eds.), *Perspektiven auf Stil* (= Reihe Germanistische Linguistik, Band 226). Tübingen: Niemeyer. 113-126.
- Fleischer, M. (1989): *Die sowjetische Semiotik. Theoretische Grundlagen der Moskauer und Tartuer Schule* (= Probleme der Semiotik, Band 9). Tübingen: Stauffenburg.
- Grundfragen: de Saussure, F. (1916): *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*, ed. v. Bally, C. & Sechehaye, A. Berlin/New York: De Gruyter.
- Hartung, W. (1977): Zum Inhalt des Normbegriffs in der Linguistik. In: *Normen in der sprachlichen Kommunikation* (= Sprache und Gesellschaft, Band 11). Berlin: Akademie-Verlag. 9-69.
- Harweg, R. (2000): Strukturalistische Linguistik und Textanalyse. In: Brinker, K., Antos, G., Heinemann, W. & Sager, S. (Eds.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. I. Halbband* (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 16). Berlin/New York: De Gruyter. 28-36.
- Ivanov, V. V. (1962): Einleitung. *Simpozium po strukturnomu izučeniju znakovych sistem*. Moskau: Akademija Nauk SSSR. 3-9.
- Ivanov, V. V. (1965): Rol' semiotiki v kibernetičeskom issledovanii čeloveka i kollektiva. *Logičeskaja struktura naučnogo znanija*. Moskau: Akademija Nauk SSSR. 75-90.
- Klaus, G. (1971): *Wörterbuch der Kybernetik. Band 2. Metasprache - zyklisch permutierter Code*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Lekomcev, J. K. (1967): O semiotičeskom aspekte izobrazitel'nogo iskusstva. *Trudy po znakovym sistemam III*. Tartu: Univ. Press. 122-129.
- Lotman, J. M. (1965): O probleme značenii vo vtoričnych modelirujuščich sistemach. *Trudy po znakovym sistemam II*. Tartu: Univ. Press. 22-37.
- Lotman, J. M. (1978): Dinamičeskaja model' semiotičeskoj sistemy. *Trudy po znakovym sistemam X*. Tartu: Univ. Press. 18-33.
- Lotman, J. M., Uspenskij, B. A., Ivanov, V. V., Toporov, V. N. & Pjatigorskij, A. M. (1973): Tezisy k semiotičeskomu izučeniju kul'tur (v primenenii k slavjakim tekstam). *Semiotyka kultury*. Warschau. 9-32.
- Lucid, D. P. (1977): Introduction. In: *Soviet Semiotics. An anthology edited, translated, and with an introduction by Daniel P. Lucid*. Baltimore/London: John Hopkins University Press. 1-23.
- Nöth, W. (2000): *Handbuch der Semiotik*. Stuttgart: Metzler.
- Sonnenhauser, B. (2012): *Subjektivität der Sprache und sprachliche Subjektivität. Dargestellt am Beispiel des Makedonischen, Bulgarischen und Russischen* (= Specimina Philologiae Slavicae, Band 170). München/Berlin/ Washington D.C.: Sagner.
- Spillner, B. (1974): *Linguistik und Literaturwissenschaft. Stilforschung, Rhetorik, Textlinguistik*. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Storrer, A. (2008): Hypertextlinguistik. In: Janich, N. (Ed.), *Textlinguistik. 15 Einführungen* (= Narr Studienbücher). Tübingen: Narr. 315-332.
- von Stutterheim, C. (1994): Quaestio und Textaufbau. In: Kornadt, H.-J., Grabowski, J., Mangold-Allwinn, R. (Eds.), *Sprache und Kognition. Perspektiven moderner Sprachpsychologie*. Heidelberg/Berlin/Oxford: Spektrum Akademischer Verlag. 251-272.
- Zankl, S. (2013): Hypertexte: Neue Perspektiven für die Stilistik? In: Sonnenhauser, B., Trautmann, C., Noel Aziz Hanna, P. (Eds.), *Perspektiven. Diskussionsforum Linguistik in Bayern/Bavarian Working Papers in Linguistics* 2. München/Bamberg: epub Universitätsbibliothek München (<http://epub.ub.uni-muenchen.de/view/subjects/1407.html>). 51-63.
- Žolkovskij, A.K. & Ščeglov, J. K. (1976): *Matematika i iskusstvo. Poëtika vyrazitel'nosti*. Moskau: Znanie.