

**Lectori Salutem**  
In Memoriam-bundel Erzsébet Mollay

Op 15 november 2019, een jaar na haar overlijden organiseerde de Vakgroep Neerlandistiek van de Eötvös Loránd Universiteit (ELTE) een conferentie ter herinnering aan onze lieve collega, Erzsébet Mollay. Vele Hongaarse en buitenlandse vrienden en collega's vanuit de neerlandistiek, scandinavistiek en germanistiek kwamen bijeen in Boedapest om met een inspirerende conferentie de 'moeder van de Hongaarse neerlandistiek' te herdenken. Aangezien een aantal uitgenodigde vrienden en collega's de conferentie niet persoonlijk konden bijwonen, snel rees het idee om de bonte verzameling bijdragen op te nemen in een herdenkingsbundel. Wij vertrouwen dat deze bundel, die een brede waaier van bijdragen bevat vanuit vele gebieden van de neerlandistiek, scandinavistiek en germanistiek, een waardige blijk van dank en erkenning is voor de talloze dingen die we aan Erzsébet en haar onvermoeibare inzet op het gebied van de Hongaarse en internationale neerlandistiek en germanistiek te danken hebben.

Roland Nagy

*Redacteur van de bundel*

**Lectori Salutem**  
Memorial volume for Erzsébet Mollay

On 15 November 2019, one year after her death, the Department of Dutch Studies at Eötvös Loránd University organised a conference in commemoration of our dear colleague, Erzsébet Mollay. Many Hungarian and foreign friends and colleagues from the field of Dutch, Scandinavian and German studies gathered in Budapest to commemorate the ‘Mother of Hungarian Dutch Studies’ with an inspiring conference. Since many friends and colleagues could not attend the conference in person, the idea arose to include this colourful collection of contributions in a memorial volume. We are confident that this volume, which contains a wide range of contributions from many fields of Dutch, Scandinavian and German Studies, will be a worthy token of our gratitude and appreciation for the countless things we owe to Erzsébet and her tireless efforts in the field of Hungarian and international Dutch Studies.

Roland Nagy

*Volume Editor*

**Roland Nagy (Budapest)**

## **Korte levensloop en bibliografie van Erzsébet Mollay**

(31 oktober 1949 – 15 februari 2018)

### **1 Korte levensloop van Erzsébet Mollay**

Erzsébet Mollay studeerde Hongaarse en Duitse taal- en letterkunde aan de Eötvös Loránd Universiteit (ELTE), te Boedapest. Tijdens haar studiejaren nam ze deel aan de eerste taalcursus Nederlands aangeboden door de universiteit onder leiding van Frans de Waal, een Nederlandse student die destijds met een beurs aan de ELTE studeerde. Na het behalen van haar diploma, begon Erzsébet – op aansporing van haar vader, Károly Mollay, internationaal erkend germanist – in 1976 zelf Nederlandse lessen te geven op haar alma mater. In de daaropvolgende jaren legde zij de grondslagen van een volwassen vak Neerlandistiek aan de ELTE.

Erzsébet's prominente rol in de Hongaarse neerlandistiek wordt ook symbolisch belichaamd in haar eerste boek. In de prille jaren van de Hongaarse neerlandistiek stelde zij met haar voormalige studiegenoot, Anna Sándor een van de eerste moderne Hongaarstalige leerboeken Nederlands samen: *Kévés szóval hollandul* ('Nederlands met weinig woorden'). Het boek was lang de enige volwaardige moderne leergang Nederlands in Hongarije en het geldt nog steeds als referentiepunt in de Hongaarse neerlandistiek.

Begin jaren '80 begon Erzsébet haar doctoraal onderzoek naar de Hongaarse plantennamen in de tekst van een 16de-eeuws Hongaarstalig botanisch boek, het *Herbarium* van Péter Melius Juhász. De resultaten van haar onderzoek werden in haar proefschrift *Plantennamen in Melius' herbarium* voorgesteld, dat zij in 1983 summa cum laude verdedigde.

De eerste stappen van haar 'levenswerk', zoals zij dat noemde, het *Nederlands-Hongaars handwoordenboek* waren in 1992 gemaakt, toen het project de financiële steun kreeg van het Hongaars Ministerie van Onderwijs, de stichting Pro Renovanda Cultura Hungariae en de Commissie Lexicografische Vertaalvoorzieningen van de Nederlandse Taalunie. Het woordenboek werd in 2002 uitgegeven door de uitgeverij Grimm in Szeged. De uiterste accuratesse en grondigheid van Erzsébet's werk, dat voor de doorsnee gebruiker al bij het eerste gebruik overduidelijk bleek en nog altijd blijkt, werd onmiskenbaar wanneer het woordenboekencorpus in een digitale database werd omgezet. Tot uiterste verbazing van de programmeur kon zelfs de computer nagenoeg geen fouten vinden in de hele tekst. Het woordenboek werd in 2008 onder de eerste met de prijs 'Uitstekend woordenboek' beloond en het is sindsdien generaties Hongaarse neerlandici van dienst geweest.

Lang als enige taalkundige neerlandica in Hongarije moest Erzsébet alle taalkundige vakken zelf geven in de opleiding Nederlands. Het ging onder meer

om beschrijvende grammatica, lexicologie en lexicografie, geschiedenis van de Nederlandse taal, Middelnederlandse tekstinterpretatie, historische grammatica enz. De verwachtingen op haar lessen en examens waren altijd zeer hoog, maar het curriculum en de eisen waren steeds glashelder. Dat kwam grotendeels doordat ze altijd haar eigen lesmateriaal samenstelde en dan met de uiterste nauwkeurigheid

Ze was streng maar rechtvaardig. Ze was als de zeewind die altijd waait aan de kust van Nederland. Hij verwacht het haar van de onachtzame pootjebader, die geen pet aan heeft, maar hij wordt tot steun van de vlijtige schipper die zijn zeil op de wind richt en hij voert hem over de grote golven heen naar zijn doel.

Erzsébet gaf haar hele leven les en ze hield ervan. Ze werkte hard en bleef altijd bescheiden. Toen haar vader ziek werd wist ze wat ze moest doen: ze gaf de leiding van de vakgroep door en ging in haar vrije tijd haar vader verzorgen. Toen ze zelf ziek geworden was, zorgde ze voor haar opvolger op de vakgroep. Op een gegeven moment ging ze onverbidlijk met pensioen en de cirkel van haar loopbaan sloot zich ook symbolisch: het hoofd van haar oude vakgroep was een studente uit haar eerste groep, terwijl de nieuwste collega een studente was uit haar laatste groep. Zoals het ook geen toeval kan zijn dat zowel de eerste als de laatste publicatie van Erzsébet een leerboek was. Dit laatste dient nog steeds als verplicht studiemateriaal in het onderwijs Nederlands aan de ELTE.

Ze kreeg nog de kans om van andere aspecten van het leven te genieten. En dat deed ze ook: ze ging met vrienden regelmatig sporten, ze zong in een koor, en ze genoot van haar buitenhuisje bij het Balatonmeer. Ze was een integere collega, een betrouwbaar hoofd en een onvergetelijk mens. Haar werk en haar voorbeeld leven voort in haar studenten, collega's, en alle Hongaarse Neerlandici.

Roland Nagy  
*de redacteur*

## 2 Bibliografie van Erzsébet Mollay

- Mollay, Erzsébet (1973). 'Posgay Ildikó. Rábacsanak személynevei. Budapest, 1973, 146 lap (Eötvös Lóránd Tudományegyetem. Nyelvtudományi Dolgozatok 12. sz.)'. *Soproni Szemle* 27(4).378–80.
- Mollay, Erzsébet (1975). 'Inleiding tot de Nederlandse Dialectologie / J. Goossens. - Groningen . Wolters-Noordhoff, 1977. - [könyvismertetés]'. *Magyar Nyelvjárások* 21.160–64.
- Mollay, Erzsébet, en Anna Sándor (1980). *Kevés szóval hollandul*. Budapest. Tankönyvkiadó.
- Mollay, Erzsébet en Ferencné Schnierer (red.s) (1980). *Német nyelvű szakszövegek*. Budapest. Tankönyvkiadó.
- Mollay, Erzsébet (1984a). 'Carolus Clusius. Fungorum in Pannoniis observatorum brevis historia et Codex Clussi. Mit Beiträgen von Stefan A. Aumüller und József Jeanplong. Akadémiai Kiadó, Budapest--Akademische Druck- u. Verlagsanstalt, Graz, 1983, Grossformat 247 Seiten'. *Soproni Szemle* 38(2).189–91.

- Mollay, Erzsébet (1984b). *Növénynevek Melius Herbáriumában*. Budapest. ELTE.
- Mollay, Erzsébet (1985). *Szöveggyűjtemény a néderlandisztikai nyelv- és országismereti gyakorlatokhoz*. Budapest. Tankönyvkiadó.
- Mollay, Erzsébet (red.) (1986a). *Németalföldi - magyar kontrasztív filológiai tanulmányok*. Budapest. ELTE.
- Mollay, Erzsébet (1986b). 'Németalföldi és magyar állandósult szókapcsolatok kontrasztív vizsgálata'. in *Németalföldi - magyar kontrasztív filológiai tanulmányok*, onder redactie van E. Mollay. Budapest. ELTE.
- Mollay, Erzsébet (1989a). 'Overeenkomsten en verschillen tussen Nederlandse en Hongaarse vaste woordverbindingen'. Pp. 179–86 in *Colloquium Neerlandicum 10. (1988) Handelingen Tiende Colloquium Neerlandicum. Colloquium van docenten in de neerlandistiek aan buitenlandse universiteiten*. Woubrugge. Internationale Vereniging voor Neerlandistiek.
- Mollay, Erzsébet, (red.) (1989b). *Szöveggyűjtemény a németalföldi nyelv és kultúra tanulmányozáshoz*. Budapest. ELTE/Tankönyvkiadó.
- Mollay, E. (1996). Die Phraseologismen mit Satzstruktur im Deutschen, Niederländischen und Ungarischen. In *Die Unzulänglichkeit aller philosophischen Engel. Festschrift für Zsuzsa Széll*, onder redactie van In I. Kurdi & P. Zalán. Budapest. ELTE Germanistisches Institut.
- Mollay, Erzsébet. (1998). *A holland - magyar kéziszótár szerkesztési elvei. elméleti alapvetés és gyakorlati szerkesztési útmutató*. Budapest. ELTE Germanistisches Institut.
- Mollay, Erzsébet (2000). *Németalföldi-magyar közmondásszótár bevezető tanulmányokkal = Nederlands-Hongaars spreekwoordenboek met inleidende studies*. Vol. 7. Budapest. ELTE Centrum voor Neerlandistiek.
- Mollay, Erzsébet. (2001). 'Eine vergleichende Betrachtung des niederländischen und ungarischen Sprichwortschatzes'. Pp. 531–38 in 'Swer sînen vriunt behaltet, daz ist lobelîch'. *Festschrift für András Vizkelety zum 70. Geburtstag, Abrogans*, onder redactie van M. Nagy, A. Vizkelety, en L. Jónácsik. Piliscsaba/Budapest. Katholieke Péter-Pázmány-Universitât Philosophische Fakultât.
- Mollay, Erzsébet (2002a). *Holland-Magyar kéziszótár = Nederlands-Hongaars handwoordenboek*. Szeged. Grimm.
- Mollay, Erzsébet (2002b). 'Zur Konzeption des neuen niederländisch - ungarischen Handwörterbuches'. Pp. 145–52 in 'und Thut ein Gnügen Seinem Amt'. *Festschrift für Karl Manherz zum 60. Geburtstag, Budapester Beiträge zur Germanistik*, onder redactie van M. Erb en K. Manherz. Budapest. ELTE Germanistisches Institut.
- Mollay, Erzsébet (2003). *Holland-Magyar kéziszótár = Nederlands-Hongaars handwoordenboek*. 2<sup>e</sup> herziene druk. Szeged. Grimm.
- Mollay, Erzsébet (2008). *Basisgrammatica voor studenten Nederlands / A grammatika alapjai néderlandisztika szakosoknak*. Budapest. ELTE Eötvös Kiadó.
- Mollay, Erzsébet (2010). *Holland-Magyar kéziszótár = Nederlands-Hongaars handwoordenboek*. 3<sup>e</sup> herziene druk. Szeged. Grimm.
- Mollay, Erzsébet (2013). 'Mollay Károly keze nyoma. Írásos és rajzos szemelvények Édesapám hagyatékából'. *Soproni Szemle* 67(4).312–57.

**Wilken Engelbrecht (Olomouc & Lublin):**

## **Wat zegt het voorzetsel?**

Over het voorzetsel in het voorzetselvoorwerp

### **1 Ter inleiding**

Grammatica's Nederlands als vreemde taal zijn vriendelijk gezegd tamelijk terughoudend met betrekking tot het voorzetselvoorwerp. Zo geeft bijv. de vrij recente methode *Nederlands op niveau* van Coutinho wel allerlei oefeningen om de 'vaste' voorzetsels bij werkwoorden in te oefenen, maar enigerlei uitleg van de achtergrond ontbreekt. Hetzelfde valt vast te stellen bij andere methodes Nederlands als vreemde taal of als tweede taal.<sup>1</sup> Toch mag juist van aankomende neerlandici worden verwacht dat ze wat leren over het hoe en waarom van bepaalde verschijnselen.

In de handboeken ligt dat anders. 'Extra muros' is en blijft de *Algemene Nederlandse Spraakkunst* de meest gebruikte referentiegrammatica. Daar is sinds december 2015 *Taalportaal* als een Engelstalig online naslagwerk bij gekomen. Deze beide zullen dan ook in deze bijdrage als uitgangspunt worden genomen. De voornaamste aandacht wordt daarbij gegeven aan de functie van het voorzetsel in de constructie.

### **2 Definities**

Het voorzetselvoorwerp wordt in de *ANS* als volgt omschreven:

'Het VOORZETSELVOORWERP is een zinsdeel dat bij bepaalde werkwoordelijke en naamwoordelijke gezegdes kan of moet voorkomen en de zelfstandigheid aanduidt waarop de door het gezegde uitgedrukte werking gericht is; het bestaat in principe altijd uit een voorzetselconstituent.

Het zinsdeel dat traditioneel als voorzetselvoorwerp bekend staat, heeft een omstreden status; zowel terminologisch als inhoudelijk is door taalkundigen bezwaar aangetekend tegen het begrip voorzetselvoorwerp.' (ANS 1997: 1168)<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Zo spreekt de grammatica van A.M. Fontein en A. Pescher-ter Meer (1993:209) bij de methode *Help* over 'combinaties met een vaste prepositie'. Bruce Donaldson (1997:218) geeft een lijst onder het hoofdje 'Verbs followed by prepositional objects' maar legt verder niets uit. Robertha Huitema (2017:221) benoemt het hele probleem niet en geeft onder 'Gewone zin: voorzetselgroep' uitsluitend bijwoordelijke bepalingen aan. Wel geeft zij zonder commentaar een hele lijst werkwoorden met vast voorzetsel (Huitema 2017:214-215).

<sup>2</sup> De nieuwe elektronische versie van de *ANS* uit 2021 behandelt het voorzetselvoorwerp in §20.6.1 (<https://e-ans.ivdnt.org/topics/pid/ans200601lingtopic>), maar heeft exact dezelfde tekst als de tweede druk van 1997.

In het *Taalportaal* (§2.3) worden onder het hoofdje *PP-complements (prepositional objects)* in aansluiting bij het handboek *Syntax of Dutch* (2015) niet de voorzetselvoorwerpen zelf, maar de werkwoorden waar ze bij horen behandeld. Deze verdelen Hans Broekhuis, Norbert Corver en Rita Vos in onovergankelijke werkwoorden van het type *Jan heeft op zijn vader gewacht* en overgankelijke van het type *Jan heeft zijn mening op verkeerde argumenten gebaseerd*, waarbij het werkwoord naar hun mening zowel een direct object als een voorzetselvoorwerp vergt. Tenslotte wijzen zij nog op de onaccusatieve werkwoorden van het type *Jan is van zijn ziekte hersteld*. In het algemeen stellen zij over het voorzetselvoorwerp:

‘The most conspicuous property of the PP-complements (...) is that they have a fixed preposition, the choice of which is lexically determined by the verb; substituting any other preposition for the preposition *op* in these examples results in ungrammaticality. That the verb determines the choice of the prepositions is also clear from the fact that the preposition *op* in the examples in (288) [nl. *Jan heeft op zijn vader gewacht; Jan heeft op het hert geschoten; Jan heeft op de hond van de buurman gewacht*] must be rendered by different prepositions in the English translations of these examples: to wait for; to shoot at; to look after. Furthermore, the prepositions normally do not have a well-defined semantic content, for which reason we will refer to them as FUNCTIONAL prepositions. As a result of this lack of semantic content, the meaning of the combination of the verb and its PP-complement is not built up compositionally, but instead listed in the lexicon as a semantic unit.’

Tot zover de algemene handboeken. Anders dan de grammatica’s voor leerders Nederlands als tweede taal of Nederlands als vreemde taal die feitelijk nooit het beginnersniveau overstijgen, behandelen op syntaxis gerichte studiegrammatica’s voor moedertaalsprekers als die van Jan Luif en van Willy Vandeweghe, het voorzetselvoorwerp wel. Luif stelt in *In verband met de zin* (2011) zijn het volgende:

‘[Voorzetselvoorwerpen] zijn te herkennen doordat ze beginnen met een voorzetsel dat een vaste combinatie vormt met het gebruikte werkwoord. (...) Werkwoord en voorzetsel hebben in deze combinatie samen een eigen betekenis. Die betekenis kan aanzienlijk afwijken van de betekenis die ze buiten deze combinatie hebben. (...) Deze eigen betekenis van de combinatie van werkwoord en voorzetsel vindt men ook bij werkwoorden die meer dan één vast voorzetsel hebben. (...) Zo betekent *Denk om je nieuwe pak* iets anders dan *Denk over je nieuwe pak*.

Het voorzetselvoorwerp duidt net als het lijdend voorwerp iets aan dat nauw betrokken is bij de handeling, toestand of het gebeuren dat door het werkwoord wordt uitgedrukt. (...) Deze nauwe betrekking van werkwoord en voorzetselvoorwerp is er mede oorzaak van dat bij veel werkwoorden het voorzetselvoorwerp niet of moeilijk weggelaten kan worden.’ (Luif 2011:22-23)

Vandeweghe besteedt in zijn *Grammatica van de Nederlandse zin* (2000) een heel hoofdstuk aan wat hij *voorzetselobject* noemt en geeft ook lijsten met werkwoorden met hun vaste voorzetsel. Hij definieert:

‘Het voorzetselobject kan eerste of tweede object zijn bij de zinsrelator,<sup>3</sup> en het wordt met het zinspredikaat verbonden door middel van een *vast* voorzetsel. Met ‘vast’ is bedoeld dat het voorzetsel paradigmaloos is: niet vervangbaar, uitbreidbaar of weglaatbaar. Dat komt dan weer omdat het **niet-autonoom** is: het kan niet zelfstandig een betekenisvolle verbinding leggen, maar fungeert enkel betekenisvol in combinatie met het predikaat. Dat houdt in dat de voorzetselkeuze al mee geprogrammeerd is in de keuze van het predikaat: dat zit in het lexicon opgeslagen mét het bijpassende voorzetsel. (...)

Misschien wel de meest algemene karakterisering die voor de grootste groep van [ww+vz]-combinaties gegeven kan worden, is er een in termen van de **betrekkings**-relatie. Deze op het eerste gezicht wat tautologische benaming moet aangeven dat de enige inbreng van het voorzetsel is, aan te geven dat wat door het ww uitgedrukt wordt, *betrekking heeft* op het object X. In tegenstelling echter tot bij D<irect> O<bject> of I<ndirect> O<bject>, impliceert het ww niet dat X geaffecteerd wordt of enigerlei verandering ondergaat door de werking.’ (Vandeweghe 2000:95-96)

Broekhuis, Corver en Vos stellen expliciet:

‘The one thing that all researchers seem to agree on is that the verb and the preposition that heads the PP-complement form a semantic unit, that is, express a lexically determined meaning; the meaning of the prepositions in isolation is lost.’ (Syntax §2.3.1, sub I)

Kortom, naar hun mening moet het voorzetsel als betekenisloos worden beschouwd. Dat valt te betwijfelen. Mijns inziens heeft het voorzetsel een heel duidelijke richtingsfunctie, al is de betekenis vaak wel wat verschoven door de vaste combinatie met het werkwoord. Die richting kan verschillend zijn, zoals het geciteerde voorbeeld van Luif – *denk om je nieuwe pak* tegenover *denk over je nieuwe pak* – laat zien. Deze bijdrage dient ertoe om het probleem te signaleren en enkele lijnen voor toekomstig onderzoek uit te zetten.

### 3 Het voorzetselvoorwerp als object

Onder taalkundigen wordt er al generaties lang gedebatteerd over de vraag of de term *voorzetselvoorwerp* wel juist is. A.M. Duinhoven geeft onder verwijzing naar oudere literatuur duidelijk de kern van het probleem aan:

---

<sup>3</sup> Met de term *zinsrelator* geeft Vandeweghe aan wat in de *ANS* en in traditionele schoolgrammatica’s meestal met *gezegde* wordt aangeduid en met *predikaat* bedoelt hij hetgeen waaraan iets (hier het voorzetsel) refereert.



‘Objecten zijn immers naamwoorden of naamwoordgroepen; voorzetselgroepen doen dienst als bijwoordelijke bepaling. In een zin als *Jan wacht op de trein* echter voelen we als taalgebruikers een nauwe band tussen werkwoord en voorzetsel. Daardoor lijkt de voorzetselgroep uiteen te vallen in een adverbiaal deel en een min of meer op zichzelf staande naamwoordelijke constituent: *Jan [wacht op] de trein*. Oppervlakkig gezien hebben we met een voorzetselgroep te doen, maar de gelijkenis met een zin als *Jan verwacht de trein* is groot. In beide gevallen lijkt *de trein* het directe object.

Ondanks alle meningsverschillen is iedereen het hierover eens. Dat er iets als een voorzetselvoorwerp bestaat, is buiten kijf. Wat echter is de status van dit ‘voorzetselvoorwerp’, is het een syntactische categorie zoals het directe of indirecte object, of hebben we te doen met een specifieke betekenisontwikkeling van de combinatie van werkwoord en voorzetsel? Er zijn heel wat pogingen gedaan om het voorzetselvoorwerp formeel te determineren. Wanneer het om een van de bijwoordelijke bepaling onderscheiden syntactische categorie zou gaan, moeten er immers vormelijke kenmerken kunnen worden aangewezen. In bepaalde situaties moet het voorzetselvoorwerp zich anders gedragen dan de overige voorzetselbepalingen.’ (Duihoven 1989:40)

Dat het voorzetsel in het voorzetselvoorwerp de functie als voorwerp aanvechtbaar zou maken, omdat voorzetselgroepen dienstdoen als bijwoordelijke bepalingen, is als gevolg van het steeds verder afslijten van de naamvallen in het Nederlands onjuist. In de zin *Hij gaf bij haar aankomst een mooi bosje bloemen aan zijn vriendin* zal niemand de voorzetselgroep *aan zijn vriendin* als een bijwoordelijke bepaling classificeren, terwijl de voorzetselgroep *bij haar aankomst* dat duidelijk wel is. Beter is te kijken naar de functie. In de traditionele grammatica worden in het Nederlands vier types objecten onderscheiden: het direct object (lijdend voorwerp), het indirect object (meewerkend voorwerp), het oorzakelijk object en tenslotte het prepositioneel object (voorzetselvoorwerp).<sup>4</sup>

In alle gevallen gaat het om noodzakelijke argumenten of om met Vandeweghe (2000:78) te spreken ‘medespelers’ die niet kunnen worden weggelaten. Al deze objecten staan in een andere naamval dan de nominatief en alle worden zij op een of andere wijze door de handeling betroffen. Het direct object (in de accusatief) wordt als patiens direct door de handeling betroffen (vandaar de traditionele term ‘lijdend voorwerp’). Het indirect object, in de datief, kan een persoon zijn en is dan de ‘tegenspeler’ van het subject (Vandeweghe 2000:84), namelijk degene voor wie het direct object bestemd is (vandaar de traditionele term ‘meewerkend voorwerp’). Indien het subject geen persoon is, maar een zaak of abstract feit, zoals in *Die jurk stond haar goed* of *Donderdagmiddag komt me goed uit*, is het indirect object degene voor wie het subject bestemd is. Het oorzakelijk object staat

---

<sup>4</sup> Vanuit de optiek van de functie als ‘medespeler’ werd wat meestal als *door-bepaling* wordt betiteld (bijv. Luif 2011:29) in het verleden ook als *handelend voorwerp* aangeduid (vgl. ANS 1997:1181, ANS 2021:§20.8 en Vandeweghe 2000:75). In Vlaanderen is deze aanduiding gebruikelijk (vgl. Smessaert & Van Belle 2011:104). Dat is voor deze bijdrage verder niet van belang.

evenals het direct object in de accusatief, maar treedt op bij intransitieve constructies als *iets kwijt zijn*, waarbij het object wordt gezien als de oorzaak van de toestand genoemd in het naamwoordelijk deel van het gezegde (hier *kwijt*). In dezelfde logica is het voorzetselvoorwerp een object bij het werkwoord, waarbij de band niet door de accusatiefvorm, maar met een voorzetsel wordt uitgedrukt.

Waarom is het dan toch een object en geen bepaling? Bepalingen geven omstandigheden aan waaronder de handeling uitgedrukt in het gezegde plaatsvindt. Ze kunnen worden weggelaten, worden vervangen door bijwoorden en zijn niet-noodzakelijke aanvullingen. Vergelijk:

- (1) *Vorige week* heeft mijn vrouw een nieuwe auto gekocht.
- (2) *Gisteren* heeft mijn vrouw een nieuwe auto gekocht.
- (3) *In Engeland* heeft mijn vrouw een nieuwe auto gekocht.

Bij het voorzetselvoorwerp is echter altijd die éne constructie met precies dat voorzetsel noodzakelijk. Zoals in het boven genoemde citaat van Luif (2011:22) is aangegeven, zijn er wel werkwoorden die voorzetselvoorwerpen ingeleid met verschillende voorzetsels kunnen hebben, maar afhankelijk van het gebruikte voorzetsel verschuift dan ook de betekenis van de constructie.

Vandeweghe (2000:95-96) ziet als verschil tussen direct object en het voorzetselvoorwerp dat het laatste ‘niet (...) geaffecteerd wordt of enigerlei verandering ondergaat door de werking’. In zijn online gepubliceerde *Categorieën van predicaten met voorzetselvoorwerp* zegt hij nog iets duidelijker: ‘<De> [r]eferent prepos<itioneel> Obj<ect> bestaat los van de in het predicaat uitgedrukte activiteit / attitude.’ (Vandeweghe 2014:9).

#### 4 De functie van het voorzetsel

Wat is nu de functie van het voorzetsel? Daarvoor moeten we eerst terug naar de functie die voorzetsels in het algemeen vervullen. In de *ANS* wordt dat zo uitgedrukt:<sup>5</sup>

‘Syntactisch kan het voorzetsel gedefinieerd worden als een taalelement dat in principe samen met een of meer andere woorden een constituent vormt die geen onderwerp of lijdend voorwerp van een zin kan zijn en die we voorzetselconstituent noemen. (...)

Semantisch kunnen we het voorzetsel karakteriseren als een taalelement dat de aard van de relatie uitdrukt tussen de rest van de voorzetselconstituent en een of meer andere elementen in de zin.’ (*ANS* 1997:506-507)<sup>6</sup>

<sup>5</sup> In *Taalportaal* wordt geen definitie van *preposition* gegeven. Ook Luif (2011) en Vandeweghe (2000) geven geen definities.

<sup>6</sup> In *ANS* 2021 is het voorzetsel behandeld in het hoofdstukje *De adpositie*. Er wordt nu geen scherpe definitie gegeven, maar in §9.1.4 (<https://e-ans.ivdnt.org/topics/pid/topic-16249635502197622>) geconstateerd dat de categorie moeilijk af te bakenen is.

Voorzetsels geven dus relaties aan. Dat is tevens de reden waarom analytische talen als het Engels en het Nederlands waarin de naamvallen afgesleten of soms vrijwel verdwenen zijn, een veel ruimer aanbod aan voorzetsels hebben dan synthetische talen als het Tsjechisch of Pools, waarin veel van die verbanden met naamvallen worden gelegd. Desondanks bestaan er ook in die talen voorzetselvoorwerpen, al zijn die vaak niet als zodanig gecategoriseerd.<sup>7</sup>

Voorzetsels kunnen betekenissen modifieren. Dat doen ze bijvoorbeeld als zij fungeren als afscheidbare voorvoegsels bij werkwoorden, in dat geval worden zij als *voorzetselbijwoorden* geclassificeerd, dat wil zeggen als bijwoorden die naar de vorm identiek zijn met een voorzetsel (*ANS* 1997:460-461, 609-610; *ANS* 2021:§8.4). Vergelijk:

- (4) Marie *geeft* het cadeau aan haar vriendin.
- (5) Marie *geeft* Jan het cadeau voor haar vriendin *aan*.
- (6) Marie *geeft* haar baby bij de burgerlijke stand *aan*.

Hierbij is *geven* de handeling, waarbij het werkwoord drie argumenten vereist – het subject, het direct object en het indirect object – die alle op min of meer gelijke hoogte staan. Bij *aangeven* in de zin van *overhandigen* geeft *aan* expliciet de richting (aan Jan). In het laatste geval is er sprake van een betekenisverschuiving, *aangeven* krijgt hier de betekenis van *gegevens verstrekken*, *rapporteren*.

Een soortgelijke achtergrond moet het voorzetsel ook in het voorzetselvoorwerp hebben. Slechts weinig taalkundigen hebben zich gebogen over het *waarom* van het voorzetsel in een voorzetselvoorwerp. Een van hen was Georges de Schutter die in zijn *De Nederlandse zin* aan het einde van zijn uitgebreide behandeling van het voorzetselvoorwerp (De Schutter 1974:144-179) opmerkt:

‘Uit de boven voorgestelde omschrijvingen van de verschillende types van voorzetselobjecten blijkt dat de relatie tussen S<ubjekt> en O<bjekt> bij het voorzetselobject als funktieklasse in principe overeenkomt met die bij het nominale object. Beide objecten verschillen hierin dat de meerzijdig betrokken verba op zichzelf volledig de relatie uitdrukken, terwijl die bij het voorzetselobject uit de combinatie van werkwoord en voorzetsel voortvloeit. Het verschil is te illustreren aan de hand van doubletten zoals:

- (85) a. Hij vroeg dat boek
- b. Hij vroeg naar/om dat boek (...)

<sup>7</sup> Mede onder invloed van toenemende confrontatie met m.n. het Engels is er bijv. in de Tsjechische grammatica wel een tendentie om deze verschijnselen apart te gaan benoemen. Zo spreekt Petr Karlík (2015:432) over *Předmět v pozici s formou předložkového pádu* [letterlijk Object in positie met de vorm van een voorzetselnaamval], terwijl Libuše Dušková (2012:439) in haar academische vergelijkende grammatica van het Engels zelfs de calque *předmět předložkový* [voorzetselvoorwerp] munt.

- (87) a. Hij vertrouwde zijn collega's  
 b. Hij vertrouwde op zijn collega's (...)

In elk nummer verschillen de twee zinnen hierin dat de betekenisinhoud van het voorzetsel in b. bij die van het werkwoord wordt gevoegd, en zo een nadere explicitering van de aard van de relatie brengt. (De Schutter 1974:178).

De Schutter is opzettelijk uitgegaan van minimale paren als in de geciteerde voorbeelden (De Schutter 1974:153). In de praktijk hebben we echter eerder te maken met verschillende werkwoorden met min of meer dezelfde betekenis als *spreken over* en *zeggen* of *kijken naar* en *zien*. Als we dit type paren bekijken, kunnen de volgende voorbeeldzinnen worden opgesteld:

- (7) Toen de studente *naar* het bord *keek*, zag ze een spin lopen.  
 (8) Hoewel de politicus erg lang *sprak over* zijn plannen, *zei* hij eigenlijk niets concreets.  
 (9) Terwijl zij *naar* het concert *luisterden*, *hoorden* zij opeens een harde knal.

Het verschil tussen *zien* en *kijken naar*, *zeggen* en *spreken over*, en *horen* en *luisteren naar* is er een van intensiteit. Voor *zien* hoeft als het ware geen moeite te worden gedaan, terwijl *kijken naar* een zekere inspanning vergt. Het voorzetsel geeft daarbij de richting aan, naar welke deze inspanning wordt gericht. Overigens kan door een niet-afscheidbaar voorvoegsel toe te voegen het onovergankelijke werkwoord overgankelijk worden gemaakt, waarbij enerzijds de noodzaak van de voorzetselaansluiting vervalt en anderzijds de relatie tussen object en subject wijzigt:

- (10) Hoewel de studenten de voorbeelden lang *bekeken*, kwamen zij niet op de oplossing.  
 (11) Ze *bespraken* de plannen en maakten vervolgens hun keuze.  
 (12) Ze *beluisterden* de fragmenten van de filmmuziek.

*Bekijken*, *bespreken* en *beluisteren* hebben de betekenis van volledigheid, terwijl *kijken naar*, *spreken over* en *luisteren naar* met het voorzetsel de betekenis van 'de aandacht richten op' hebben. Het voorzetsel geeft de aard van deze richting aan. Zo betekenen *kijken naar* en *luisteren naar* dat iemand de blik of de aandacht op een bepaald punt richt, in *spreken over* of in het hierboven geciteerde voorbeeld van Luif *denken over* gaat de aandacht als het ware over het besproken onderwerp heen dat van verschillende kanten wordt bekeken, dat wil zeggen de aandacht dwaalt als het ware over de gedachte oppervlakte van het object. In Luifs voorbeeld *denken om* is de betekenis dat het object niet mag worden vergeten.

Door het niet-afscheidbare prefix *be-* te nemen, verandert het werkwoord van een intransitief werkwoord met een voorzetselconstructie in een transitief met een direct object, waarmee het object 'direct' in de handeling betroffen is. Dit verschil

is vergelijkbaar met wat in de Duitse grammatica met *Aktionsart* wordt aangeduid (Fabricius-Hansen 2009:§565, pp. 408-409).

## 5 Ter afsluiting

Uit de indrukwekkende studie van Joop van der Horst blijkt dat het voorzetsel-voorwerp zijn carrière als zinsdeel al in het prille Oudnederlands is begonnen met de constructie *gelouven an*:

- (13) Nu saget mir einen kuning other greven the *an* uren got wille *gelouven*  
(*Mittelfränkische Reimbibel*, geciteerd in Van der Horst 2008:253)

De constructie kwam pas in de zestiende eeuw tot enige wasdom (Van der Horst 2008:946-948) om in de Gouden Eeuw frequenter te worden (Van der Horst 2008:1231-1234). Uit de voorbeelden die Van der Horst noemt, blijkt dat er nog in de achttiende eeuw als het ware geëxperimenteerd werd met verschillende voorzetsels (Van der Horst 2008:1499-1504), waarbij de ‘keus’ voor het nu gangbare voorzetsel pas in de negentiende eeuw een definitieve wordt (Van der Horst 2008:1853-1862).

Veel van dit soort verschijnselen treden in andere Europese talen min of meer in dezelfde periodes op. Elke tijd had haar eigen logica, waardoor de ‘richting’ van de intensivering die door het voorzetsel wordt uitgedrukt, niet altijd meer doorzichtig is. *Kijken naar* is logisch, wie kijkt moet het hoofd in de gewenste blikrichting richten. *Denken aan* en *denken over* zijn qua betekenis ook begrijpelijk, maar *wachten op* is al wat minder invoelbaar en Van der Horst noteert dan ook voor de zestiende eeuw *wachten nae* als parallelle mogelijkheid:

- (14) Dat de vloote in Spangien al gereet lach ende mer *op* wint en *wachte*.  
(15) Jk (...) schrijf dit terwijl mijn swaegher Cloek en neef van Yurk **nae** my  
**wachten**.

(Voorbeelden uit WNT en Hooft, geciteerd in Van der Horst 2008:1232 en 1233)

Maar dat iets voor de hedendaagse taalgebruiker niet meer doorzichtig is, wil nog niet zeggen dat het voorzetsel geen betekenis heeft. Het drukt minimaal uit dat de handeling meer specifiek op het voorwerp is gericht, zonder dat dit door de handeling betroffen wordt, terwijl de accusativus van het direct object aangeeft dat het voorwerp ‘lijdend voorwerp’ van de handeling is.

## 6 Verder onderzoek

Op dit moment heb ik nog geen duidelijke oplossing voor de precieze functie van het voorzetsel in het voorzetselvoorwerp. Dat er een functie moet zijn, is duidelijk

aan werkwoorden als het genoemde *denken* dat afhankelijk van de uitgedrukte nuance met verschillende voorzetsels kan worden gecombineerd.

De lijn voor toekomstig onderzoek die ik hier zou willen uitzetten is als volgt. Opstellen van een corpus van frequent gebruikte werkwoorden die met een voorzetselvoorwerp worden gecombineerd, maar waarvan ook een variant met direct object bestaat, zoals het paar *kijken* – *bekijken*. Hierbij moet worden onderzocht, welke voorzetsels sinds de achttiende eeuw bij dit werkwoord werden gebruikt, voordat de verbinding vast kwam te liggen. Vergelijking met de vaste voorzetsels in sterk verwante talen als het Fries, Duits en Afrikaans is eveneens wenselijk, evenals vergelijking van de betekenis van de gebruikte voorzetsels in bijwoordelijke bepalingen. Op deze wijze zou er meer inzicht kunnen worden verkregen in waarom juist een bepaald voorzetsel in deze verbindingen wordt gebruikt.

## 7 Referenties

- Beliën, M. & Landsbergen, F. (Reds.) (2021). *Algemene Nederlandse Spraakkunst* (uitsluitend online), gestart mei 2021. Toegang via <https://e-ans.ivdnt.org/> (3<sup>e</sup> herziene versie).
- Booij, G. & Santen, A. van (1998). *Morfologie. De woordstructuur van het Nederlands*. Amsterdam: Amsterdam University Press (2<sup>e</sup> geheel herziene druk). <https://doi.org/10.5117/9789053562901>
- Broekhuis, H., Corver, N. & Vos, R. (Reds.) *Taalportaal. The linguistics of Dutch, Frisian and Afrikaans online*. Hiervan: *Syntax. §2.3 PP-complements (prepositional objects)* - [http://taalportaal.org/taalportaal/topic/link/syntax\\_\\_Dutch\\_\\_vp\\_\\_V2\\_\\_complementation\\_\\_V2\\_\\_complementation.2.3.xml](http://taalportaal.org/taalportaal/topic/link/syntax__Dutch__vp__V2__complementation__V2__complementation.2.3.xml) (geraadpleegd 11 juli 2020) <https://doi.org/10.5117/9789089647313>
- Broekhuis, H., Corver N. & Vos, R. (Reds.) (2015). *Syntax of Dutch. Verbs and Verb Phrases Vol. I*. Amsterdam: AUP. <https://doi.org/10.5117/9789089647313>
- Donaldson, B. (1997). *Dutch. A Comprehensive Grammar*. London: Routledge.
- Duinhoven, A.M. (1989). Het voorzetselvoorwerp. Een zinspatroon in wording. *De nieuwe taalgids* 82 (1), 40-56.
- Dušková, L. (Red.) (2012). *Mluvnice současné angličtiny na pozadí češtiny*. Praha: Academia.
- Fabricius-Hansen, C. (2009). Aktionsart und Aktionalität. In: (ed.) Kunkel-Razum, K. & Münzberg, F., *Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch* (§564-575, pp. 408-414). Mannheim & Zürich: Dudenverlag.
- Fontein, A.M. & Pescher-ter Meer, A. (1993). *Nederlandse grammatica voor anderstaligen*. Utrecht: Nederlands Centrum Buitenlanders.
- Haeseryn, W., Romijn, K., Geerts, G., Rooij, J. & Toorn, M. (Reds.) (1997). *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Groningen: Martinus Nijhoff & Deurne: Wolters-Plantyn (2<sup>e</sup> herziene druk).
- Horst, J. van der (2008). *Geschiedenis van de Nederlandse Syntaxis*. Leuven: Universitaire Pers Leuven (2 delen).
- Huitema, R. (2017). *Van Dale. Grammatica Nederlands. Glashelder overzicht op elk taalniveau*. Utrecht: Van Dale (8<sup>e</sup> oplage).
- Karlík, P., Nekula, M. & Rusínová, Z. (Reds.) (1995). *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny (2<sup>e</sup> druk).
- Luif, J. (2011). *In verband met de zin*. Amsterdam: AUP (5<sup>e</sup> druk).

- Schutter, G. de (1974). *De Nederlandse zin. Poging tot Beschrijving van zijn Structuur*- Brugge: De Tempel (Werken uitgegeven door de Faculteit van de Letteren en Wijsbegeerte, Rijksuniversiteit te Gent 157).
- Smessaert, H. & Belle, W. van (2011). *Syntaxis van het Nederlands. Een inleiding*. Leuven: Acco (Gecorrigeerde herdruk).
- Vandeweghe, W. (2000). *Grammatica van de Nederlandse zin*. Leuven/Apeldoorn: Garant (8<sup>e</sup> druk).
- Vandeweghe, W. (2011). Het voorzetselvoorwerp en de hiërarchie der objecten. *Nederlandse Taalkunde* 16 (1), 88-101. [https://doi.org/10.5117/NEDTAA2011.1.HET\\_465](https://doi.org/10.5117/NEDTAA2011.1.HET_465)
- Vandeweghe, W. (2014). *Categorieën van predicaten met voorzetselvoorwerp*, URL: <https://sites.uclouvain.be/bkl-cbl/wp-content/uploads/2014/08/vdw20111.pdf> ( geraadpleegd 11 juli 2020).

**Borbála Gócze (Boedapest)**

## **Taalangst in het klaslokaal: De taalangstniveaus van Hongaarse studenten Neerlandistiek**

### **1 Ter inleiding**

Wie kan met de hand op het hart zeggen dat ze zich nooit angstig of zenuwachtig voelden tijdens het spreken van een vreemde taal? Taalangst kan opduiken onder verschillende omstandigheden (bijvoorbeeld in het klaslokaal of in alledaagse situaties in de doeltaalomgeving), op alle taalniveaus en kan een verzwakkende invloed hebben op de prestatie van de taalstudent (Csölle & Kormos 2004:48). Dit artikel focusteert op taalangst in de context van het klaslokaal, namelijk de angstniveaus van de studenten Neerlandistiek die aan Hongaarse universiteiten studeren.<sup>1</sup>

Een van mijn motivaties om dit onderzoek uit te voeren was dat ik als oud-student Neerlandistiek ik in de afgelopen jaren niet alleen mijn eigen ervaringen en angstniveaus heb bijgehouden, maar ik heb ook het gedrag van mijn medestudenten waargenomen. Na eerder geleerd te hebben over taalangst, wist ik waar ik op moest letten. Weigeren om te communiceren, terugschakelen naar het Hongaars of het Engels in eenvoudigste situaties, achterraken, lage cijfers krijgen, het verlies van zelfvertrouwen, enzovoort. Dit klinkt zeker bekend bij zowel docenten als studenten.

Voor zover ik weet is er geen onderzoek uitgevoerd in verband met de taalangst van Hongaarse studenten Neerlandistiek. Hopelijk zullen de resultaten van dit onderzoek de docenten een nuttig inzicht geven in de gevoelens en angstniveaus van hun studenten. Bovendien hoop ik dat ook de studenten kunnen profiteren van dit beknopte overzicht over taalangst en het gerelateerde onderzoek.

### **2 Taalangst**

In het algemeen kan angst worden gedefinieerd als een ‘gevoel van beklemming, vrees, onveiligheid of onzekerheid’ (Van Dale 2020). Vreemde-taalstudenten ervaren vaak angst in situaties die geassocieerd zijn met taalverwerving, vooral in het klaslokaal. Taalangst is dus een specifiek soort angst die geassocieerd is met situaties zoals toetsen of communicatie in de vreemde taal (Horwitz, Horwitz & Cope 1986:125; Csölle & Kormos 2004:48). Taalangst is vooral aanwezig tijdens het spreken en het luisteren in de vreemde taal, maar het is niet ongewoon om

---

<sup>1</sup> Hierbij wil ik graag iedereen die in mijn onderzoek heeft deelgenomen, bedanken voor haar of zijn hulp. Nogmaals een grote dank aan de docenten die in de verspreiding van mijn enquête hebben geholpen.



angst te ervaren tijdens het lezen of het schrijven. Waarschijnlijk spreekt het vanzelf waarom spreken hogere niveaus van taalangst kan veroorzaken. In tegenstelling tot schrijven is er meestal geen tijd is om over de taaluitingen goed na te denken. Hetzelfde geldt voor luisteren en lezen: luisteren vereist meer focus en er is geen gelegenheid om terug te gaan en nog een keer naar de taaluiting te luisteren (ten minste niet in natuurlijke situaties).

Als de taalangst te hoog is, kan hij een verslechterend effect hebben op de prestatie van de taalstudent (verzwakkende angst), maar de taalangst op een laag niveau kan een motiverend effect hebben en de taalstudent inspireren om met zijn taken beter om te gaan (faciliterende angst) (Csölle & Kormos 2004:48). Vanuit het perspectief van taaldocenten is het begrijpen van de oorzaken en effecten van verzwakkende angst van groot belang.

Taalangst heeft een groot aantal mogelijke oorzaken die in twee hoofdgroepen kunnen worden verdeeld: interne en externe factoren. Tot de eerste groep behoren de individuele verschillen van de taalstudenten, zoals hun niveaus van perfectionisme en hun introversie of extraversie. Veel studenten (vooral introverten) vinden het stressvol om in het openbaar te spreken, ze zijn bang om uitspraak- en andere taalfouten te maken en ze ervaren frustratie omdat ze voelen dat ze niet goed genoeg kunnen communiceren (Price 1991:105-106). De vrees voor negatieve evaluatie kan ook bijdragen aan het opduiken van taalangst (Horwitz, Horwitz & Cope 1986:127-128). Price is van mening dat de overtuigingen van de taalstudent over haar of zijn vaardigheden een mogelijke bron van taalangst kunnen zijn. Bovendien, als de taalstudent al negatieve ervaringen heeft gehad in verband met taalverwerving, heeft hij waarschijnlijk minder zelfvertrouwen en krijgt makkelijker angst dan studenten die geen frustraties hebben ervaren in het klaslokaal.

Belangrijke externe factoren die aan taalangst kunnen bijdragen zijn les- en testmethoden, de houding van de taaldocent ten opzichte van de studenten en hun taalfouten en de grootte van de taalgroepen (Young 1991:427-429). Docenten die versterken dat het maken van fouten een essentieel deel van taalverwerving is en voor een ondersteunende omgeving zorgen, kunnen de angsten van hun studenten verlichten. In tegenstelling daartoe kunnen docenten die hun kritieken op een minder constructieve manier communiceren bijdragen tot het hoge taalangstniveau van hun studenten (Price 1991:106). De grootte van de taalgroepen is eigenlijk verbonden met de individuele verschillen van de studenten. Hoe kleiner de groep is, hoe minder angst de studenten ervaren in verband met spreken voor hun medestudenten.

Het is belangrijk om de toenemende angstniveaus van de studenten snel te herkennen, voordat ze in de vicieuze cyclus van taalangst komen. Eerst begint de student zich angstig te voelen tijdens de taallessen, omdat hij bang is voor een negatieve evaluatie. Deze angst gaat vaak gepaard met een zelfperceptie van lage taalcompetentie. Als gevolg gaat de student communicatie vermijden tijdens de taallessen. Dit leidt natuurlijk tot het gebrek aan het nodige oefenen van de

doeltaal en de onvoldoende verbetering van de taalvaardigheden van de student. Het gevolg hiervan is dat de prestatie van de student slechter wordt en hij raakt achter bij zijn medestudenten. Dan wordt de student nog angstiger en de cyclus herhaalt zich (Lou & Noel 2020:2; Brózik-Piniel 2015). De frustratie die de student ervaart, kan in extreme gevallen in het verlaten van de taalstudie resulteren. Daarom is het zeer belangrijk om toezicht te houden op de angstniveaus van de studenten. Als de student zelf bewust is dat hij taalangst ervaart, kan hij zijn eigen coping-mechanismen verzinnen, onder andere de revisie en verbetering van zijn studiemethoden, positief denken of een medestudent of docent om hulp vragen (Kondo & Yang-Ling 2004:262).

In verband met taalangst kunnen er zowel kwalitatieve als kwantitatieve onderzoeken worden uitgevoerd. Kwalitatieve onderzoeken vinden meestal plaats in de vorm van interviews en hun doel is om inzicht te krijgen in de gevoelens van de hoog-angstige studenten (Price 1991:103). Kwantitatieve onderzoeken worden uitgevoerd met behulp van enquêtes en hun doel is om de angstniveaus van grotere groepen studenten te meten en generalisaties te kunnen vormen in verband met taalangst.

### **3 Het onderzoek**

#### **3.1 Methode**

Dit onderzoek werd in november 2020 afgenomen. Vanwege de pandemie vond de helft van het lenteseizoen van 2020 online plaats en ook al begon het herfstseizoen van 2020 in presentie, schakelden Hongaarse universiteiten over naar afstandsonderwijs in november. Het feit dat de studenten die aan dit onderzoek hebben deelgenomen, hun opleidingen onder zulke ongewone omstandigheden hebben gevolgd, kan van belang zijn bij de interpretatie van de resultaten.

Om data voor dit artikel te verzamelen werd er een online-enquêteonderzoek uitgevoerd. Een enquêteonderzoek is de ideale eerste stap in taalangstonderzoek, omdat het laat zien welke studenten of welke groepen studenten de hoogste angstniveaus hebben. In dit geval kunnen echter slechts de meest getroffen groepen studenten worden geïdentificeerd, omdat het invullen van de enquête helemaal anoniem was.

De enquête bestond uit twee delen. In het eerste deel werden de respondenten gevraagd om hun universiteit, jaar, leeftijd, geslacht en taalachtergrond aan te geven. De eerste twee waren nodig om een beeld te kunnen krijgen over de mogelijke verschillen tussen de drie universiteiten (Universiteit Debrecen, Eötvös Loránd Universiteit en Károli Gáspár Universiteit van de Gereformeerde Kerk) en de vijf studiejaar (van bachelor eerste jaar tot en met master tweede jaar). De leeftijd en het geslacht werden gevraagd om de mogelijke verschillen in angstniveaus afhankelijk van deze factoren te kunnen observeren. Vanwege de

bepaalde ruimte zullen deze dimensies uiteindelijk niet geanalyseerd worden in dit artikel. De reden waarom de respondenten naar hun taalachtergronden werden gevraagd was dat een van mijn voorspellingen voor het uitvoeren van dit onderzoek was dat de angstniveaus van de studenten die het Duits op een hoog niveau spreken lager zou zijn dan die van de studenten die het Engels of een andere taal spreken op een hoog niveau. Omdat slechts 4,8% van de respondenten (n=5) zei dat ze het Duits als hun sterkste vreemde taal beschouwden, kan deze hypothese niet worden getoetst in het kader van dit onderzoek.

De enquête die voor de doeleinden van dit onderzoek werd gebruikt, werd eerder gebruikt door Piniel (2012) om de angstniveaus van Hongaarse middelbare scholieren te toetsen tijdens taallessen Engels. De taal van de enquête was Hongaars. De enige aanpassing die werd gemaakt was de uitwisseling van de namen van de talen, dus in plaats van het Engels werd het Nederlands aangegeven. De enquête bestond uit 18 Likertschaal stellingen en hij examineerde de input-, verwerkings- en outputangst van de respondenten (MacIntyre & Gardner 1994:286-287). De eerste zes stellingen waren gerelateerd aan inputangst, dus aan angst rondom luisteren en lezen, bijvoorbeeld *'Ik luister graag naar het Nederlands.'* (stelling 3). Stellingen 7 tot en met 12 richtten zich op verwerkingsangst, dus angst rondom de organisatie en assimilatie van het studiemateriaal, bijvoorbeeld *'Het maakt me niet uit als ik nieuwe Nederlandse woorden moet leren, die kan ik snel verwerven.'* (stelling 7). De laatste zes stellingen behandelden outputangst, dus angst rondom toetsing en de weergave van eerder geleerd materiaal, bijvoorbeeld *'Misschien ken ik de juiste uitdrukking in het Nederlands, maar als ik me zenuwachtig voel, kan ik me die niet herinneren.'* (stelling 15).

Belangrijk is om te vermelden dat vanwege de verwoording van de enquête van Piniel hetzelfde cijfer niet altijd hetzelfde niveau van angst aanduidde. Bijvoorbeeld, bij stelling 1 (*'Het stoort me niet als iemand snel Nederlands spreekt.'*) duidt een score van 5 angst op een laag niveau aan, maar bij stelling 10 (*'Ik voel me ongemakkelijk als de Nederlandse les ongestructureerd lijkt.'*) betekent een score van 5 angst op een hoog niveau. Deze discrepantie zou natuurlijk hebben betekend dat er geen uniform gemiddelde zou kunnen worden gecalculerd voor de verschillende stellingen en de daaraan gekoppelde angstniveaus. Daarom werden antwoorden op de 8 stellingen die op dezelfde manier werden verwoord als stelling 1, aangepast. Antwoorden van 5 werden overgeschakeld naar 1, 4 naar 2, 2 naar 4 en 1 naar 5. De neutrale antwoorden van 3 bleven hetzelfde. Op die manier geven dezelfde cijfers dezelfde niveaus van angst aan. 1 betekent dus angst op een laag of niet-bestaande niveau, terwijl 5 angst op een hoog niveau aangeeft. In de analyse van de resultaten werden scores onder 2,5 als angst op een laag niveau geïnterpreteerd, scores tussen 2,5 en 3 als matig en scores boven 3 als hoog.

### 3.2 Respondenten

Zoals al vermeld was de doelgroep van dit onderzoek de studenten Neerlandistiek die aan de drie Hongaarse universiteiten studeren. Voor het gemak zullen hier de universiteiten met hun Hongaarse afkortingen aangegeven (Universiteit Debrecen - DE, Eötvös Loránd Universiteit - ELTE, Károli Gáspár Universiteit van de Gereformeerde Kerk - KRE).

De enquête werd in een onlineformaat verspreid en hij werd ingevuld door 104 studenten. 45,2% van de respondenten (n=47) studeren aan de ELTE, 38,5% (n=40) aan de KRE en 16,3% (n=17) aan de DE. Wat de studiejaren betreft, waren 20,2% (n=21) van de respondenten bachelor eerstejaarsstudenten, 32,7% (n=34) bachelor tweedejaarsstudenten, 28,8% (n=30) bachelor derdejaarsstudenten, 11,5% (n=12) master eerstejaars- en 6,7% (n=7) master tweedejaarsstudenten. De master eerstejaarsstudenten waren niet allemaal studenten Neerlandistiek, maar ook studenten die een opleiding vertaling of tolk volgen en Nederlands een van hun talen is. De studenten waren tussen 18 en 29 jaar, hun gemiddelde leeftijd was 21,71. 19,2% (n=20) van de respondenten waren mannen en 80,8% (n=84) vrouwen. De verhouding van de geslachten kan representatief worden beschouwd voor deze opleiding en dat geldt ook voor de verhouding van de bachelor- en de masterstudenten. Omdat niet alle drie universiteiten respondenten hadden uit alle studiejaren, zullen de studiejaren samen worden behandeld, ongeacht de universiteit.

Wat het ERK-niveau (Europees Referentiekader voor de Talen) van de studiejaren betreft zijn de bachelor eerstejaars natuurlijk beginners. Aan het begin van hun tweede jaar zijn de bachelorstudenten op ongeveer A2+ niveau en de bachelor derdejaars zijn tussen B1+ en B2 aan het begin van het laatste studiejaar van hun opleiding. De masterstudenten zijn op een sterke B2 of C1 niveau. Er zijn natuurlijk individuele verschillen tussen de studenten en de opleidingen aan de drie universiteiten, maar deze niveaus zijn meestal correct voor de bepaalde studiejaren.

De respondenten werd niet expliciet verteld dat de enquête bedoeld was om hun angstniveaus te toetsen. Ze wisten dat het onderzoek over de gevoelens van studenten Neerlandistiek rond taalverwerving ging, maar het woord 'angst' werd niet gebruikt in de instructies of in de stellingen.

### 3.3 Voorspellingen

Op basis van persoonlijke ervaringen en de vakliteratuur had ik de volgende voorspellingen in verband met de angstniveaus van de studenten Neerlandistiek:

- (1) De angstniveaus van de bachelor eerstejaarsstudenten zijn hoger dan die van de studenten van hogere studiejaren.

Het is redelijk om aan te nemen dat studenten die aan het begin van hun taalstudies zijn hogere angstniveaus zouden ervaren, omdat niet alleen de taal nieuw is, maar ook hun hele omgeving.

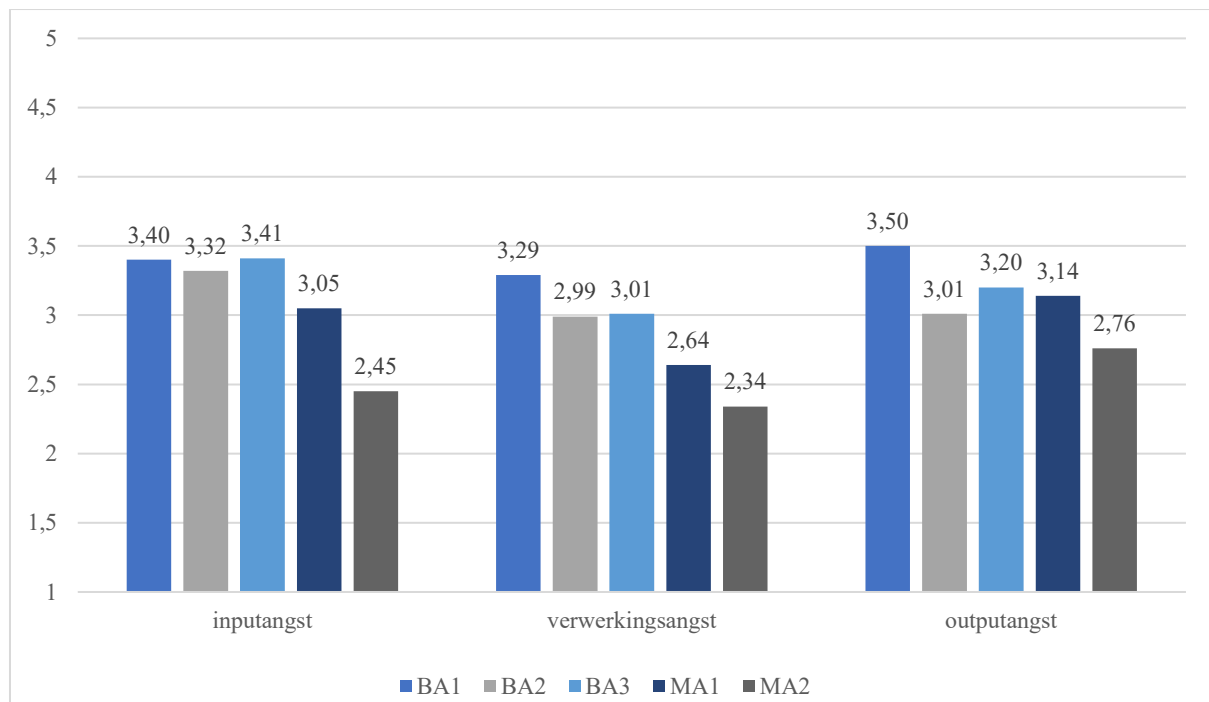
- (2) De angstniveaus van de eerstejaarsstudenten die het Duits op een hoog niveau spreken zijn lager dan de angstniveaus van de studenten die het Engels of een andere taal spreken op een hoog niveau.

Zoals al vermeld, duiden slechts 4,8% van de respondenten aan dat hun sterkste vreemde taal het Duits was. Deze voorspelling kon dus niet worden getoetst.

- (3) De masterstudenten ervaren een aanzienlijk lager niveau van taalangst dan de bachelorstudenten.

Omdat de masterstudenten al vloeiend zijn in het Nederlands, ligt hun focus niet meer op taalverwerving, maar op het professionele gebruik van de taal. Bovendien hadden ze waarschijnlijk meer mogelijkheden om hun taalvaardigheden in een doeltaalomgeving te oefenen (bv. deelname aan zomercursussen, Erasmusprogramma, enz.) dan de bachelorstudenten en daarmee kregen ze niet alleen een grondigere grip op de taal, maar ook meer zelfvertrouwen om het Nederlands te gebruiken.

### 3.4 Resultaten



Figuur 1: Gemiddelde scores van de verschillende angstniveaus uitgesplitst naar studiejaar (hoe groter het getal, hoe hoger het angstniveau)

De scores worden in Figuur 1 weergegeven, uitgesplitst naar studiejaar en soorten angst. Op het eerste gezicht kan het al worden gezien dat beide voorspellingen die getoetst konden worden in het kader van het onderzoek, zijn bevestigd. De eerstejaarsstudenten ervaren inderdaad hogere angstniveaus dan de rest van de studenten en de angstniveaus van de masterstudenten (vooral de MA2 studenten) zijn aanzienlijk lager dan die van de bachelorstudenten.

### 3.4.1 Inputangst

Wat het niveau van de inputangst betreft, is er slechts een klein verschil tussen de drie bachelor studiejaar. Het kleine verschil tussen BA1 (3,40) en BA2 (3,32) zou kunnen worden verklaard door het feit dat BA2 het jaar is dat een groot deel van zijn tweede semester op afstand moest doen vanwege de pandemie. Vanwege de verstoring in hun studie is het voorstelbaar dat ze minder oefeningsmogelijkheden kregen en als gevolg minder vertrouwen in hun eigen taalvaardigheid hebben. Het is interessant dat het niveau van inputangst bij BA3 het hoogst is (3,41), hoewel het slechts 0,29% hoger is dan dat van BA1 (3,40). Er moet natuurlijk gerekend worden met de individuele verschillen tussen de studenten. Het is best mogelijk dat de derdejaarsstudenten toevallig meer introvert zijn of dat ze ten opzichte van zichzelf strenger zijn.

Opvallend is dat de inputangstniveaus van de masterstudenten opmerkelijk lager zijn dan die van de bachelorstudenten. De MA1 studenten ervaren 36% lagere inputangstniveaus (3,05) dan de BA3 studenten (3,41). Dit is duidelijk een aanzienlijk lager niveau van angst. Het inputangstniveau van de MA2 studenten (2,45) is nog 19,6% lager dan dat van de MA1 studenten. Met uitzondering van het relatief hoge inputangstniveau van BA3 blijken de voorspellingen juist te zijn.

### 3.4.2 Verwerkingsangst

De scores van de verwerkingsangstniveaus zijn vergelijkbaar met die van de inputangstniveaus. Zoals verwacht ervaren de BA1 studenten het hoogste niveau van angst (3,29) wanneer ze het studiemateriaal moeten verwerken en assimileren. Het is niet een bijzonder hoog niveau, maar vergeleken met de andere studiejaar is dat wel het hoogste. Er is een zichtbaar verschil tussen de eerste- en de tweedejaarsstudenten. De verwerkingsangstniveaus van de BA2 studenten (2,99) zijn 9,12% lager dan die van de BA1 studenten (3,29). Ze moesten natuurlijk al veel meer zelfstandig werk doen en ze zijn dus al gewend aan het zelfstandig verwerken van het studiemateriaal.

BA3 (3,01) vertoont weer een keer wat hogere niveaus van angst dan BA2 (2,99). De verwerkingsangstniveaus van BA3 zijn slechts 0,66% hoger dan die van BA2, dus dit kan als een onbelangrijk verschil worden beschouwd. Dit versterkt de veronderstelling dat het misschien de individuele verschillen zijn tussen de studenten die verantwoordelijk zijn voor de soortgelijke scores bij BA2 en BA3.

Er is echter een zichtbaar verschil tussen de verwerkingsangstniveaus van de bachelor- en de masterstudenten. De angstniveaus van MA1 (2,64) en MA2 (2,34) zijn aanzienlijk lager dan die van de bachelorstudenten. Vergeleken met de verwerkingsangstniveaus van BA3 zijn de verwerkingsangstniveaus van MA1 12,3% en van MA2 22,6% lager, respectievelijk. De masterstudenten hebben natuurlijk al een hele bacheloropleiding achter de rug. Waarschijnlijk vanwege de jarenlange zelfstandige studie en een taalkennis op een professioneel niveau ervaren deze studenten lagere niveaus van verwerkingsangst dan de bachelorstudenten.

Het is opvallend dat van de drie soorten angst het niveau van verwerkingsangst het laagst is bij alle studie jaren. Dit zou kunnen worden verklaard met het feit dat de activiteiten geassocieerd met verwerkingsangst meestal alleen worden uitgevoerd en als gevolg ervaren de studenten minder druk (en minder angst) van buitenaf. Het gebrek aan de aanwezigheid van de medestudenten en de taaldocent blijkt een verlichtend effect te hebben op taalangst. Wat waarschijnlijk ook helpt is dat er eigenlijk geen tijdsbeperkingen worden geassocieerd met activiteiten zoals het leren van woorden of het schrijven van werkstukken. De studenten kunnen de tijd nemen om hun taken in hun eigen tempo klaar te maken en dit kan ook een verminderend effect hebben op de angstniveaus.

### 3.4.3 Outputangst

Min or meer hetzelfde patroon kan worden ontdekt in de verschillen tussen de outputangstniveaus. Zoals verwacht ervaart BA1 (3,50) het relatief hoogste niveau van angst. De enquête werd in het midden van november 2020 ingevuld, wat betekent dat de eerstejaarsstudenten op dat moment slechts twee maanden taalonderwijs achter de rug hadden. Het is dus begrijpelijk dat deze studenten nog niet veel zelfvertrouwen hebben in verband met hun spreek- en schrijfvaardigheid. Er is een afname van 6,3% in het niveau van angst bij BA2 (3,28) vergeleken met BA1 (3,50). Dit is het eerste geval waarin BA3 (3,20) minder angst ervaart dan de twee lagere studie jaren. Net zoals bij input- en verwerkingsangst is het niveau van angst bij de masterstudenten lager dan dat van alle bachelorgroepen, maar bij MA1 (3,14) is het verschil slechts 1,9% vergeleken met BA3 (3,20). MA2 ervaart het laagste niveau van angst (2,76), maar dit is hun hoogste waarde uit de drie typen angst.

Interessant is dat terwijl BA2 en BA3 de hoogste niveaus van angst bij de input ervaren, de angstniveaus van BA1, MA1 en MA2 bij de output het hoogst zijn. BA1 is minder verrassend, omdat ze nog op een laag taalniveau zijn. Het feit dat studenten die het Nederlands ten minste op een sterk B2 niveau, maar liever op C1 niveau kunnen spreken en gebruiken, nog steeds angst ervaren bij output suggereert dat dit het gebied is waar zelfs gevorderde taalstudenten problemen mee hebben.

## 4 Conclusie

Het enquêteonderzoek, uitgevoerd met 104 Hongaarse studenten Neerlandistiek, vertoonde dat iedereen, ongeacht het taalniveau en het studiejaar, taalangst ervaart, zij het slechts op een laag niveau. De twee voorspellingen in verband met het onderzoek waren grotendeels correct. De bachelor eerstejaarsstudenten ervaren inderdaad hogere niveaus van angst vergeleken met de andere studiejaar, maar de verschillen tussen de drie bachelor studiejaar zijn eigenlijk niet opvallend. De masterstudenten ervaren aanzienlijk lagere angstniveaus dan de bachelorstudenten, behalve wat betreft het niveau van hun outputangst.

Het kan worden aangenomen dat het niveau van taalkennis tot op zekere hoogte een invloed heeft op het niveau van taalangst. Het is niet toevallig dat de masterstudenten die het Nederlands op een hoger niveau spreken (ongeveer B2/C1) minder angst ervaren. Niet alleen zijn hun taalvaardigheden beter dan die van de meerderheid van de bachelorstudenten maar ze hebben waarschijnlijk ook hun eigen coping-vaardigheden of coping-mechanismen ontwikkeld op basis van hun ervaringen tijdens hun bachelorjaren, bewust of onbewust.

De resultaten van het onderzoek moeten echter met een korreltje zout worden genomen. De verhouding van de respondenten qua studiejaar en geslacht waren representatief voor deze opleiding, maar een enquêteonderzoek kan de individuele verschillen van de studenten niet verklaren. Het is mogelijk dat de BA3 groepen aan de drie universiteiten toevallig vooral uit introverte studenten, of uit bijzonder perfectionistische studenten bestaan, waardoor hun niveaus van taalangst niet opvallend lager zijn dan die van BA1 en BA2. Als we slechts naar de gemiddelden kijken, zijn er geen cijfers die zorgwekkend zouden zijn, maar er zijn natuurlijk 'hoger-angstige' studenten en 'lager-angstige' studenten in elke groep. Desondanks geeft dit onderzoek een inzicht in de angstniveaus en gevoelens van de studenten Neerlandistiek die aan de drie Hongaarse universiteiten studeren en ik hoop dat de resultaten van het onderzoek nuttig zullen zijn voor zowel de docenten als de studenten.

## 5 Suggesties voor vervolgonderzoek

Er zijn verschillende richtingen voor vervolgonderzoek in het thema. Dit kwantitatieve onderzoek was een goede eerste stap om inzicht te krijgen in de angstniveaus van Hongaarse studenten Neerlandistiek, maar die problematiek zou ook op andere manieren kunnen worden onderzocht.

Het zou waardevol zijn om hetzelfde enquêteonderzoek elk jaar uit te voeren. Op deze manier zouden verschillende trends kunnen worden geobserveerd. Ten eerste zouden de veranderingen in de angstniveaus van dezelfde groepen studenten kunnen worden gevolgd door de jaren heen. Dit zou kunnen laten zien of de angstniveaus van de studenten afnemen naarmate de jaren vorderen door het observeren van dezelfde groepen. Ten tweede zou een jaarlijks herhaald



onderzoek een duidelijker beeld geven over de geobserveerde patronen in verband met de niveaus van de verschillende soorten angst.

Het uitvoeren van interviews met de meest betroffen groepen studenten zou een goede tweede fase zijn voor taalangstonderzoek met Hongaarse studenten Neerlandistiek. Interviews geven een beter begrip en meer inzicht in de individuele verschillen van de studenten en de mogelijke bronnen van hun taalangst. Zowel de studenten als hun docenten zouden kunnen profiteren van een dieper begrip van taalangst, de mogelijke oorzaken ervan en kennis over de manieren om die te tackelen.

## 6 Literatuur

- Angst. (2020). In *Van Dale Gratis Woordenboek*. Geraadpleegd 1 november 2020, van <https://www.vandale.nl/gratis-woordenboek/nederlands/betekenis/ANGST>
- Brózik-Piniel, K. (2015). *Foreign Language Anxiety*. Presentatiedia's. Applied Linguistics: Concepts, Theories and Research in Second Language Acquisition. BMA-ANGD-A3. Eötvös Loránd Universiteit. 12 november 2015.
- Csölle, A., & Kormos, J. (2004). *Topics in Applied Linguistics*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Kondo, D. S., & Ying-Ling, Y. (2004). Strategies for coping with language anxiety: The case of students of English in Japan. *ELT Journal*, 58(3), 258–265. <https://doi.org/10.1093/elt/58.3.258>
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2020). Breaking the vicious cycle of language anxiety: Growth language mindsets improve lower-competence ESL students' intercultural interactions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101847>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44(2), 283–305. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- Piniel, K. (2012). Structural and comparative evidence for the validity of the Hungarian input, process and output anxiety scales. In Eitler, T. & Illés, É. (red.) *Studies in Applied Linguistics in honour of Edit H. Kontra* (pp. 107–122). Budapest: ELTE BTK.
- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: interviews with highly anxious students. In Horwitz E. K., Young D. J. (red.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, (pp. 101–108). Englewood Cliff: Prentice Hall.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: what does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75, 426–439. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05378.x>

**Orsolya Varga (Boedapest):**

## **Ambigüiteit en andere beproevingen bij het vertalen**

### **1 Inleiding**

De paradox van het vertalen is dat hij in principe tegelijk mogelijk en onmogelijk is. Theorie en praktijk wijzen namelijk in verschillende richtingen: onvertaalbaarheid is een theoretische categorie, en is een immanente eigenschap van talen, teksten worden daarentegen al meer dan 2000 jaar vertaald. De vertaler vertaalt dus nooit talen maar altijd concrete teksten, en de equivalentie die hij/zij op verschillende plaatsen van beide teksten creëert, zal altijd – met min of meer succes – op het niveau van het discours worden gerealiseerd.

Woordspelingen, parafrasen, polysemie, homonymie enz. en verschijnselen als ‘couleur locale’ – allemaal lijken de redenering te ondersteunen die samengevat zou kunnen worden als: vertalen is onmogelijk. In alle talen is de meerderheid van de woordenschat polyseem, dat wil zeggen, de meeste woorden hebben meerdere, verwante betekenissen. Zowel polysemie als homonymie kunnen tot ambigüiteit leiden.

Het verschijnsel polysemie kan soms ook maar een pseudoprobleem zijn, bijvoorbeeld uit het aspect van de machinevertaling: computers vertalen de taal, mensen daarentegen de tekst. De vertaler creëert de doeltaal-tekst, de equivalenten, de betekenis met behulp van zijn begrijpende-interpretierende activiteit. Niet zo lang geleden werd er nog aangenomen dat de machine niet interpreteert, niet tussen de regels leest, maar transcodeert, een taalsysteem vervangt met een ander taalsysteem, met formele equivalenten, woordbetekenissen werkt – simpel gesteld de code vervangt. ‘De vertaalmachines vinden ook ambigüiteiten die wel toegestaan zijn in de grammatica, maar waar geen mens met een goed verstand aan zou denken’ (Pinker 1994:209). De vertaalmachines van tegenwoordig worden uiteraard steeds slimmer en zijn gebaseerd op ‘intelligente’ software. Hierbij wordt gebruik gemaakt van eerdere, door mensen gemaakte vertalingen.

Een van de eerste tekstanalyse-programma dat in de jaren 60 werd ontwikkeld aan de Harvard University, produceerde 5 verschillende interpretaties van de – met menselijke ogen absoluut ondubbelzinnige – zin: Time flies like an arrow (Albert 2003:47).

- Meet de snelheid van vliegen zoals je van die van een pijl zou meten.
- Meet de snelheid van vliegen op de manier waarop die door een pijl zou worden gemeten.
- Meet de snelheid van vliegen die op een pijl lijken.
- Tijd vliegt als een pijl.
- De tijd-vliegen (een zekere soort vlieg) houden van een pijl.

‘Time flies like an arrow; fruit flies like a banana’ is aan ironische spreuk die wordt gebruikt in de taalkunde als een voorbeeld van een wandelpad-zin of syntactische ambiguïteit.

Anthony Oettinger geeft ‘fruit flies like bananas’ in tegenstelling met ‘time flies like an arrow’ als een voorbeeld voor de moeilijkheid van hantering van dubbelzinnige syntactische structuren al in 1963.

Daarnaast houdt de zin semantische ambiguïteit in. Bijvoorbeeld de nominale uitdrukking ‘Time flies’ zou kunnen verwijzen naar alle tijd-vliegen of afzonderlijke tijd-vliegen, en ‘an arrow’ naar alle pijlen of naar een speciale pijl of verschillende pijlen voor verschillende vliegen, vergelijk ‘Fruit flies like a banana’, ‘Fruit flies ate a banana’, ‘Fruit flies live on a banana’. Zoals het zelfstandig naamwoord ‘Time’ zou kunnen verwijzen naar het tijdschrift!

Maar de zin ‘Time flies like an arrow’ wordt door Engelstalige sprekers ondubbelzinnig begrepen als ‘De tijd vliegt als een pijl’.

Er zijn echter gevallen waarbij het uit de context toch niet duidelijk is welke betekenis wordt bedoeld: bijvoorbeeld in poëzie, moppen of woordspelletjes. Aangezien er geen twee talen zijn waarin de woorden precies dezelfde betekenisvelden bezitten, vormt het een probleem bij het vertalen. We zouden ook over gewone betekenisveld verschillen kunnen spreken: het woord *missen* bijvoorbeeld heeft in het Nederlands volgens Van Dale 8 verschillende betekenissen en worden bijna allemaal met een ander Hongaars werkwoord vertaald<sup>1</sup>.

Maar hoe gaan vertalers om met de meerduidigheid van woorden en uitdrukkingen in de brontaaltekst? En hoe kunnen we de verschillende soorten ambiguïteiten categoriseren en welke soorten leveren meer of minder problemen op bij het vertalen (in ons geval naar het Hongaars)? Op basis van een aantal casestudies en mijn eigen ervaringen als literair vertaalster streef ik ernaar om dit probleem op kaart te brengen en op deze vragen een antwoord te geven.

---

<sup>1</sup> **missen**

1. niet treffen, niet raken	nem talál el, lekési
2. een fout maken, zich vergissen	eltéveszt
3. verliezen, kwijtraken	elveszít
4. niet hebben, ontberen	nélkülöz
5. merken dat iets of iem. niet is	nem talál
6. niet hebben (dat men tevoren wel had of dat men nodig heeft)	nincs
7. de afwezigheid (van iets of iemand) pijnlijk voelen	hiányzik
8. niet zien, niet meemaken	elszalszt

## 2 Soorten ambiguïteiten

Volgens Ezekulie zijn er drie soorten ambiguïteiten: lexicale, syntactische, en referentiële ambiguïteit (2015:47-54.) Doorgaans wordt ook nog fonologische ambiguïteit onderscheiden als vierde soort. Ons lijkt echter logischer om de verschillende niveaus van de grammatica (morfologie, syntaxis) als subsoorten te beschouwen van overkoepelende categorieën. Erzsébet Forgács maakt een ruimere groepering (2000) en op basis daarvan onderscheiden we de volgende belangrijke groepen ambiguïteiten die in de context van vertalen zullen gebruikt worden:

- 1) grammaticale ambiguïteit (morfologische, syntactische/structurele, referentiële);
- 2) lexicale-frazeologische ambiguïteit (homonymie, homofonie, polysemie, etymologisch spel, frazeologisch spel);
- 3) communicatief-pragmatische ambiguïteit.

### 2.1 Grammaticale ambiguïteit

#### 2.1.1 Morfologische ambiguïteit

- (1) Word bokser: meer kans op *slagen*.

De twee homonieme morfemen – *-en* als meervoudssuffix en *-en* als werkwoordsuffix – vormen een mooi voorbeeld van de onvertaalbaarheid van de intralinguale betekenis: het verband tussen twee taaltokens binnen een taal; *slagen* als verbum en *slagen* als nomen. Grammaticale homonymie is namelijk een taalspecifiek verschijnsel.

- (2) Ik zat al uren *op* mijn trein te wachten.

De ambiguïteit berust op twee verschillende functies van de prepositie, waardoor ‘op mij trein’ als bijwoordelijke bepaling en ook als voorzetselvoorwerp opgevat kan worden.

- (3) Dit is een foto van Jan.

Hierin kan het woord *van* allerlei betekenissen hebben. Het zou een foto kunnen zijn met Jan erop, maar ook een foto die gemaakt is door Jan of die zijn eigendom is (Renkema 2002). Interessant genoeg kan de zin zonder meer naar het Hongaars vertaald worden met behoud van al de drie betekenissen.

### 2.1.2 Syntactische/structurele ambiguïteit

- (4) Jan zag de man met een verrekijker.

Syntactische ambiguïteit treedt op wanneer een uiting op verschillende manieren syntactisch geanalyseerd kan worden (Karreman, 2013), dat wil zeggen dat er meerdere dieptestructuren onder de oppervlaktestructuur liggen. Men kan voorgaande zin ontleden als ‘de man’ en ‘met een verrekijker’ twee verschillende zinsdelen zijn – direct object respectievelijk bepaling van instrument – en ook als ‘de man met de verrekijker’ direct object is.

- (5) Oude mannen en vrouwen eerst  
 (6) Vrouw praat alleen meer dan man in klein gezelschap<sup>2</sup>  
 (7) Speurtocht naar bevers in een kano<sup>3</sup>

Dit soort dubbelzinnigheden zijn meestal niet bewust gecreëerd, bij het vertalen moet men dus vaak de context – of de schrijver – om hulp vragen. Maar soms hebben we te maken met moppen gebaseerd op dit soort ambiguïteiten.

- (8) Ik wil die rode jurk in de etalage aanpassen! – Dat kan, maar we hebben ook paskamers!

Als beide talen beschikken over bijvoeglijke bepalingen die na de kern kunnen staan, zoals bij het Nederlands en het Hongaars het geval is, dan vormt het vertalen geen probleem.

### 2.1.3 Referentiële ambiguïteit

- (9) Linda nodigde Anna uit toen *haar* kat was overleden.  
 (10) Jan zei tegen Piet dat *hij* 100 euro had verdiend.

Referentiële ambiguïteit heeft betrekking op hoe woorden verwijzen naar entiteiten in een stuk tekst. Hierbij is het onduidelijk naar welke entiteiten bepaalde woorden refereren. In de voorbeelden zijn de onduidelijke verwijzwoorden gecursiveerd. Zonder context is niet direct duidelijk hoe bovenstaande zinnen geïnterpreteerd dienen te worden.

Het dient te worden vermeld dat de referentie in het Hongaars ook niet duidelijk was als in plaats van Linda een mannelijke naam stond, omdat er geen vrouwelijke en mannelijke vormen van de het persoonlijk voornaamwoord derde persoon

<sup>2</sup><https://www.nu.nl/wetenschap/3830710/vrouw-praat-alleen-meer-dan-man-in-klein-gezelschap-.html>

<sup>3</sup> Algemeen Dagblad 03-07-2014

enkelvoud bestaan in het Hongaars (Linda nodigde Piet uit toen zijn/haar kat was overleden). Dit vormt dus een permanent probleem bij het vertalen Nederlands-Hongaars.

(11) Daar liepen vrouwen in klederdracht, *die* ik nog niet eerder had gezien<sup>4</sup>.

De twee mogelijke interpretaties zijn als volgt: ‘ik had de vrouwen nog niet eerder gezien’ en ‘ik had de klederdracht nog niet eerder gezien’. Aangezien in het Hongaars verschillende voornaamwoorden verwijzen naar personen en zaken, is de vertaler gedwongen te concretiseren, d.w.z. de ambiguïteit verdwijnt.

## 2.2 Lexicale-frazeologische ambiguïteit

### 2.2.1 Homonymie

(12) Mag je op zondag weekdieren eten?

(13) Verdachte pakketjes gevonden naast bank.

Het verschijnsel waarbij twee (of meer) woorden formeel overeenkomen, terwijl er – op basis van ons hedendaags taalgevoel – geen verband tussen de betekenissen is, kan meestal niet direct vertaald worden. Bij het eerste voorbeeld gaat het over de twee verschillende betekenissen van het woord *week*, die zelfs verschillende woordsoorten vertegenwoordigen (bijvoeglijk- respectievelijk zelfstandig naamwoord).

### 2.2.2 Homofonie

(14) Boeddhisten vinden het niet leuk als men Boedapest.

(15) Het verschil tussen een pessimist en een optimist? Een pessimist zegt: ‘Wat een pest die mist’ Een optimist zegt: ‘Het trekt wel op, die mist’.

Homofonie – de assonantie van twee uit orthografisch, etymologisch en semantisch opzicht verschillende woorden – vormt een onoverkomelijke hinderpaal voor de vertaler.

De eerste woordspeling berust op de gelijkklinkende woorden *Boeda* en *Boeddha*. De op homofonie gebaseerd taalgrap kan niet naar het Hongaars vertaald worden niet alleen vanwege grammaticale en lexicale verschillen tussen beide talen, maar ook omdat de naam van Boeddha in het Hongaars met een *h* uitgesproken wordt. Net zo onmogelijk lijkt de vertaling van de laatste grap.

<sup>4</sup> <https://taaladvies.net/termen-ambiguïteit/>

Laten we naar een literair voorbeeld kijken – een zin uit *De avonturen van Alice* van Lewis Carroll. In de originele tekst vinden we een op homofonie gebaseerde woordspeling: namelijk dat *tail* en *tale* op dezelfde manier uitgesproken moeten worden.

- (16) ‘Mine is a long and sad **tale**’ said the Mouse, turning to Alice and sighing. ‘It is a long tail, certainly’ said Alice, looking down with wonder at the Mouse’s **tail**, ‘but why do you call it sad?’ (Lewis Carroll *Alice’s Adventures in Wonderland*)

‘U hebt me beloofd dat U me Uw geschiedenis zou vertellen,’ zei Alice (...) En intussen keek ze in het rond en haar blik bleef lang rusten op de lange staart van de Muis, die in mooie bochten op de grond lag.

‘Ach, **die** is lang en treurig’, zei de Muis zuchtend tot Alice.

‘t Is een lange staart, zeker’, dacht Alice en ze keek er verwonderd naar, ‘maar waarom noemt hij hem treurig?’ (*De avonturen van Alice*, vert. Alfred Kossmann)

De Nederlandse vertaling lost het probleem niet met homofonie op, maar met een andere volgorde van de zinnen plus deiktische elementen, namelijk dat er naar het woord *geschiedenis* met het aanwijzend voornaamwoord *die* verwezen wordt die tegelijk ook naar het woord *staart* zou kunnen verwijzen.

„Mein Lebensbericht ist lang und hat ein trauriges **Ende**“, begann die Maus seufzend. Alice war gerade in die Betrachtung des langen Schwanzes die Maus vertieft und hatte deshalb nur die letzte Hälfte des Satzes gehört.

„Ja, lang ist er, aber warum bezeichnest du sein **Ende** als traurig?“ (*Alice im Wunderland*, vert. Lieselotte Remané)

De Duitse versie maakt gebruik van compensatie, en voegt er het woord ‘einde’ toe dat tegelijk het einde van het verhaal en het einde van de staart van de muis kan aanduiden.

– Ó az én történetem kacskaringós, **tarka** és bús.

– Hát, a **farka** csakugyan kacskaringós – mondotta Alice, aki azt a szót, hogy *tarka*, úgy értette, hogy *farka* – de miért volna bús? (*Alice csodaországban*, vert. Dezső Kosztolányi)

‘Ach, mijn verhaal is kronkelend, **kleurig** en somber.’

‘**Uw staart** is inderdaad kronkelend’, zei Alice die het woord *kleurig* als *uw/zijn staart* heeft verstaan, ‘maar waarom zou die somber zijn?’ (letterlijke terugvertaling uit het Hongaars)

De oplossing van de Hongaarse vertaler, Kosztolányi – die trouwens een van de grootste schrijvers is in de Hongaarse literatuur – is tamelijk onhandig, want *tarka* ( $\approx$  kleurig) is een deel van het naamwoordelijk gezegde van de zin, maar *farka* ( $\approx$  uw/zijn staart) is het onderwerp van de andere zin: grammaticaal is het dus onmogelijk om deze woorden met elkaar te verwisselen. Als Alice de zin van de muis inderdaad heeft misverstaan, had zij moeten vragen waarom die onbegrijpelijk is.

Nog een voorbeeld uit eigen ervaring voor het overzetten van een op homofonie gebaseerd woordenspel dat uit *De Pluk van de Petteflet* van Annie M.G. Schmidt komt (2014 a:120).

Pluk moet de rivier de Waas oversteken. Er is een veerpont waar de veerman een wolf is:

(17) de heen- en weerwolf

Niemand durft met hem te varen vanwege zijn schrikbarende naam. Terwijl Pluk aarzelt of hij de veerman durft te roepen met de voorgeschreven drie fluiten, denkt hij: 'maar een heen- en weerwolf is eigenlijk iets anders dan alleen maar een weerwolf'.

De schaal van de Hongaarse oplossingen wordt tamelijk beperkt door de combinatie tekst en beeld. Omdat de illustratie van de wolf in het boek aanwezig is, kunnen we helaas de naam in de vertaling niet vervangen door een ander soort schrikbarend monster. We hebben dus de weerwolf (in het Hongaars: *wolf*  $\rightarrow$  *farkas*; *weerwolf*  $\rightarrow$  *vérfarkas*) en de veerpont als uitgangspunt. Als we het woord *vér* in het Hongaars achteruit lezen, krijgen we *rév* wat in het Hongaars toevallig *veer/veerpont* betekent. De naam wordt dus *Révfarkas*, de omgekeerde van *Vérfarkas*. Als ik de tekst terugvertaal naar het Nederlands, klinkt het als volgt: 'maar een **révfarkas** is eigenlijk iets anders dan een **vérfarkas**... mensen hebben het zeker misgelezen!' (Schmidt 2013 b:44)

Het is interessant op te merken dat David Colmer deze naam als *Tell-me-where-wolf* heeft vertaald in het Engels.

Sommigen noemen de voetnoten, commentaren en toelichtingen de 'schande van de vertaler' – daar ben ik het beslist niet mee eens. Die zijn soms absoluut onvermijdelijk. Maar zoals de ervaring leert, zijn lang niet alle woordspelingen onvertaalbaar, integendeel – die uitdagingen zijn vaak een waar genot voor de vertaler en een goudmijn voor de vertaalwetenschap.

Daar zou ik graag nog een voorbeeld voor willen geven uit mijn eigen ervaring als literair vertaalster: een op vergelijkbare klankvormen gebaseerd woordenspel uit de sprookjesroman *Otje* van Annie M.G. Schmidt (2013 a:11). Het oplossen van het vertaalprobleem is wel een hele klus geweest!

In het verhaal wordt Tos, de kok, net ontslagen wanneer een Franse groep bij het restaurant aankomt. De eigenaar van het restaurant hoort het woord



## (18) grieven

Omdat hij geen woord Frans spreekt, interpreteert hij de Franse woorden in zijn eigen taal. Maar hoe kunnen de gasten grieven/klachten hebben als ze nog nooit in het restaurant hebben gegeten? Meneer de eigenaar vraagt Tos – die wel Frans spreekt – om te vertalen. Het blijkt dat meneer het Franse woord *grives* heeft gehoord waarvan de betekenis *lijsters* is. De Fransen hebben dus geen grieven, maar ze willen grieves/lijsters eten.

Om het woordenspel te kunnen overdragen, moeten we ten eerste een Frans woord vinden dat – als we het uitspreken – heel erg op een Hongaars woord lijkt. Vervolgens moet het woord in het Frans beslist een soort vogel betekenen, maar dan ook een eetbare vogel van kleine maat. Klein, omdat er op de illustraties lijsters en andere minuscule vogeltjes zichtbaar zijn.

Ten derde, de Hongaarse uitdrukking waarmee het Franse woord verwisseld kan worden, moet een soort klacht i.v.m. het restaurant betekenen. Nou, het ornithologische onderzoek kan beginnen! Nadat ik van een vriend, een Frans-expert te weten gekomen was dat zangvogels in het algemeen eetbaar zijn (en in Frankrijk worden ze ook gegeten), werd de studie beperkt tot de namen van Franse zangvogels – en uiteraard de uitspraak ervan. Daarmee verminderde ook het potentiële aantal treffers. Zo ben ik de vogelnaam *roitelet* (winterkoninkje) tegengekomen die op z'n Frans uitgesproken op de Hongaarse *rohadt lé* lijkt die 'rotte sap/soep' betekent. Dat kan meteen gebruikt worden als klacht in een restaurant! (Schmidt 2014 b:9).

## 2.2.3 Polysemie

(19) *Alleenstaande* dame zoekt zittend beroep.<sup>5</sup> (Toon Hermans)

(20) De *ezel* stond in de wei.

(21) Aantal asielzoekers naar Drents Oranje *bevroren*<sup>6</sup>

(22) Tennisclub wil geen *eikels* op de baan<sup>7</sup>

Polysemie is niet per se een taalspecifiek verschijnsel: het komt vaak voor dat er een woord met meerdere betekenissen ook in de doeltaal meerdere, vergelijkbare betekenissen heeft. Het houdt echter uiteraard niet in dat alle, op polysemie gebaseerde grappen even makkelijk vertaalbaar zouden zijn. Ons eerste voorbeeld kan wel overgezet worden in het Hongaars omdat het equivalent van het woord 'staande' ook een deel vormt in het equivalent van het woord 'alleenstaande'.

Vertaalbaar is bijvoorbeeld de volgende grap:

<sup>5</sup> <https://citaten-en-wijsheden.nl/1373>

<sup>6</sup> Algemeen Dagblad 06-11-14

<sup>7</sup> Trouw 30-11-11

- (23) “Er gaat een rat naar een elektrowinkel en zegt: ‘Ik wil graag een tv’, ‘Wat voor merk?’ ’Maakt niet uit, zolang die veel *kanalen* heeft’ ”.

De polyseme betekenissen van het woord kanaal verwijzen namelijk zowel naar een soort afvoerbuis, door mensen gegraven rivier, als naar een afgebakend frequentiebereik.

Soms komt het voor dat de vertaler op het eerste gezicht niet kan beslissen of de letterlijke of de figuurlijke betekenis bedoeld wordt in de brontekst. Ten voorbeeld een zin van een toneelstuk van Eric de Vroedt, *The Nation*, dat ik in opdracht van het Hongaarse Theater József Katona heb vertaald.

‘Kon je er een beetje doorheen komen?’ – zegt de chef van de politie tegen een agent in de eerste akte. In eerste instantie dacht ik aan de figuurlijke betekenis, maar later, op basis van meer context bleek dat de uitdrukking letterlijk werd bedoeld.

#### 2.2.4 Fraseologische ambiguïteit

- (24) Ik heb een mooi figuur *geslagen*. Ze *sloeg* wel terug.

Een fraseologisme is een vaste combinatie die structureel stabiel en gelexicaliseerd is. Fraseologismen kunnen effectief gebruikt worden als tekstconstruerende middelen, niet alleen in moppen maar ook in literaire teksten. Ter voorbeeld leen ik een citaat Forgács (2000) van de Hongaarse schrijver László Garaczi.

- (25) Ha a kontyba küldöm a szöget, nincs semmi, tán még most is gépel, apámnak nem kell aláírnia, és még divatdiktátor is lehet belőlem – a belvár csajok stilizált ú-szöggel a hajukban flangálnak az Emkénél, és Mari Zsuzsi új számát dúdolják: „Csacsi fiú, **szöget ütöttél a fejembe.**” (1998:7)

De Duitse vertaling klinkt als volgt:

Wenn ich den Nagel in der Haarknoten gejagt hätte, wäre absolut nichts passiert, dann säße sie vielleicht noch immer an der Schreibmaschine, mein Vater müßte nichts unterschreiben, und ich könnte sogar ein Modeguru werden – die City-Girls flanierten mit schicken, umgebogenen Stahlstiften im Haar um das Emke herum und summten den neuesten Schlager von Mary Sue: „Mein Schatz, **du hast mir einen Nagel in den Kopf geschossen.**“ (1999: 113)

De betekenis van de Hongaarse fraseologisme is: tot nadenken stimuleren. De Duitse vertaling kan alleen maar één semantisch niveau weergeven, er bestaat geen equivalente fraseologisme die beide interpretaties mogelijk maakt. De vertaler heeft dus geen andere keus dan de letterlijke vertaling, waarbij geen dubbele lezing mogelijk is.

Fraseologismen die ook in de doeltaal bestaan en ook letterlijk genomen/gelezen kunnen worden – kunnen zonder moeite vertaald worden. Ter illustratie neem ik een voorbeeld over van Forgács (2000), een kort geschrift van Frigyes Karinthy met de titel ‘Spreekwoord’ waarin hij parodistische interpretaties geeft van 19 spreekwoorden.

(26) **Amelyik kutya ugat, nem harap.**

Megnyugtató tapaszlat, mely szerint bátran lehet közeledni az ugató kutyához. [...] Megfordítva: amelyik kutya harap, nem ugat – ez még nincs bizonyítva, lehet, hogy ugat, csak nem hallani, mert tele van a szája. (Karinthy 1981:71)

Als het spreekwoord ook in de doeltaal – in ons geval het Nederlands – bestaat, bovendien het werkwoord ‘bijten’ de betekenissen zowel ‘happen’ als ‘mishandelen’ dekt, is de vertaling mogelijk:

**Blaffende honden bijten niet.**

Geruststellende ervaring, volgens welke men een blaffende hond vrij kan benaderen. [...] Omgekeerd: bijtende honden blaffen niet - dit is nog niet bewezen, misschien blaffen ze wel, maar je kan het niet horen omdat hun mond vol is. (vertaling van mij)

### 2.3. Communicatieve-pragmatische ambiguïteit

(27) Laatste keer dat ik het vraag: wanneer betaalt u uw schuld terug? – Wat leuk, dat u deze onaangename vraag nooit meer zal stellen!

(28) Toen ik vanmorgen wegging, zei ik tegen mezelf: ‘Het laatste wat je moet doen, is je toespraak vergeten.’ En inderdaad, toen ik vanmorgen het huis verliet, was het laatste wat ik deed mijn toespraak vergeten.<sup>8</sup>  
(Rowan Atkinson)

In de communicatie willen we iets bereiken met onze uitingen. De basisvoorwaarde van de succesvolle communicatie is dat de ontvanger het bericht op de juiste manier decodeert en herkent wat voor reactie door de zender wordt

<sup>8</sup> <https://www.greelane.com/nl/geesteswetenschappen/engels/ambiguity-language-1692388/>

verwacht. De taalspellen waarbij de ambiguïteit niet gebaseerd is op de dubbelzinnigheid van de taaltekens, maar op de verkeerde interpretatie van de illocutie (pragmatische betekenis dus), zijn meestal zonder veel moeite vertaalbaar.

### 3 Conclusie

In mijn bijdrage streefde ik ernaar om ambiguïteiten van taalelementen te categoriseren en per categorie te overwegen in welke mate die vertaalbaar kunnen zijn. We kunnen van onopzettelijke en opzettelijke (bv. poëzie, woordspelletjes, moppen) ambiguïteiten spreken. Zoals we hebben gezien berusten de taalspellen op het contrast van twee of meer verschillende betekenissen respectievelijk interpretatiemogelijkheden. De taak van de lezer/hoorder/vertaler is niet alleen de dubbelzinnigheid te ontdekken maar de meerdere betekenissen te integreren. Dit allemaal maakt de eigenaardigheden van verschillende taalsystemen duidelijk die vaak tot onvertaalbaarheid kunnen leiden. Desalniettemin blijft het overzetten van opzettelijke ambiguïteiten, woordspellen een boeiende bezigheid voor vertalers waarbij ze hun vaardigheden kunnen beproeven en presenteren.

### 4 Literatuur

- Albert, Sándor (2003). *Fordítás és filozófia*. Budapest: Tinta Kiadó.
- Ezekulie, Chinelo, J. (2015). Speech Acts Ambiguity as a Pragma-Stylistic Strategy in Newspaper Headlines. In: *Humanity & Social Sciences Journal* 10.2. 47-54.
- Forgács, Erzsébet (2000). Az ambiguitás mint szövegkonstituáló elem. In: *Fordítástudomány* II. 2. szám. 24-35.
- Karreman, Joyce & Enschoot, Renke (2013): *Tekstanalyse: Methoden en toepassingen*. Assen: Van Gorcum.
- Pinker, Steven (1994): *The Language Instinct*. New York: W. Morrow and Co. p.209. <https://doi.org/10.1037/e412952005-009>
- Renkema, J. (2002). *Schrijfwijzer*. Den Haag: Sdu Uitgevers.

### 5 Bronnen

- Aantal asielzoekers naar Drents Oranje bevroren. (2014, november 6). AD.nl. <https://www.ad.nl/binnenland/aantal-asielzoekers-naar-drents-oranje-bevroren~ab6f58ca/>
- Garaczi, László (1998) *Pompásan buszozunk! Egy lemúr vallomása* 2. Pécs: Jelenkor Kiadó.
- Garaczi, László (1999) *Beinhartes Schönwetter. Bekenntnisse eines Lemuren* II. Graz: Literaturverlag Droschl. Aus dem Ungarischen von Andrea Seidler und Pál Deréky.
- Karinthy, Frigyes (1981): *Én és énke*. Budapest: Móra Könyvkiadó.
- Schmidt, Annie, M.G. (2013 a): *Titi a parkban*. Budapest: Pagony. Fordította: Varga Orsolya
- Schmidt, Annie M.G. (2013 b): *Otje*. Amsterdam Antwerpen: Em. Querido's Uitgeverij.
- Schmidt, Annie, M.G. (2014 b): *Oti megmenti a papáját*. Budapest: Pagony. Fordította: Varga Orsolya

Schmidt, Annie M.G. (2014 a): *Pluk van de Petteflet*. Amsterdam Antwerpen: Em. Querido's Uitgeverij.

**Eszter Zelenka (Boedapest):**

## **Het gebruik van vaste verbindingen tijdens examens ‘tolken’**

### **1 Inleiding**

Motto: ‘De contrastieve analyse van vaste woordverbindingen (vw's) waarbij meestal **taalvormen** van een vreemde taal met die van de moedertaal vergeleken worden, is een terrein dat gekenmerkt wordt door een speciale wisselwerking tussen theorie en praktijk. Op het praktische gebied bevinden zich de bekende problemen die zich voordoen bij het onderwijzen van een vreemde taal, het tolken en vertalen, en het redigeren van een woordenboek.’ (Citaat uit Erzsébet Mollay’s lezing op het Tiende Colloquium Neerlandicum in 1988 (Mollay 1989))

Toen ik in 1986 begonnen was met mijn studie Nederlands, leerde ik Erzsébet Mollay als hoofd van de vakgroep Neerlandistiek kennen. Zij was een bevlogen taalleraar, een geëngageerde docente die zich altijd grondig en accuraat voorbereidde op haar colleges. Zij was niet de meest populaire docent bij de studenten, ze streefde daar ook nooit naar. Ze genoot echter wel veel respect, iedereen wist dat we het bestaan van de vakgroep Neerlandistiek – in die tijd nog een deel van de vakgroep Germanistiek-Romanistiek – aan haar te danken hadden. Een aantal jaren later, toen wij in 1991 collega’s werden, leerde ik Erzsébet’s vriendelijke, begrijpende kant kennen. Toen ik haar voor het laatst in 2015 ontmoette, om een interview te maken met haar voor een onderzoek, ontving ze me bij haar thuis met zelfgemaakt gebak en bij het afscheid moest ik walnoten uit haar tuin meenemen om ze aan mijn kinderen te geven.

In het tweede jaar van mijn studie gaf Erzsébet colleges taalverwerving en grammatica aan onze groep. Tijdens haar colleges vestigde ze de aandacht op collocaties, vaste verbindingen en spreekwoorden. Haar onderzoek ging dan ook over vaste verbindingen, ze kon er bevlogen over vertellen. In dat jaar gaf ze een presentatie op het Tiende Colloquium Neerlandicum, waarin ze stelde:

‘De impuls tot contrastieve studie van Nederlandse en Hongaarse vaste woordverbindingen kreeg ik uit de onderwijspraktijk. Mijn onderzoek is op de praktijk gericht, natuurlijk op het nut voor het leren van het Nederlands als vreemde taal, het tolken en vertalen en het redigeren van een (gepland) Nederlands-Hongaars handwoordenboek.’ (Mollay 1989:179 v.)

Uit dankbaarheid voor, en als eerbetoon aan haar werk als docent en wetenschapper heb ik besloten om onderzoek te doen naar het gebruik van vaste verbindingen bij mijn studenten, de ‘tweede generatie’ neerlandici. Mijn impuls tot contrastieve studie komt dus door Erzsébet en stoelt op mijn eigen onderwijspraktijk. Het doel van dit onderzoek is dan ook om inzicht te krijgen in het gebruik van collocaties om later meer aandacht te kunnen vestigen op het onderwijzen ervan.

Derdejaars studenten Nederlands aan de Károli Universiteit kunnen een semester lang het vak tolken als keuzevak volgen. Het gaat hier niet om een volledige tolkopleiding, studenten krijgen slechts een voorproefje van wat het beroep tolken kan inhouden. Tijdens de colleges tolken oefenen de studenten tolken uit het Nederlands naar het Hongaars en andersom. Aan het eind van het semester leggen studenten een mondeling examen af: hun eerste taak is om een twee-minutenlange tekst uit een Nederlandstalige video naar het Hongaars te tolken, vervolgens krijgen ze een korte Hongaarstalige, geschreven tekst die ze naar het Nederlands moeten '(ver)tolken'. In deze bijdrage ga ik me slechts met de tweede opdracht bezighouden. De reden waarom ik mijn experiment juist hierover uitvoer is dat het vinden van de juiste collocatie in een vreemde taal vaak problemen oplevert en ik was ernaar benieuwd in hoeverre de derdejaars studenten in staat waren collocaties op een correcte manier te gebruiken in een stressvolle situatie, zoals tolken.

In mei 2019 heb ik de tolkexamens op audio opgenomen. Uit analyse van het opgenomen materiaal blijkt welke lexicale, grammaticale en cultuurspecifieke moeilijkheden studenten bij het begrijpen en tolken van de teksten ondervinden. In sectie 5 ga ik specifiek in op het gebruik van collocaties tijdens het proces van tolken.

## 2 À vue-tolken

In dit experiment werd studenten gevraagd om een Hongaarse tekst *à vue* naar het Nederlands te tolken. *À vue*-tolken is een type opdracht dat tijdens het college regelmatig aan bod kwam. Waarom juist deze vorm van tolken en waarom tolken naar het Nederlands, de doeltaal, en waarom niet naar het Hongaars, de moedertaal? In het werk van culture bemiddelaars zoals tolken, komt het vaak voor dat een bepaald stuk geschreven tekst mondeling, even snel naar de andere taal vertaald moet worden: bij zakelijke besprekingen, voor de rechtbank, in het ziekenhuis, in de media of in privé situaties gebeurt dit geregeld (F. Csizmazdia 2020:38; Veresné Valentyini 2020:123). De meeste studenten die een semester tolken gevolgd hebben zullen later geen opdrachten kunnen uitvoeren als simultaantolk – die altijd naar hun moedertaal tolken –, daarvoor zouden ze nog een extra opleiding moeten volgen. In de bovengenoemde situaties zullen ze echter in beide richtingen moeten kunnen tolken, naar mijn ervaring vaak *à vue*. Omdat mijn studenten geacht worden tussen B1 en B2 van het ERK te zitten, heb ik een brontekst gekozen die qua moeilijkheidsgraad bij hun niveau paste: het is een kort Hongaarstalig krantenartikel dat een relatief makkelijk boodschap op een objectieve manier doorgeeft. De boodschap is duidelijk, men hoeft niet tussen de regels te lezen, de structuur van de tekst is voorspelbaar – hiermee kan de niet-talige moeilijkheidsgraad van de tekst geminimaliseerd worden.

De Hongaarse tekst die de studenten moesten tolken staat in de bijlage (8), hieronder staat de Nederlandse vertaling met verschillende mogelijke vertaaloplossingen:

Hoeveel planeten (aardbollen) zouden we nodig hebben/ hebben we nodig als iedereen zou willen leven zoals jij? / als we iedereen een leven zouden gunnen zoals dat van jou? / om iedereen te kunnen laten leven zoals jij?

Wij mensen leven van (datgene) wat de natuur ons biedt. Maar als de hele wereldbevolking zou leven zoals de Europeanen / Maar als mensen er overal ter wereld dezelfde levensstijl op na zouden houden als wij hier in Europa, / Maar als men overal ter wereld zou leven zoals wij hier in Europa, dan zouden we al op 10 mei as. de datum bereiken waarop het totale verbruik van de mensheid het niveau zou overschrijden van wat de aarde in één jaar kan produceren en/of incasseren/ verwerken.

Het Global Footprint Network publiceert elk jaar de actuele/nieuwe datum van de werelddag van de overconsumptie /de nieuwe datum van de globale overconsumptie, die vorig jaar op 1 augustus viel.

### 3 Definities en de rol van collocaties

Er bestaan verschillende wetenschappelijke definities van vaste verbindingen, fraseologismen, collocaties en idiomen. Voor pedagogische doeleinden, voor het leren van een vreemde taal zijn deze vaak niet relevant. De brede definitie die door Piet de Kleijn wordt gebruikt ten behoeve van vreemdetaallearners kan echter de weg wijzen in het oerwoud van uiteenlopende definities. Om de essentie en het belang van het leren en gebruiken van vaste verbindingen te begrijpen stelt De Kleijn:

‘Ik houd het hier op de wat vage, algemene term vaste verbinding, en versta daaronder dat een bepaald woord uitsluitend of bij voorkeur **voorkomt in combinatie met een of meer andere woorden**’. (Kleijn 1988)

Bij het leren van een vreemde taal, bij het verwerven van vocabulaire is het essentieel dat leeders ook de omgeving van een woord herkennen en het woord in een correcte zin leren produceren en gebruiken. Hiervoor moeten ze ook over informatie beschikken over de concrete woorden waarmee een bepaald woord gecombineerd kan worden:

‘Knowing a word also includes an appreciation of the restrictions on use of words and **collocational patterns, that is, the other words they associate with.**’ (Herschensohn en Young-Scholten 2013:445)

Siyanova-Chanturia en Spina (2015) stellen dat vaste verbindingen



‘have been found to constitute 20% to 50% of spoken and written native-speaker discourse [...] four such units are produced by a native speaker in every minute of spoken discourse. Clearly, such estimates suggest that knowing and using a wide range of units above the word level is an essential characteristic of mature linguistic competence.’ (p. 538)

González-Fernández en Schmitts (2015) onderzoek stelt dat ‘Productively the lack of use of collocations, as well as the over-, under- or mis-use of them lead to L2 speakers being judged as odd, unnatural or **non-nativelike**.’ (p. 97)

Volgens De Bot et al. (2005) is het voor leerders een ware uitdaging om te leren welke woorden of woordsoorten we samen met een woord moeten gebruiken, welke woorden of welk woordsoort we vóór of na een bepaald woord kunnen verwachten. Nesselhauf (2003) vindt dat leerders meestal geen probleem hebben met het begrijpen van collocaties, ze struikelen echter over het gebruik ervan.

Als we ernaar streven om onze studenten native-like taalgebruik aan te leren, moeten we extra aandacht schenken aan het leren en inzetten van vaste verbindingen tijdens het leerproces. Des te meer geldt dit voor tolken, waar we native-like, goed ontwikkelde linguïstische competentie verwachten in de vreemde taal.

#### 4 Deelnemers, methode

Aan het onderzoek namen derdejaars studenten Nederlands van de Károli Universiteit deel, die tijdens het voorjaarssemester in 2019 colleges tolken volgden. Zeven studenten Nederlands namen deel aan de colleges en het onderzoek. Hun taak op het examen was om een Hongaarse tekst van 98 woorden á vue naar het Nederlands te vertalen. De studenten kregen de tekst in handen, ze mochten het één keer doorlezen en daarna moesten ze beginnen met tolken.

De twee onderzoeksvragen waarop ik een antwoord zocht tijdens het onderzoek, waren de volgende:

1. In hoeverre gebruiken studenten vaste verbindingen tijdens het uitvoeren van een tolkopdracht?
2. In hoeverre komt hun gebruik van vaste verbindingen overeen met dat van een moedertaalspreker?

Ik heb de opdrachten op audio opgenomen, de teksten letterlijk uitgeschreven. Om vraag 2 te kunnen beantwoorden heb ik een Nederlandstalige collega, Cora-Lisa Sütő gevraagd om de tekst van de opdracht te vertalen naar het Nederlands om een voorbeeld te hebben hoe een moedertaalspreker de tekst zou kunnen tolken.

Daarna heb ik gekeken waar de moedertaalspreker vaste verbindingen gebruikte en ging ik na of de studenten dat ook hadden gedaan. De Nederlandse

vertaling van de tekst bevat tien vaste verbindingen. Voor de volledige teksten zie Bijlage 1.

## 5 Bespreking

### 5.1 De titel

*Hoeveel planeten **hebben we nodig** / **zouden we nodig hebben** als iedereen zou willen leven zoals jij?*

In de titel zien we één collocatie, met name *nodig hebben* voor de vertaling van 'kellene hozzá'. Het Hongaarse werkwoord staat in de voorwaardelijke wijs, naar het Nederlands vertaald in de onvoltooid tegenwoordige tijd (o.t.t.) of de onvoltooid verleden toekomstige tijd (o.v.t.t.). Bij de vertaling van de studenten zien we de o.v.t.t. in twee gevallen terug: *zouden we nodig hebben* en *zouden ervoor nodig zijn*. In alle andere gevallen wordt de o.t.t. gebruikt in de combinatie met *moeten hebben*, *nodig zijn* (2 keer), *nodig hebben*. Eén student gebruikt foutief het werkwoord *hoeven* en één student geeft geen vertaling van de titel.

Bij de vertaling van *nodig hebben* beseffen vijf van de zeven studenten die de titel vertaalden dat ze een collocatie kunnen gebruiken.

### 5.2 Zin 1

*Wij mensen **leven van** (datgene) wat de natuur ons biedt*

Voor de vertaling van 'abból élünk' zien we zes keer de combinatie *leven van*, dezelfde combinatie die door de moedertaalspreker gebruikt werd. Eén student geeft als vertaling *leven waarvoor* en één student struikelt over de vertaling. Ze gebruikt de combinatie *leven vanuit* maar na enige aarzeling roept ze 'Pffff' en geeft het tolken van deze zin op. Dit is een interessant geval: het laat zien dat de student in de war wordt gebracht door het niet kunnen vinden van het passende vaste voorzetsel. Ze geeft dus aan dat ze weet dat er een combinatie is, maar ze kan het op dat moment niet oproepen. Ze verliest haar geduld, geeft op en stopt hier met de zin, met het uitvoeren van de taak.

### 5.3 Zin 2 - Deel 1

*Maar als **mensen er overal ter wereld dezelfde levensstijl op na zouden houden** als wij hier in Europa*

In het eerste deel van zin 2 herkennen vijf van de zeven studenten dat er een vaste verbinding gebruikt kan worden: *ter wereld*, *in de wereld* en driemaal *op de*

*wereld* wordt er gebruikt. Drie studenten geven geen vertaling van dit zinsdeel. Weliswaar zijn hun zinnen zonder de vertaling van deze plaatsbepaling ook begrijpelijk, toch wordt er bij een tolkopdracht verwacht dat de tolk zoveel mogelijk informatie van de brontekst in de doelttekst doorgeeft en geen zinsdelen weglaat. Deze omissie is naar mijn mening niet zo zeer te wijten aan de gebrekkige taalkennis van de studenten, maar eerder aan het gebrek aan praktijkervaring met tolkvaardigheden.

De moedertaalspreker gebruikt in haar vertaling de combinatie *men(sen) overal ter wereld*. Van de studenten is er maar één die *ter wereld* zegt, de andere studenten geven de voorkeur aan de veel frequentere preposities *in* en *op*, terwijl ze de vorm *ter wereld* passief zeker moeten kennen. Maar wegens de vreemde, oudere morfologische vorm is het voor vreemdetaallearners geen vanzelfsprekende keuze, in tegenstelling tot de meer transparante moderne vorm van prepositie opgevolgd door een lidwoord.

In het tweede deel van zin 2 komt het één keer voor dat een student dit zinsdeel niet vertaalt. Eén student gebruikt geen vaste verbinding, maar de combinatie *leven als*. De moedertaalspreker geeft het werkwoord *leven* ook als optie aan, maar dan gevolgd door *zoals*, en niet door *als*. De andere studenten geven allemaal verschillende oplossingen met een substantief gevolgd door een werkwoord. Eén student vertaalt dit zinsdeel met *leven volgen*, een andere met *leven hebben*. Alle andere doen een poging om, net als in het Hongaars, een samengesteld substantief te combineren met een werkwoord. Eén student geeft een letterlijke vertaling *\*een levensmethode hebben*. Hiernaast komen nog oplossingen als, *levensstijl volgen/leven/hebben* en *levenspatroon volgen* voor. De omschrijving op *die manier kan leven* komt één keer voor.

De elegante oplossing, de combinatie *een levensstijl eropna houden*, die door de moedertaalspreker wordt voorgesteld als vertaling van de Hongaarse collocatie ‘életmódot folytat’, is niet bekend bij de studenten. Het werkwoord *eropna houden* is een laagfrequente combinatie, volgens woorden.org heeft het twee mogelijke spellingsvormen (*erop nahouden* en *eropna houden*). Het online Van Dale woordenboek biedt alleen de vorm *eropna houden* aan. Werkwoorden waar het woordje *er* deel van uitmaakt, veroorzaken altijd moeilijkheden voor vreemdetaallearners. Omdat het deel met *er* geen duidelijke betekenis heeft, wordt het vaak weggelaten of komt het op de verkeerde plaats terecht in de zin. Bovendien hoort men het woordje *er* in gesproken taal niet, het wordt weggeslikt, waardoor het leren van het correcte gebruik nog meer bemoeilijkt wordt.

Studenten doen hun best om een complexe zin te vertalen en, op zoek naar collocaties en vaste verbindingen, kiezen ze meestal combinaties die minder ingewikkeld zijn. Vaak blijkt dat de gekozen combinaties dan ook minder passend of incorrect zijn (in Bijlage 2 worden de niet acceptabele collocaties met een \* aangemerkt). Durrant en Schmitt (2015) stellen dat ‘even quite advanced learners tend not to know much formulaic language. This forces them to piece structures together word-by-word in ways that they can only hope will prove acceptable’ (p.

158). Ze stellen ook vast dat minder frequente combinaties door leerders worden onderbenut, mede omdat: ‘low frequency of occurrence simply means that such collocations are likely to be acquired later than other parts of natively like phraseology’ (p.157).

We kunnen ook veronderstellen dat derdejaars studenten het laagfrequente werkwoord *eropna houden* nog niet hebben verworven en de collocatie *er een levensstijl op nahouden* niet kunnen produceren. Het moeilijke bij het aanleren van dit soort transparante, makkelijk begrijpelijke collocaties is dat ze bij de receptieve vaardigheden (lezen en luisteren) geen struikelblok vormen, in tegenstelling tot combinaties waarvan de betekenis ontcijferd moet worden (bv. *de kool en de geit sparen, het zwarte goud*). De betekenis van de combinatie *er een levensstijl op nahouden* is voor studenten op dit niveau receptief meteen duidelijk. Daarom valt het ze vaak niet op dat ze een collocatie als deze uit het hoofd zouden moeten leren en oefenen om het vervolgens correct te kunnen gebruiken. Bij het lesgeven op hogere niveaus wijzen docenten hun studenten er regelmatig op dat ze aandacht moeten besteden aan een vaste combinatie, anders zien ze het makkelijk over het hoofd. Blijkbaar is dit niet voldoende om actieve kennis te bereiken. Het inoefenen van moeilijkere structuren en het activeren van passieve woordenschat is een van de belangrijkste taken van het taalonderwijs op hogere niveaus. Studenten van niveau B2 of C1 begrijpen doorgaans de betekenis van collocaties, ze herkennen ze ook, maar de stap naar actief gebruik vergt nog meer aandacht. Dit moet dan ook in het focus staan van verdere woordenschatuitbreiding.

#### 5.4 Zin 2 – Deel 2

dan zouden we al op 10 mei as. **de datum bereiken waarop ...**

In de Hongaarse zin staat het overgankelijk werkwoord ‘*átlép*’, in de betekenis van ‘over iets heen stappen/lopen’. Bij gebrek aan inzetbare collocatie, zoals de ‘datum bereiken/overschrijden’ gebruiken de studenten de werkwoorden *lopen, doorlopen, overlopen, stappen, toetreden* en *overslaan* in hun vertaling. Opvallend is dat ze van deze Nederlandse werkwoorden allemaal overgankelijke werkwoorden maken, bv. *\*de datum toetreden, \*de datum stappen, \*de datum doorlopen, etc.* Eén van de studenten geeft geen vertaling, en één student gebruikt het werkwoord *bereiken*, zoals de moedertaalspreker. Dit is een pregnant voorbeeld van hoe sterk en makkelijk de achterliggende grammaticale informatie van een woord uit T1 naar T2 wordt getransfereerd: het Hongaarse werkwoord is overgankelijk en de studenten aarzelen niet om deze eigenschap op de Nederlandse werkwoorden te projecteren. Het is ook opmerkelijk dat de studenten zich vastklampen aan het aspect van bewegen en lopen: blijkbaar kleeft dit beeld, deze metafoor van ‘een stap zetten’ zo sterk aan de betekenis van de zin dat de studenten het niet los kunnen laten. Het werkwoord *overschrijden* is

hoogstwaarschijnlijk niet bekend bij de studenten, daarom proberen ze de andere, onovergankelijke werkwoorden van beweging in de T2 te gebruiken. Hoewel ze het werkwoord *bereiken* moeten kennen, blijven de meesten in het woordveld van ‘lopen/bewegen/een stap zetten’ zoeken naar een passende vertaling.

### 5.5 Zin 2 - Deel 3

**het niveau zou overschrijden** van wat de aarde in één jaar kan produceren – túllépi azt a szintet

Het werkwoord *overschrijden*, een letterlijke vertaling van het Hongaarse werkwoord ‘túllépi’ is niet bekend bij de studenten, het is dan ook een laagfrequent woord, studenten moeten zich met andere woorden behelpen. Hier zien we opnieuw dat het Hongaarse werkwoord in de collocatie het element ‘stappen/lopen’ bevat, het aspect van beweging vinden we dan ook terug in de vertalingen: *\*een niveau doorgaan*, *\*met het niveau overgaan/doorslaan*. Dit zijn helaas geen geslaagde, correcte vertalingen, maar de studenten deden een poging om het aspect van beweging terug te geven in hun vertaling. Dit blijkt het moeilijkste zinsdeel in de hele tekst, twee studenten geven helemaal geen vertaling hier, en twee andere willen het combineren met het hieropvolgende zinsdeel, maar dan zonder succes.

### 5.6 Zin 3

Global Footprint **publiceert elk jaar** de actuele/nieuwe datum van de werelddag van de overconsumptie /de nieuwe datum van de globale overconsumptie, **die vorig jaar op 1 augustus viel**.

Het werkwoord *publiceren* is hier een vertaling van de Hongaarse collocatie ‘nyilvánosságra hoz’, letterlijk ‘publiek/openbaar maken’. Wat we hier zien is een bijzonder facet van vertalen: in de brontaal staat een collocatie en de vertaler of tolk zoekt in zijn geheugen naar een collocatie in de doeltaal, terwijl het niet nodig zou zijn om er een te gebruiken, er bestaat namelijk een werkwoord in de doeltaal die de betekenis van de collocatie uit de originele tekst dekt. In deze zin geven drie studenten een vertaling met het werkwoord *publiceren*, anderen komen met vertalingen waarbij ze collocaties gebruiken als *de datum bekend maken*, *\*de datum* (van de werelddag) *brengen*, *\*een rapport geven over* en *\*in publici nemen*.

Helaas is het creëren van een collocatie in een andere taal onbegonnen werk, qua opbouw lukt het de studenten wel om collocatieachtige combinaties te produceren, maar uiteindelijk zijn dit geen bestaande combinaties en leveren de vertalingen geen correcte Nederlandse zinnen op.

In zin 3 komen we twee keer een combinatie met het woord *jaar* tegen: *elk jaar* en *vorig jaar*. Het meest opmerkelijke bij de vertaling van deze woordcombinatie is het meermalige, verkeerde gebruik van het woordgeslacht, met name het gebruik van de verkeerde vorm van het adjectief: *\*in elke jaar*, *\*iedere jaar*, *\*elke jaar* en *\*vorige jaar* komen voor naast de correcte vormen *elk/vorig jaar* en *in het vorige jaar*. Ik was heel erg verbaasd over het foutieve gebruik van het adjectief bij zo'n hoogfrequent woord, dat studenten al in de allereerste Nederlandse les geleerd hadden. Ik besloot om een onderzoekje te doen om te kijken waar de bron van het foutieve gebruik kan liggen. Een paar weken na het examen tolken legde ik de studenten een lijst van tien substantieven voor, waarbij ze het correcte lidwoord moesten opschrijven. Deze toets heb ik aan vijftien studenten gegeven, derdejaars- en eerste masterstudenten, waaronder de zeven studenten die het tolkexamen gedaan hadden. Bij het woord *jaar* hebben dertien van de vijftien studenten het correcte lidwoord kunnen opschrijven.

De vraag dringt zich op waarom de studenten dan tijdens het examen over het gebruik van zo'n makkelijke, goed gekende, frequente combinatie struikelden. De meest voor de hand liggende verklaring is dat presteren onder druk – en bij tolkopdrachten staat men in ieder geval onder tijdsdruk – tot verslechterde cognitieve prestatie leidt (Hein en Verlangen 2020). Studenten moeten en willen in een redelijk hoog tempo tolken en naast het ophalen van de juiste woorden en het verwerken en formuleren van zinnen in de doeltaal blijft er geen cognitieve capaciteit meer over om op het juiste genus te letten. Onder tijdsdruk is ook de kans groter dat er overgeneralisatie optreedt: de meeste Nederlandse substantieven hebben *de* als lidwoord, waarschijnlijk vervult *de* de rol van het prototypische lidwoord. Een andere mogelijke verklaring is dat Hongaarse studenten in wier moedertaal er geen genusverschillen bestaan, in een stressvolle tolksituatie geen of minder aandacht besteden aan – vanuit het perspectief van hun moedertaal bekeken – zo'n weinig relevant vraagstuk als genus. Op het moment dat hun aandacht erop wordt gericht – zoals bij de opdracht waarbij het juiste lidwoord moest worden geproduceerd – kunnen ze wel het juiste antwoord geven.

## 6 Conclusie

Uit het opgenomen materiaal blijkt dat bij tolken uit de moedertaal:

- a) de grammaticale eigenschappen van de brontaal een invloed uitoefenden op de gemaakte woordkeus en vice versa;
- b) de studenten vaak geconfronteerd werden met verwerkingsproblemen als ze zich aan een redelijk tempo wilden houden (*het jaar* wordt door de tijdsdruk *\*de jaar*);
- c) wegens het gebrek aan goed geoefende tolkvaardigheden en compensatiestrategieën te moeilijke zinsdelen weggelaten werden – een aspect dat niet acceptabel is in een authentieke tolksituatie. Zoeken naar

goede oplossingen kost zoveel energie en tijd dat het uiteindelijk in weglating resulteert bij onervaren studenten.

Verder bleek uit het materiaal dat studenten, die over het algemeen hogere cijfers haalden voor taalverwervingsvakken een frequenter, correcter gebruik van vaste verbindingen vertoonden en meer vertaaloperaties uitvoerden dan studenten met minder goede studieresultaten (Csizmadia 2020).

Als we naar de opgenomen data kijken, kunnen we concluderen dat de studenten in de meeste gevallen beseften dat ze een collocatie of een vaste verbinding in een zin zouden moeten gebruiken, maar ze konden niet altijd het juiste woord of de juiste combinatie van woorden uit hun geheugen oproepen. Als gevolg hiervan verzonnen ze combinaties die qua vorm op bestaande Nederlandse collocaties lijken maar helaas niet acceptabel zijn als correcte vertaling. De collocaties die door de studenten werden gebruikt, waren in veel gevallen grammaticaal en lexicaal gezien minder complex dan die van de moedertaalspreker.

Aanbeveling voor het onderwijs: naast receptieve kennis van collocaties moet er meer aandacht besteed worden aan de productie van vaste verbindingen. Hierbij kan men aan invuloefeningen denken waarbij een deel van een collocatie aangevuld moet worden, of aan oefeningen waarbij leerders uit meerdere antwoorden kunnen kiezen.

In vertaal oefeningen voor toekomstige tolken kunnen de contrastieve verschillen tussen de moedertaal en de vreemde taal expliciet onder de aandacht worden gebracht, waardoor niet alleen collocaties maar ook grammaticale verschillen tussen de twee talen geoefend kunnen worden.

## 7 Bibliografie

- Bot, K. de, Lowie, W., en Verspoor, M. (2005). *Second language acquisition*. London/New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203446416>
- Durrant, P., en Schmitt, N. (2009). To What Extent Do Native and Non-Native Writers Make Use of Collocations? In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 47(2), 157–177. <https://doi.org/10.1515/iral.2009.007>
- Ellis, N. C., Simpson-Vlach, R., & Maynard, C. (2008). Formulaic Language in Native and Second Language Speakers: Psycholinguistics, Corpus Linguistics, and TESOL. *TESOL Quarterly*, 42(3), 375–396. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00137.x>
- F. Csizmadia, Erzsébet (2020) Mit kell tudnia egy blattolónak? Avagy miből áll a blattolói kompetencia? In: Szabó, Csilla; Bakti, Mária (Reds.) *Iránytű a tolmácsolás oktatásához: A kompetenciafejlesztés új fókuszai*. Szeged: JGYF Kiadó. 37-58.
- González Fernández, B., & Schmitt, N. (2015). How much collocation knowledge do L2 learners have?: The effects of frequency and amount of exposure. *ITL - International Journal of Applied Linguistics*, 166(1), 94-126. <https://doi.org/10.1075/itl.166.1.03fer>
- Hein, E., en Verlangen, R. (2020). Veerkracht en presteren onder druk tijdens Covid-19. *Ambulancezorg*, 41(2), 36–42.

- Hein, E. (2018). Presteren onder druk: <https://www.erikheinacademy.com/wp-content/uploads/2018/10/Presteren-onder-druk.pdf>
- Herschensohn, J. R., en Young-Scholten, M. (Reds.). (2013). *The Cambridge handbook of second language acquisition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139051729>
- Kleijn, P. de (1988). Kennis van vaste verbindingen: belangrijk en moeilijk. *Neerlandica Extra Muros* 50, 2-7.
- Mollay, E. (1989). Overeenkomsten en verschillen tussen Nederlandse en Hongaarse vaste woordverbindingen. In: *Colloquium Neerlandicum 10. (1988) Handelingen Tiende Colloquium Neerlandicum. Colloquium van docenten in de neerlandistiek aan buitenlandse universiteiten* Internationale Vereniging voor Neerlandistiek. 179–186. [https://www.dbnl.org/tekst/han001198801\\_01/han001198801\\_01\\_0021.php](https://www.dbnl.org/tekst/han001198801_01/han001198801_01_0021.php)
- Nesselhauf, N. (2003). The Use of Collocations by Advanced Learners of English and Some Implications for Teaching. In: *Applied Linguistics*, 24(2), 223–242. <https://doi.org/10.1093/applin/24.2.223>
- Siyanova-Chanturia, A., en Spina, S. (2015). Investigation of Native Speaker and Second Language Learner Intuition of Collocation Frequency. *Language Learning*, 65(3), 533–562. <https://doi.org/10.1111/lang.12125>
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Veresné Valentinyi, Klára, A blattolás a tolmács kompetenciáinak fejlesztésében In: Szabó, Csilla; Bakti, Mária (Reds.) *Iránytű a tolmácsolás oktatásához: A kompetenciafejlesztés új fókuszai*. Szeged: JGYF Kiadó. 123-140.



## 8 Bijlage 1

### 8.1 Originele Hongaarse tekst

#### **HÁNY BOLYGÓ KELLENE AHHOZ, HOGY MINDENKI ÚGY ÉLHESSEN, MINT TE?**

Mi, emberek abból élünk, amit a természet nyújt. Ha azonban a világon mindenki olyan életmódot folytatna, mint az európaiak, akkor május 10-én lépnénk át azt a dátumot, amikor az emberiség fogyasztása túllépi azt a szintet, amit a Föld egy év alatt képes újratermelni.

A Global Footprint Network minden évben nyilvánosságra hozza a túlfogyasztás világnapjának aktuális dátumát, amely tavaly augusztus 1-jére esett.

(<https://divany.hu/vilagom/2019/05/10/tulfogyasztas-napja-2019/>)

### 8.2 Nederlandse vertaling met vertaalopties

#### **HOEVEEL PLANETEN Zouden WE NODIG HEBBEN/HEBBEN WE NODIG ALS IEDEREEN ZOU WILLEN LEVEN ZOALS JIJ? / ALS WE IEDEREEN EEN LEVEN Zouden GUNNEN ZOALS DAT VAN JOU? / OM IEDEREEN TE KUNNEN LATEN LEVEN ZOALS JIJ?**

Wij mensen leven van (datgene) wat de natuur ons biedt. Maar als de hele wereldbevolking zou leven zoals de Europeanen / Maar als mensen er overal ter wereld dezelfde levensstijl op na zouden houden als wij hier in Europa, / Maar als men overal ter wereld zou leven zoals wij hier in Europa, dan zouden we al op 10 mei as. de datum bereiken waarop het totale verbruik van de mensheid het niveau zou overschrijden van wat de aarde in één jaar kan produceren en/of incasseren/verwerken.

Het Global Footprint Network publiceert elk jaar de actuele/nieuwe datum van de werelddag van de overconsumptie /de nieuwe datum van de globale overconsumptie, die vorig jaar op 1 augustus viel.

## 9 Bijlage 2

naam	kellene hozzá	életmód ot folytat	abból élünk	a világon	dátumot átlép	szintet túllép	minden évben	nyilvános ságra hoz	tavaly (dátum)r a esett	hátralévő részből	erőforrás t hitelez	fény derül	mikor van
Student 1	zouden we nodig hebben	op die manier te kunnen leven	leven van	ter wereld	datum doorlopen*	een grens of niveau doorgaat*	elk jaar	bekend maken	in het vorige jaar op ... was	volgende tijd van het jaar*	krachtbron nen uitleen	aan het licht komen	wanneer de dag is
Student 2	moeten we hebben	een leven method hebben*	leven vanuit*		de datum stappen wanneer*		0 in een jaar	neemt in publici*	volgende jaar in de eerst of August was*	de rest van de jaar*	geeft de brommen aan de mensen	informatie hebben	wanneer de dag is
Student 3	zijn er nodig	levensstijl volgen	leven van	in de wereld	de datum overlopen*	met het niveau overgaan*	elke jaar*	rapport geven over	vorig jaar op ... plaatsvon d	de laatste delen van de jaar*	grondstoff en verlenen voor	het werd duidelijk	wanneer de dag is
Student 4	nodig hebben	levensstijl leven*	leven van		0	consumptie opgebruiken of zo	elk jaar	brengt de datum ...*	vorig jaar op ... is gevalen	na deze datum	lenen aan*	het is gebleken	wanneer ... is
Student 5	zouden ervoor nodig zijn	levenspatr oon volgen	leven van	op de wereld	datum overslaan*	niveau doorslaan*	elk jaar	publiceert	vorig jaar op ... was	in de overgeblev en tijd	heeft bronstoffe n als hypotheek verleend*	bleek ook	wanneer plaatsvind t
Student 6	nodig zijn voor	leven volgen	leven van		de dag dat de overconsum ptie markeert		0 elke jaar	publiceert	het laatste jaar was 1 augustus	in de volgende maanden	heeft energiebron nen geloond*	informatie krijgen	wanneer de dag is
Student 7	0	0	leven waarvoor*	op de wereld	de datum toetreden wanneer*	de lijn of draad... zoiets * (lucht)	iedere jaar*	brengt de datum van*	vorige jaar* in augustus was	in de voorlopige deel*	leent krachtsbr onnen voor*	kwamen we tot weten*	wanneer de dag gebeurt * (lucht)
Student 8	hoeven	zulke levensstijl heeft*	leven van	op de wereld	bereikt de datum wanneer	te veel gebruiken	in elke jaar*	publiceren	was vorige jaar op ...*	rest van de jaar*	verleende de bronnen voor*	komen we weten*	wanneer is de dag*
Moeder- taalspreke r	zouden we nodig hebben/hebben we nodig	zou leven zoals/deze lfde levensstijl opna houden	leven van	overal/ter wereld	de datum bereiken waarop	niveau overschrijden	elk jaar	publiceert	op 1 augustus viel	de rest van het jaar	haar producten op krediet verschaffe n	is bekend geworden	op welke datum begint

**Marcelina Kalasznik (Wrocław):**

## **Zum diskursiven Bild von Deutschland in der medialen Flüchtlingsdebatte**

Eine Analyse am Beispiel von Presstexten

### **1 Einführung**

Mit der sog. Flüchtlingskrise wird ein hoher Anstieg von Asylbewerbern in den europäischen Ländern bezeichnet, der im Zeitraum 2015–2016 beobachtet wurde. Die große Anzahl von Flüchtlingen, die Zuflucht in den Ländern der Europäischen Union suchte, wurde vor allem durch die Zuspitzung des Krieges in Syrien und durch die politische Situation in Eritrea sowie im Irak ausgelöst. In diesem Zeitraum machten sich auch Menschen aus Nordafrika auf den Weg nach Europa. Eine drastische Zunahme von Flüchtlingen führte dazu, dass das Thema in ganz Europa in aller Munde war und zugleich die europäischen Staaten sowie ihre Bürger polarisierte.

Deutschland kommt in der europäischen Flüchtlingsdebatte eine spezielle Rolle zu, da es im Vergleich zu anderen europäischen Ländern eine große Anzahl von Flüchtlingen aufgenommen hat<sup>1</sup>. Mit dem Ende August 2015 in Bezug auf die Flüchtlingsfrage ausgesprochenen und viel diskutierten Satz „Wir schaffen das“ brachte Angela Merkel den Kurs der deutschen Flüchtlingspolitik auf den Punkt. Der scheinbar prägnante und eindeutige Satz von der Kanzlerin, der weltberühmt geworden ist, lässt allerdings relativ viel Freiraum für Interpretation zu. Rada zitiert in diesem Kontext die Worte von Ch. Lindner, dem FDP-Vorsitzenden, der in dem Ausspruch der Kanzlerin „[...] auf das fehlende konkrete Objekt sowie auf die Nicht-Eindeutigkeit der Bestimmung der Wir-Gruppe [verweist]“ (Rada 2018a:147). Vergleichbar damit, wie unterschiedlich der Satz von Angela Merkel gedeutet wurde<sup>2</sup>, wurde auch die Rolle Deutschlands im Hinblick auf die Aufnahme von Flüchtlingen interpretiert.

Im vorliegenden Beitrag wird das Ziel verfolgt, auf der Grundlage der Analyse von Presstexten<sup>3</sup> das diskursive Bild von Deutschland in der Debatte über das Aufkommen von Flüchtlingen nach Europa und nach Deutschland zu rekonstruieren. Die direkte Motivation für das Aufgreifen dieses Themas war der Titel eines zufälligerweise gefundenen Online-Artikels. Mit der auffallenden

---

<sup>1</sup> Die große Bedeutung der Migration in und für Deutschland resultiert nach Smykała (2016: 191-192) mit zahlreichen sprachwissenschaftlichen Arbeiten, in denen der Diskurs über dieses soziale Phänomen analysiert wird.

<sup>2</sup> Zur genauen Analyse der Brisanz dieses Satzes, zu seinen Modifikationen und Verwendungskontexten vgl. Rada (2018a). Zu Anspielungen, die auf den Satz „Wir schaffen das“ zurückgehen, vgl. Mészáros (2019: 294-295).

<sup>3</sup> Zur genaueren Darstellung des Korpus vgl. Kap. 3.

Überschrift „Ist Deutschland der barmherzige Samariter?“<sup>4</sup> wird in dem Kommentar darauf aufmerksam gemacht, wie sich Deutschland mit der ansteigenden Anzahl von Flüchtlingen abfindet.

In diesem Sinne wird im Weiteren der Versuch unternommen, zu überprüfen, wie Deutschland – einer der wichtigsten Akteure in der Debatte über Flüchtlinge – in der medialen Berichterstattung dargestellt wird. Es gilt die Frage zu beantworten, inwiefern diese Darstellungsweise von Deutschland davon abhängt, wer mit welcher Haltung zu diesem Thema spricht, was sich im Kontext einer starken Aufspaltung in Bezug auf die Aufnahme von Flüchtlingen als besonders wichtig zu erweisen scheint. Im Rahmen dieses Beitrags wird darüber hinaus darauf eingegangen, wie die Darstellung von Deutschland in der medial vermittelten Flüchtlingsdebatte sprachlich gestaltet wird.

Den theoretischen Rahmen für die im empirischen Teil des Beitrags präsentierte Analyse bildet das Konzept des sprachlichen Weltbildes und seine Modifikation – der Ansatz zu diskursiven Weltbildern von Czachur (2011).

## 2 Diskursives Weltbild – Zur Begriffsbestimmung

Im folgenden Beitrag wird die Auffassung über ein unabdingbares und starkes Verhältnis zwischen der Wahrnehmung der Welt und deren Versprachlichung in einer jeweiligen kommunikativen Gemeinschaft vertreten. Das Konzept, nach dem die Urteile über die Wirklichkeit ihren Niederschlag in der Sprache finden, ist nicht neu. So einen Gedanken kann man schon bei solchen deutschen Philosophen und Sprachwissenschaftlern wie z.B. W. von Humboldt oder L. Weisgerber nachweisen.<sup>5</sup> Im Weiteren rückt allerdings die Theorie des sprachlichen Weltbildes von dem polnischen Ethnolinguisten<sup>6</sup>, Jerzy Bartmiński, in den Mittelpunkt, von dem es wie folgt interpretiert wird:

„Das sprachliche Weltbild gilt als eine in der Sprache enthaltene Wirklichkeitsinterpretation, die sich als Menge von Denkmustern über Welt,

---

<sup>4</sup> Vgl. <https://www.pro-medienmagazin.de/politik/2015/10/11/ist-deutschland-der-barmherzige-samariter/>, Zugriff am 16.7.2020.

<sup>5</sup> Die zweite wichtige Quelle für die Entwicklung der Theorie des sprachlichen Weltbildes bildet die sog. Sapir-Whorf-Hypothese, nach der die Auffassung der Welt durch die Sprache vorgeprägt wird. Aus Raumgründen muss in diesem Beitrag die Darstellung der geschichtlichen Entwicklung des Weltbild-Gedankens ausbleiben, dazu vgl. z.B. Bartmiński (2009), Neumann (1987).

<sup>6</sup> Das Konzept des sprachlichen Weltbildes wurde in der polnischen Sprachwissenschaft vor allem von der Lubliner Schule rezipiert. Von der Theorie des sprachlichen Weltbildes ausgehend, wurden viele Projekte ins Leben gerufen, darunter EUROJOS und EUROJOS II, deren Ziel es wurde, sowohl ein angemessenes methodologisches Instrumentarium zur Erforschung des sprachlichen Weltbildes zu erarbeiten als auch als grundlegend angesehene ausgewählte Konzepte im Polnischen und in anderen slawischen Sprachen zu rekonstruieren (vgl. dazu Bartmiński/Bielińska-Gardziel 2016).

Menschen, Gegenstände und Ereignisse erfassen lässt. Es ist nicht ein Spiegelbild oder eine Fotografie der realen Gegenstände, sondern deren Interpretation, ein subjektives Porträt.“ (Bartmiński 2012:266<sup>7</sup>).

Es muss hinzugefügt werden, dass sich diese Wirklichkeitsinterpretation auf verschiedenen Ebenen des Sprachsystems (Grammatik, Wortbildung, Wortschatz, Phraseologie, Syntax, Texte) mit diversen sprachlichen Mitteln manifestiert (Bartmiński 2012:267).

Czachur (2011:145) plädiert dafür, in dem Begriff *sprachliches Weltbild* die Komponente *sprachlich* gegen *diskursiv* auszutauschen, und begründet das mit der folgenden Erklärung:

„Wenn das sprachliche Weltbild Ausdruck dessen sein sollte, wie eine konkrete Gemeinschaft ihre Erfahrungen verarbeitet, wie sie die Wirklichkeit konzeptualisiert und was sie infolgedessen über die Welt ‚weiß‘, dann ist weiter anzunehmen, dass das sprachliche Weltbild diskursiv erzeugt wird.“ (Czachur 2011:145).

Die Auffassung des Weltbildes von Czachur (2011) weicht im Wesentlichen nicht davon ab, was unter *dem sprachlichen Weltbild* von den Vertretern der polnischen ethnolinguistischen Strömung verstanden wird. Mit der Komponente *diskursiv* wird jedoch das Konzept des Weltbildes um einen wichtigen Aspekt ergänzt und bereichert. Auf diese Weise wird darauf verwiesen, dass das Weltbild, das sich in einer jeweiligen Sprache widerspiegelt, nicht konstant ist, sondern einen dynamischen Charakter aufweist. Die Sprache wird damit auch nicht als eine statische Größe aufgefasst, sondern es wird hervorgehoben, dass sie ständigen Änderungen unterliegt (vgl. Czachur 2011:145). Czachur (2011:145) bringt das folgendermaßen auf den Punkt: „Die dynamische Profilierung in Mediendiskursen bezieht sich auf die zweckgebundene Aktualisierung von bestimmten Wissenselementen innerhalb eines Begriffs [...]“. Hierbei wird die Funktion diskursiver Weltbilder darin gesehen, Wissen zu tradieren. Im Hinblick auf die Wissenskonstruktion mithilfe diskursiver Weltbilder stellt Czachur (2011:146) in Anlehnung an Warnke (2009) fest, dass diskursive Weltbilder mithilfe von Sprache übermittelt werden, dass sie durch die von einer Gemeinschaft akzeptierten Argumentationsmuster fixiert werden und dass sie via Massenmedien verbreitet werden.

Wie von Czachur (2011) konstatiert, aktualisieren sich die Weltbilder im Diskurs. Da der Begriff *Diskurs* einerseits aus linguistischer Perspektive ausgelegt werden kann<sup>8</sup> und andererseits im alltäglichen Sprachgebrauch zu

---

<sup>7</sup> Der Beitrag ist in der polnischen Sprache unter dem Titel „Pojęcie językowego obrazu świata i sposoby jego operacjonalizacji“ im Jahre 2010 erschienen. Hierbei handelt es sich um seine Übersetzung ins Deutsche, die zwei Jahre später veröffentlicht wurde.

<sup>8</sup> Aus Raumgründen können an dieser Stelle die zahlreichen Auslegungsmöglichkeiten von *Diskurs* nicht thematisiert werden. Zur Darstellung dieses Begriffs aus der

einem inflationär verwendeten Begriff geworden ist, ist es an dieser Stelle angebracht, das Verständnis dieses Terminus für die vorliegende Untersuchung zu erläutern. Im Weiteren wird von der folgenden Definition des Diskurs von Gardt (2007:30) ausgegangen:

„Ein Diskurs ist die Auseinandersetzung mit einem Thema, die sich in Äußerungen und Texten der unterschiedlichsten Art niederschlägt, von mehr oder weniger großen gesellschaftlichen Gruppen getragen wird, das Wissen und die Einstellungen dieser Gruppen zu dem betreffenden Thema sowohl spiegelt als auch aktiv prägt und dadurch handlungsleitend für die zukünftige Gestaltung der gesellschaftlichen Wirklichkeit in Bezug auf dieses Thema wirkt“.

Im Folgenden wird auf den Flüchtlingsdiskurs fokussiert, dessen Wesen in Anlehnung an die oben zitierte allgemeine begriffliche Bestimmung des Diskurses wie folgt umrissen werden kann:

„Auseinandersetzung mit und zugleich als Konstitution des gesellschaftlich relevanten Themas der Flüchtlinge in europäischen Ländern [...], das sich in verschiedenen Texten manifestiert. Es ist festzustellen, dass die Mehrheit der Texte durch die Medien übertragen wird (z. B. Zeitungsartikel, Internetbeiträge, Fernsehdebatten u. Ä.). Zu den Gruppen, von denen der Diskurs getragen wird, zählen z. B. Politiker, Journalisten, Bürger u. v. a.“ (Kałasznik 2018:68)

### 3 Zu methodologischer Vorgehensweise und zum Korpus

Im Folgenden werden Presseartikel aus den Online-Ausgaben der Wochenzeitung „Die Zeit“ aus dem Jahre 2015 einer Analyse unterzogen. Das Korpus der Untersuchung umfasst Ausgaben 1–51. Um an die zur Analyse bestimmten Texte heranzukommen, wurden in jeder Ausgabe Artikel gesucht, die sich mit dem Thema der Flüchtlinge auseinandersetzen und somit als Teil des Flüchtlingsdiskurses angesehen werden können. Die Bestimmung der Texte erfolgte durch ihre Lektüre und zusätzlich durch die Suchfunktion aller Online-Ausgaben der Zeitschrift nach den Stichwörtern *Flüchtling* / *Migrant*. Die Auswahl der zu suchenden Stichwörter wird dadurch diktiert, dass es sich dabei um die meist gebrauchten Bezeichnungen handelt, mit denen in der aktuellen Debatte<sup>9</sup> über Flüchtlinge auf die Asylsuchende Bezug genommen wird (vgl. Rada 2018b:53).

Die so herausgefilterten Texte werden in einem weiteren Schritt nach dem Stichwort *Deutschland* geprüft. Berücksichtigt werden im Folgenden erstens

---

sprachwissenschaftlichen Perspektive vgl. Busse (2013) und zum Überblick über (vor allem) germanistische Annäherungen an den Begriff vgl. Bilut-Homplewicz (2012).

<sup>9</sup> Einen Einblick in die Entwicklung dieser Begriffe im Migrationsdiskurs nach dem Jahre 1945 liefern Jung/Niehr/Böke (2000) mit ihrem diskurshistorischen Wörterbuch zur Einwanderung.

Determinativkomposita mit der Komponente *Deutschland* als Zweitglied. Es handelt sich dabei um ein Repertoire von Bezeichnungsalternativen, deren Auswahl und deren Gebrauch in einem spezifischen Kontext von einer bestimmten Perspektive der Wahrnehmung eines konkreten Sachverhaltes einerseits zeugt, andererseits diese mitprägt (vgl. Rada 2018b:53). Zweitens werden Nominalphrasen, dessen Kern das Wort *Deutschland* ist, ins Korpus aufgenommen, weil ihnen, ähnliche wie den früher genannten Zusammensetzungen, eine Nominationsfunktion zukommt. Durch unterschiedliche in den Nominalphrasen enthaltene Attribute wird Deutschland auf unterschiedliche Art und Weise charakterisiert und evaluiert. Drittens werden Prädikationen berücksichtigt, die formal die Form von „Verbal-Nomen-Konstellationen“ (Czachur 2011:200) haben. Ihre Struktur sieht folgendermaßen aus:  $x + \text{finites Verb} + (\text{Objekt})$ , wobei die Leerstelle  $x$  jeweils mit *Deutschland* gefüllt wird und die in Klammern stehende Stelle *Objekt* nicht zwangsläufig besetzt werden muss<sup>10</sup> (vgl. Czachur 2011:200). Berücksichtigung finden ebenfalls Phrasen, in denen *Deutschland* die Funktion eines Objekts oder eines Attributs (hier vor allem als Komponente von Präpositionalphrasen) zukommt. Die nachfolgende Tabelle enthält die Zahlangeben bezüglich der monatlichen Verteilung der Suchergebnisse. Bei der Zusammenstellung des Untersuchungskorpus hat sich erwiesen, dass Anfang des Jahres 2015 dem Thema der Flüchtlinge relativ wenig Aufmerksamkeit gewidmet wurde, bis im Sommer 2015 (ab August) das Interesse an diesem Thema seine quantitative Spitze in der medialen Berichterstattung erreicht hat<sup>11</sup>. Betrachtet man die Zahlen, erweist sich, dass die größte Rolle bei der Entstehung des Bildes von Deutschland im medialen Diskurs über Flüchtlinge Prädikationen und Präpositionalphrasen zugeschrieben werden kann. Unter den Präpositionalphrasen sollten wiederholt vorkommende und im Korpus der Untersuchung dominierende Phrasen des Typs *in Deutschland leben, arbeiten, bleiben, das Leben führen / aufbauen* einerseits und *nach Deutschland kommen, gelangen, einreisen, wollen, schaffen, einwandern, fliehen* andererseits.

---

<sup>10</sup> Bei der Analyse von Diskursen wird häufig auf das bekannte DIMEAN-Modell von Spitzmüller/Warneke (2011: 201) zurückgegriffen. Das Konzept der diskurslinguistischen Mehr-Ebenen-Analyse (abgekürzt: DIMEAN) umfasst intratextuelle Ebene, Ebene der Akteure und transtextuelle Ebene. Die hier vorgestellte Untersuchung konzentriert sich auf bestimmte Wortschatzeinheiten einerseits und Phrasen sowie Sätze andererseits. Daher ist die vorliegende Studie der untersten Ebene im DIMEAN-Modell, d. h. der intratextuellen Ebene, zuzuordnen, auf der wortschatz- und propositionsorientierte Analysen erfolgen.

<sup>11</sup> Vgl. Smykała (2016), die ebenfalls die Presseartikel aus der Zeitschrift „Die Zeit“ (August- und September-Ausgaben 2015) analysiert, wobei sie sich auf die sprachliche Ausgestaltung des Beginns der Flüchtlingskrise und die Konzeptualisierung ihrer Hauptakteure konzentriert.

monatliche Verteilung												
Struktur der Beispiele	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
Determinativkomposita mit <i>Deutschland</i> als Zweitglied	1	-	2	1	-	-	-	2	2	2	3	-
Nominalphrasen mit <i>Deutschland</i> als Kern	3	-	-	1	-	-	3	-	1	8	4	1
Prädikationen: <i>Deutschland</i> + finites Verb + (Objekt)	2	1	3	7	2	5	2	14	32	69	34	15
<i>Deutschland</i> als Objekt	-	-	-	-	-	-	-	4	2	6	1	-
<i>Deutschland</i> als Teil einer Präpositionalphrase	23	12	13	37	2	5	14	49	64	119	29	15

Tabelle 1. Quantitative Darstellung des Untersuchungskorpus

#### 4 Analyse des Materials

Die meisten der gesammelten Beispiele zeigen<sup>12</sup>, dass Deutschland in der medialen Berichterstattung als ein Land dargestellt wird, in das Migranten bevorzugt einwandern. So kommt das als axiologisch neutral geltende Kompositum *Einwanderungsland*<sup>13</sup> neben der Zusammensetzung *Willkommensland*, die generell die positive Einstellung der Migration gegenüber zum Ausdruck bringen soll, die aber ziemlich häufig aufgrund von Herausforderungen<sup>14</sup> der Migration ironisch verwendet wird, und dem Kompositum *Flüchtlingsland* vor, das mit negativen Assoziationen verbunden ist. Dies illustrieren die folgenden Beispiele:

- (1) Lange hat die Politik die Flüchtlingskrise verdrängt. Jetzt will sie Deutschland zum Einwanderungsland umbauen. (Z<sup>15</sup>, „Zumutung“<sup>16</sup>, 20.08.2015, S. 3)

<sup>12</sup> Aus Raumgründen ist es nicht möglich, hierin alle gesammelten Kontexte anzuführen. Es werden exemplarische bestimmte Tendenzen illustrierende Beispiele zitiert.

<sup>13</sup> Nach Smykała (2016: 192) verleiht das Wort *Einwanderung* der Diskussion über die Flüchtlingsthematik eine zusätzliche Dimension, nämlich Fachlichkeit.

<sup>14</sup> Ergänzend sollte auf den Beitrag von Smykała (2016) hingewiesen werden, in dem das Wort *Herausforderung* als eines der Schlagwörter der Anfangsphase des Flüchtlingsdiskurses betrachtet wird.

<sup>15</sup> „Z“ steht jeweils für „Die Zeit“.

<sup>16</sup> In Klammern wird jeweils der Titel des Artikels angegeben.



- (2) Deutschland wird zum Einwanderungsland, unweigerlich, unwiderruflich und ab sofort. (Z, „Zumutung“, 20.08.2015, S. 3)
- (3) Da hilft es auch nicht, dass Merkel, zuletzt auf der Fraktionssitzung Anfang der Woche, darauf verweist, dass nicht ihre Entscheidung, sondern die euphorischen Bilder von deutschen Bahnhöfen Deutschland zum Willkommensland gemacht hätten. (Z, „Im Auge des Orkans“, 24.09.2015, S. 3)
- (4) Deutschland hat sich eben erst damit abgefunden, ein Einwanderungsland zu sein, da muss es schon Flüchtlingsland werden. (Z, „Sagt uns, was los ist!“, 29.04.2015, S. 2)
- (5) Sodann baut sich das angeblich so träge, selbstgefällige Deutschland gerade von einem Einwanderungs- zu einem Flüchtlingsland um, Gesetze werden geändert, Unterkünfte werden gebaut, Arme werden geöffnet. (Z, „Die Krisen reiten“, 27.08.2015, S. 3)

In vielen Textpassagen wird darauf verwiesen, dass ein Einwanderungsland zu werden ein Prozess ist<sup>17</sup>. Dies schlägt sich in den Beispielen (1) und (5) an dem Verb *umbauen* sowie an zahlreichen Passivkonstruktionen im Beispiel (5) nieder. In diesem Kontext kann auch festgestellt werden, dass die Auswahl zwischen den Bezeichnungen *Einwanderungs-*, *Willkommens-* und *Flüchtlingsland* nicht nur von der jeweiligen Wertung abhängt, sondern auch im Verhältnis zur Kontrollierbarkeit des Prozesses und der Umwandlung steht. Es scheint, dass die Umwandlung zu einem Einwanderungs- und Flüchtlingsland ganz außer Kontrolle gerät und nach eigenen unvorhersehbaren Gesetzmäßigkeiten erfolgt. Auf der sprachlichen Ebene sollte in diesem Sinne insbesondere auf die Phrasen mit dem Verb *werden* (2), (4) verwiesen werden, mit denen zum Ausdruck gebracht wird, dass es sich dabei um eine unkontrollierte oder unkontrollierbare Entwicklung handelt. Die Vorstellungen von einem Willkommensland scheinen positiv gegenüber der kontrollierten Umwandlung zu sein (8). In einigen Kontexten kommt explizit zum Ausdruck, dass Deutschland neu gestaltet werden muss:

- (6) Die Flüchtlingskrise zwingt alle Beteiligten in neue Rollen. In den Erstaufnahmeeinrichtungen des Landes entsteht gerade ein neues Deutschland. Es hat eigene Regeln, eigene Hierarchien und eigene Geschichten. Sie kreisen um Männer und Frauen, um Religion und

---

<sup>17</sup> Die Konstatierung reiht sich in das Konzept ‚Migration ist Veränderung‘ ein (vgl. Smykała 2016: 193–194).

Kultur, um das Essen oder den Müll. (Z, „Mein Nachbar Raed“, 12.11.2015, S. 8)

- (7) Die Herausforderung für Deutschland liegt nun darin, bei der Suche nach einem Leitbild nicht nur Migranten und Geflüchtete einzubeziehen, sondern auch jene Menschen, die sich vom »neuen Deutschland« überfordert fühlen. (Z, „Wer integriert hier wen“, 29.10.2015, S. 7)
- (8) Deutschland wird sich bald verjüngt und ethnisch bunter wiederfinden als je zuvor. (Z, „Wer, wenn nicht wir?“, 30.08.2015, S. 1)

Diesem „neuen“ Deutschland werden, wie aus den Kontexten hervorgeht, unterschiedliche Merkmale zugeschrieben. Das sind auf der einen Seite solche positiven Attribuierungen wie *verjüngt* und *bunter* (8) sowie auf der anderen Seite mit negativen Konsequenzen der Migration verbundene Charakterisierungen wie *überfordert* (7).

Außerdem wird hervorgehoben, dass Deutschland eine besondere Rolle bei der Aufnahme von Flüchtlingen spielt – dabei handelt es sich um die Anzahl aufgenommener Flüchtlinge (9).

- (9) Im europäischen Vergleich sind Deutschland und Schweden tatsächlich Spitzenreiter bei der Aufnahme von syrischen Bürgerkriegsflüchtlingen. (Z, „Hilfe, Flüchtlinge!“, 19.03.2015, S. 7)

In der Presse werden Gegebenheiten genannt, die Deutschland zu einem für die Einwanderer attraktiven Land machen. In den Kontexten stechen dabei Reichtum / wirtschaftliche Lage (10), genügend Arbeitsplätze (10), (11), Sicherheit (11), Landschaft (11) hervor.

- (10) Francis dachte an seine deutschen Kollegen in Tripolis, daran, wie sie gesagt hatten, Deutschland sei ein reiches Land, es gebe dort Arbeit. (Z, 30.12.2014, „Aber wird es wirklich? Ein Mann kommt nach Deutschland, um sein Glück zu finden“, S. 18)
- (11) Und Deutschland entsteht in Ratebs Kopf als ein Land, in dem es genug Arbeit für alle gibt, als ein sicheres Land, grün, mit toller Natur. (Z, „Rateb fängt jetzt richtig an“, 13.08.2015, S. 58)

Es wird behauptet, dass aufgrund dieser migrationsfördernden Aspekte und wegen der von der Regierung betriebenen Migrationspolitik Deutschland zu dem beliebtesten Einwanderungsland wird. In den Kontexten kommt diese Überzeugung mithilfe des Wortes *Eldorado* (12) und des Adjektivs *paradiesisch*

(13) zum Ausdruck. Daran kann man erkennen, dass Deutschland ein Wunschland für Flüchtlinge ist.

- (12) Die Flüchtlingskohorten ziehen heute noch über den Balkan in ihr neues Eldorado Deutschland. (Z, „Ich habe Angst vor Merkels Gesinnungsethik“, 26.11.2015, S. 52)
- (13) Es ist doch offenkundig, dass die Selfies von Frau Merkel mit Asylsuchenden und die meisten ihrer Ansagen seither um die Welt gingen und viele Zweifler davon überzeugten, dass für sie die Stunde gekommen war, um sich auf den Weg in das paradiesische Deutschland zu machen. (Z, „Mehr Gelassenheit“, 22.10.2015, S. 85)

Mit einigen Beispielen wird verdeutlicht, dass die Zuwanderung eine wirtschaftliche Chance für das alternde Deutschland (14)–(16) darstellt.

- (14) Wenn wir weiter in Wohlstand leben wollen, wenn unsere Wirtschaftsleistung wachsen soll, sind wir auf die Menschen auf den Zäunen angewiesen, denn Deutschland altert. (Z, „Die wollen nur deutsche Jobs? Gut so!“, 26.02.2012, S. 23)
- (15) Das ist ein gutes Zeichen, denn zwei Dinge sind klar: Deutschland braucht Zuwanderung, und diese Zuwanderung muss stärker gesteuert werden (Z, „Rating für Einwanderer?“, 15.01.2015, S. 31)
- (16) Deutschland hält die Chance in den Händen, seinen Ruf als globales wirtschaftliches »Powerhaus« zu festigen und kann längerfristig wieder zu dem wissenschaftlichen und kulturellen Zentrum werden, das es einmal war. (Z, „Lasst sie kommen!“, 15.10.2015, S. 33)

Hervorzuheben ist das Beispiel (15), in dem der Aspekt der Kontrolle zur Sprache gebracht wird. In diesem Verwendungskontext wird explizit die Notwendigkeit der stärkeren Steuerung der Zuwanderung zum Ausdruck gebracht.

Parallel zu Chancen, die mit der Migration einhergehen, werden auch ihre Herausforderungen diskutiert (17)–(18):

- (17) Seit diesen Sätzen tobt eine Debatte um die Staatsräson, der Ton ist scharf. Merkel, so der Vorwurf, ersetze Moral durch Politik, sie kapitulierte vor der Realität. »Deutschland schafft sich ab.« (Z, „Unsere Willkommenskultur“, 29.10.2015, S. 45)
- (18) Ist Deutschland überfordert mit den vielen Flüchtlingen? Ein paar Fakten zur Asyldebatte (Z, „Willkommen! Willkommen?“, 06.08.2015, S. 14)

Aus den Kontexten geht eindeutig hervor, dass die Migrationspolitik von Deutschland nicht allgemein akzeptiert wird (19)–(20).

(19) Deutschland streitet, wie viele Flüchtlinge es sich leisten kann. Aber niemand weiß, wie viel Geld wir für sie zahlen. (Z, „Was kostet es, wenn er kommt?“, 30.07.2015, S. 22)

(20) Ist dieses Deutschland also ein gespaltenes Land, zerrissen zwischen Hass und Hilfe? Niemand kann das sicher sagen, aber es spricht mehr dagegen als dafür. (Z, „Wie 1989. Was ist eigentlich los mit Deutschland in diesem Sommer der Flüchtlinge?“, 27.08.2015, S. 1)

Diese Aufspaltung in Sachen Flüchtlingspolitik und die fehlende Überzeugung davon, ob die Vorgehensweise richtig ist, kann man auch den Kontexten entnehmen (21).

(21) So ist Deutschland erstens vom Land des guten Willens und der Sehnsucht nach Veränderung zu einer Nation der intensiven öffentlichen Diskussionen über ethische Fragen und moralisches Selbstbewusstsein geworden. (Z, „Dieser andere deutsche Herbst“, 05.11.2015, S. 50)

Die Migrationspolitik Deutschlands wird in der medialen Debatte an vielen Stellen kritisiert. Zu Kritikpunkten werden die folgenden Deutschland zugeschriebenen Merkmale: Handlungslosigkeit / Machtlosigkeit / Gleichgültigkeit (22), (23), Intoleranz den Flüchtlingen gegenüber (24), (25), übermäßiger Hang zur Kontrolle (26).

(22) Hunderte Flüchtlinge drängen gegen den Zaun. Es ist heiß, die Menschen wollen sich nicht aufhalten lassen, zu lange schon sind sie unterwegs. Väter halten ihre Kinder hoch, Männer und Frauen recken die Fäuste und skandieren: »Öffnet das Tor!«, Hubschrauber kreisen. Auf beiden Seiten des vier Meter hohen Zauns laufen Mitarbeiter des UN-Flüchtlingswerks UNHCR auf und ab und versuchen, die Menschen zu beruhigen. Niemand will, dass es zu gewalttätigen Auseinandersetzungen kommt. Aber das ist wohl nur eine Frage der Zeit. Und Europa sieht zu. Deutschland sieht zu. Zwei, drei Wochen lang hat Deutschland die Flüchtlinge mit offenen Armen aufgenommen, hat die Ankommenden mit Applaus begrüßt, mit Wasser, Obst, einem Bett. Merkel, Merkel, riefen die Migranten, das Sommermärchen 2015. Und nun? (Z, „Im Auge des Orkans“, 17.09.2015, S. 4)

- (23) Es ist eine Schande, dass Deutschland und Europa nicht mehr für die neuen Boatpeople tun. (Z, „Platz den Flüchtlingen“, 07.05.2015, S. 87)
- (24) Fast täglich werden Notunterkünfte angegriffen, in Heidenau tobt der Mob, Til Schweiger wird im Netz angepöbelt, weil er sich für Asylbewerber engagiert. Ist Deutschland wirklich so hässlich, so engherzig, so blöd? (Z, „Wie 1989. Was ist eigentlich los mit Deutschland in diesem Sommer der Flüchtlinge?“, 27.08.2015, S. 1)
- (25) Vom englischen Dichter Oscar Wilde stammt das Märchen vom selbstsüchtigen Riesen: Der Riese ist Eigentümer eines herrlichen Parks und duldet es nicht, dass jemand anders als er selbst seinen Fuß in das Grün setze und sich an der Pracht der Blumen erfreue. Wütend vertreibt er alle spielenden Kinder und baut eine gigantische Mauer um seinen Park. Doch nicht nur die Kinder bleiben jetzt aus, auch der Frühling, der Sommer und der Herbst meiden den Garten. Die ganze Natur leistet Widerstand gegen einen, der nicht teilen will. Und so bleiben dem Riesen zuletzt als Gefährten: der Winter, der Schnee und der Frost. Dass Deutschland so ein erstarrter Riese werde, ist offenbar der Wunsch mancher Bürger, die eine geistige Mauer um unser Land bauen und mit Widerwillen auf die steigende Zahl der Schutzsuchenden starren, die in langen Trecks aus den Kriegs- und Elendsgebieten dieser Welt über unsere Grenzen kommen. [...] Dieses prächtige Land wird in absehbarer Zeit eine Winterlandschaft des Alters sein – verödet und vergreist. (Z, „Freunde gesucht“, 06.08.2015, S. 1)
- (26) Aber gerade ist nichts normal. Dies sind Tage des Durcheinanders, der Unruhe, des drohenden Kontrollverlustes. Es sind Tage, in denen dieses wohlgeordnete, rundum abgepufferte Deutschland eine Ahnung davon bekommt, was Chaos sein könnte. (Z, „Starke Truppe“, 17.09.2015, S. 1)

Interessant ist das Beispiel (25), in dem mit Einbeziehung des Märchens von Wilde metaphorisch vor der Schließung der Türen vor Flüchtlingen gewarnt wird. Da die Alterung der deutschen Gesellschaft fortschreitet, wird auf die Gefahr hingewiesen, dass Deutschland ohne Einwanderer zu einer *Winterlandschaft des Alters* (25) wird.

Im Flüchtlingsdiskurs ist allerdings die Stimme hörbar, Deutschland auf der Grundlage seiner Migrationspolitik positive Eigenschaften zuzuschreiben, z.B. Hilfsbereitschaft (27), Stärke (27), (28), Empathie (28), Mut (29), Fürsorglichkeit (30).

- (27) Deutschland ist stark und hilfsbereit. Aber mehr Flüchtlinge bedeuten mehr Konflikte. (Z, „Wer, wenn nicht wir?“, 27.08.2015, S. 4)

- (28) Wer, wenn nicht dieses ebenso starke wie mitfühlende Land Deutschland, sollte das schaffen? (Z, „Wer, wenn nicht wir?“, 27.08.2015, S. 4)
- (29) Deutschland – zitternd vor dem eigenen Mut (Zwischentitel) Wir schaffen das, sagt Angela Merkel. Wir schaffen das, sagen die Helfer an den Hauptbahnhöfen. Aber schaffen wir das auch? (Z, „Wer, wenn nicht wir?“, 30.08.2015, S. 2)
- (30) Merkel-Deutschland sagte: Hier bin ich und kümmere mich um den Anderen in Not. Dazu aber gehörte eine große moralische Trunkenheit. Plötzlich verkörperte Deutschland das Gute. (Z, „Ich habe Angst vor Merkels Gesinnungsethik“, 26.11.2015, S. 52)

In diesem Kontext sei das Beispiel (29) zu betonen, in dem Deutschland im Hinblick auf seine Flüchtlingspolitik als ein mutiges Land dargestellt wird. Mit dem Adjektiv *zitternd* wird aber gleichzeitig auf den Selbstzweifel Deutschlands an der Gestaltung der Vorgehensweise den Flüchtlingen gegenüber verwiesen.

In Anbetracht der positiven Eigenschaften, die Deutschland zugesprochen werden, wird es als ein idealisiertes Modell für die andere Länder in Bezug auf die Migrationspolitik angesehen (31)–(33).

- (31) Deutschland hat das einzig Richtige getan, es ist ein Vorbild. Es hat die Moral in Europa wiederhergestellt und gezeigt, dass man sich um Menschen kümmern muss, die schwach sind und verfolgt werden. (Z, „»Warum fliegen wir sie nicht zu uns aus?«“, 19.11.2015, S. 14)
- (32) Unser Land ist eines der beliebtesten der Welt. Mit diesem Pfund müssen wir wuchern. Deutschland kann seinen Wohlstand nur halten, wenn wir mehr qualifizierte Einwanderer gewinnen. (Z, „Nur so schaffen wir das“, 15.10.2015, S. 33)
- (33) In einer halben Stunde, oder wie lange es gedauert haben mag, um die Entscheidung zu treffen, wurde Deutschland zum gelobten Land, das immer mehr Menschen anzieht. Aus meiner Sicht haben sich Frau Merkel und Peter Altmaier, ihr Kanzleramtsminister, bei dieser Entscheidung kolossal verrechnet. (Z, „»Migration produziert mehr Migration«“, 05.11.2015, S. 3)

In einigen Kontexten werden Handlungen oder Handlungsmöglichkeiten von Deutschland im Hinblick auf die Migrationspolitik formuliert.

- (34) Denn je mehr Deutschland für die Flüchtlinge tut, desto mehr könnten nachkommen. Eine Gesundheitskarte zum Beispiel könnte auch ein Anreiz für kranke Menschen sein, nach Deutschland zu fliehen. (Z, „Wie 1989. Was ist eigentlich los mit Deutschland in diesem Sommer der Flüchtlinge?“, 27.08.2015, S. 2)

## 5 Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse der Analyse lassen sich in einigen Punkten zusammenfassen. Es sollte davon ausgegangen werden, dass Deutschland in den zitierten Textpassagen aus der Presse als ein Einwanderungsland konzeptualisiert wird. Den Status Deutschlands als eines Einwanderungslandes bestätigt eine mit den meisten Ländern Europas unvergleichbar große Anzahl von Flüchtlingen, die Deutschland aufgenommen hat. So wird es in den zitierten Kontexten explizit als Spitzenreiter (9) in diesem Bereich genannt.

In der Presse wird darüber reflektiert, warum Deutschland so attraktiv für die Flüchtlinge ist. Hierbei bedient man sich Adjektive und Phrasen, die positive Seiten von Deutschland bezeichnen, z.B. *reich, sicher, genügend Arbeitsplätze*. Dem positiven Bild von Deutschland liegt vor allem seine stabile wirtschaftliche Lage zugrunde. An dieser Stelle werden auch hyperbolische Sprachmittel in Bezug auf die Beschreibung von Deutschland verwendet, wie z.B. *das neue Eldorado* oder *das paradiesische Deutschland*. Aus den angeführten Textfragmenten geht allerdings eindeutig hervor, dass Einwanderungsland zu werden ein Prozess ist, in dem ein neues Deutschland entsteht. Sprachlich drückt sich das erstens mit der häufig vorkommenden Phrase *Deutschland baut sich zu einem Einwanderungsland um / Deutschland wird zu einem Einwanderungsland umgebaut* aus. Zweitens wird das mithilfe von Passivkonstruktionen wie z.B. *Gesetze werden geändert, Unterkünfte werden gebaut* versprachlicht. Drittens tritt häufig das Adjektiv *neu* auf, das im Hinblick auf Deutschland verwendet wird. Dabei wird es einerseits mit positiven Assoziationen verbunden, indem *neu* als *verjüngt, ethnisch bunter* ausgelegt wird. Andererseits kann es auch negativ belegt werden, indem es durch den Einsatz von Anführungszeichen in den Presstexten in Frage gestellt wird.

In der Presse wird ausdrücklich betont, dass die von der Regierung betriebene Migrationspolitik keine allgemeine Akzeptanz in Deutschland erfährt. Das wird mithilfe der Phrase *Deutschland streitet* verbalisiert und mithilfe zahlreicher Adjektive wie *zerrissen, gespalten*, die auf gravierende Meinungsverschiedenheiten innerhalb von Deutschland in diesem Bereich hindeuten. Es finden sich auch Formulierungen, die die Tatsache verdeutlichen, dass die Flüchtlingsfrage ein politisches Thema ist, das mit vielen Emotionen verbunden ist. Einerseits wird von der Empathie, dem guten Willen gesprochen, die Flüchtlingen gegenüber zuteil werden. Andererseits berichtet man über Angst, die sogar zu Hassausbrüchen führen kann. Die Emotionen finden in den Texten

mithilfe von emotionsbezeichnenden Lexemen (wie z.B. *Hass*, *Mitgefühl*) oder mit Emotionen konnotierenden Lexemen (wie z.B. das Adjektiv *zitternd*, das gewöhnlich als eine Reaktion in Angstsituationen betrachtet wird) ihren Niederschlag. Diese Aufspaltung in Bezug auf die Migrationspolitik führt dazu, dass Deutschland entweder positiv oder negativ bewertet wird. Auf der einen Seite wird Deutschland explizit als *Vorbild* oder als *ein gelobtes Land* in Sachen Flüchtlingspolitik bezeichnet. In diesem Kontext taucht auch die Bezeichnung *Willkommensland* auf, mit dem eine positive Einstellung der Migration gegenüber zum Ausdruck gebracht wird. Auf der anderen Seite wird das Bild des mit den Flüchtlingen überforderten Deutschlands kreiert, wozu beispielsweise das Kompositum *Flüchtlingsland* gebraucht wird.

Im Zusammenhang mit der positiven und negativen Beurteilung der Migrationspolitik Deutschlands werden Chancen und Herausforderungen diskutiert, die damit einhergehen. So wird einerseits verdeutlicht, dass die Zuwanderung eine Chance für die wirtschaftliche, wissenschaftliche und kulturelle Entwicklung Deutschlands werden kann. So könnte Deutschland als ein *globales Powerhaus* oder *ein wissenschaftliches Zentrum* bezeichnet werden. Andererseits aber wird gleichzeitig darauf verwiesen, dass so eine große Migrationswelle Deutschland überfordern oder sogar gefährden kann.

Resümierend kann festgestellt werden, dass das diskursive Bild von Deutschland im Flüchtlingsdiskurs von verschiedenen, oft auf gegensätzlichen Polen liegenden Merkmalen geprägt wird. Der Grund dafür ist, dass die Akteure, die im Flüchtlingsdiskurs zur Sprache kommen, d.h. Journalisten, Politiker, Flüchtlinge, selbst verschiedene Einstellungen zu diesem Thema vertreten. So schwankt das Bild Deutschlands zwischen einem verjüngten und bunten Willkommensland, das die Chancen der Migration für seine eigene Entwicklung ausnutzt, und dem müden, aus der Kontrolle geratenen, überforderten Flüchtlingsland, das sich tagtäglich allein mit ständig neuen Herausforderungen der Migration konfrontieren muss.

## 6 Literatur

- Bartmiński, Jerzy / Bielińska-Gardziel, Iwona (2016): 15 lat Konwersatorium EUROJOS. In: *Etnolingwistyka. Problemy języka i kultury* 28: 317-322. <https://doi.org/10.17951/et.2016.28.317>
- Bartmiński, Jerzy (2009): *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bartmiński, Jerzy (2012): Der Begriff des sprachlichen Weltbildes und die Methoden seiner Operationalisierung. In: *text und diskurs* 5 (2012): 261-286.
- Bilut-Homplewicz, Zofia (2012): Na ścieżkach wieloznaczności, na drodze do precyzji. Germanistyczne ujęcia dyskursu – spojrzenie krytyczne. In: *Lingwistyka Stosowana* nr 5: 9-18.
- Busse, Dietrich (2013): Linguistische Diskurssemantik. Rückschau und Erläuterungen nach 30 Jahren. In: Busse, Dietrich / Teubert, Wolfgang (Hgg.): *Linguistische Diskursanalyse: neue Perspektiven*. Wiesbaden: Springer, 31-54. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18910-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18910-9_2)



- Czachur, Waldemar (2011): Diskursive Weltbilder im Kontrast. Linguistische Konzeption und Methode der kontrastiven Diskursanalyse deutscher und polnischer Medien. Wrocław: Atut.
- Gardt, Andreas (2007): Diskursanalyse. Aktueller theoretischer Ort und methodische Möglichkeiten. In: Warnke, Ingo H. (Hgg.): Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände. Berlin / New York: De Gruyter, 27-53.  
<https://doi.org/10.1515/9783110920390.27>
- Jung, Matthias / Niehr, Thomas / Böke, Karin (2000): Ausländer und Migranten im Spiegel der Presse. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Kałasznik, Marcelina (2018): Pejorative Metaphern im Flüchtlingsdiskurs. In: Klinker, Fabian / Scharloth, Joachim / Szczek, Joanna (Hgg.): Sprachliche Gewalt. Formen und Effekte der Pejorisation, verbaler Aggression und Hassrede. Stuttgart: Springer, 67-80.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-476-04543-0\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-476-04543-0_4)
- Mészáros, Attila (2019): Sprachliche Innovation im deutschen Migrationsdiskurs. In: Litera: Journal of Language, Literature and Culture Studies 29(2), 273-299.  
<https://doi.org/10.26650/LITERA2019-0052>
- Neumann, Werner (1987): Sprachliche Weltansicht – theoria linguae cum prazi historica. In: Neumann, Werner / Techtmeier, Bärbel (Hgg.): Bedeutungen und Ideen in Sprachen und Texten. Berlin: Akademie-Verlag, 151-173.
- Rada, Roberta (2018a): Phraseme im deutschsprachigen Mediendiskurs über die Migration - am Beispiel von Wir schaffen das. In: Gondek Anna / Jurasz Alina / Szczek Joanna (Hgg.) Einblicke und Rückblicke: Beiträge zur deutschen Phraseologie und Parömiologie aus intra- und interlingualer Sicht. Bd. I. Hohengehren: Schneider Verlag, 147-157.
- Rada, Roberta (2018b): *Flüchtlinge, Migranten, Asylanten, Asyl(be)werber?* – Eine Analyse ihrer Bezeichnungen im deutschsprachigen Mediendiskurs 2015 / 2016. In: Linguistische Treffen in Wrocław 14: 51-62.
- Smykała, Marta (2016): „Wir schaffen das!“ Diskursive Strategien sprachlicher Konstituierung des Beginns der Flüchtlingskrise und ihrer Hauptakteure im Pressediskurs am Beispiel der Wochenzeitung DIE ZEIT. In: tekst i dyskurs – text und diskurs 9, 187-205.
- Spitzmüller, Jürgen / Warnke, Ingo (2011): Diskurslinguistik: Eine Einführung in Theorien und Methoden der Transtextuellen Sprachanalyse. Berlin / Boston: De Gruyter Mouton.  
<https://doi.org/10.1515/9783110229967>
- Warnke, Ingo H. (2009): Zur wissenskonstitutiven Funktion des Diskurses – Wissen, soziale Kontrolle und Sprache. In: Grucza, Franciszek et al. (Hgg.): Diskurse als Mittel und Gegenstände der Germanistik. Warszawa: Euro-Edukacja, 71-84.

**Kovács-Gombos Ádám (Budapest):**

## **Der Vergleichstest als zentrale Fachtextsorte im Mountainbike-Magazin BIKE**

### **1 Einführung**

Deutschland ist kein Schwergewicht im Mountainbike-Sport, obwohl seine Vorreiterrolle in der Technik, in der Entwicklung und in der Industrie unbestritten ist. Diese Sportart ist in den deutschsprachigen Medien kaum präsent und auch die Fachsprache des Mountainbikes hat in den sprachwissenschaftlichen Forschungen bisher sehr wenig Interesse bekommen. Mit der Vorstellung der zentralen Fachtextsorte des Mountainbike-Magazins BIKE setzt sich die vorliegende Arbeit daher zum Ziel, diese Forschungslücke, wenn auch in bescheidenem Maße, zu schließen.

Der Mountainbike-Sport wird nicht nur als Leistungssport, sondern auch als ein technischer Sport betrachtet, bei dem großer Wert auf das Fahrrad – als technisches Gerät – gelegt wird, demzufolge weist die von den zahlreichen Mountainbike-Fachblättern benutzte Sprache einen hohen Grad an technischer Fachlichkeit und somit eine hohe Anzahl technischer Begriffe auf. Der theoretische Teil des Beitrags widmet sich daher auch der kurzen Darstellung der Fachlichkeit und Fachsprachlichkeit im Alltag. Nach der Vorstellung des BIKE Magazins auf dem Markt der deutschsprachigen Mountainbike-Zeitschriften erfolgt die Schilderung seiner marktführenden Testmethoden und einer seiner zentralen Textsorten: des Tests. Hierbei stützt sich die Arbeit auf das Modell von Fandrych und Thurmair (2011) zur Beschreibung von Textsorten; dabei sollen auf den Ebenen der Kommunikationssituation, der Textfunktion sowie auf der thematisch-strukturellen und formal-grammatischen Ebene die wichtigsten Merkmale der Textsorte *Test* erläutert werden.

### **2 Fachlichkeit und Fachsprachlichkeit im Alltag**

*Fach* und *Fachlichkeit* (die Beschaffenheit von *Fach*) „[...] gehören zu den Schlüssel- oder Fahnenwörtern (*key words, mots clé*) der modernen Gesellschaften“ (Kalverkämper 1998:1). In nahezu jedem Bereich des Lebens, von einfachem E-Mail-Schreiben, das grundlegende EDV-Kenntnisse und eventuell Fremdsprachenkenntnisse voraussetzt, über Blumengießen oder im öffentlichen Verkehr bis hin zur Renovierung der eigenen Wohnung, muss mit einem gewissen Grad verschiedener Fachlichkeit gerechnet werden (vgl. Becker/Hundt 1998:118).

Fluck nahm vor drei Jahrzehnten in Anlehnung an E. Wüster an, „[...] daß es etwa ebensoviele Fachsprachen wie Fachbereiche gibt. Ihre Zahl wird auf ungefähr 300 geschätzt“ (Fluck 1991:16). Am Anfang des neuen Jahrtausends hat

sich diese Zahl mit der Verbreitung des Internets und den damit einhergehenden technischen Entwicklungen und zivilisatorischen Errungenschaften wohl vervielfacht und ihre gesellschaftliche Rolle wird auch stärker als je zuvor betrachtet. Schon Mitte des vorigen Jahrhunderts sah Mackensen vor allem in der technischen Sprache „den größten Auftragsgeber unserer Sprache“ (Mackensen 1959:295) und zwar aus dreierlei Gründen:

- „a) weil der Sprachbedarf der Technik sich nicht im Fachsprachlichen erschöpft,
- b) weil die Sprachwirkung der Technik weit über die Fachkreise hinausgeht,
- c) weil die Sprachleistung der Technik u.a. in der Nutzung und Erprobung neuer sprachlicher Mittel besteht.“ (Mackensen 1959:293-294)

Sechzig Jahre später werden seine Gedanken von Lenka Vaňková noch immer als äußerst aktuell empfunden: „Die ständige Erweiterung der fachexternen Kommunikation geht Hand in Hand mit dem Eindringen von Fachwissen und Merkmalen von Fachsprachen in neue Kontexte“ (Vaňková 2018:7, siehe dazu noch Becker/Hundt 1998:118).

Diese immer stärkere Verflechtung der Fachsprachen und der Gemeinsprache setzt auch seitens der Textrezipienten eine ständige Auseinandersetzung mit Fachausdrücken und speziellen Fachkenntnissen voraus, was bei einem technischen Sport, wie das Mountainbiken noch mehr in den Vordergrund rückt und sich im Sprachgebrauch der Fachzeitschriften besonders illustrativ niederschlägt.

### **3 Vorstellung der Fachzeitschrift BIKE**

Obwohl Medienprodukte anderer Fachbereiche – wie zum Beispiel in der Elektrotechnik – zunehmend digital erscheinen und kaum mehr offline herausgegeben werden (vgl. Pišl 2018:216), gibt es im deutschsprachigen Raum eine verhältnismäßig große Vielfalt an gedruckten Fahrradmagazinen. Das älteste und auch das größte davon ist das BIKE Magazin aus Deutschland.

Dieses Fachblatt wurde 1989 von dem Chefredakteur des SURF Magazins, Uli Stanciu, gegründet, in einem Jahr als „[i]n Europa [...] aber noch ein absolutes Informationsvakuum bezüglich des neuen Sports [herrschte]“ (BIKE 06/19:70), obwohl in jenem Jahr bereits 330.000 Mountainbikes in Deutschland verkauft wurden. Vier Jahre später erreichte das Magazin seinen ersten Rekord mit 130.000 verkauften Exemplaren. Bis heute sind schon mehr als 341 Hefte erschienen (vgl. BIKE 06/19:70).

Die schnelle Entwicklung des neuen Sports rief zahlreiche neue Bereiche des Mountainbikes ins Leben. Anfangs herrschten nur zwei Zweige des Mountainbike-Fahrens: Cross-Country und Downhill. Derzeit werden weitere verzeichnet. Die Besitzer des Fachblatts BIKE reagierten – gegenüber der Konkurrenz – schnell und gründeten eigene Magazine für die wichtigsten

FahrradSPORTarten, wie etwa TOUR für Rennradfahrer, FREERIDE für die jüngeren LeserInnen des Gravity-Bereichs (Downhill, Freeride, Dirt Jump, Enduro, Slopestyle usw.) oder aktueller das E-BIKE für den explosionsartig wachsenden Markt der Elektro-Fahrräder.

Diese Spezialisierungen sind zum Beispiel für Unterschiede bezüglich des Sprachstils verantwortlich. Solange bei dem BIKE der sachlich-objektive Sprachstil beibehalten wird, grenzt sich das FREERIDE Magazin von dieser Tendenz ab, um den Ansprüchen der jüngeren Leserschaft mit Neigung zu extremeren Disziplinen gerecht zu werden. Aus diesem Grund weist der Sprachstil lässige Züge (z.B. „[...] weil das Ding im Park so richtig rocken kann“) mit häufigem Gebrauch von Anglizismen (z.B. „Wanna-be-Enduro“, „Stylen“, „jumpy, fucking good times“ usw.) auf (vgl. FREERIDE 03/20:49-53).

Als ein auf das Mountainbike als Massensport fokussierendes Magazin hat BIKE nur einen richtigen Konkurrenten auf dem Markt, nämlich das „Mountainbike Magazin“. Als Mitbewerber versuchen sie jeweils eigenständige Spezifika aufzuweisen und so stark wie möglich voneinander abzuweichen. Während das Titelblatt bei BIKE zum Beispiel von dem traditionellen, Ruhe ausstrahlenden grünen Logo geprägt ist, wirbt das Mountainbike Magazin mit knallendem Orange. Ihre Themenauswahl wird jedoch stark von dem Arbeitsrhythmus der Fahrradindustrie und dem jährlichen Rennkalender beeinflusst. Trotz solcher Unterschiede zwischen diesen beiden deutschsprachigen Printmagazinen besteht jedoch eine recht große Überschneidung in der Art und der Anordnung ihrer jeweiligen Textsorten: Nach einer Begrüßung des Chefredakteurs und einem langatmigen Reisebericht mit epischer Bildsequenz werden stets Kurznachrichten und Produktneuigkeiten angeführt. Dann steht im Mittelteil die zentrale Textsorte, der Test mit seinen vielen Varianten von Fahrradtests bis Produkttests, von Vergleichstests über Duelle bis hin zu Einzeltests. Weiter angeordnet stehen Interviews, Reportagen, Technik-, Reparatur-, Trainings-, Fahrtechnik- und Reisetipps und längere Rennberichte.

#### **4 Testen und Tests in der Fachzeitschrift BIKE**

Wie es aus der vorigen Auflistung hervorgeht, bildet die Textsorte *Test* als Oberbegriff mit ihren vielen Varianten den inhaltlichen Schwerpunkt der Magazine. Das Magazin BIKE war von Anfang an Leitmedium der Szene und

„[...] war dabei stets mehr als Dokumentation einer Entwicklung des Mountainbikes. BIKE spürte nicht nur neue Trends auf, sondern trieb sie voran. Egal, ob Fullsuspension, Carbon oder Scheibenbremsen. BIKE hinterfragte die neuen Technologien natürlich stets kritisch. Kein Zweifel, das Test-und-Technik-Ressort pumpt als Herz der BIKE-Redaktion das Blut bis heute durch die Adern der Szene.“ (BIKE 06/2019:S.68)

Wegen der Dominanz, der mehr als dreißig jährigen Erfahrung in der Szene und der finanziellen Stärke kann sich das Magazin seriöse, zeit- und kostenaufwändige Testverfahren erlauben. Zum Zweck der Objektivität hat die Redaktion über die Jahre ein zweiteiliges Testverfahren erarbeitet: Die erste Phase wird im Labor<sup>1</sup> mit lasergesteuerten Messgeräten durchgeführt. Zur gründlichen Abmessung, zu den Labortests sowie zu der Zerlegung und dem Wiederaufbau eines Fahrrads werden acht Stunden benötigt.

Nach der Festlegung der Laborwerte beginnt der eigentliche Praxistest, der mit Hilfe einer Fahrergruppe (mit einem unterschiedlichen fahrtechnischen Können) auf einem auf den Charakter der jeweiligen Fahrradmodelle angepassten Gelände (im Ausland, vor allem in den kälteren Monaten) stattfindet. Die speziell zu diesem Anlass eingeladenen Testfahrer, die oft erfolgreiche Rennfahrer oder mehrfache Meister der jeweiligen Disziplin sind, absolvieren mit den meistens mit Einheitsreifen ausgestatteten Testrädern mehrere Runden auf der gleichen Teststrecke, um die Bedingungen möglichst konstant zu halten und, soweit möglich, über ihre Erfahrungen objektiv zu berichten. Die Fahrräder werden nach jeder Testrunde anhand eines Fragebogens mit Punkten bewertet. Mit dieser zweiteiligen Testmethode können den LeserInnen die wichtigsten Unterschiede vieler Fahrradmodelle in derselben Preisklasse vergleichbar präsentiert werden.

Obwohl das BIKE Magazin das Interesse der Leserschaft von einfacher Neugier bis hin zur Unterhaltung zu bedienen versucht, gilt der Fahrradtest nach wie vor als wichtigste Textsortenvariante. Ein plausibler Grund des betonten Stellenwerts der Textsortenvariante *Fahrrad-Vergleichstest* ist die Vielzahl der LeserInnen, die sich vor dem Kauf eines neuen Mountainbikes in erster Linie aus Fachzeitschriften informiert. Laut der im BIKE Magazin jährlich veröffentlichten Umfragen kaufen die meisten Radfahrer Fahrräder für mindestens drei Jahre und bei einem Kostenumfang von 1.000 bis 13.000 Euro<sup>2</sup>, dabei wird vor dem Kauf lange und akribisch überlegt, in welches Modell investiert wird. Zu dieser finanziell recht wichtigen Entscheidung können die Fahrrad-Einzeltests und Vergleichstests ihren Beitrag leisten.

Die Testergebnisse werden in den Fachzeitschriften in der Textsorte *Test* sprachlich festgehalten, wobei diese – wie bereits erwähnt – über zahlreiche Varianten, wie etwa Einzeltest, Duell, Vergleichstest, Dauertest verfügt.

Trotz der relativ starken prototypischen Ausprägung der Textsorte lassen sich wegen des Stellenwerts der unterschiedlichen Magazine auf dem Markt bei den Tests Unterschiede in Objektivität, Stil, Aussagekraft und größtmögliche Abdeckung des Marktes feststellen.

---

<sup>1</sup> Zedler – Institut für Fahrradtechnik und -Sicherheit GmbH.

<sup>2</sup> Durchschnittlich wollen die LeserInnen des Magazins 4054 Euro für die nächste Anschaffung eines neuen Mountainbikes ausgeben (BIKE 10/2020: 55).

Im Folgenden wird der Fokus auf eine Variante der Textsorte *Test* – auf den sog. Vergleichstest – gelegt.

## 5 Der Vergleichstest als zentrale Textsortenvariante

Zur Beschreibung von Vergleichstest ziehe ich das Vier-Ebenen-Modell von Fandrych und Thurmair (2011:13 ff.) heran, das die Kommunikationssituation, die Textfunktion, die thematisch-strukturelle und die formal-grammatische Ebene als übliche Beschreibungsdimensionen der Text(sorten)linguistik umfasst (vgl. z.B. Brinker 1992).

Auf der Ebene der Kommunikationssituation werden die Merkmale des Kommunikationsbereiches, die medialen Aspekte, die Textproduzenten und Textrezipienten sowie ihre Beziehung zueinander, die Aspekte „Raum und Zeit“ und der kulturelle Hintergrund überprüft.

Im Rahmen der Untersuchung der Textfunktion werden der Verstehenszusammenhang und die Ziele der Textsorte vorgestellt.

Die Analyse der thematisch-strukturellen und formal-grammatischen Ebenen dient zur Vorstellung der Vertextungsstrategien als grundlegende text- und wissenskonstituierende Prinzipien und ihrer sprachlichen Verwirklichung.

Zur Beschreibung der Textsortenvariante *Vergleichstest* sind vier Monatshefte des Jahrgangs 2019 und 2020 von BIKE herangezogen worden.

### 5.1 Kommunikationssituation

Wie schon in dem vorigen Kapitel erläutert, gibt es eine Vielzahl an gedruckten deutschsprachigen Fahrradmagazinen, die aber nur in einem kleinen, fachlich gesinnten Rezipientenkreis Anerkennung finden. Dies kann einerseits mit der teils extremen, andererseits technischen Natur der Sportart zusammenhängen.

Die im medialen Rampenlicht stehenden Sportarten (wie Fußball oder Basketball) sind meistens Mannschaftssportarten, die sich am häufigsten in Form mündlicher Live-Übertragungen oder schriftlicher Berichterstattungen sprachlich manifestieren. Ihre Fachsprachen lassen sich in den linguistischen Forschungen im Rahmen der Sportfachsprache (stark standardisiert und höchstmöglicher Fachlichkeitsgrad), des Sportjargons (hoher Fachlichkeitsgrad mit individueller Prägung) und der Mediensprache des Sports (leichte Verständlichkeit, geringste Fachlichkeit) beschreiben (vgl. Winkler 2018:112). Das Mountainbiken ist aber kein Mannschaftssport und wegen seines technischen Charakters rückt das Sportmittel in den Vordergrund. Die Sprache des Mountainbike-Sports weist demzufolge Merkmale der technischen Fachsprachen auf.

Wegen der vergleichsweise geringen Popularität des Mountainbike-Sports ist auch der Markt der deutschsprachigen Mountainbike-Fachzeitschriften überschaubar. Trotzdem müssen vor allem die Redaktionen der Printmedien

intensiv daran arbeiten, optisch ansprechend, attraktiv und zugleich informativ zu sein, um sich im Kiosk gegenüber Konkurrenzprodukten durchzusetzen. Auf dem globalen Markt werden Tag für Tag neue Entwicklungen präsentiert, neue Patente angemeldet und die neue Generation von Sportlern, Marken und Teams melden sich täglich mit aktuellen Berichten und kleinen Clips in den sozialen Netzwerken. Die Journalisten besitzen die Aufgabe, aus dieser riesigen Faktenvielfalt und Informationsmenge die relevanten Informationen herauszufiltern und sie auf knappe Art und leicht rezipierbar darzustellen. Wegen des heterogenen Leserkreises von einem fachkundigen Rennfahrer bis hin zum Freizeitsportler, vom 12-jährigen Hobby-Freerider bis hin zum 60er Tourenfahrer mit Gepäckträger, soll eine „[...] möglichst große Eindeutigkeit und Verständlichkeit bei gleichzeitiger sachlich-fachlicher Angemessenheit“ (Fandrych / Thurmair 2011:353) erreicht werden.

Trotz des aufwändigen Testverfahrens, der angestrebten Objektivität und des jahrzehntelang hart erkämpften Professionalismus sind die Aussagekraft bzw. die Gültigkeitsdauer der Behauptungen eingeschränkt. Dies steht jedoch nicht mit der Glaubwürdigkeit der textproduzierenden Journalisten und Testfahrern, sondern eher mit den Mechanismen der Fahrradindustrie und dem ständigen Entwicklungszwang unserer heutigen Welt im Zusammenhang. Ein Fahrrad der Extraklasse von heute ist morgen nicht mehr als ein Fahrrad der oberen Mittelklasse. Die technischen Neuerungen von diesem Jahr gehören in zehn Jahren schon in die Retro-Rubriken der Magazine.

Milan Pišl stellt in seiner Untersuchung der fachbezogenen Internetforen fest, dass in Fachforen mit Vorliebe auf die Perspektive der Experten, die eine fachliche Instanz verkörpern, Bezug genommen wird, „[...] wodurch ein hoher Fachlichkeitsgrad gesichert werden soll“ (Pišl 2018:226). Meistens wird aber im Weiteren nicht erklärt, „[...] wer die Gruppe von erwähnten Experten bildet, und ihre Kompetenzen bzw. Ausbildung wird nicht nachgewiesen“ (ebd.:226). Bei Fachzeitschriften, wie auch bei dem Fahrradmagazin BIKE sind die Fachkenntnisse der Journalisten unbestritten. Ihre Fachkompetenz wird – wegen der mehr oder weniger unbegrenzten Platzkapazitäten vor allem bei den Online-Zeitschriften – mit Foto und einer kurzen Beschreibung des sportlichen Lebenslaufs und der eventuellen Rennerfolge nachgewiesen. Wie bereits im Kapitel 4 erwähnt, werden zur Gewährleistung des höchstmöglichen Fachlichkeitsgrads oft renommierte Rennfahrer oder nationale und internationale Meister der jeweiligen Disziplin zum Testfahren eingeladen.

Die Rezeptionssituation ist wie bei den meisten schriftlichen Medienprodukten sowohl räumlich als auch zeitlich ausgedehnt – es besteht keine Kopräsenz der Textproduzenten und Textrezipienten. Aus dieser nicht vorhandenen Kopräsenz und der dichotomischen Teilung auf wenigen, aber aktiven Textproduzenten und zahlreichen, aber den Textproduzenten gegenüber meistens passiven Textrezipienten ergibt sich die grundsätzlich statische Charakteristik der Printmedien, nämlich die asynchrone bzw. die Einweg-Kommunikation. Fragen

von Textrezipienten können nicht, oder nicht unmittelbar, auf Internetseiten oder nur in Form von Leserbriefen gestellt werden, die aber oft nicht beantwortet werden.

## 5.2 Textfunktion

Die Leseintention bei der Textsorte *Vergleichstest* besteht in erster Linie im Herausfiltern derjenigen Informationselemente, die einem bei der Kaufentscheidung vermeintlich weiterhelfen. Um jedoch einen Vergleichstest tiefgehend und hilfreich zu der eventuellen Kaufentscheidung zu verstehen, werden nicht nur fahrradtechnische Fachkenntnisse vorausgesetzt, sondern gewissermaßen auch Kenntnisse über unterschiedliche Textsorten: „Wir rezipieren Texte je nach kommunikativer Situation, eigener Kompetenz und Handlungsnotwendigkeiten bzw. -absichten auf viele unterschiedliche Arten und in unterschiedlichem Durchdringungsgrad“ (Fandrych / Thurmair 2011:353).

Die Textrezipienten sind mit der jeweiligen Textsorte aufgrund ihrer Erfahrung mit unterschiedlichen Testverfahren sowie mit den typischen Texten der Textsorte meistens vertraut.

Auf der Seite des Textproduzenten sind sowohl der Wissenstransfer als auch der illokutionäre Akt von komplexer Natur. Die Fachjournalisten stehen als Vermittler zwischen den Experten der Branche (Ingenieure, Entwickler, professionelle Sportler, Hersteller usw.) und dem von ihrem Fachwissen her durchaus heterogenen Leserkreis. Das Magazin soll beide Seiten ansprechen, bzw. ihre Ansprüche erfüllen, um die Rentabilität als Hauptziel eines Printmagazins weiterhin aufrecht erhalten zu können. Die Textsorte *Vergleichstest* muss deswegen mehreren Funktionen gerecht werden. Als wissensbezogener Text, in dem Faktizität hergestellt wird, hat sie in erster Linie eine konstatierend-assertierende Funktion (allgemeine Beschreibung der jeweiligen Disziplin bzw. der Fahrräder).

Die Fahrradindustrie wird durch die Vermarktung der ständigen Neuentwicklungen am Leben gehalten. Das Interesse für die nicht selten unnötigen und seitens der KundInnen oft ungewollten Entwicklungen und neuen Standards (z.B. Achsenbreiten, Laufrad- oder Gabelschaftsdurchmesser usw.) wird mit tatkräftiger Unterstützung der Medien geweckt. Die argumentative Funktion der Textsorte *Vergleichstest* besteht in der Bereitstellung von rational nachvollziehbarem Wissen, „[...] von dem angenommen wird, dass es beim Rezipienten nicht umstandslos akzeptiert wird“ (Fandrych / Thurmair 2011:30). In dem „Religionskrieg“ der Verfechter von 1x11 und 1x12 Schaltungen<sup>3</sup> zieht der BIKE-Redakteur, Ludwig Döhl, die letztere vor:

---

<sup>3</sup> 1x11 und 1x12 Schaltungen sind moderne Antriebsysteme, die am Kurbelsatz nur über ein einziges Kettenblatt verfügen und hinten 11 oder 12 Gänge haben. 1x12 ist die modernere Variante, für deren Umrüstung die Anschaffung von einem neuen Schaltwerk, Nabe,



„Die Übersetzung der Schaltungen muss passen: Der Sram NX geht wegen des 11er-Ritzels die Puste aus, wenn's schnell wird. Zum Klettern macht bei 12fach-Schaltungen ein 30er-Kettenblatt Sinn.“ (BIKE 03/2020:32)

Das ultimative Ziel der Fahrrad-Vergleichstests besteht in der Bewertung und dadurch der Beförderung der Lesereinstellung bezüglich des Kaufs. Diese handlungsbeeinflussende Funktion schlägt sich oft auch ganz explizit in dem sog. *Kauf Tipp* nieder. Mit dem Siegel *Kauf Tipp* wird immer das Produkt des besten Preis-Leistung-Verhältnisses in den Tests markiert, aber die tabellarisch zusammengefassten Punktzahlen über Steifigkeitswerte, Laufradträgheit, Gewichte und vor allem über die Fahreigenschaften bergauf und bergab weisen auch eine starke Aussagekraft auf. Sie wird mit Hilfe von journalistischen Subtexten (Fazit des Testleiters oder Urteil der zum Test eingeladenen professionellen Sportler der jeweiligen Disziplin) und syntaktischen Strukturen (z.B. *kein anderes Bike kann da mithalten; absolut gelungenes Touren-Bike, oder ist in die Jahre gekommen* usw.) oder den Text begleitenden Werbungen auch emotional untermauert.

### 5.3 Thematisch-strukturelle Ebene

Der Vergleichstest als umfangreichste Textsorte der Fahrradzeitschriften kann als Großtextsorte (vgl. Fandrych / Thurmair 2011:26) aufgefasst werden, die sich durch eine starke Untergliederung in Teil- und Subtexte und eine räumliche Zerdehntheit auszeichnet.

Um dem kommerziellen Hauptziel eines Fachmagazins gerecht zu werden, werben die jeweiligen Ausgaben schon auf dem Titelblatt für die Haupttextsorte *Vergleichstest* sowohl mit typographischer Hervorhebung als auch mit optisch starken Signalfarben; vgl.:

„9 Trailbikes  
Bis 2700 Euro  
Multi-Talente, oder reine Bergab-Boliden?“ (BIKE 07/2019:Titelblatt)

Im Inhaltsverzeichnis werden zwecks der leichten Zugänglichkeit neben der klassischen Angabe der Seitennummer des Vergleichstests auch die Stellen im Magazin angeführt, an denen die einzelnen Fahrradtests zu lesen sind. Der Titel des Vergleichstests wird häufig mit einer Überschrift ergänzt, die die

---

Schalthebel und Ketten notwendig ist. Aus diesem Grund entwickelte sich eine heftige Debatte in den Internetforen über ihre Unnötigkeit, vermeintlichen Vorteile und vor allem über die unersättliche Habgier der Fahrradindustrie, die mit solchen Trickereien aus der Geldbörse der SportlerInnen Geld zu entlocken versucht.

konstatierend-assertierende und bewertende Funktion der Textsorte illustriert; vgl.:

**Test Trailbikes** Endlich richtig leicht: neun Allrounder bis 2700 Euro im Vergleich. (BIKE 07/2019:4)

Der den Vergleichstest repräsentierende Text mit seinen Teil- und Subtexten befindet sich im Inneren des Magazins. Seine Länge hängt stark von dem Inhalt ab: Um geschäftliche Aspekte vor Auge zu halten, werden der billigeren Preisklasse weniger Seiten gewidmet als der professionellen Kategorie. Sie variiert auch je nach der Anzahl und Exklusivität der Testgruppe und den eventuell eingeladenen prominenten Testfahrern.

### 5.3.1 Typischer Aufbau von Vergleichstests

#### 5.3.1.1 Vorspann

Den ersten Teilttext bildet der sogenannte Vorspann, der auf einer Doppelseite multimedial in ein Aktionsfoto in Großformat eingebettet ist; vgl.:

„Auf Abwegen  
KATEGORIE Trailbikes FEDERWEG 120 bis 140 Millimeter PREISKLASSE  
2199 bis 2700 Euro  
Trailbikes sollen Touren-Fahrer bergauf und bergab gleichermaßen glücklich machen. Für 2700 Euro zaubern aber nur drei von neun Test-Bikes ein breites Strahlen auf die Gesichter der BIKE-Tester. Unser Test im Trailzenter Lipno deckt die Stärken und Schwächen dieser Kategorie auf.“ (BIKE 07/2019:48-49)

Bemerkenswert ist bei diesem anführenden Teilttext, wie kondensiert der Inhalt des nachfolgenden Haupttextes samt Beschreibung der Preisklasse, der Erwartungen gegenüber der Testgruppe, des Testgeländes und des Testergebnisses zusammengefasst wird. Das Interesse wird jedoch weiterhin aufrechterhalten, weil der Testsieger noch nicht enthüllt wird.

Der Wissenstransfer erfolgt auf dieser Doppelseite aus dem multimedialen Zusammenwirken der zwei semiotischen Zeichensysteme, Sprache und Bild. Der Textinhalt wird mit Hilfe des Fotos illustriert, aber die identifikatorische bzw. verdeutlichende Funktion des Fotos kommt ebenfalls zur Geltung, indem es einige für die jeweilige Disziplin charakteristische Landschaft oder Umgebung darstellt.

#### 5.3.1.2 Haupttext

In dem Haupttext werden die in dem Vorspann angedeuteten Themen mit Schwerpunkt auf dem Vergleich der Testkandidaten ausführlich thematisiert.

Textsortenkonstitutive, thematische Elemente sind die Beschreibung der (Fahr)Eigenschaften der einzelnen Fahrräder und die Auflistung ihrer Komponenten und Geometrieangaben.

Als lediglich textsortenspezifisch gelten dagegen die meistens tabellarisch zusammengefassten Messungen der Steifigkeiten, der Laufradträgheit, der Gewichte und diverser technischer Daten.

Die Themenentfaltung folgt in dem Haupttext generell dem Prinzip vom Allgemeinen zum Besonderen. Der Text wird mit farbenreichen und dynamischen Aktionsfotos über dem Testfeld illustriert.

Der Haupttext kann ferner fakultativ durch einen weiteren Teilttext ergänzt werden, in dem die Besonderheiten oder Auffälligkeiten bestimmter Ersatzteile mit Nahaufnahmen und mit kleinen Überschriften zusammengefasst werden. Nach dem Haupttext steht meistens ein weiterer, nicht obligatorischer Teilttext, der zusammen mit dem Vorspann einen inhaltlichen Rahmen für den Haupttext bildet. In dem Fazit des Testleiters werden nämlich die Testeindrücke, die Vor- und Nachteile der Testgruppe und die Argumente für den Testsieger auf knappe Art zusammengefasst; vgl.:

„Fazit von Ludwig Döhl, Testredakteur

Gerade in der Preisklasse bis 2700 Euro lohnt es sich, beim Bike-Kauf genau hinzusehen. Während viele Marken mit der Preisgrenze zu kämpfen haben, bauen Canyon, Rose und Cube sehr gute Bikes mit überdurchschnittlicher Ausstattung. Das Gewicht ist eine der wichtigsten Kenngrößen in diesem Test. Trailbikes mit schweren Laufrädern und einem Gesamtgewicht von deutlich über 14 Kilo machen im Bergauf/Bergab-Mix weniger Spaß. Canyon holt mit dem einzigen Carbon-Rahmen und sehr gutem Fahrwerk den Testsieg. Kein anderes Bike kann da mithalten.“ (BIKE 07/2019:52)

### 5.3.1.3 Einzeltest im Vergleichstest

Einen Teilttext vom Vergleichstest bildet der sogenannte Einzeltest, in dem nur ein einziges Modell beschrieben wird. Dieser textsortenkonstitutive (vgl. Fandrych / Thurmair 2011:16) Teilttext ist bei dem BIKE Magazin nicht nur in der Länge, sondern auch in der Form und in dem Typ der begleitenden Infografiken stark standardisiert.

Trotz des enormen Energie-, Zeit- und Kostenaufwands der Tests müssen sich die LeserInnen im Fließtext mit 150-170 Wörtern über das ersehnte Fahrradmodell zufriedengeben (vgl. BIKE 07/2019:55-60). Sogar bei den sogenannten Duellen, in denen man nur zwei Fahrradmodelle gegeneinander „antreten“ lässt, wird die Zahl von 350 Wörtern – im Vergleich zu den Vergleichstests, wo gleichzeitig sogar zehn Fahrräder getestet werden können – nicht überschritten (vgl. BIKE 07/2019:72-74). Auf die textinhaltliche Seite blickend ist die Aussagekraft der Einzeltests noch geringer, denn meistens besteht ein Drittel der zur Verfügung stehenden 150 Wörtern aus einer in Sätzen

formulierten redundanten Auflistung der Ausstattung und der Geometrieangaben (vgl. BIKE 07/2019:73), die jeweils textsortenkonstitutiv neben dem Fließtext in tabellarischer Form bzw. in einer Infografik angegeben werden (vgl. Abb. 1).

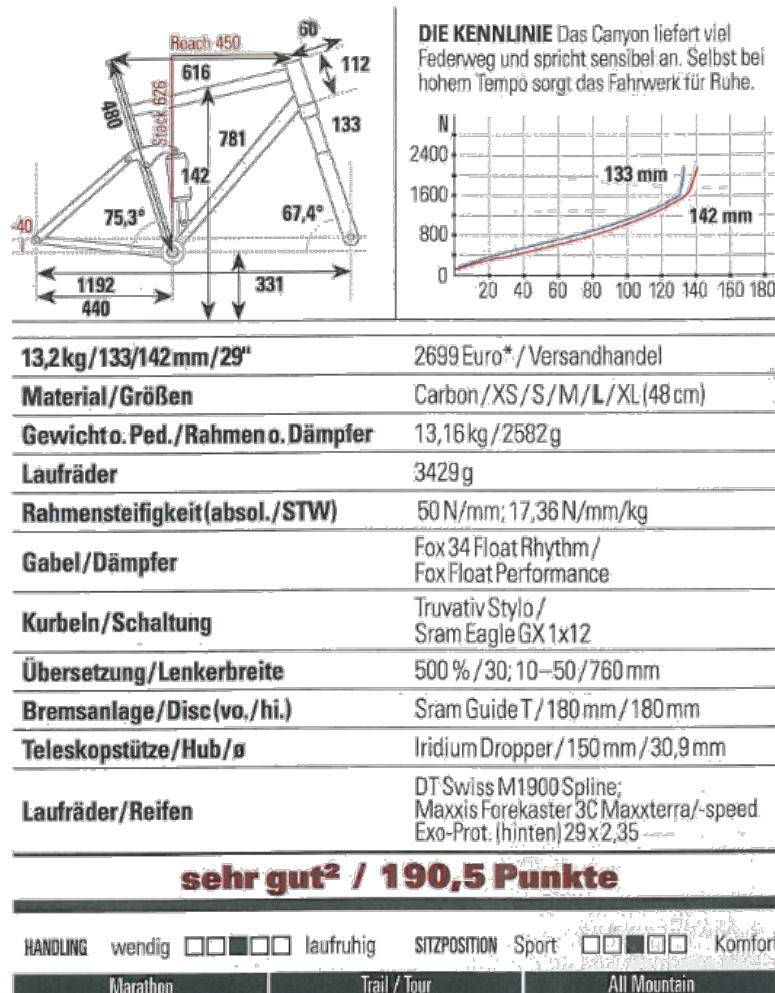


Abbildung 1: Ausstattung und Infografik zur Geometrie und Kennlinien der Federung<sup>4</sup>

### 5.3.1.4 Tabellen

Der informative Mehrwert der Großtextsorte *Vergleichstest* bei BIKE stammt demnach in erster Linie nicht aus dem Teilttext *Einzeltest*, sondern vielmehr aus dem Haupttext (wo die Informationen über ein bestimmtes Fahrrad nicht gruppiert vorkommen) und aus den Labormessungen, deren Ergebnisse in leicht verständlichen Tabellen zusammengefasst werden. Somit stehen den LeserInnen zur Kaufentscheidung wertvolle und leicht vergleichbare Werte zur Verfügung,

<sup>4</sup> Quelle: BIKE das Mountainbike-Magazin 31. Jahrgang, Heft 7/2019, Delius Klasing Verlag GmbH, 55.

die aber nicht immer genügend Aussagekraft über die wirklichen Fahreigenschaften des jeweiligen Fahrrads haben.

Die vier textsortenspezifischen Tabellen (Punktetabelle über die Fahreigenschaften, Steifigkeiten, Laufradträgheit und Gewichte) sind als Subtexte in sich abgeschlossen, jedoch wird „[...] ihre kommunikative Funktion und Zweckhaftigkeit wesentlich erst durch die Gesamt-Textfunktion der Großtextsorte bestimmt“ (Fandrych / Thurmair 2011:26). Über alle vier Tabellen bekommen die LeserInnen auch eine kurze Hilfe zur Deutung der Angaben; vgl.:

„**STEIFIGKEITEN** Die absoluten Steifigkeitswerte in dieser Testgruppe sind okay, die STW-Werte könnten jedoch besser sein.“ (vgl. BIKE 07/2019:54)

#### 5.4 Formal-grammatische Ebene – spezifische sprachliche Merkmale

Anhand der untersuchten Texte kann im Allgemeinen festgestellt werden, dass seitens der deutschsprachigen Fachpresse eine große Anzahl von Fachausdrücken zur Verwendung kommt, die sich nicht immer auf Anleihen aus den allgemeinverständlichen Ausdrücken der Gemeinsprache ableiten lassen (z.B. *Tauchrohr* oder *Standrohr*<sup>5</sup>). Dazu kommt noch, dass es z.B. nur für das leichte Davonrollen (bergabwärts) eines vollgefederten Mountainbikes mindestens sechs sinn- und sachverwandte Adjektive gibt: *leichtfüßig*, *laufruhig*, *vortriebsorientiert*, *abfahrtsorientiert*, *bergablastig*, *wipffrei* und *antriebsneutral*.

In dem einführenden Teil wurde bereits angedeutet, dass die Fachsprache des Mountainbikes viele Gemeinsamkeiten mit den technischen Fachsprachen aufweist. Mit der allgemeinen, fast weltweiten Zugänglichkeit des Internets verlieren die gedruckten Fachzeitschriften den Kampf um die Aktualität immer mehr. Das schlägt sich bei den Mountainbike-Magazinen in der Form von der immer selteneren Präsenz der Rennberichterstattungen nieder. Die Printmagazine bevorzugen solche Themen, die nicht von einer zeitlichen Aktualität abhängen und längere und tiefgreifendere Texte verlangen. So stehen das Material und vor allem das Fahrrad als Sportgerät samt Ausstattung im Mittelpunkt, was die lexikalische Gestaltung der Texte prägt.

Wie bereits erwähnt, sollen die LeserInnen (und damit die potenziellen Kunden) nach dem Lesen eines Tests das Gefühl haben, über alle nötigen Informationen zu verfügen, die ihnen zu einer Entscheidung bei der Auswahl des

<sup>5</sup> Das *Tauchrohr* und das *Standrohr* haben zwar ihre Benennung sowohl in der deutschen als auch in der ungarischen Sprache von ihren physikalischen Funktionen erhalten – Rohre, die stehen und tauchen –, aber im Deutschen ist das *Standrohr*, das Rohr, welches steht, und das *Tauchrohr* ist das, in welches das Standrohr eintaucht. Im Ungarischen gilt eine umgekehrte Betrachtungsweise: das Substantiv (*villa*)*láb* besitzt die Funktion des namensgebenden Körperteils des Beins, was ja stehen kann, während das nur in Kurzform verwendete *becsúszó* reinrutscht oder hineinschlittert.

passenden Fahrrads verhelfen. Bei dieser Entscheidung sind vor allem drei Informationen von Nutzen: die Ausstattung, die Geometrie und die Fahreigenschaften des Fahrrads. Aus räumlichen Gründen werden im Weiteren nur einige Beispiele zur sprachlichen Realisierung von diesen drei Informationen angeführt.

#### 5.4.1 Charakterisierende und wertende Adjektive

Aus formal-grammatischer Sicht ist die große Frequenz von Fachausdrücken und bestimmten syntaktischen Strukturen wie die pränukleare Attribuierung des substantivischen Kerns nicht verwunderlich, obwohl zugunsten der leichten Verständlichkeit auf ausgedehnte Nominalklammern verzichtet wird. Die für die Textsorte charakteristische konstatierend-assertierende und auch bewertende Funktion wird durch die attributiven Adjektive und Partizipien (z.B. *gelungene Geometrie, stimmige Sitzposition, sicheres Fahrgefühl, spaßiges Bike*) erreicht, deren Benutzung auch das Desiderat des Wissenstransfers in kondensierter Form erfüllt. Die Besonderheit des jeweiligen Ersatzteils oder der Fahreigenschaft wird daher meistens mit Hilfe von Adjektiven ausgedrückt (z.B. *schmalere Lenker, griffige Reifen, hohes Tretlager, straffe Druckstufe*).

#### 5.4.2 5.4.2 Komposita

Bei der Bezeichnung der Ersatzteile dominieren die substantivische Lexeme. Es sind Wortbildungskonstruktionen, die entweder aus Verben gebildet worden sind, wie z.B. *Bremse* aus dem Verb *bremsen* oder *Lenker* aus dem Verb *lenken* oder Komposita darstellen. Die Benennungen der Geometrieangaben werden beispielsweise bis auf die zwei englischen Ausdrücke (*Reach* und *Stack*) ausschließlich mit Hilfe von Komposita gebildet. Hinsichtlich der Geometrieangaben gibt es überwiegend zweiteilige Zusammensetzungen und nur selten dreigliedrige, die meistens aus einem Bestimmungswort und einem Grundwort bestehende Determinativkomposita sind: *Lenkwinkel, Oberrohr, Tretlagerhöhe, Tretlagerabsenkung* usw.

Die Motiviertheit der Benennungen wurzelt in einigen wenigen Fällen in der menschlichen Anatomie. Außer den Nomen *Federbein* und *Zahnkranz* sind keine weiteren Beispiele anzutreffen, obwohl einige weitere Substantive wie die *Krone* im Ausdruck *Gabelkrone* oder die *Kette* im Schmuckstück des menschlichen Hauptes bzw. Halses ihren Ursprung haben.

Diese im Vergleich zu der Gemeinsprache größere Anzahl der Zusammensetzungen lässt sich als Spezifikum der Fachsprachen mit dem Anspruch der möglichst genauen Wiedergabe fachlicher Inhalte erklären.

### 5.4.3 Pluralbildungen

Es gibt viele Pluralbildungen vor allem bei Ersatzteilen, die mindestens aus zwei Teilen bestehen, wie *Griffe*, *Pedale*, oder *Kettenstreben*. Diese werden z.B. im Ungarischen eher im Singular benutzt.

### 5.4.4 Euphemismus: Verhüllende und verschönernde Ausdrücke

Die Magazine leben teils aus bezahlten Tests. Die Journalisten befinden sich dementsprechend im Spannungsfeld der seitens der LeserInnen gestellten Erwartung einer Enthüllung der Wahrheit und der Erwartung der Hersteller, über ihr Produkt nur Gutes zu schreiben. Der Wunsch nach der breitmöglichsten Entfaltung der wissenskonstituierenden Elemente gerät mit der kommerziellen Zielsetzung des Magazins in Konflikt. Somit werden in dem Prozess des Wissenstransfers einerseits Teile der Wahrheit verschleiert, andererseits entstehen zwecks der Verhüllung der Schattenseiten eines Produkts (vgl. Rada 2013) oder einer gewissen Fahreigenschaft jede Menge verschönernde, manchmal sogar humorvolle, syntaktische Konstruktionen, wie *lieblos verlegte Züge* für chaotische Zugverlegung, *nach beherztem Körpereinsatz verlangen* für ein zu gewichtiges Fahrrad, *kämpfen mit der Preisgrenze* für ein zu teures oder verhältnismäßig arm ausgestattetes Rad oder *mit dem Sessellift liebäugeln* für ein eventuell schweres Fahrrad mit schlechten Berganfahrtsqualitäten.

### 5.4.5 Anglizismen

Das Vorherrschen der englischen Sprache in der internationalen Fahrradindustrie ist deutlich sichtbar, weshalb der überwiegende Teil der technischen Neuerungen auf Englisch veröffentlicht wird. Die deutschsprachigen Medienprodukte sind deswegen immer im Zugzwang, einen treffenden, ebenso knappen Ausdruck mit identischem Bedeutungsinhalt zu finden, um im Konkurrenzkampf ihre Position behüten zu können. Für die immer größere Häufung von Anglizismen ist eher diese Zeitnot in dem Kampf um Geltung verantwortlich als die technische Notwendigkeit. Eine weitere Erklärung für die relativ hohe Frequenz der benutzten englischsprachigen Ausdrücke ist das Ziel des Ansprechens der jüngeren Generation, die die Anglizismen als Stilwörter wahrnimmt. Dadurch kann eine leichtere Identifikation mit dem Magazin erreicht werden. Darauf deutet die Benutzung von Partizipien wie *durchgestylt* (stilvoll bis zur letzten Schraube), oder Verben der Bewegung wie *mitcruisen* (langsam und stilvoll mitfahren), oder Substantiven wie *Weekend Warrior* (Gelegenheitsfahrer) oder Nominalphrasen wie *der richtige Setup* (die präzise Einstellung der Federung) hin.

Viele englische Fachausdrücke fungieren als Lehnwörter, die in der Fachsprache des Mountainbikes vollständig eingebürgert sind: z.B. die zwei englischen Ausdrücke *Reach* und *Stack*, die Benennungen der Geometrieangaben sind. Beide bedeuten die Entfernung zwischen der Mitte des Tretlagergehäuses und der Mitte der Oberkante des Steuerrohrs, aber *Reach* zeigt ihre waagerechte Entfernung, also eine Art Länge im vorderen Rahmendreieck, während *Stack* ihre senkrechte, also die Höhe der Front (vgl. Abb. 2), angibt. Wegen der Knappheit und der unmissverständlichen Eindeutigkeit der zwei Ausdrücke wurden sie in den meisten Sprachen nicht übersetzt.



Abbildung 2: Reach und Stack<sup>6</sup>

## 6 Zusammenfassung und weitere Untersuchungsmöglichkeiten

Der Beitrag versuchte einige Aspekte einer bisher kaum untersuchten Sportsprache, der Sprache des Mountainbikes am Beispiel der zentralen Textsorte des Fachmagazins BIKE vorzustellen.

Wegen der technischen Natur dieser Sportart steht das Sportgerät, also das Mountainbike in dem Mittelpunkt des Kauf- und Leseinteresses. Folglich spielen die Fahrradtests die wichtigste Rolle im Artikelangebot der Fahrradmagazine.

Der Vergleichstest als umfangreichste und zentrale Textsorte der Fahrradzeitschriften kann als Großtextsorte aufgefasst werden, dessen charakteristische Merkmale die größtmögliche Objektivität, Informativität und Fachlichkeit sind. Diese werden durch das zweiteilige Testverfahren (lasergesteuerte Messungen im Labor und Erfahrungen einer speziell zusammengestellten Testgruppe auf dem Gelände) gewährleistet.

Die Ergebnisse von Testverfahren werden generell in textsortenkonstitutiven Teiltextrn (Vorspann, Haupttext, Einzeltest) festgehalten. Dem Plus an Objektivität und Fachlichkeit liegen bei der größten deutschsprachigen Fachzeitschrift, dem BIKE Magazin, die textsortenspezifischen Teiltextrn zugrunde, in denen die Ergebnisse der Labormessungen meistens in tabellarischer Form präsentiert werden.

<sup>6</sup> Quelle: <https://www.help.smartfit.bike/article/261-0> (aufgerufen: 08.10.2020)



Die spezifischen sprachlichen Merkmale der Sportart und der Fachlichkeit kommen deutlich im Wortschatz zum Vorschein. Jeder Ersatzteil hat eine eigene, meist durch Wortzusammensetzung bzw. Wortbildung entstandene, präzise Benennung, während die für die Textsorte charakteristische konstatierend-assertierende und bewertende Funktion durch die attributiven Adjektive und Partizipien erreicht wird. Die relativ hohe Frequenz der euphemistischen Ausdrücke und der Anglizismen lässt sich neben den stilistischen Gründen leicht mit der besseren Vermarktung des Magazins in einem hart umkämpften Umfeld erklären.

Zur weiteren Untersuchungen gibt es zahlreiche Möglichkeiten von der kommunikativen bis hin zur strukturell-grammatischen Ebene, aber zum besseren Verstehen der Wissenskonstitution und zur Aufdeckung der onomasiologischen und semasiologischen Hintergründe der jeweiligen Fachwörter lohnt es sich, auch kontrastive Aspekte in Betracht zu ziehen.

## 7 Literatur

### 7.1 Korpus

BIKE das Mountainbike-Magazin 31. Jahrgang, Heft 6/2019, Delius Klasing Verlag GmbH.  
 BIKE das Mountainbike-Magazin 31. Jahrgang, Heft 7/2019, Delius Klasing Verlag GmbH.  
 BIKE das Mountainbike-Magazin 32. Jahrgang, Heft 4/2020, Delius Klasing Verlag GmbH.  
 BIKE das Mountainbike-Magazin 32. Jahrgang, Heft 10/2020, Delius Klasing Verlag GmbH.  
 FREERIDE das Gravity Magazin, Heft 03/2020, Delius Klasing Verlag GmbH.

### 7.2 Sekundärliteratur

Baumann, Klaus-Dieter (2015): Die interdisziplinäre Kategorie der Fachlichen Intertextualität als Wegweiser zu einer neuen Entwicklungsepoche der aktuellen Fachkommunikationsforschung. In: Satzger, Axel / Vaňková, Lenka / Wolf, Norbert Richard (Hrsg.) (2015): Fachkommunikation im Wandel. Ostrava: Universitas Ostraviensis  
 Becker, Andrea / Hundt, Markus (1998): Die Fachsprache in der Einzelsprachliche Differenzierung. In: Hoffmann, Lothar / Kalverkämper, Hartwig / Wiegand, Herbert Ernst in Verbindung mit Galinski, Christian und Hüllen, Werner (Hrsg.) (1998): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin - New York: Walter de Gruyter, 118-133.  
<https://doi.org/10.1515/9783110111019.1.2.118>  
 Brinker, Klaus (1992): Linguistische Textanalyse. Berlin: Erich Schmidt.  
 Fandrych, Christian / Thurmair, Maria (2011): Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus Sprachdidaktischer Sicht. Tübingen: Stauffenburg Verlag.  
<https://doi.org/10.4312/linguistica.52.1.407-414>  
 Fluck, Hans-Rüdiger (1991): Fachsprachen. Tübingen: Francke.  
 Kalverkämper, Hartwig (1998): Fach und Fachwissen. In: Hoffmann, Lothar / Kalverkämper, Hartwig / Wiegand, Herbert Ernst in Verbindung mit Galinski, Christian und Hüllen, Werner (Hrsg.) (1998): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung

- und Terminologiewissenschaft. Berlin - New York: Walter de Gruyter, 1-24.  
<https://doi.org/10.1515/9783110158847.2>
- Mackensen, Lutz (1959): Muttersprachliche Leistungen der Technik. In: Sprache – Schlüssel zur Welt. Festschrift für Leo Weisgerber. Hrsg. v. Helmut Gipper. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Pišl, Milan (2018): Aspekte der digitalen Kommunikation zwischen Experten und Laien am Beispiel von fachbezogenen Internetforen über Elektronik. In: Vaňková, Lenka: Fachlichkeit und Fachsprachlichkeit in varianten Kontexten. Berlin: Frank&Timme (Forum für Fachsprachen-Forschung. 147).  
<https://doi.org/10.31261/wss.2020.04.19>
- Rada, Roberta (2013): Tabus und Euphemismen in der deutschen Gegenwartssprache. Zweite unveränderte Auflage. Budapest: ELTE Germanistisches Institut (Budapester Beiträge zur Germanistik; 69).
- Vaňková, Lenka (2018): Einleitend: Zur Problematik von Fachlichkeit und Fachsprachlichkeit. In: Vaňková, Lenka: Fachlichkeit und Fachsprachlichkeit in varianten Kontexten. Berlin: Frank&Timme (Forum für Fachsprachen-Forschung. 147).  
<https://doi.org/10.31261/wss.2020.04.19>
- Winkler, Marco (2018): Präzise, hart und eiskalt – die Lexik der Eishockeysprache. In: Vaňková, Lenka: Fachlichkeit und Fachsprachlichkeit in varianten Kontexten. Berlin: Frank&Timme (Forum für Fachsprachen-Forschung. 147).  
<https://doi.org/10.31261/wss.2020.04.19>

**Erzsébet Knipf – Márta Müller (Budapest):**

## **Mehrsprachigkeit im Spiegel der deutsch-ungarischen Lexikografie um die Jahrhundertwende (19./20. Jh.)**

### **1 Einführung**

Im vorliegenden Beitrag gedenken wir unserer Kollegin, der hervorragenden Lexikografin für das Sprachenpaar Niederländisch-Ungarisch, Frau Professor Elisabeth Mollay, indem wir einen Einblick in die Entwicklung und den Stand der zweisprachigen lexikografischen Praxis in Ungarn in den Jahrzehnten der Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jh. geben. Da es um ein interdisziplinäres und weit verzweigtes Thema geht (Geschichte, Kulturgeschichte, Sprachwissenschaft, Soziologie), das hier nicht in seiner vollen Breite ausgeführt werden kann, muss zeitlich und die kulturhistorischen Ereignisse betreffend weit ausgeholt werden. Die Lage, der Gebrauch der Sprache(n) durch die Bevölkerung des betreffenden Landes, hier: eines multi-ethnischen und multi-lingualen Reiches ist immer eingebettet in die Umgebung und weitgehend abhängig von den politischen, wirtschaftlichen und sozialen Geschehnissen und Umständen, die sich in einer bestimmten Zeit in den Regionen ereignen.

Daher soll eingangs ein kurzer, historischer Überblick über die umstrittene Sprachenfrage, über die Gestaltung und die Veränderungen im politischen Umfeld sowie in der Sprachenpolitik der an der Regierung Beteiligten in der Monarchie ab Ende des 18. Jahrhunderts gegeben werden. Damit eng verknüpft werden einzelne ausgewählte Etappen der nationalen Bestrebungen des Königreichs Ungarn um die Etablierung der ungarischen Sprache, resp. die Zeit der Spracherneuerung in Ungarn, die als Folge der Erstarkung des Nationalbewusstseins in Ungarn entstanden ist, skizziert. Mit der Sprachreform gingen ein kultureller, literarischer Aufschwung sowie maßgebend auch das Aufblühen der ungarisch-deutschen Lexikografie in Ungarn einher. Im Hauptteil dieses Aufsatzes wollen wir unser Augenmerk auf ein in der Fachliteratur eher vernachlässigtes kulturhistorisch-sprachliches Thema, auf die Behandlung der Mehrsprachigkeit durch die zweisprachige Wörterbuchkultur in Ungarn an der Wende des 19. und 20. Jahrhunderts aus metalexikografischer Sicht richten, d.h. an welchen Stellen der Makro- und Mikrostruktur die äußere und innere Mehrsprachigkeit in dem deutsch-ungarischen Wörterbuchteil von Simonyi / Balassa (im Weiteren: SBDU, 1899) sowie von Kelemen (im Weiteren: KGHDU, 1914) erscheint.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Die Kenntnis zweier verschiedener, voll ausgebauter Kultursprachen nennt man äußere Mehrsprachigkeit, dahingegen die Kenntnis zweier Varietäten derselben Gemeinsprache innere Mehrsprachigkeit (Riehl 2014: 16-17). Dieser Beitrag untersucht also die

## 2 Zum sprachpolitischen Hintergrund der Epoche

Das Königreich Ungarn war in der Zeit der Monarchie im wahrsten Sinne des Wortes ein Vielvölkerreich mit den – auf seinem Territorium lebenden und gesprochenen – vielen kleinen Sprachen und vielsprachigen Minderheiten, jedoch ohne eine im juristischen Sinne etablierte Mehrheitssprache und zudem auch mit einem recht unterschiedlichen Prestige der vielen im Land gesprochenen kleinen Sprachen. Als eine symbolische Klammer galt das über den vielen kleinen gesprochenen Sprachen stehende Latein, als eine der gültigen Verwaltungs- und Regierungssprachen, die auch von den Habsburgern als solche mehrfach bestätigt wurde, doch auch deren Prestige fing an zu bröckeln, man begann sich davon zu distanzieren und diese Leerstelle musste dann aus sprachpolitischer Sicht gefüllt werden. Die Sprachenfrage der Monarchie flammte im gesamten Reich immer wieder auf und geriet häufig in den Mittelpunkt von politischen Debatten und Unruhen, mit all ihren Folgen und Nachwirkungen in allen Bereichen des Alltags, für fast alle Bevölkerungsschichten der verschiedenen Nationalitäten.

Die Sprachenpolitik der Habsburgermonarchie stellt selbst ein großes Forschungsprojekt dar, auch zur Erörterung der Entstehung der zweisprachigen Lexikografie in Ungarn müssen einige wichtige Vorläufer und Meilensteine aus einer kulturhistorischen und soziolinguistischen Sicht kurz zusammengefasst werden. So werden wir anhand einiger Eckpunkte die Sprachenpolitik unter der Herrschaft von Maria Theresia und Joseph II., die Sprachentradition in der Bildungspolitik der Monarchie kurz andeuten, die Ungarische Spracherneuerungsbewegung erwähnen und deren Früchte kurz vorstellen. Dieser Hintergrund sowie weitere wichtige kulturpolitische Ereignisse sind als Vorläufer zum Aufblühen der damals in Entstehung begriffenen zweisprachigen Lexikografie in Ungarn zu betrachten.

Die Kaiserin Maria Theresia strebte vor dem Hintergrund der überaus großen, im wahrsten Sinne des Wortes gelebten Sprachenvielfalt ihres Reiches eine bestimmte, im allgemeinen Sinne des Wortes verstandene Mehrsprachigkeit an. Zur Aufrechterhaltung der Kommunikation zwischen Zentrum und Peripherie ihres großen Reiches sowie zum Zweck des Funktionierens der zentralen Verwaltung in allen nahen und weit entfernten Regionen war eine ausgleichende Förderung und Sicherung der Verwendung aller in der Monarchie anerkannten und gesprochenen Sprachen angesagt.<sup>2</sup> Gleichzeitig entstand z.B. auch die

---

ausgewählten Wörterbücher darauf hin, wie sie mit den (meistens diatopischen) Varietäten des Deutschen bzw. mit den Fremdwörtern umgehen.

<sup>2</sup> Der Verfassungsentwurf aus dem Jahre 1848 sicherte allen Nationalitäten der Monarchie die Gleichberechtigung aller landesüblichen Sprachen in Schule, Amt und öffentlichen Leben. Dieses Nationalitätenrecht wurde auch vom Staatsgrundgesetz vom 21. Dezember 1867 übernommen. Artikel 19. des Staatsgrundgesetzes vom 21. Dezember 1867, „über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger für die im Reichsrathe vertretenen Königreiche und Länder“ legt Folgendes fest: „Alle Volksstämme des Staates sind gleichberechtigt, und jeder

Privilegierung einiger weniger Sprachen (wie Deutsch und Latein) durch die Verwaltungspraxis und durch die Volksbildung (vgl. Haslinger 2008: 84ff.). Das elaborierte Deutsch verkörperte in höheren sozialen Schichten ein prestigeträchtiges Symbol, es verkörperte im ganzen Reich die Sprache der Modernität, galt als die wichtigste Voraussetzung des Fortschritts, der Entwicklung der Wirtschaft, der Kultur und der Mode und galt als Vorbild für alle anderen im Reich beheimateten sprachlichen und ethnischen Minderheiten. So bestand auch eine gewisse Erwartungshaltung gegenüber den sozial höheren Schichten, die deutsche Sprache gut zu beherrschen, im Alltag, in der Verwaltung, bei den Behörden mehrsprachig agieren zu können und dass gerade durch die VertreterInnen dieser Schicht auch eine Loyalität gegenüber der deutschen Sprache im Reich aufgebaut und sichtbar gemacht werde. Andererseits war auch die Bestrebung sichtbar, dass die Sprachen der jeweiligen Regionen von den lokalen Vertretern der Zentralstaatlichkeit erlernt und beherrscht werden sollen. In den vielsprachigen ländlichen Bereichen des Reiches, in sozial niedrigeren Schichten setzte sich jedoch in der Alltagskommunikation eine natürliche gesprochene Mehrsprachigkeit durch, da die zwischenmenschlichen Interaktionen unter Menschen verschiedener Muttersprachen durch natürliche Sprachkontakte vollzogen, d.h. höchstwahrscheinlich mehrsprachig abgewickelt wurden.

Im Mittelpunkt der Politik von Joseph II. stand eine allgemeine Stärkung und Verbreitung der deutschen Sprache (eine sog. „Germanisierungspolitik“), Deutsch wurde in seiner Funktion als eine unifizierende Sprache dargestellt. Auch die 1777 eingeleitete Schulreform „Ratio Educationis“ widerspiegelte eindeutig dieses Bestreben. Zwischen 1784-1790 wurde im Königreich Ungarn und in Siebenbürgen Deutsch als Pflichtsprache, d.h. als Verwaltungs- und Unterrichtsprache verbindlich eingeführt, selbst ohne Rücksichtnahme auf die nationalen Traditionen und Wünsche der vielen in diesen Regionen lebenden Völker (vgl. Haslinger 2008: 92). Ein Hofkammerdekret aus dem Jahre 1822 verlangte sogar, dass allen in die zentrale Verwaltung gelangten nicht deutschsprachigen Urkunden eine deutsche Übersetzung beigelegt werden musste. In größeren Städten des Reiches genoss die deutsche Sprache im Kultur- und Wirtschaftsleben überall ein hohes Prestige, unterstützt und vor allem getragen durch den höheren sozialen Status der in diesen Bereichen beschäftigten Bevölkerungsschichten. Ab der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts hatte der

---

Volksstamm hat ein unverletzliches Recht auf Wahrung und Pflege seiner Nationalität und Sprache. Die Gleichberechtigung aller landesüblichen Sprachen in Schule, Amt und öffentlichem Leben wird vom Staate anerkannt. In den Ländern, in welchen mehrere Volksstämme wohnen, sollen die öffentlichen Unterrichtsanstalten derart eingerichtet sein, daß ohne Anwendung eines Zwanges zur Erlernung einer zweiten Landessprache jeder dieser Volksstämme die erforderlichen Mittel zur Ausbildung in seiner Sprache erhält.“

Wiener Hof die alleinige Vermittlerrolle der westlichen Kultur nicht nur im Reich, sondern auch in Ungarn übernommen.<sup>3</sup>

Doch die starke Germanisierungspolitik von Joseph II., eine fehlende Rücksichtnahme auf die vielen Völker und deren Sprachen, auf die sprachlich-kulturelle Pluralität des Reiches führten u.a. zu einer Reihe von Kettenreaktionen unter diesen Völkern. Auch die damals entstandene außenpolitische Situation, z.B. eine drohende Türkengefahr, das erneute intensive nationale Erwachen insbesondere bei den ungarischen Ständen, deren Nationalbewusstsein in dieser Zeit erstarkte und noch weitere soziale und innenpolitische Faktoren führten dazu, dass ab 1792 an den Schulen auch Ungarisch zum Pflichtfach wurde, trotz der Tatsache, dass Ungarisch damals noch nicht standardisiert war. Es musste ein langer Weg beschritten und viele Hürden überwunden werden, bis Ungarisch dann 1844 offiziell vom ungarischen Landtag zur Amtssprache erklärt wurde.

### **3 Zur damaligen Lage der ungarischen Sprache**

Bereits während der 150 Jahre langen Dreiteilung des Landes (1541-1720) verfolgten die einzelnen ungarischen Landesteile völlig unterschiedliche Sprachpraktiken: Während in der Westhälfte, welches Gebiet zum katholischen Habsburg gehörte, die Sprachen des Wiener Hofes, d.h. Deutsch, Italienisch, Französisch und Latein die gebräuchlichen Sprachen waren, wurde im mittleren Teil, das zum osmanischen Reich gehörte, Ungarisch und Türkisch verwendet, Ungarisch auch deshalb, weil in diesem Landesteil die Mehrheit der protestantischen Gelehrten lebte, obgleich sie an deutschen Universitäten studierten und ein gutes Deutsch sprachen<sup>4</sup>, doch war ihr nationales Bewusstsein stärker. Der östliche Teil (Ostungarn und Siebenbürgen) unterstand zwar auch den Türken, doch als ein „Satrapenstaat“ behielten sie ihre ungarische Sprache als Hauptsprache im Alltag und in Publikationen.

Die Grundlagen und Triebkräfte des Aufschwungs einer zweisprachigen Lexikografie in der untersuchten Epoche in Ungarn beruhen – wie bei allen Nationen und Ländern – einerseits auf soziohistorischen Ereignissen, Begebenheiten, die sich vor allem auf politischer Ebene in der Monarchie niederschlugen, andererseits auch auf einer Reihe von makro-soziolinguistischen Umständen, wie der Sprachideologie und vor allem der Sprachenpolitik, die den Zustand, das Entwicklungsniveau sowie die Verbreitung und den Gebrauch der ungarischen (und anderer Sprachen im Reich) bestimmt haben.

Der Beginn des Standardisierungsprozesses des Ungarischen wird auf die Zeit nach 1772, auf den Beginn der Aufklärung in Ungarn, gelegt.

---

<sup>3</sup> Das war die Zeit, als viele Fremdwörter französischer, italienischer Provenienz in die ungarische Sprache gelangten.

<sup>4</sup> Für ihre religiöse Zugehörigkeit gab es keine entsprechenden Ausbildungsmöglichkeiten in Österreich.

Wie oben angedeutet, rief die strenge Germanisierungspolitik Josef II., die zwar am Totenbett des Kaisers zurückgenommen wurde, im Königreich Ungarn heftige Reaktionen hervor. Doch auch in anderen Regionen der Monarchie kam es zu eindeutigen Forderungen der Souveränität im Sinne des nation-building-Prozesses, es wurden sprachpolitische Forderungen von den einzelnen Ethnien formuliert, die eine Aufwertung der eigenen, nichtdeutschen Landessprache forderten (Näheres zu den betroffenen Ethnien und Sprachen s. bei Haslinger 2008: 90 ff.).

Die in Ungarn eingesetzte Spracherneuerungsbestrebung, einer der wichtigsten Meilensteine des Standardisierungsprozesses des Ungarischen, entstand zunächst nicht in den großen städtischen, kulturellen Zentren, sondern in der Peripherie des Landes, im Kreise einiger sehr mutigen und begeisterten Gelehrten, unter ihnen Wissenschaftler, Politiker, Publizisten, geleitet von Ferenc Kazinczy, dem Gymnasiallehrer. Diese Bewegung verbreitete sich bald und fand viele Nachfolger, die sich als Sprachschöpfer, als Wortbildungsexperten, als Sprachregler (heute würde man sie Sprachnormierer nennen), Stilerneuerer, Sprachkritiker hervorgeraten haben, um die ungarische Sprache zu modernisieren und sie als die Sprache des Landes, als Sprache der Verwaltung und Bildung in Ungarn zu erheben. Dieser langwierige Standardisierungsprozess der Sprache wurde weitgehend unterstützt und gefördert durch eine Reihe kulturhistorischer Ereignisse: 1832 erschien die „Erste Ungarische Rechtschreibung“ (Magyar helyesírás és szóragasztás főbb szabályai), 1847 erschien die „Erste Ungarische Grammatik“ von den Autoren Czuczor / Vörösmarty (Kárpáti 2003: 133) und nicht zuletzt muss einer der wichtigsten Höhepunkte erwähnt werden: 1825 die Gründung der Ungarischen Akademie der Wissenschaften von István Széchenyi, die als Symbol, gleichzeitig als Hauptsitz und Bewahrer der ungarischen Sprache betrachtet wurde.

Es war ein langer und mühsamer Weg, doch endlich wurde auf dem Landtag 1844 die ungarische Sprache als Amtssprache angenommen.

Als Folge dieses großen Aufschwungs und zur Etablierung des Ungarischen als normierte, standardisierte Sprache erschienen in dieser Zeit mehr als 100 Wörterbücher, die zweisprachig (mit den Sprachenpaaren Deutsch und Latein) sowie auch einsprachig waren (Regional-, Fremd-, Kinder-, Dialektwörterbücher etc.) (hinsichtlich des Sprachenpaares Deutsch-Ungarisch und vice versa vgl. Fejér 1995: 214-219).

In der lexikografischen Praxis standen somit viele wichtige und große Aufgaben: die einzelnen bislang entlehnten Wortschätze auf ihre Herkunft und Bedeutung hin zu durchforsten, zu beschreiben, (z.B. auch die durch die Doppelmonarchie in die Verwaltung vom Wiener Hof entlehnten Lemmata) ins Ungarische einzubürgern, die einzelnen Kriterien der Entlehnungen festzuhalten, die grammatischen Formen der standardisierten Flexionsparadigmen darzustellen. Doch vor allem und in erster Linie war das Ziel, eine sprachliche Transparenz in der Denkweise und Kultur in zweisprachigen Wörterbüchern in

beiden Sprachen zu erreichen, das Kennenlernen, das Erlernen und die Verbreitung der gereinigten und normierten ungarischen Sprache zu fördern, damit neben Deutsch, Latein, Französisch nun auch Ungarisch als Sprache der „Unterhaltung“ und zum Aufbau eines Sprachbewusstseins und einer nationalen Identität der ungarischsprachigen Bevölkerung beitragen konnte.

In den nächsten Kapiteln wird vorgestellt, inwiefern diese auch in Ungarn er- und gelebte Mehrsprachigkeit in Bezug auf die Präsenz und Markierung von Fremdwörtern und diatopisch/national diversen Varietäten des Deutschen in den deutsch-ungarischen Wörterbüchern um die Jahrhundertwende Eingang gefunden hat.

#### 4 Allgemeines über die untersuchten deutsch-ungarischen Wörterbücher

Das deutsch-ungarische Wörterbuch von Simonyi / Balassa (1899) beinhaltet circa 50.000 Lemmata. Zwar wird darauf hingewiesen, dass es sowohl ungarische als auch deutsche Benutzer berücksichtigt, doch wurde es als passives Wörterbuch für Ungarn, für die Herübersetzung aus dem Deutschen ins Ungarische geschrieben. Seine Stichwortliste ist striktalphabetisch geordnet, mit nestbildenden Abweichungen (vgl. Fejér 1995: 35), letztere ermöglichen die Übersicht jener Stichwörter, welche mit derselben ersten Konstituente gebildet sind. Flektierte Wortformen (z.B. Präteritumformen von starken Verben, Suppletivformen von Adjektiven, Pronomina) erhielten bei Simonyi / Balassa einen selbständigen Lemmastatus (vgl. Abb. 1).

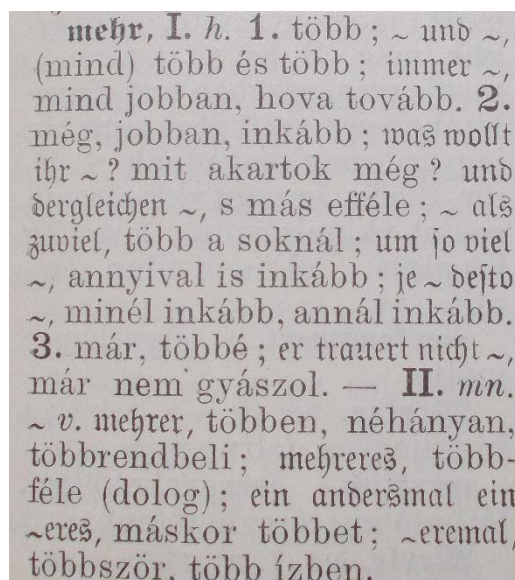
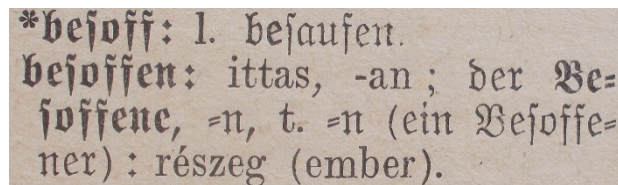


Abbildung 1: *mehr* als selbständiges Stichwort im SBDU

Für die fachmännische Beschaffenheit des Wörterbuchs bürgt die philologische Qualifikation der Redakteure (beide waren Sprachwissenschaftler).



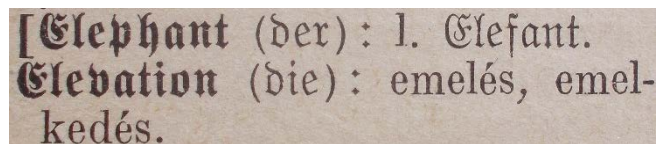
Kelemens deutsch-ungarisches Wörterbuch (1914) enthält genauso wie das SBDU ungefähr 50.000, striktalphabetisch geordnete Stichwörter. In ihm finden sich keine Hinweise auf anvisierte Benutzergruppen, doch aus dem Aufbau der Mikrostrukturen kann man darauf schließen, dass es ebenfalls als passives Wörterbuch für Ungarn konzipiert wurde. Komposita, Ableitungen, Homonyme haben einen selbständigen Lemmastatus, flektierte Wortformen werden im KGHDU als Verweislemmata gebracht, deren Anfang mit einem Asteriskus gekennzeichnet wird (vgl. Abb. 2).



\*besoff: I. besaufen.  
besoffen: ittas, -an; der Besoffene, =n, t. =n (ein Besoffener): részeg (ember).

Abbildung 2: Die flektierte Wortform *\*besoff* als Verweislemmata im KGHDU

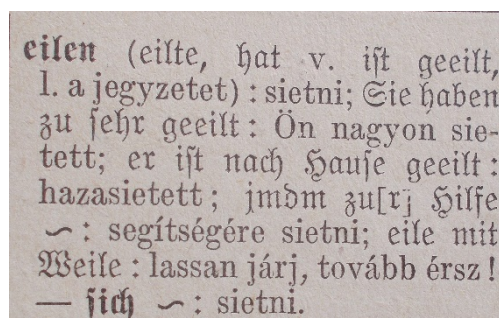
Ebenfalls als Verweislemmata gelten jene Stichwörter, von denen aus auf ihre orthographischen Varianten verwiesen wird. Die Angabe der Verweislemmata von orthographischen Varianten wird mit einer eckigen Klammer angesetzt (vgl. Abb. 3).



[Elephant (der): I. Elefant.  
Elevation (die): emelés, emelkedés.

Abbildung 3: Beispielartikel [*Elephant* für den Verweis auf eine orthographische Variante im KGHDU

Im Vergleich zu der lexikografischen Praxis des philologisch nach deutschem Vorbild geschulten Simonyi, schob Kelemen in dem KGHDU Infokasten zwischen die Wörterbuchartikel, die aus dem, dem Infokasten vorangehenden Artikel ausgelagerte, wesentliche, doch nicht essentielle Informationen über die Morphosyntax, Orthographie, Wortbildung bzw. Pragmatik des vorangehenden Lemmas darstellen (vgl. Abb. 4 sowie 5).



eilen (eilte, hat v. ist geeilt, I. a jegyzetet): sietni; Sie haben zu sehr geeilt: Ön nagyon sietett; er ist nach Hause geeilt: hazasietett; jmdm zu[r] Hilfe ~: segítségre sietni; eile mit Weile: lassan járj, tovább érsz! — sich ~: sietni.

Abbildung 4: *eilen*, *h.* bzw. *i.* im KGHDU

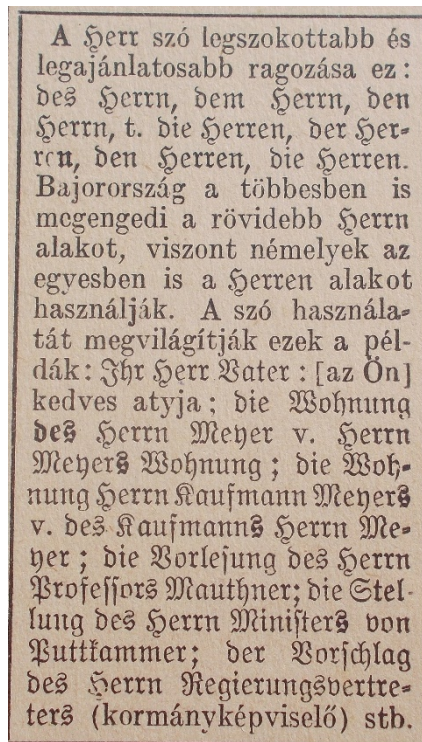


Abbildung 5: *Herr* (Anwendungsbereich) im KGHDU

Die Metasprache der sprachlichen Informationen im Infokasten ist immer ungarisch.

## 5 Innere Mehrsprachigkeit in der Makrostruktur

### 5.1 Orthographie

In beiden Wörterbüchern wird in den deutschsprachigen Artikelteilen (Stichwort, Angaben zum Stichwort, lexikografische Beispiele) Frakturschrift verwendet. SBDU benutzt deklariert die österreichische Rechtschreibung (SBDU 1899: VII), KGHDU die deutsche (Duden)Rechtschreibung, ohne deutsche Entsprechung stehende österreichische Rechtschreibbesonderheiten gibt es in beiden Wörterbüchern eher selten. Im SBDU wird *Früh* (als Tageszeit) nach österreichischer Schreibweise als großgeschriebenes Substantiv lemmatisiert (vgl. Abb. 6).

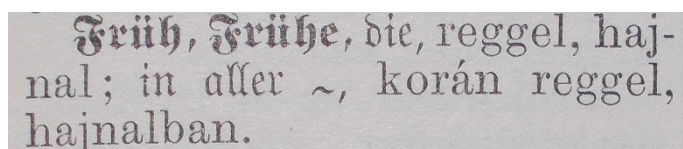


Abbildung 6: *Früh* als Bezeichnung einer Tageszeit (in Öst.) im SBDU

Viel häufiger kommt es vor, dass die österreichischen (oder gar bairischen) Entsprechungen im Artikelkopf als Nebenlemmata auf die deutschen Formen (= Hauptlemmata) folgen (vgl. Abb. 7).

*benü'zen, benü'zen tr. (te),  
használ, felhasznál, hasznára  
fordít vmit, hasznát veszi vmi-  
nek, él vmivel ; die Gelegenheit ~,  
kap az alkalmon.*

Abbildung 7: *benutzen* und *benützen* als Haupt- und Nebenlemma im SBDU

In den Infokästen im KGHDU werden Regeln über und Beispiele für die Vielfalt der regionalen und nationalen Varietäten des Deutschen untergebracht, um den Benutzer gegenüber den unterschiedlichen Sprachnormen zu sensibilisieren. Abb. 8 zeigt einen Infokasten, in dem die Form (und die Schreibweise) jener Pronominaladverbien geklärt wird, die mit *hier-* beginnen (*hierdurch, hierfür, hierher* usw.), und es wird darauf verwiesen, dass „die Formen ohne *r* [...] die Süddeutschen mehr mögen, als die mit einem *r* [...], wobei in Norddeutschland eher letztere gängig sind“.<sup>5</sup>

Az *r* nélküli alakokat (*hie-*  
*durch, hierfür, hierher, hie-*  
*mit* stb.) a déli németiség job-  
ban kedveli, mint az *r*-eseket  
(*hierdurch, hierfür, hierher,*  
*hiermit* stb.), míg Észak-  
németországban inkább eme-  
zek járnak. — Az osztrák hiva-  
talan helyesírási szabályzat a  
*hier-*nek ezen határozós ösz-  
szetétételeit három csoportra  
osztja: a) *hiebei, hiedurch,*  
*hiefür, hiegegen, hienieden*  
(ezekben az *r* szükségtelen);  
— b) *hie(r)her, hie(r)mit,*  
*hie(r)nach, hie(r)von, hie(r)-*  
*wieder, hie(r)zu* (ezek egy-  
formán jók *r*-rel és nélkül);  
— c) *hieran, hierauf, hier-*  
*aus, hierin, hierunter, hier-*  
*über* (ezekből a *r* el nem ma-  
radhat).

Abbildung 8: Infokasten für die Schreibweise der Pronominaladverbien mit *hier-* im KGHDU

Ebenda wird die Schreibweise dieser Pronominaladverbien nach dem (damaligen) österreichischen Regelwerk kurz zusammengefasst und mit Beispielen

<sup>5</sup> Übersetzung von M. M.

untermauert, je nachdem, ob diese Pronominalformen im österreichischen Deutsch ein *r* nicht beinhalten (vgl. Belege in Abb. 8 im Wörterbucheintrag unter Punkt a), ein *r* beinhalten können (vgl. Belege unter Punkt b, ebd.) sowie für welche das *r* zwingend notwendig ist (vgl. Belege unter Punkt c, ebd.).

Bei der Gestaltung der orthographischen Informationen stützt sich Kelemen nicht nur auf den – bei der Veröffentlichung des KGHDU bereits auf einem internationalen Konsens<sup>6</sup> ruhenden – Duden, sondern zieht auch andere Quellen heran, so z.B. das österreichische und das bayerische amtliche Regelwerk (beide aus dem Jahre und Johann Karl Christoph Vogels Schulwörterbuch (1841), wie dies u.a. auch aus den orthographischen Erläuterungen zu dem Stichwort *Funke* hervorgeht (vgl. Abb. 9):

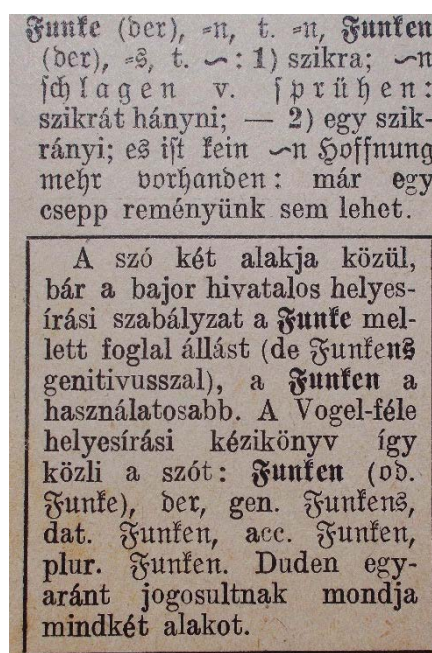


Abbildung 9: Diskussion der Schreibweisen von *Funke* nach dem bayerischen amtlichen Regelwerk (1879) und Vogel (1841) im KGHDU

Da die deutsche Rechtschreibung zum Zeitpunkt der Veröffentlichung des hier untersuchten KGHDU bereits normiert war<sup>7</sup>, ist es nicht verwunderlich, dass orthographische Varianten vor allem im älteren SBDU lemmatisiert wurden: *Colonie/Kolonie, Cabinet/Kabinett*.

<sup>6</sup> Auf der II. Orthographischen Konferenz (1901) wurde die standardisierte deutsche Orthographie von allen deutschsprachigen Ländern angenommen.

<sup>7</sup> Die Buchdruckervereine der deutschsprachigen Länder baten Konrad Duden ein Rechtschreibwörterbuch zusammenzustellen, in dem es keine orthographischen Konkurrenzformen gibt. Als Ergebnis ist der Buchdruckerduden (1903) entstanden, der für jedes Wort nur eine Schreibweise zuließ.

## 5.2 Regionalismen

Der inneren Mehrsprachigkeit wurde in beiden Wörterbüchern auch in der Lemmatisierung von Regionalismen Rechnung getragen: Austriazismen wie *Kukuruz*, *Paradeis*, *Pomeranze*, *Topfen* kommen in beiden Wörterbüchern als Stichwörter vor. Im KGHDU gab es auch Lemmata, die nur in der österreichisch-deutschen Form angegeben sind (*Jänner*), in der deutschen nicht (\**Januar*).

Alle zwei Wörterbücher verzeichnen regionale Varianten wie *Fleischer* / *Schlachter* / *Metzger* / *Fleischhauer*, *-hocker*, die Angabe der regionalen Gebundenheit des Gebrauchs dieser Wörter fehlt aber im SBDU völlig. Im KGHDU werden vorwiegend die österreichischen und bairischen Formen gekennzeichnet und kommentiert, jedoch auch diese ohne Anspruch auf Vollständigkeit: *Kren* wird als süddeutsche Form nicht markiert, von seinem Wörterbuchartikel aus wird nicht auf das Lemma *Meerrettich* (in demselben Wörterbuch) verwiesen. Notabene, zum Eintrag *Meerrettich* wird ebenfalls nicht hinzugefügt, dass die bairisch-österreichische Entsprechung *Kren* sei, und ebenso wird auf *Kren* nicht verwiesen. Dass *Kren* im süddeutschen Sprachraum benutzt wird<sup>8</sup> und sein nicht-süddeutsch markiertes Pendant *Meerrettich* ist, war zu der Zeit der Zusammenstellung der Wörterbuchartikel für die Redakteure offensichtlich nicht relevant, oder in Ermangelung an entsprechenden Referenzwerken (und der dialektologischen Schulung der Verfasser) wurde darauf bewusst verzichtet.

Manche regionalen Varianten erscheinen im Artikelkopf als Nebenlemma, hinter dem Hauptlemma. Letzteres wird der deutschen (Duden)Rechtschreibung entsprechend angesetzt, wie z.B. *resch* im Artikel *resch*, *rösch* im KGHDU (vgl. Abb. 12). Sowohl im SBDU als auch im KGHDU wird von *resch* auf *rösch* und umgekehrt verwiesen, die Regionalität der Form *rösch* durch seine Position als Nebenlemma wird aber nur im KGHDU angedeutet (vgl. Abb. 10, 11, 12 und 13).

*Requisit'*, das (eš, en), kellék, szükséges dolog, szükséglet.  
*resch*, 1. ropogós(-ra sült).  
2. fürge, élethe való.

Abbildung 10: *resch* im SBDU

*rösch*, l. rejch. [lein.  
*Röschchen*, das (š, —), l. Röschen;  
*Rose*, die (t. n), 1. rózsa;

Abbildung 11: *rösch* im SBDU

<sup>8</sup> Die Bezeichnung *Kren* gelang übrigens durch das Tschechische/Slowakische in die deutsche Sprache in Süddeutschland bzw. Österreich (vgl. Ebner 2008: 16).

reſch, röſch: 1) friſſ, ropogós;  
 ~e Semmel: ropogós zsemlye;  
 — 2) tüzről pattant.

Abbildung 12: *resch, rösch* im KGHDU

röſch: l. reſch.  
 Rößche (die), t. =n: 1) hajlás,  
 lejtősség; — 2) fejtőárok.  
 Rößchen (daſ), =ſ, t. ~: ró-  
 zsácska.

Abbildung 13: *rösch* im KGHDU

Wissenswertes über die Gebrauchsweisen bestimmter Regionalismen erfährt der Benutzer in dem KGHDU durch die Infokästen. In Bezug auf *Lekwar* erfährt man durch den angeschlossenen Infokasten, aus welcher Sprache dieses Wort übernommen wurde, dass es nur einem Teil der Österreicher bekannt ist, und dass anstelle von *Lekwar* in Deutschland *Mus* verwendet wird (vgl. Abb. 14).

Lekwar (der), =ſ: lekvár, íz.

Ezt a szót, mely a latin  
 ‚electarium‘-ból származik és  
 azonos a **Satverge** szóval,  
 csak az osztrák németiségnek  
 egy része ismeri, Németor-  
 szágbán daſ **Mus** járja he-  
 lyette.

Abbildung 14: Infokasten zum Eintrag *Lekwar* im KGHDU

Ein Verweis auf das Wort *Marmelade*, das in demselben Wörterbuch ebenfalls zu finden ist (vgl. Abb. 15), erfolgt nicht, nicht einmal gebracht wird ferner das Synonym *Konfitüre*.<sup>9</sup>

Marmelade (die), t. =n: gyü-  
 mölcsíz.

Abbildung 15. *Marmelade* im KGHDU

<sup>9</sup> Die weiteren regional-dialektalen Varianten wie *Gsälz*, *Guts*, *Schlecks*, *Schmärsel*, *Sießschmeer*, *Strichi* usw. werden in dem KGHDU nicht angegeben, wohl auch aus dem Grund, da einerseits ihre Verbreitung kleinräumiger ist als die von *Lekwar*, andererseits war *Lekwar* als Kulturwort auf dem Gebiet der Österreich-Ungarischer Monarchie weit bekannt.

Das KGHDU achtet auch hinsichtlich der Verbmorphologie auf oberdeutsche Formen, dem ist es zu verdanken, dass die österreichische Variante *röntgenisieren* anstelle vom deutschen Pendant *röntgen*, lemmatisiert ist.<sup>10</sup> Dasselbe gilt für die Lemmatisierung von Adverbialbildungen: im SBDU finden sich keine Informationen über die österreichischen Formen, wohingegen das KGHDU sie als Stichwort anführt, z.B. *weilers*.

Der Kommentar der Lemmata in Bezug auf ihre regionale Verbreitung konzentriert sich in erster Linie auf die Erläuterung der oberdeutschen (vornehmlich bairischen und österreichisch-deutschen) Regionalismen. Die Wahl jener süddeutschen Regionalismen, deren Verwendungsgewohnheiten durch einen Infokasten erklärt werden, wurde jedoch willkürlich getroffen.

## 6 Äußere Mehrsprachigkeit in der Makrostruktur: Internationalismen

Beide Wörterbücher beinhalten eine Vielzahl an Internationalismen wie z.B. folgende, in beiden Wörterbüchern verzeichnete Entlehnungen: *Kassa* (it.), *Gobelin* (frz.), *evident* (lat.), *Partner* (eng.), *Jause* (slowen.), *Kren* (tschech./slowak.), *Magyar* (ung.). Die Gebersprachen der Internationalismen sind meistens Französisch, Italienisch, Lateinisch, Englisch, seltener die Sprachen der Österreichisch-Ungarischen Monarchie (Slowenisch, Tschechisch, Slowakisch, Ungarisch). Der Kulturwort-Status dieser Wörter wird grundsätzlich nicht markiert, im SBDU wird bei den Lemmata, bei denen aufgrund der Buchstabenkette eine ungewöhnliche (nicht deutsche) Aussprache zu erwarten ist, die Gebersprache zwar kenntlich gemacht, die ungewöhnliche Artikulation wird aber nicht dargestellt (vgl. Abb. 16).

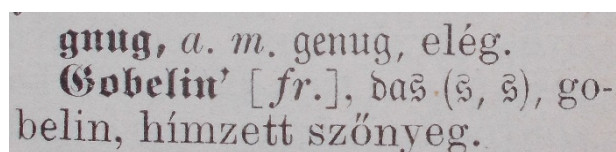
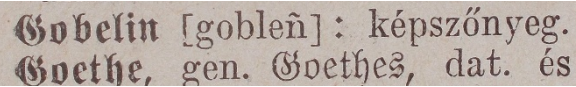


Abbildung 16: Angabe der Wortherkunft von *Gobelin* im SBDU

Das KGHDU ist hinsichtlich der Herkunft der Internationalismen noch pragmatischer als das SBDU: Grundsätzlich wird sie nicht markiert, dafür folgt bei Stichwörtern mit fremdsprachlicher Artikulation die Angabe der Aussprache mithilfe der Buchstaben des ungarischen Alphabets, ergänzt um ein paar diakritische Zeichen (vgl. Abb. 17).

<sup>10</sup> Das Verb *röntgen* wird von Simonyi / Balassa nicht gebracht, es ist anzunehmen, dass das Tätigkeitswort zu der Zeit der Zusammenstellung der Buchstabenstrecke *R* weder Simonyi noch Balassa bekannt war, und da die Röntgenstrahlung erst 1895 entdeckt wurde, das Verb auch in den von Simonyi / Balassa als Referenzwerke benutzten Wörterbüchern nicht vorkam.



**Gobelin** [gobleɲ]: képszőnyeg.  
**Goethe**, gen. Goethes, dat. és

Abbildung 17. Angabe der Aussprache von *Gobelin* im KGHDU

## 7 Innere Mehrsprachigkeit in der Mikrostruktur

Wie auf der Makroebene (auf der Ebene der Stichwörter im Wörterverzeichnis), ist die Mehrsprachigkeit auch innerhalb der Mikrostruktur, d.h. innerhalb der Wörterbuchartikel in beiden untersuchten Wörterbüchern präsent, freilich nicht in demselben Maße. Phänomenen der inneren Mehrsprachigkeit (z.B. Hinweise auf österreichische vs. deutsche lexiko-grammatische Merkmale) wird angesichts des primären Charakters eines deutsch-ungarischen Wörterbuchs in den Wörterbucheinträgen mehr Raum geboten als Informationen, die sich auf fremdsprachliche lexiko-grammatische Angaben beziehen.

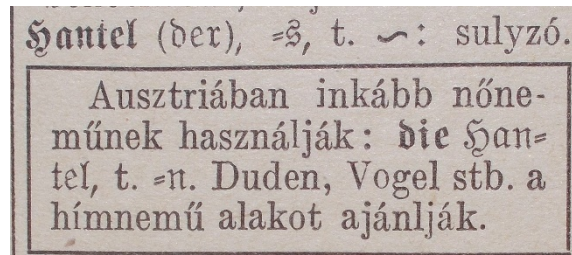
### 7.1 Phonetische Informationen

Da die Schreibweise der deutschen Wörter (meistens) auf dem Lautprinzip beruht, und in Kenntnis der richtigen Laut-Buchstaben-Zuordnungen die Aussprache des auf Deutsch Geschriebenen für ungarische Benutzer selten eine Fehlerquelle darstellt, beinhaltet weder das SBDU noch das KGHDU eine obligatorische Position für Ausspracheangaben im Artikelkopf. Im KGHDU wird gelegentlich die österreichspezifische Aussprache (hier: Wortakzent) angegeben: *Mathematik* [...mátik].

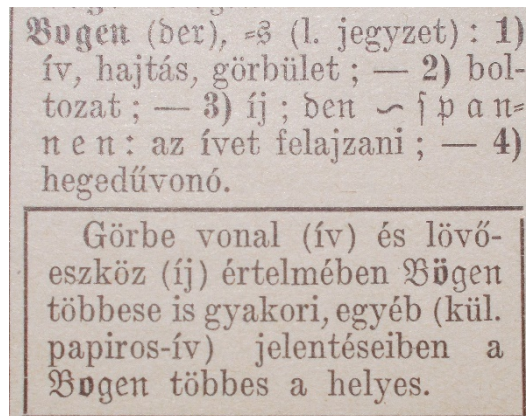
### 7.2 Morphologische Informationen

In beiden Wörterbüchern wird auf – in der inneren Mehrsprachigkeit wurzelnde – Genusabweichungen hingewiesen, wenn das Stichwort ein Nomen mit schwankendem Genus ist. In der Auflistung der möglichen Artikelwörter steht im SBDU das deutsche Artikelwort an der ersten Stelle, und das österreichisch-deutsche an der zweiten: *das, der Polster*. Im KGHDU wird die Vorkommenshäufigkeit durch die Abkürzung *v. ritkb.* (‘oder seltener’) markiert: *das, v. ritkb. der Polster*. Kelemen kommentiert die österreichspezifische Genusabweichung auch in Infokästen (vgl. Abb. 18).



Abbildung 18: Kommentierte Genusabweichung von *Hantel* im KGHDU

Das SBDU gibt keine Auskunft darüber, dass bestimmte Substantive ihre Mehrzahl mit oder ohne Umlaut bilden können. Das KGHDU merkt dagegen – wieder in Infokästen – an, in welchen Regionen mit welcher Bedeutungsmodifikation die Pluralformen mit oder ohne Umlaut gebraucht werden (vgl. Abb. 19).

Abbildung 19: Morphosemantischer Kommentar zu *Bogen/Bögen* im KGHDU

## 8 Äußere Mehrsprachigkeit in der Mikrostruktur: Phonetische Informationen

Angaben über die Aussprache von Fremdwörtern, die von der deutschen Hochlautung (im Sinne von Siebs 1898) abweicht, werden in SBDU grundsätzlich mithilfe der Buchstaben des ungarischen Alphabets verschriftet, z.B. *Agio* [ázsió]. Wenn davon auszugehen ist, dass der Wörterbuchbenutzer imstande ist, den fremdsprachlichen Wortkörper entsprechend den orthographisch-orthoepischen Regeln des Deutschen zu artikulieren, wurde in der Position der Ausspracheangabe nur jener Teil des fremdsprachlichen Wortkörpers mit ungarischen Buchstaben verschriftet, deren Artikulation von der deutschen Hochlautung differiert, z.B. *genieren* [g=zs]. Im Gegensatz zu Simonyi / Balassi benutzt das KGHDU bei der phonetischen Transkription nichtdeutscher Wortkörper über die Buchstaben des ungarischen Alphabets hinaus auch noch ein paar Sonderzeichen wie z.B. *Chaise* [sēz], *Chansonnette* [sanszonött]

## 9 Zusammenfassung

Das Ziel unseres Beitrags war zu zeigen, in welchem Maße zwei deutsch-ungarische Wörterbücher, zwischen deren Erscheinen nur 15 Jahre liegen – das SBDU (1899) und das KGHDU (1914) –, die äußere und innere Mehrsprachigkeit der (gesamt)deutschen Lexik in ihren Makro- und Mikrostrukturen berücksichtigen.

Beide Wörterbücher waren zu ihrer Zeit innovativ, sie haben sich an der ungarischen und deutschen zweisprachigen Lexikografie orientiert, beide wurden von dem Publikum und von Kollegen positiv aufgenommen. Simonyi und Balassa nahmen in ihrer Stichwortliste und in den Wörterbucheinträgen viele Neologismen, Sachmodernismen und Phraseologismen auf. Dass Balassa sein lexikografisches Handwerk gut verstand, davon zeugt auch der Umstand, dass er von Toussaint-Langenscheidt unter Vertrag genommen wurde (vgl. MZsL 1929: 78 sub voce Balassa, 4). Kelemen war gegenüber Neologismen skeptischer als Simonyi / Balassa: Seine Stichwortliste beinhaltet weniger Modernismen, dafür legte er großen Wert auf die Kommentierung der lexikalischen Variation des Deutschen – aus ungarischer Sicht sehr pragmatisch auf die Kommentierung von österreichischen und süddeutschen (bairischen) Bedeutungen und Wortformen. Durch unsere vergleichende Untersuchung konnte festgestellt werden, dass man zur inneren Mehrsprachigkeit bei Kelemen viel mehr Informationen findet als bei Simonyi / Balassa. Diesem benutzerfreundlichen Pragmatismus ist es zu verdanken, dass Kelemen mit seinen zweisprachigen Wörterbüchern unterschiedlichen Formats den ungarischen Markt bis zum Zweiten Weltkrieg dominieren konnte. In der ungarischen Lexikografie wird Kelemen und sein GHWB als Vorläufer der deutsch-ungarischen / ungarisch-deutschen Lexikografie nach 1945 betrachtet.

Die Qualität und die Differenziertheit des KGHWB hängen nicht nur mit der sprachlichen und lexikografischen Kompetenz des Verfassers zusammen: Kelemen war jahrelang auch als Lehrer tätig, und in dieser seiner Qualität konnte er nicht nur die einschlägigen Wörterbücher im Auge behalten, sondern auch die andere Seite der Medaille: auch ihre Benutzer. Sein GHWB genoss wegen seiner Größe und der guten Struktur lange eine Monopolstellung auf dem ungarischen Wörterbuchmarkt.

## 10 Literatur

- Bayerisches orthographisches Wörterverzeichnis (1879): München: Verlag von R. Oldenbourg, Abteilung für Schulbücher.
- Duden, Konrad (1903): Rechtschreibung der Buchdruckereien deutscher Sprache. Auf Anregung und unter Mitwirkung des Deutschen Buchdruckervereins, des Reichsverbandes Österreichischer Buchdruckereibesitzer und des Vereins Schweizerischer Buchdruckereibesitzer. Leipzig / Wien: Bibliographisches Institut.
- Ebner, Jakob (2008): Österreichisches Deutsch. Mannheim / Zürich: Dudenverlag.

- Fejér, Rita (1995): Zur Geschichte der deutsch-ungarischen und ungarisch-deutschen Lexikographie. Von der Jahrhundertwende bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Haarmann, Daniela (2019): Die Ungarische Spracherneuerung. Einleitung in ein Forschungsprojekt. In: Heppner, Harald / Jesner, Sabine (eds.): *The 18th Century as Period of Innovation*, Yearbook of the Society for 18th Century Studies on South Eastern, 35-49.
- Haslinger, Peter (2008): Sprachenpolitik, Sprachdynamik und imperiale Herrschaft in der Habsburgermonarchie 1740-1914. In: *Zeitschrift für Osteuropa Forschung (ZfO)* 57/1, 81 – 111.
- Kárpáti, Tünde (2003): Vörösmarty német anyanyelvűeknek írt nyelvtana (Kurzgefasste ungarische Sprachlehre für Deutsche) [Die für deutsche Muttersprachler geschriebene Grammatik von Vörösmarty (Kurzgefasste ungarische Sprachlehre für Deutsche)]. In: *Hungarológiai évkönyv* 4(1). 129-134.
- KGHWB = Kelemen, Béla (Hgg.) (1914): Großes Handwörterbuch zur deutschen und ungarischen Sprache mit besonderer Rücksicht auf die Phraseologie. 2. stark vermehrte Auflage. Bd. II, deutsch-ungarischer Teil (nach der neuen Rechtschreibung). Budapest: Verlag der Aktien-Gesellschaft Athenaeum.
- MZsL = Újvári, Péter (Hg.) (1929): *Magyar Zsidó Lexikon* [Ungarisches Jüdisches Lexikon]. Online unter: <http://mek-oszk.uz.ua/04000/04093/html/> (05.01.2022)
- Österreichisches Wörterbuch (2012). Herausgegeben im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur; Redaktion: Herbert Fussy, Ulrike Steiner. 42. Auflage. Wien: öbv.
- Riehl, Claudia Maria (2014): *Mehrsprachigkeit*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- SBDU = Simonyi, Zsigmond / Balassa, József (Hgg.) (1899): *Deutsches und ungarisches Wörterbuch*. Erster, deutsch-ungarischer Theil. Budapest: Franklin-Verein.
- Siebs, Theodor (1898) (Hg.): *Deutsche Bühnenaussprache*. Berlin / Köln / Leipzig.
- Staatsgrundgesetz vom 21. December [sic] 1867, über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger für die im Reichsrathe [sic] vertretenen Königreiche und Länder. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000006> (05.01.2021)
- Vogel, Johann Carl Christoph (1841): *Schulwörterbuch der deutschen Sprache*. Mit besonderer Rücksicht auf Erleichterung und Förderung der Orthographie. Leipzig: Verlag von Bernhard Tauchnitz jun.
- Magyar helyesírás és szóragasztás főbb szabályai* [Erste Ungarische Rechtschreibung] (1832). Pest: Magyar Tudós Társaság.

**Varga, Krisztina (Budapest)**

## **Wie und warum der Kitt gekaut wird**

### Überlegungen zur Kulturgebundenheit zweier Ausdrücke

#### **1 Einführung**

*Grund, einstand, gittegylet* – drei Wörter, die jeder ungarischer Muttersprachler kennt. Oder was es bedeutet, wenn ein Name mit kleinen Anfangsbuchstaben ins Vereinsbuch eingetragen wird... Es gehört zum ungarischen Kulturgut und wir wissen, dass sie in einem der beliebtesten ungarischen Romane vorkommen, im Jugendroman „A Pál utcai fiúk“.

Der Roman von Ferenc Molnár, „A Pál utcai fiúk“ wurde erstmals 1906 in der Jugendzeitschrift „Tanulók Lapja“ in Fortsetzungen veröffentlicht und eine Erstausgabe in Buchform erfolgte dann im Jahre 1907 beim Verlag Franklin Társulat. Das Buch gehört zu den meistgelesenen und beliebtesten Romanen in Ungarn und ist Pflichtlektüre in der fünften Klasse der Grundschule. Dies bedeutet also, dass Kinder schon als 10- bis 11-jährige mit dem Roman konfrontiert werden und es auch sehr gern lesen. Obwohl das Werk über 100 Jahre alt ist und die Geschichte die Realität am Anfang des 20. Jahrhundert widerspiegelt, hat das Buch nichts an seiner Popularität verloren; die seither etwas veraltete Sprache des ungarischen Originals sowie die zum Teil aus dem Deutschen in die ungarische Umgangssprache jener Epoche übernommenen Ausdrücke müssen für die Kinder und mit den Kindern interpretiert werden, um ihnen die Geschichte mit so wenig Verlust wie nur möglich nahezubringen. Dabei werden Ausdrücke wie *gittegylet* (ins Deutsche übersetzbar als ‚Kittverein‘) sowie *rágja a gittet* (mit der ehemaligen Bedeutung: ‚den Kitt kauen‘), die den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit bilden, auch heute noch verwendet, allerdings nicht mehr im wortwörtlichen, sondern im übertragenen Sinn.<sup>1</sup>

Auch die internationale Popularität des Buches zeugt bis heute davon, dass es im Roman um immerwährende Lebenssituationen geht, die überall und jederzeit passieren könnten. Molnár beschreibt in seinem durch und durch Budapester Roman ohne Sentimentalität rührende Beispiele für Kameradschaft, Loyalität und Idealismus. Das Buch wurde in zahlreiche Sprachen übersetzt, in vielen Ländern (wie Italien, Brasilien, Polen und Japan) gilt es als obligatorische oder empfohlene Lektüre.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Auf der Webseite des Petőfi Irodalmi Múzeums ist eine Liste von Wörtern aus der Jugendsprache der Jahrhundertwende (um 1900) zu finden: <https://pim.hu/archivum/puf/object.999bcd84-cc66-4f71-bccd-ba11a223d384.ivy.html> (Zugriff am 3. Januar 2022).

<sup>2</sup> Die Liste der Übersetzungen steht am Ende dieses Beitrags.

Die Bedeutung und die Konnotation der Schlüsselwörter wie *grund*, *einstand* und *gittegylet* gehörten für die Kinder von damals zu ihrem Alltagsleben, daher war es für Molnár nicht weiter notwendig, eventuelle Erklärungen hinzuzufügen. Doch für die ungarischen Schüler von heute, die im 21. Jahrhundert leben, sind solche Orte, Gegenstände, Konzepte und Sachverhalte genauso fremd wie für die Leser des übersetzten Textes. Die meisten kulturspezifischen Konnotationen müssen den Lesern des Textes in der Zielsprache (ZS) ebenso zugänglich gemacht werden wie im Originaltext. In solchen Fällen befinden sich die Leser der Ausgangssprache (AS), die den Roman zum ersten Mal lesen, praktisch in derselben Position wie das zielsprachliche Publikum, legen Heltai / Fodor (2012) dar. Andererseits sind einige Begriffe im ungarischen Text gerade aus jenem Grund zu Kulturspezifika geworden, weil die meisten Ungarn diesen Roman gelesen haben: *einstand* und *gittegylet* können in sozialen und politischen Kontexten als Anspielungen verwendet werden. Die kulturspezifischen Konnotationen einiger Elemente hängen sogar mit der Tatsache zusammen, dass sie deutschen Ursprungs sind und von den AS-Lesern von heute auch als fremde Elemente empfunden werden. Für die Menschen im Budapest des frühen 20. Jahrhunderts, in dem viele Deutsch sprachen und viele deutsche Wörter nicht nur in die Umgangssprache, sondern auch in die Fachsprachen von damals übernommen wurden, waren diese fremden Elemente selbstverständlich.

Als Ausgangspunkt für die vorliegende Untersuchung dieser Elemente dienen folgende Ausgaben des Romans:

- Molnár, Ferenc (2020): *A Pál utcai fiúk – A Gittegylet – bővített kiadás*. Budapest: Móra Könyvkiadó.<sup>3</sup>
- Molnár, Ferenc (2002): *Die Jungen der Paulstraße*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Molnár, Ferenc (2019): *The Paul Street Boys*. Budapest: Corvina Kiadó.

Der Beitrag setzt sich zum Ziel, die kulturelle Einbettung zweier kulturspezifischer Elemente darzustellen und einige Anhaltspunkte zur Geschichte der Begriffe nach dem Erscheinen des Romans zu geben. Anhand dieser Textbelege aus der Literatur soll die Kulturgebundenheit bestimmter Sachverhalte und Ausdrücke beschrieben werden: Als Ausgangssprache dient das Ungarische, die deutsche und die englische Sprache werden parallel als Zielsprachen betrachtet, wobei die Übersetzung ins Deutsche im Vordergrund stehen soll.

---

<sup>3</sup> Die neueste ungarische Ausgabe wurde 2019 mit dem Untertitel „A Gittegylet“ ergänzt.

Im Rahmen dieser Arbeit sollen folgende Forschungsfragen beantwortet werden:

- Wie hat sich im Ungarischen die Bedeutung der Begriffe *gittegylet* bzw. *rágja a gittet* verändert?
- Auf welche Weise könnte diese Veränderung bei der Übertragung ins Deutsche bzw. ins Englische wiedergegeben werden?

Aus der Bedeutungsverschiebung ergibt sich, dass in dieser Arbeit die Ausdrücke sowie ihre (tatsächlich realisierten und möglichen) deutschen und englischen Äquivalenten auf zwei Ebenen beschrieben werden müssen: einerseits in Bezug auf ihre denotative Bedeutung (schließlich handelt es sich im Originaltext tatsächlich um einen Verein), andererseits auf den heutigen, idiomatisierten Gebrauch der Ausdrücke.

## **2 Die Entstehungsgeschichte des Romans – der Weg zum geflügelten Wort**

Um die Bedeutung der beiden Begriffe besser verstehen zu können, soll an dieser Stelle kurz auf die Entstehungsgeschichte des Werks und die Umstände eingegangen werden.

Ferenc Molnár (1878-1952) wurde außerhalb Ungarns – vor allem in Österreich und nach seiner Emigration im Jahre 1940 in den USA – als Autor der Bühnenstücke „Liliom“, „Das Spiel im Schloss“ und „Der Schwan“ bekannt. In Ungarn ist er jedoch auch als Autor des Jugendromans „A Pál utca fiúk“ (1907) berühmt, den viele Lesergenerationen als ihr Lieblingsbuch aus der Kindheit in Erinnerung haben. Die Jungen der Paulstraße führen im Roman Krieg gegen eine andere Gruppe von Schuljungen um einen leeren Bauplatz, den *grund*, der für sie die Freiheit symbolisiert. In deutscher Sprache ist das Buch in der klassischen Übersetzung von Edmund Alkalay aus dem Jahr 1928 zu lesen. Die erste englische Übersetzung stammt von Louis Rittenberg, sie wurde 1927 veröffentlicht und später von George Szirtes für eine Neuveröffentlichung 1994 überarbeitet.

In Anlehnung an den Roman sind insgesamt sieben Verfilmungen entstanden, die bekannteste stammt aus dem Jahre 1969 und ist eine ungarisch-amerikanische Koproduktion (Regisseur: Zoltán Fábri). Der Film entstand 1968 und wurde Ende desselben Jahres in Ungarn uraufgeführt. In Deutschland kam der Film zwar nicht in die Kinos, er wurde aber am 1. November 1978 im ZDF erstmals ausgestrahlt. Der Film war 1969 sogar für den Oscar in der Kategorie „Bester fremdsprachiger Film“ nominiert. 2004 folgte dann auch eine deutschsprachige Verfilmung mit dem Titel „Die Jungen der Paulstraße“ (Regisseur: Maurizio Zaccaro).

### 3 Die Fragen der Kultur und der Übersetzbarkeit

Die Untersuchung von Realienlexemen oder kulturgebundener Lexik<sup>4</sup> wirft interdisziplinäre Fragen auf, da an diesem Punkt die Linguistik auf die Forschungsfragen der Translatologie, sowie der interkulturellen Kommunikation trifft. Da sich meine Arbeit mit kulturell gebundenen Ausdrücken befasst, sowie der Realienbegriff vor allem in der Übersetzungswissenschaft verwendet wird, soll hier kurz auf die interkulturelle Kommunikation und ihren Zusammenhang mit der Translatologie eingegangen werden.

Der Kulturbegriff wird in der Alltagssprache sowie im wissenschaftlichen Sprachgebrauch mit unterschiedlicher Bedeutung verwendet. Während man im Alltag unter Kultur vor allem ihre Produkte versteht (Kunstwerke usw.), gebraucht die interkulturelle Kommunikation den Begriff im weiteren Sinne: Die Kultur ist eher ein gesellschaftlicher, menschlicher Schaffensprozess. Hidasi (2004: 11) formuliert dies folgendermaßen: „Eine jede Kultur schafft und vererbt ein gemeinsames Symbolsystem, mit dessen Hilfe und wodurch die Mitglieder einer Kultur miteinander in Kontakt treten, und ihr gemeinsames Dasein organisieren.“<sup>5</sup> Gemäß dieser Kulturauffassung müssen wir zwischen sichtbaren (d. h. versachlichten) sowie wahrnehmbaren bzw. verborgenen Elementen unterscheiden. Die Letzteren, wie zum Beispiel Symbole, Normen, Werte, Erwartungen und Verhaltensformen sind die häufigsten und signifikantesten Komponenten der Kultur, deren Aneignung Sprachlerner, Geschäftsleute, Übersetzer sowie Dolmetscher gleichermaßen vor eine schwierige Aufgabe stellt. Da jedoch die Vertreter der ersten beiden Gruppen die problematischen Erscheinungen leichter umgehen können, stellen Metapher, Sprichwörter, Redewendungen und Mythen für die bewussten Sprachverwender der beiden letzten Berufsgruppen oft eine Herausforderung dar. Diese verborgenen Elemente gehören ebenfalls zur Kultur – Hidasi nennt sie Kultursymbole –, die Kultur tritt als ein gesellschaftliches Produkt auf, dessen System von Kenntnissen und Normen während der Sozialisation erworben wird. In einer neuen, ungewohnten Umgebung agiert diese Fähigkeit als ein Filter, da wir neue Erlebnisse, Eindrücke durch unser eigenes kulturelles System filtrieren und bearbeiten. Repräsentanten derselben Kultur verstehen sich auf Anhieb, während Mitglieder verschiedener Kulturen mehr Erklärung bedürfen. Dies muss von Übersetzern und Dolmetschern gleichermaßen bei ihrer Arbeit berücksichtigt werden.

Bei der Suche nach Wörtern und Ausdrücken mit einer kulturellen Bedeutungskomponente muss man als Übersetzer mit dem Kopf des ZS-Lesers denken und sogleich einen Vergleich zwischen der Kultur der AS und der der ZS

---

<sup>4</sup> Die Terminologie in der Fachliteratur ist nicht einheitlich, die Begriffe Realienlexem, kulturgebundener Ausdruck, kulturell gebundene Lexik, Realien usw. werden als Synonyme mit sehr ähnlicher, häufig jedoch nicht identischer Bedeutung verwendet. Ich verwende in erster Linie den Terminus Realienlexem s. Definition.

<sup>5</sup> Die Übersetzung der Textbelege und Zitate stammt von der Autorin dieser Arbeit.

anstreben. Daraus folgt, dass Realienlexeme zugleich kultur- und sprachspezifisch, genauer gesagt, sprachpaarspezifisch sind. In der Relation zweier ferner Kulturen treten andere Gesichtspunkte in den Vordergrund als im Falle zweier verwandter Kulturen, wo ähnliche Sachverhalte dank der kleinen kulturellen Unterschiede nicht unbedingt als Realien angesehen werden.

Kujumäki (2004) macht auf einen weiteren Aspekt aufmerksam, wenn sie schreibt, dass die von ihr als Realienlexeme bezeichneten sprachlichen Zeichen für die Übersetzungswissenschaft in dem Falle relevant werden, wenn die Realien (d.h. die durch die Realienlexeme bezeichneten Kulturelemente) für eine bestimmte Kultur und/oder ein bestimmtes geografisches Gebiet charakteristisch sind, d. h. in anderen Kulturen/geografischen Gebieten nicht vorkommen. Sie fügt hinzu, aus dieser Auffassung ergäbe sich, dass die linguistisch ausgerichtete Translatologie die Sachverhalte als Spezifika definiert und deren Bezeichnungen, d. h. die Realienlexeme als Null-Lexeme oder auch Lakunen betrachtet (z. B. Koller 1992, Markstein 1998, Ertelt-Vieth / Denisova-Schmidt 2011). Papp (2004: 83) ergänzt noch, dass wegen dem fehlenden ZS-Äquivalent der Übersetzer das ausgeweitete semantische Feld, die damit verbundenen Assoziationen, die Atmosphäre, sowie den Stil des AS-Begriffes gleichzeitig in Erwägung ziehen muss. In der Kenntnis dieser trifft der Übersetzer dann am Ende des Übersetzungsprozesses eine subjektive Entscheidung.

Realienlexeme (Mujzer-Varga 2016) werden im Allgemeinen in Verbindung mit den Fragen der Übersetzbarkeit diskutiert, oftmals mit einer allgemeinen Gültigkeit, ohne die Bestimmung eines konkreten (sprachlichen oder vielmehr kulturellen) Rahmens, Kontextes, in dem die Kulturspezifika auftreten. Auch diese allgemeine Auffassung hat ihre Existenzberechtigung, angemessener wäre jedoch die Untersuchung des Realienbegriffs in Anbetracht konkreter Sprachpaare, da es problematisch ist, ohne Kontext von einem sprachlichen Zeichen zu entscheiden, ob es sich als Realienlexem verhält. Realienlexeme sind dementsprechend in jedem Fall im Zusammenhang zweier Sprachen (und Kulturen) – in der deutschen Fachliteratur heißt es sprachpaarbezogen – zu interpretieren.

Daraus folgt ein weiterer Aspekt der Kulturgebundenheit: Ein Realienlexem muss nämlich meines Erachtens zwei Bedingungen entsprechen. Einerseits spreche ich von einem Realienlexem, wenn der Ausdruck in den Angehörigen einer sprachlich-kulturellen Gemeinschaft ähnliche Assoziationen hervorruft und/oder mit dem Alltagsleben dieser Gemeinschaft verbunden ist. Diese Funktion mag nicht jeder Vertreter der AS-Kultur gleich erkennen, da die sprachliche Äußerung zu seiner eigenen Welt, seiner Kultur, zu seinem Alltag gehört. Andererseits wird ein Realienlexem gerade aus dem Grunde zu einem Realienlexem, weil es für eine andere sprachliche Gemeinschaft keine zusätzliche Bedeutung trägt. Die Mitglieder einer fremden Gemeinschaft kennen eventuell die besagte sprachliche Äußerung nicht und sie erweckt in ihnen gerade deswegen gar keine oder unterschiedliche Assoziationen, in manchen Fällen wird sie sogar



völlig missverstanden. Dies muss beim Übersetzen ebenfalls in Betracht gezogen werden (ebd.)

In dieser Arbeit soll nicht näher auf die Definierungsproblematik kulturspezifischer Bezeichnungen eingegangen werden. Im Folgenden wird folgende Definition als Ausgangspunkt dienen: Unter Realienlexemen verstehen wir alle sprachlichen Äußerungen, die für eine konkrete Gemeinschaft typisch sind, in deren Angehörigen dank ihrer gemeinsamen Hintergrundkenntnisse ähnliche Assoziationen hervorrufen, konnotative Bedeutung und emotionale Ladung haben. Aus der Definition geht hervor, dass die Betonung nicht auf der Unübersetzbarkeit der Realienlexeme liegt, sondern auf ihrer kulturellen Bestimmtheit.

#### 4 *Gittegylet und rágja a gittet*

Die Begriffe haben sich so sehr in das Ungarische des 20.-21. Jahrhunderts eingewurzelt, dass Muttersprachler es in verschiedenen Situationen, insbesondere aber wenn es um Politik geht, problemlos verwenden können, ohne dabei über die Herkunft dieser Wörter nachzudenken. Aufgeführt werden hier einige Belege aus journalistischen Texten:

- *Gittet rág ma Európa – Gittegylet lett ez a földrész!*<sup>6</sup> [Europa kaut heute Kitt – Dieser Kontinent ist zu einem Kittverein geworden!]
- *Jogállamiság: rágják, mint a gittet* [Rechtsstaatlichkeit: es wird wie am Kitt herumgekaut]
- *Mert Amerika nemcsak az iraki háborúval kapcsolatos tehetetlenség miatt elégedetlen a világ legnagyobb gittegyletével.*<sup>7</sup> [Weil Amerika nicht nur wegen seiner Trägheit gegenüber dem Irak-Krieg mit dem größten Kittverein der Welt unzufrieden ist.]<sup>8</sup>
- *Rágjuk a gittet – A Pál utcai fiúk rágták, elsőként. Vagy csak ők vallották be először, hogy gittet rágni szükséges dolog, igaz, teljesen értelmetlen, de jó, szájról szájra adni meg de pláne.*<sup>9</sup> [Wir kauen den Kitt. Die Jungen in der Paulstraße kauen ihn zuerst. Oder sie waren die Ersten, die zugegeben haben, dass das Kauen von Kitt eine notwendige Sache ist, zwar völlig sinnlos, aber gut, und dass man ihn von Mund zu Mund gibt, ganz besonders.]
- *Pass Lajos: Gittet rágni.*<sup>10</sup> [Am Kitt herumkauen]

<sup>6</sup> [https://mandiner.hu/cikk/20170622\\_gagyor\\_peter\\_gittet\\_rag\\_ma\\_europa](https://mandiner.hu/cikk/20170622_gagyor_peter_gittet_rag_ma_europa) (Zugriff am 3. Januar 2022).

<sup>7</sup> <https://uj szo.com/velemen y/ragjak-a-gittet> (Zugriff am 3. Januar 2022).

<sup>8</sup> *Kittverband* und *Kittverein* werden von MS Word als unbekanntes/ungrammatisches Wort unterstrichen, *gittegylet* in der ungarischen Version von MS Word übrigens auch.

<sup>9</sup> <https://kolozsvaros.com/2019/05/31/ragjuk-a-gittet/> (Zugriff am 3. Januar 2022).

<sup>10</sup> <http://magyar-irodalom.elte.hu/ezredveg/2001/20013.html> (Zugriff am 3. Januar 2022).

- *Olyan sok írás született már ebben a témában, egyáltalán nem akartam ezt a gittet tovább rágni.*<sup>11</sup> [Es wurde bereits so viel über dieses Thema geschrieben, dass ich diesen Kitt nicht mehr weiter kauen wollte.]

Das in dieser Arbeit zu untersuchende Wortpaar entspricht den Kriterien der geflügelten Worte (aus lexikologischer-phraseologischer Perspektive), andererseits haben wir es mit kulturspezifischen Elementen zu tun (unter dem Aspekt der Translatologie). Diese zwei Aspekte sollen nachfolgend erörtert werden.

Unter einem geflügelten Wort werden in der Alltagssprache die literarisch belegbaren, in den allgemeinen Sprachschatz des Volkes übergegangenen, allgemein geläufigen Redensarten verstanden. Bernát (1999) bemerkt in ihrer Arbeit zur Entstehung neuer Phraseologismen, dass Büchmann in seinem „Citatenschatz des Deutschen Volks“ ursprünglich keine Unterscheidung zwischen Zitaten und geflügelten Worten machen wollte oder konnte, und fügt hinzu, dass in der mehrfach überarbeiteten und ergänzten, aktualisierten 36. Auflage (1986) „geflügelte Worte nicht Zitate im engeren Sinne [sind], sondern solche, die, sozusagen losgelöst von ihrem Autor und ihrem Zusammenhang, in übertragenem Sinne angewendet werden und dabei in den alltäglichen Sprachschatz eingehen, wobei sie auch ihren Wortlaut ändern können.“ (Büchmann 1986: VIII). In der Einleitung vom Band 12 des Dudens („Zitate und Aussprüche“; 1993: 13) wird auch darauf hingewiesen, dass heute weniger aus Werken zitiert wird. Sehr häufig sind die Titel von Spielfilmen and Fernsehserien die Lieferanten moderner Zitate, und nicht mehr das literarische Kulturgut, dass seinen Weg in die Sprache der Menschen findet.

Der zweite Aspekt bezieht sich auf die Realienforschung, die wichtige Hinweise über den kulturellen Hintergrund sowie die zur Verfügung stehenden Übersetzungsverfahren liefert. Die breite Realienauffassung von Drahotová-Szabó (2013: 24f) weist zahlreiche Übereinstimmungen mit meiner Definition auf (vgl. Kapitel 2). Unter Realien versteht sie neben den Bezeichnungen der kulturspezifischen Gegenstände und Begriffe (z.B. Speisen, Trachten, Währungen, Feste, Möbelstücke, Verkehrsmittel), der politisch-gesellschaftlichen Institutionen und Begriffe (z.B. Bezeichnungen im Zusammenhang mit der Staatsverwaltung und Nachrichtenübermittlung, mit dem Gesundheitswesen und Handel usw.; Bezeichnung von sozialen Schichten) und Eigennamen (Personennamen, geographischen Namen usw.) auch diejenigen sprachlichen Elemente, die mit der jeweiligen Kultur aufs Engste verknüpft sind (z.B. Berufsbezeichnungen). Was allerdings im Gegensatz zu meiner ebenfalls breiten Auffassung steht, ist, dass Drahotová-Szabó auch feste Wendungen im breitesten Sinne, also Phraseologismen, d.h. Redewendungen, Sprichwörter,

---

<sup>11</sup> <http://szentjobbikriszta.hu/szponzoralt-tartalom-reklam-promocio-mint-nehezen-emeszheto-finomsagok/> (Zugriff am 15. April 2021).

geflügelte Worte, Titel von/Zitate aus literarischen Werken, politische Losungen, Ausdrücke der verbalen Aggressivität wie Beschimpfungen und Flüchen zu den kulturellen Realien zählt.

#### 4.1 Die denotative Bedeutung der Ausdrücke *gittegylet* und *rágja a gittet*

Einige der Mitglieder aus der Bande der Paulstraße haben sich etwas abgesondert und als Zeichen ihrer Selbständigkeit (und um sich ein wenig wichtig zu tun) den sog. Kittverein (im Original: *gittegylet*) gegründet.

Das Material Kitt ist aus dem Bauwesen bekannt und wird in ihrer primären Bedeutung zum Kleben und Abdichten von Fenstern verwendet:

- Laut „Duden“: *Kitt, der*: zum Kleben, Dichten o. Ä. verwendete, knetbare oder zähflüssige Masse, die an der Luft erhärtet<sup>12</sup> bzw.:
- Laut „DWDS“: *Kitt, der*: teigartiger, klebriger Stoff, der an der Luft erhärtet und zum Kleben, Binden, Dichten oder zum Ausfüllen von Fugen verwendet wird.<sup>13</sup>

Der Verein im Roman wurde nach dem Vorbild eines Erwachsenenvereins gegründet, mit einem Präsidenten (Boka), und in diesem Verein hat jeder eine „Funktion“, doch hier geht es um eine Vereinigung, die keinen anderen Zweck hat als das Vereinigen selbst. Sie kauen am Kitt herum, und das ist das alleinige Ziel des Vereins. Einige der Verteidiger des „Grunds“, dieses unbebauten Grundstücks, der für die Kinder ihr Heimatland darstellt, kümmern sich um den Kitt mit heldenhafter Ausdauer. Der Kitt wird von Mund zu Mund gegeben und gekaut, um ihn feucht zu halten. Allmählich hat der Begriff *gittrágás* ‚Kittkauen‘ in der ungarischen Sprache eine Nebenbedeutung erhalten, die sich auf die Ausführung belang- oder zweckloser Handlungen bezieht.

Wir werden nie erfahren, warum Ferenc Molnár den Verein der Kinder und Heranwachsenden (Boka wird von den Kleineren für einen richtigen Mann gehalten, der den Kittverein zum Bedauern der Vereinsmitglieder nicht wirklich ernst nimmt) in die heldenhafte und tragische Geschichte von Ernő Nemeček aufgenommen hat, aber die Existenzberechtigung des Vereins wird mehrmals angezweifelt. Wenn wir andererseits das historische Zeitalter betrachten, in dem der Roman entstanden ist, können wir davon ausgehen, dass der Autor nicht versehentlich die Arbeitsweise dieses Vereins darin darstellt. Die Mitglieder sind Kinder und da das Ganze nur ein Spiel ist, kann es von der Außenwelt, wie den Lehrern, aber auch von den anderen Kindern außerhalb des Vereins nicht ernst genommen werden. Davon zeugt auch die Benennung ihrer

<sup>12</sup> <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kitt> (Zugriff am 3. Januar 2022).

<sup>13</sup> <https://www.dwds.de/wb/Kitt> (Zugriff am 3. Januar 2022).

„Interessengemeinschaft“ im Originaltext: *egylet* ist umgeben von einem Hauch Seriosität; nur diejenigen können Mitglieder werden, die die Sache auch ernst nehmen, die bereit sind, Opfer zu erbringen. Wird ein solches Wort hingegen mit einer klebrigen Masse wie *gitt* kombiniert, verliert das Kompositum, das auch im Ungarischen eine Gelegenheitsbildung ist, sofort an ihrer Respektabilität.

Auf der wortwörtlichen, denotativen Ebene lassen sich die Begriffe mit Leichtigkeit ins Deutsche übertragen: als *Kittverein* bzw. *am Kitt herumkauen*. Das Übersetzungsverfahren, das hier beim ersten Wort in Anspruch genommen wird, wird in der Fachliteratur als Direkte Übersetzung (oder auch wörtliche Übersetzung oder Lehnübersetzung) bezeichnet, wobei jedes einzelne Element aus der Ausgangssprache in die Zielsprache übertragen wird: *gitt+egylet => Kitt+Verein*. Das Wort verfügt im Ungarischen übrigens über zwei Schreibweisen, *gitt* wird ausschließlich in Bezug auf Fensterverdichtung gebraucht (im Gegensatz zu *kitt* ‚Leim, Klebstoff‘). In Anlehnung an Pedersen verstehe ich unter Direkter Übersetzung (vgl. *direct translation*) ein Übersetzungsverfahren, bei dem der semantische Inhalt des AS-Ausdrucks unverändert bleibt, es wird jedoch kein Versuch unternommen, Konnotationen zu übertragen oder dem ZS-Leser auf irgendeine Weise das Verständnis zu erleichtern.

Das Wort *Verein* lässt sich aufgrund seiner denotativen Bedeutung am besten mit *egylet* übersetzen. Ein möglicher Übersetzungsverlust kann darauf zurückgeführt werden, dass *egylet* im Ungarischen als ‚veraltet/veraltend‘ empfunden wird. Eine kurze Recherche in der Online-Version des „Dudens“ ergibt insgesamt 36 Synonyme zu *Verein*,<sup>14</sup> neben der Angabe der Stilebenen, der regionalen Zuordnung sowie der Zuordnung zu Fach- oder Sondersprachen fehlt jedoch die zeitliche Zuordnung des Wortes. Der von den ungarischen Muttersprachlern als abwertend-pejorativ empfundene Charakter des zusammengesetzten Wortes kann ebenfalls nicht mithilfe der im „Duden“ aufgeführten Synonyme wiedergegeben werden. Im „Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache“ wird allerdings neben der primären Bedeutung (‚Zusammenschluss, Vereinigung von Personen zu dem Zweck, sich auf einem bestimmten Gebiet gemeinsam zu betätigen, gemeinsame Interessen zu pflegen‘) auch die Nebenbedeutung erwähnt ([umgangssprachlich, spöttisch, übertragen], Gruppe von Menschen, an deren Verhalten Kritik geübt wird‘).<sup>15</sup>

Der deutschsprachige Leser (und wir sprechen ja hier in erster Linie von Kindern), der beim Lesen des deutschen Textes zum ersten Mal mit dem zusammengesetzten Wort *Kittverein* konfrontiert wird, kann durchaus Verständnisprobleme haben. Schließlich handelt es sich hierbei um eine okkasionelle Wortbildung, d.h. eine spontan entstandene, kontextabhängige Gelegenheitsbildung, deren Bedeutung aus den Bestandteilen herleitbar ist. Zum

<sup>14</sup> <https://www.duden.de/synonyme/Verein> (Zugriff am 3. Januar 2022).

<sup>15</sup> <https://www.dwds.de/wb/Verein> (Zugriff am 3. Januar 2022).

Glück können in einem Roman die Umstände genau erklärt werden, und das Wort wird eingeführt ohne Missverständnisse zu verursachen. Ähnlich verhält es sich auch mit der englischen Entsprechung, *the Putty Club*, einer Lehnübersetzung aus dem Ungarischen.

Die Verbkonstruktion *rágja a gittet* kann mit einem Akkusativobjekt übernommen werden: *rágja a gittet* => (wortwörtlich:) *kaut den Kitt*. Allerdings soll hier der Vorschlag gemacht werden, dass gerade wegen der übertragenen Bedeutung des Wortes der iterative Charakter beibehalten werden soll: *am Kitt herumkauen*, das Wort erinnert meines Erachtens absichtlich an das Wiederkauen von Kühen. Ins Englische lässt sich die Wortverbindung am einfachsten mithilfe der Direkten Übersetzung als *to chew the putty* übersetzen.

#### 4.2 Die übertragene Bedeutung von *gittegylet* und *rágja a gittet*

Spannend in diesem Roman ist auch die Symbolik des Kitts. Der Kitt ist schließlich ein Symbol der Zusammengehörigkeit, wie auch im folgenden Beispiel: „ein Kind ist kein Kitt (Bindemittel; etwas, was den Zusammenhalt erhält (für eine Ehe)“.<sup>16</sup> Im Roman ist es dieses klebrige Material, das die Mitglieder des Kittvereins zusammenhalten soll, ohne dieses Material würde der Verein gar nicht existieren. Der Kitt hält den Verein zusammen, gibt den Kindern ein Ziel. Nachdem sie jedoch aufgefliegen sind, haben sich die Jungs gegeneinander gewandt, und der Verein verlor seinen Zweck – ohne den Kitt waren sie nichts!

Die Beschreibung der damaligen soziokulturellen und -linguistischen Umstände versorgt den Übersetzer und somit auch die Leser mit den notwendigen Informationen, die für das Verständnis der Begriffe und ihre Übersetzung unerlässlich sind. Dies hilft dem Übersetzer dabei, mithilfe des entsprechenden Übersetzungsverfahrens eine gute Lösung zu finden, die in den Lesern der Zielsprache die gleichen oder ähnliche Konnotationen, Assoziationen und Gefühle hervorruft wie das Original in den Lesern der Ausgangskultur und Ausgangssprache. Denn dies ist schließlich das Ziel einer guten literarischen Übersetzung. *Kittverein* und *the Putty Club* haben somit ihren Weg in die Übersetzung des Romans gefunden.

Es ist gar nicht so leicht, in Nachschlagewerken eine geeignete Definition für die übertragene Bedeutung des Originalwortes zu finden:

---

<sup>16</sup> <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kitt> (Zugriff am 3. Januar 2022).

- *gittegylet* [t-e] főnév (gúnyos)  
Fölöslegesen alakult, jelentéktelen ügyekkel foglalkozó kis egyesület, szervezet; (rosszalló) Fontoskodó, de komoly ügyintézésre képtelen szervezet, intézmény.<sup>17</sup>
- A *gittegylet* gúnyos kifejezés olyan társaságra, egyesületre stb., amelynek látóköre, tevékenysége nem terjed túl tagjainak érdeklődésén (mely mások számára jelentéktelen).<sup>18</sup>
- *gittegylet*: Egy pár emberből álló társaság, amely lényegtelen ügyekben ülészik.<sup>19</sup>

Ein *gittegylet* ist in der heutigen ungarischen Umgangssprache also ein kleiner Verein und eine kleine Organisation, die sich mit unbedeutenden Angelegenheiten befasst, die eigentlich unnötigerweise gegründet wurde. Das Wort hat eindeutig mit Wichtigtuerei zu tun, diese Bedeutungskomponente ist allen ungarischen Muttersprachlern bekannt. Die Aufrechterhaltung dieser Gruppe ist das einzige Ziel dieser Gruppe. Diese Wichtigtuerei oder dieses Sichaufspielen macht sich auch dadurch bemerkbar, dass die Jungs alle darauf erpicht waren, eine wichtige Position oder Funktion innerhalb des Vereins einzunehmen, doch als es darum ging, wirklich etwas zu tun, meldete sich keiner freiwillig. Es gab aber Regeln, die zu befolgen waren.

Unter Punkt 4.1 wurden eventuelle Möglichkeiten der Übertragung vorgelegt (*Kittverein* bzw. *am Kitt herumkauen*; *the Putty Club* bzw. *to chew the putty*), wobei die angewandten Übersetzungsverfahren als Direkte Übersetzung einzuordnen sind. Im Gegensatz dazu kann bei der Übersetzung der übertragenen Bedeutung in erster Linie das Übersetzungsverfahren Adaptation angewendet werden. Unter Adaptation im engeren Sinne versteht Koller „die Ersetzung des mit einem AS-Ausdruck erfaßten Sachverhalts durch einen Sachverhalt, der im kommunikativen Zusammenhang der ZS eine vergleichbare Funktion bzw. einen vergleichbaren Stellenwert hat“ (Koller 1992: 234). Wenn wir die Umstände und den Kontext in Betracht ziehen, in denen dieser Begriff verwendet werden kann, sollten wir nach einer Entsprechung mit einer ähnlichen Funktion suchen, wenn möglich in literarischen Werken o.Ä. wie z.B. *The Royal Society for Putting Things on top of Other Things* in den Sketchen der *Monty Pythons* oder *The Pickwick Club* bei Dickens. Weitere Vorschläge sind *all talk, no action group*

<sup>17</sup> <http://ertelmezo.oszk.hu/kereses.php?kereses=gittegylet>; [Überflüssige kleine Vereinigung oder Organisation, die sich mit unbedeutenden Angelegenheiten befasst; (missbilligend) eine sich wichtigtuende Organisation oder Institution, ohne die Fähigkeit zum Verwalten] Zugriff am 5. Dezember 2021).

<sup>18</sup> <https://hu.wikipedia.org/wiki/Gittegylet>, [Ein Kittverein ist ein spöttischer Begriff für ein Unternehmen, einen Verein usw., deren Blickfeld und Aktivitäten nicht über das (für Andere unbedeutende) Interesse seiner Mitglieder hinausgehen.] Zugriff am 15. Februar 2021).

<sup>19</sup> <https://hu.wiktionary.org/wiki/gittegylet> [Eine Gemeinschaft aus wenigen Leuten, die wegen unbedeutenden Kleinigkeiten tagt.] Zugriff am 15. Februar 2021).

‘nur-Gerede-keine-Aktion-Gruppe’ oder *bootless club / company* ‚nutzloser Club / Gemeinschaft‘. Die beiden Letzteren betonen die Ziellosigkeit oder Sinnlosigkeit des Vereins.<sup>20</sup> Neben der Adaptation gibt es auch weitere Übersetzungsverfahren, die ein Übersetzer hier anwenden kann. Bei literarischen Texten, insbesondere bei Kinder- und Jugendliteratur muss besonders darauf geachtet werden, dass sich die Texte leicht und fließend lesen lassen, stilistische Kriterien müssen ebenfalls in den Vordergrund gerückt werden. Es gehört zu den Aufgaben der Übersetzer, den ZS-Text so gut wie möglich zu interpretieren und damit zu erreichen, dass ZS-Leser so wenig Energie und Zeit investieren müssen, um z.B. kulturspezifische Elemente verstehen zu können.

Die AS-Ausdrücke *gittegylet* und *rágja a gittet* sind im Ungarischen Gelegenheitsbildungen, deshalb werden sie in einsprachigen ungarischen Wörterbüchern kaum aufgeführt, weder in ihrer ursprünglichen noch in ihrer übertragenen Bedeutung. Eine Ausnahme bildet das Ungarisch-Deutsche Großwörterbuch von Halász / Földes / Uzonyi, in dem *gittegylet* als ‚nutzloser Verein‘ angegeben ist (1998: 547).

Zu diesem Begriffsfeld passt noch ein weiterer Ausdruck, nämlich die *Vereinsmeierei*, ein Begriff aus der Psychologie, die sich pejorativ auf Menschen bezieht, „denen die Mitgliedschaft und Mitarbeit in einem oder mehreren Vereinen außerordentlich wichtig ist. Abgeleitet hiervon bezeichnet Vereinsmeierei eine Haltung, in der der Betätigung in einem Verein und dem Wirken von Vereinen übertriebener Wert beigemessen wird. Oft wird damit auch eine Bürokratie innerhalb eines Vereins kritisiert, wenn zu viel Wert auf Formalien anstatt auf die inhaltliche Vereinsarbeit gemäß der Satzung (CH: Statuten) des Vereins gelegt wird“.<sup>21</sup> Laut Duden ist dieses Wort umgangssprachlich abwertend gebraucht<sup>22</sup>, und stellt eine Haltung dar, die sich durch „übertriebenes Wichtignehmen der Betätigung in einem oder mehreren Vereinen“ manifestiert.

Wie unter 4.1 erörtert wurde, kann die ursprüngliche Bedeutung der Verbalkonstruktion mit *den Kitt kauen/am Kitt kauen* wiedergegeben werden. Ihre übertragene Bedeutung lässt mithilfe der stilistisch neutralen Wortverbindung *jemand vollzieht unbedeutende oder nutzlose Handlungen* definieren. Als sehr umgangssprachlich-pejorative Entsprechungen gelten folgende Wendungen, die die abstrakte Bedeutung gut abdecken: *leere/hohle Phrasen dreschen, leeres Stroh dreschen, herumlabern, sich das Maul zerreißen, sprechen um das Sprechen willen* bzw. *Reden um das Reden willen*, eventuell in Frage kommen auch die folgenden umgangssprachlichen Ausdrücke: *Scheiße dreschen* oder *Furz schälen*, leider konnten dafür keine verlässlichen Quellen gefunden werden. Im Englischen

<sup>20</sup> Der Begriff *gittegylet* ist übrigens so fest in der ungarischen Sprache verankert, dass z.B. der Film „The Boys Club“ aus dem Jahre 1996 unter dem Titel „Gittegylet“ in Ungarn gespielt wurde.

<sup>21</sup> <https://de.wikipedia.org/wiki/Vereinsmeierei> (Zugriff am 3. Januar 2022).

<sup>22</sup> <https://www.duden.de/rechtschreibung/Vereinsmeierei> (Zugriff am 3. Januar 2022).

eignen sich die Verben *to blabber*, *to bloviate*. Falls die große Menge des Redeflusses im Vordergrund steht, spricht man im Englischen über *babble*, *idle talk*, *senseless prattle*, *gabble*, *twaddle* oder sogar *logorrhea*.

Im Ungarischen wird die Wortverbindung *rágja a gittet* auch häufig als zusammengesetztes Wort *gittrágás* verwendet, das im Deutschen als dummes / sinnloses Geschwätz / Gerede / Gelaber / Gefasel, Phrasendrescherei nichtssagendes Geschwätz, Geplapper, Gewäsch, Gesülze, leeres Wortgeklapper, im Englischen als *talking for the sake of talking* bzw. *talking for talking's sake*, *purposeless / futile conversation* wiedergegeben werden kann.

Das Originalwort kann neben der Bedeutung ‚sinnloses Geschwätz‘ auch eine Nebenbedeutung wie *sich aufspielen*, *Rabatz machen*, *viel Aufhebens um etwas machen* haben.

## 5 Literatur

- Molnár, Ferenc (2020): *A Pál utcai fiúk – A Gittegyelet*. Bővített kiadás. Budapest: Móra Könyvkiadó.
- Molnár, Ferenc (2002): *Die Jungen der Paulstrasse*. Budapest: Corvina Kiadó. (Übersetzt von Edmund Alkalay)
- Molnár, Ferenc (2019): *The Paul Street Boys*. Budapest: Corvina Kiadó. (Übersetzt von Louis Rittenberg)
- Bernáth, Csilla (1999): Zur Entstehung neuer Phraseologismen – Filmtitel auf dem Weg zum geflügelten Wort. in: Bassola, Peter / Oberwagner, Christian / Schnieders, Guido Schnittstelle (1999): *Deutsch. Linguistische Studien aus Szeged*. Festschrift für Pavica Mrazovic. Szeged: Grimm Könyvkiadó. S. 169-173
- Büchmann, Georg (1986): *Geflügelte Worte*. 36. Auflage. Bearbeitet von W. Hofmann. Frankfurt, Berlin.
- Drahota-Szabó, Erzsébet (2013): *Realien – Intertextualität – Übersetzung*. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 19.
- DUDEN (1993): *Zitate and Aussprüche*. Duden, Band 12, Mannheim.
- Ertelt-Vieth, Astrid / Denisova-Schmidt, Elena (2011): *Lakunen-Analyse zur empirischen Forschung interkultureller Kommunikation – Methodologie*. In: Roesch O (ed) *Osteuropa – interkulturelle, interlinguale und kulturvergleichende Studien*. Berlin: News & Media, pp. 170–187.
- Fodor, Balázs / Heltai, Pál (2012): *Culture-specific items in translation* In: Navracscics, Judit / Szabó, Dániel (Hgg.) (2012): *Mentális folyamatok a nyelvi feldolgozásban*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 306–318.
- Halász, Előd / Földes, Csaba / Uzonyi Pál (Hgg.) (1998): *Magyar-német Nagyszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Hidasi, Judit (2004): *Interkulturális kommunikáció*. Budapest: Scholar Kiadó.
- Koller, Werner (1992): *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg: Quelle&Meyer.
- Kujumäki, Pekka (2004): *Übersetzung von Realienbezeichnungen in literarischen Texten*. In: Kittel, Harald et al. (2004) *Übersetzung – Translation – Traduction*. Berlin-New York: Walter de Gruyter. 920–925.



- Mujzer-Varga, K. (2016): *Verfremdung oder Adaptierung: Realienlexeme in den Übertragungen der Minutenovellen von István Örkény*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Markstein, Elisabeth (1998): *Realia*. In: Snell-Hornby, M. et al. (Hgg.) *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Papp Nándor (2004): *Terminológia és reáliák*. In: Dróth J. (Hgg.) *Szaknyelv és szakfordítás*. Gödöllő: Szent István Egyetem, 79–90.
- Pedersen, Jan (2007): “How is culture rendered in subtitles?”. In: Nauert, S. (Hgg.) *Challenges of Multidimensional Translation. Proceedings of the Marie Curie Euroconferences MuTra: Challenges of Multidimensional Translation – Saarbrücken 2-6 May 2005*. [[www.euroconferences.info/proceedings/2005\\_Proceedings/2005\\_proceedings.html](http://www.euroconferences.info/proceedings/2005_Proceedings/2005_proceedings.html), Zugriff am 22. Februar 2021]

## 6 Anhang – Übersetzungen des Werks

- (1) Djemtë e rrugës Pal sowie Çunat e rruges Pal (Albanisch)
- (2) The Paul Street Boys sowie No Greater Glory (Englisch)
- (3) Момчетата от Павловата улица sowie Момчетата от улица Пал [Momcsetata ot ulica Pal] (Bulgarisch)
- (4) Chlapci z Pavelské ulice oder Hoši z Pavelské ulice (Tschechisch)
- (5) La knaboj de Paŭlo-strato (Esperanto)
- (6) Pál-tánava poisid (Estnisch)
- (7) Koulupoikia (kirja Pál-kadun pojista) (Finnisch)
- (8) Les garçons de la rue Pál sowie Les gars de la rue Paul (Französisch)
- (9) Paliskuzeli bizebi (Grusisch)
- (10) מהגנים Máhánájim (Hebräisch)
- (11) De jongens van de Pálstraat (Niederländisch)
- (12) Junaci Pavlove Ulice és Dječaci Pavlove ulice (Kroatisch)
- (13) パール街の少年たち Pārugai no shōnentachi (Japanisch)
- (14) 팔거리의 아이들 Phal korii aidul (Koreanisch)
- (15) Chłopczy z Placu Broni (Polnisch)
- (16) Palo gatvės berniūkščiai (Litauisch)
- (17) Decata od Pavlovata ulica (Mazedonisch)
- (18) Die Jungen der Paulstraße (Deutsch)
- (19) Kampen om løkka (Norwegisch)
- (20) I ragazzi della via Pal sowie I ragazzi della via Paal (Italienisch)
- (21) Мальчишки с улицы Пала (Russisch)
- (22) Pal csampu teghake (Armenisch)
- (23) Os meninos da rua Paulo (Portugiesisch)
- (24) Băieții din strada Pal (Rumänisch)
- (25) Los chicos de la calle Paul (Spanisch)
- (26) På liv och död (Schwedisch)
- (27) Junaci Pavlove Ulice sowie Дечаци Павлове улице / Dečaci Pavlove ulice (Serbokroatisch)
- (28) Chlapci z Pavlovskej ulice (Slowakisch)
- (29) Dečki Pavlove ulice (Slowenisch)
- (30) Pal Sokağı Çocukları sowie Pal Sokağının Çocukları (Türkisch)
- (31) Хлопці з вулиці Пала [Hłopczy z vulüci Pala] (Ukrainisch)
- (32) Những cậu con trai phố Pál és Những cậu con trai phố Pan (Vietnamesisch)

Mihály Szilágyi-Gál (Budapest)

## Aspekte politischer Philosophie in Kants Ästhetik nach Schiller und Arendt

Ich versuche, einige Ideen in der *Kritik der Urteilkraft* zu identifizieren, die in Richtung einer möglichen politischen Philosophie zeigen. Dabei gehe ich davon aus, dass die moral-anthropologische Einheit der Menschlichkeit in den kosmopolitischen Gedanken von Kant bereits in der *Kritik der Urteilkraft* nachzuweisen ist. Costas Douzinas (2007: 160) meint, der Kosmopolitismus durchziehe die ganze praktische Philosophie Kants. Ich versuche, die Spuren dieser Ideen zuerst in den Passagen des Buches zu zeigen, in denen Kant das Problem der Sozialität des Urteilens diskutiert.

In Bezug auf das Verhältnis zwischen dem ästhetischen und politischen Denken von Kant ist es sinnvoll, zwei Elemente voneinander zu trennen: die Teleologie der Natur, deren Vollendung selbst in der kosmopolitischen Existenz liegt, und das Verhältnis zwischen Individuum und Kollektivität, wodurch die individuellen Geschmacksurteile selbst entstehen. Im Kontext der Teleologie ist es der Begriff des Zwecks, im Kontext der Geschmacksurteile sind es die Begriffe *sensus communis*, *reflektierende Urteilkraft* und *erweiterte Denkungsart*, die meistens als mögliche Anschlusspunkte von Kants ästhetischer und politischer Philosophie erwähnt werden (Mertens 1995).

Die Anmerkung zu Paragraph 5 in der *Kritik der Urteilkraft* besagt: „Geschmack ist das Beurteilungsvermögen eines Gegenstandes oder einer Vorstellungsart durch ein Wohlgefallen oder Mißfallen ohne alles Interesse“.<sup>1</sup> Paragraph 40 definiert den Geschmack „als eine[] Art von *sensus communis*“. Paragraph 9 redet vom „freien Spiele der Einbildungskraft und des Verstandes“. (Die Formulierung *freies Spiel* kommt am häufigsten in den Paragraphen 19, 34 und 35 vor.) Die Metapher *freies Spiel* signalisiert die spontane, nicht-begriffliche und interessenlose Anordnung sinnlichen Stoffes in einer intellektuellen Form. Das vom Schönen berichtende Urteil entsteht aus dieser Form. Dieser Vorgang ist die innere Teleologie des Erfassens der Dinge als schön oder unschön. Das ist also die Formel der *Autonomie* ästhetischen Wertes. Man erfährt vom Paragraph 31, dass die *Geschmacksurteile* generell greifbar sind, ihre Gültigkeit jedoch nicht notwendig ist: „das Geschmacksurtheil in der That ist [...] zweitens eine Nothwendigkeit (die jederzeit auf Gründen a priori beruhen muß), die aber doch von keinen Beweisgründen a priori abhängt, durch deren Vorstellung der Beifall, den das Geschmacksurtheil jedermann ansinnt, erzwungen werden könnte.“ Trotz des *allgemeinen Standpunktes* als Moment des Urteilens ruft das Geschmacksurteil eine allgemeine Beistimmung nicht

---

<sup>1</sup> Zitiert nach dem Bonner Kant-Korpus (<https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/kant/aa05/>).

notwendig hervor. Diese Dualität vermuteter Gültigkeit im individuellen Urteilen einerseits und in der Mitteilung der Urteile andererseits ist umstritten (Fricke 1990: 177).

Einer der Streitpunkte bezieht sich auf die a priori Begründbarkeit individueller Art der Geschmacksurteile bzw. auf ihre kollektive Gültigkeit (Wieland 2001: 240–257). Denn man kann die Frage stellen, wie es möglich sei, dass ein Ding nur im Akt des Urteilens Gefallen hervorruft (ohne empfindliche Zufriedenheit und ohne begriffliche Konkretheit), wenn ein solcher Akt als individuelles Urteil in einer allgemein fassbaren Regel des Gefallens besteht.

Um diese Frage zu beantworten, muss man davon ausgehen, dass 1. der *allgemeine Standpunkt* keinen Hinweis darauf liefert, wie die anderen Leute urteilen, und 2. der *allgemeine Standpunkt* auch nicht aus konkreten Begriffen entsteht. Als Kant im Paragraph 40 das in diese Gedankenrichtung führende Argument vorbereitet, bemerkt er das Folgende über die Geschmacksurteile:

Folgende Maximen des gemeinen Menschenverstandes gehören zwar nicht hieher, als Theile der Geschmackskritik, können aber doch zur Erläuterung ihrer Grundsätze dienen. Es sind folgende: 1. Selbstdenken; 2. An der Stelle jedes anderen denken; 3. Jederzeit mit sich selbst einstimmig denken. Die erste ist die Maxime der vorurtheilfreien, die zweite der erweiterten, die dritte der consequenten Denkungsart.

Diese Begriffe (Selbstdenken, an der Stelle jedes anderen denken und erweiterte Denkungsart) konstituieren zusammen mit weiteren Begriffen (wie allgemeiner Standpunkt, allgemeine Mittelbarkeit und *sensus communis*) die Elemente der selbstbeschränkenden Praxis reflektierenden Urteilens. Diese Begriffe sind also die Waffen gegen die im Paragraphen erwähnten Vorurteile und Aberglauben. Es wird im selben Paragraphen festgestellt: Unsere Geschmacksurteile sind dadurch mittelbar, weil sie den Verstand strukturell innehaben und dieser Verstand die Urteile vom Solipsismus individuellen Gefallens befreit.

Sigbert Latzel meint, Kants Auffassung über die Geschmacksurteile verlange, dass wir diese Urteile schon immer als wahre Aussagen ansehen. In diesem Zusammenhang erhellt Latzel die Rolle des Verstandes in Kants „Architektur“ als eine Art Gemeingut (Latzel 1975: 244). Ich meine, dass es genau dieser öffentliche Charakter individueller *Geschmacksurteile* ist, die die Urteilskritik mit politischer Theorie verbindet. Paragraph 40 scheint in diesem Sinne von besonderer Bedeutung zu sein und enthält entscheidende Definitionen bzw. Erklärungen, die den Geschmack mit dem *sensus communis* verbinden:

Unter dem *sensus communis* aber muß man die Idee eines gemeinschaftlichen Sinnes, d. i. eines Beurtheilungsvermögens verstehen, welches in seiner Reflexion auf die Vorstellungsart jedes andern in Gedanken (a priori) Rücksicht nimmt, um gleichsam an die gesammte Menschenvernunft sein Urtheil zu halten und dadurch der Illusion zu entgehen, die aus subjectiven Privatbedingungen, welche leicht für

objectiv gehalten werden könnten, auf das Urtheil nachteiligen Einfluß haben würde.

Die weitere Erklärung des *Gemeinsinnes (sensus communis)* lautet:

Dieses geschieht nun dadurch, daß man sein Urtheil an andere, nicht sowohl wirkliche als vielmehr bloß mögliche Urtheile hält, und sich in die Stelle jedes andern versetzt, indem man bloß von den Beschränkungen, die unserer eigenen Beurtheilung zufälliger Weise anhängen, abstrahirt [...].

Das Zitat erklärt die hypothetische (weder psychologische noch soziologische) Distanziertheit des Geschmacksurteils: Diese Distanziertheit rechnet mit den möglichen *Geschmacksurteilen* anderer Menschen. Es ist also nicht der subjektive Inhalt des Urteils des anderen Menschen, den man in seinem eigenen Urteil berücksichtigt, sondern die Tatsache des Urteilens selbst, also das auch der andere Mensch urteilt oder zumindest urteilsfähig ist. Mit der Verinnerlichung der Möglichkeit des Urteilens anderer Menschen verbinde ich mein Urteil nicht inhaltlich, sondern wesentlich (formal) mit dem Urteilen des anderen, d.h. mit dem anderen Menschen als einem Beurteilenden. Das Zitat drückt auch die Idee aus, dass man mit der Berücksichtigung des anderen als möglichen Beurteilenden, auch sich selbst als „möglichen“ Beurteilenden ansehen wird. Die Berücksichtigung der anderen im Akt des Urteilens beinhaltet also auch die eigene Selbstberücksichtigung. Der Versuch, mich selbst hypothetisch in die Position des anderen Menschen zu versetzen, ist im Text explizit erfordert. Dieses Erfordernis zerstört auch die Hierarchie der Gültigkeit des Urteilens und hat zur Folge, dass auch die Priorität des eigenen Urteils hypothetisch wird. Kant betont an diesem Punkt die Illusion objektiver Gültigkeit subjektiven Standpunktes. Es geht wieder nicht um den Inhalt des Urteilens, sondern um das generelle Verhalten gegenüber mir selbst und gegenüber anderen Menschen im Akt des Urteilens selbst.

Die leitende Idee ist, sich in die Position jedes anderen zu versetzen. Das Individuum entsteht in einer Welt, wo auch andere Individuen existieren, das ist die Welt gemeiner Vernunft. Sollte diese Gemeinschaft der mit den Geschmacksurteilen verbundene Kosmopolitismus sein? Ist dieses Bildnis der Gemeinschaft das Modell individuellen, aber nicht exklusiven Urteilens?

Paragraph 40 kann auch als eine generelle Beschreibung des Urteilens gelesen werden, die den gemeinen Mechanismus der Geschmacksurteile, des ästhetischen und politischen Urteilens mit dem *sensus communis* verbindet. Die Überlappung dieser Urteilsarten besteht in der Selbstbeschränkung des Urteilens. Das bedeutet, dass der Beurteilende sein Urteil durch den Akt, sich (selbst) in die Position jedes anderen zu versetzen, und durch die Abstraktion von den eigenen Beschränkungen mit den möglichen Urteilen anderer Leute vergleicht.

Hannah Arendt verbindet die zweite Hälfte des obigen Zitats mit dem Begriff der Vorstellungskraft. Sie beschreibt die Vorstellungskraft als die Fähigkeit, abwesende Dinge als anwesende darzustellen (Arendt 1994b: 127). Nach der Interpretation von Ingeborg Nordmann besteht die implizite politische Rolle der *Einbildungskraft* in Arendts Kant-Rezeption im Experiment, sich in die Position jedes anderen zu versetzen, also etwas aus der Perspektive des anderen Menschen zu beurteilen. Das ist ein Modell des Dialogs (Nordmann 1994: 108–123). Ein weiteres Element, das Arendt als Baustein einer möglichen politischen Philosophie in der Ästhetik von Kant identifiziert, ist die Reflexion (Beiner 1985a: 7–9).

Man kann aufgrund der Interpretation von Arendt feststellen, dass diese Perspektive das Bindeglied zwischen der normativen und der deskriptiven Rolle von *sensus communis* ist, und dass diese Verbindung letztendlich die gemeine Urteilstypologie des Ästhetischen, des Ethischen und des Politischen ergibt.

Die a priori Gleichförmigkeit des Urteilens begründet transzendental sowohl die *Mittelbarkeit* der Geschmacksurteile als auch ihre mögliche kollektive Gültigkeit. Die Welt ästhetischer Phänomene, also der empirische Raum der Geschmacksurteile erweist sich als Brücke zwischen Natur und Freiheit (Düsing 1988). Dementsprechend ist die Möglichkeit kosmopolitischer Existenz in der *Kritik der Urteilskraft* tief verankert (Kristeva 2008: 353). Man kann also feststellen, dass die Idee des ästhetischen Beobachters und die des auch politisch verstandenen *Weltbetrachters* dasselbe Ideal einer moralischen Weltgemeinschaft verkörpern. Dieses Bild der Geschichte, das zugleich der moralisch erwachsene Zustand der Menschheit (d.h. der *Mündigkeit*) ist, wird im Sinne des kritischen Systems das größte Ziel der Natur. Dieser Zustand ist als die geschichtliche Verwirklichung des *Reiches von Zwecken* in Kants Moralphilosophie zu verstehen.

Otfried Höffe betont, dass der Weg des Menschen von der Natur zur Moral und letztendlich zur Kultur im ganzen teleologischen System von Kant systematisch anwesend ist und in den Paragraphen 83 und 84 in der *Kritik der Urteilskraft* am klarsten ausgedrückt wird, wo Kant am Ende der Ausführung über das theologische Urteilen zu der Moral als „Endgestalt“ des teleologischen Weltsystems zurückkehre (Hoffe 2000: 273).

Auch Paul Ricœur (2000) thematisiert die Spannung zwischen der philosophischen Möglichkeit moralischer Weltgemeinschaft und ihrer geschichtlichen Verwirklichung. Er geht davon aus, dass die wichtigste Quelle von Kants politischer Philosophie in seiner Geschichtsphilosophie besteht. Interessanterweise entdeckt Ricœur die Kluft zwischen der Ästhetik und der politischen Philosophie von Kant selbst in seiner Geschichtsphilosophie. Er findet in diesem Versuch auch Zugang zu Arendts Interpretation über dieses Verhältnis. Sein Ausgangspunkt ist der Vergleich zwischen der ästhetischen und der geschichtlichen Teleologie. Er führt Kants Teleologieauffassung in die

Richtung politischen Urteilens. Am Ende untersucht er die drei Stützpunkte der Teleologie: Ästhetik, Geschichtsphilosophie und politische Philosophie.

Ricœur stellt fest, dass das wichtigste Bindeglied zwischen Ästhetik und politischer Philosophie der ursprünglich ästhetische Begriff *Beispiel* ist. In seiner Auffassung liefert die retrospektive Art des Beispiels eine praktische Perspektive der Reflektiertheit der Geschmacksurteile und die Hoffnung im geschichtlichen Denken. Er erklärt diese These dadurch, dass das Beispiel sich der Finalität der Natur entgegenstellt. Zwischen der visionären Art geschichtlicher Teleologie und der Retrospektion der Reflexivität des Geschmacksurteils entsteht eine Spannung. Ricœur meint aber, dass diese Spannung durch die Hoffnung auf die Einzigartigkeit des Beispiels auflösbar sei. Er identifiziert diese Auflösbarkeit in der kritischen Distanz *reflektierenden Urteilens*. Das bedeutet, dass die vom Kunstwerk vermittelte Weisheit – ähnlich wie die geschichtliche Lehre – nur infolge der Existenz individueller Beispiele denkbar sei. Ricœur stellt fest, dass im Begriff *erweiterte Denkungsart* (Paragraph 40) sowohl *Interesselosigkeit* als auch *Mittelbarkeit* anwesend sind, und dass der kosmopolitische Standpunkt die vollkommenste Form *erweiterter Denkungsart* ist: Der ästhetische und der politische *Weltbetrachter* sind miteinander identisch.

In seiner Schlussfolgerung behauptet Ricœur, dass sich das teleologisch und das ästhetisch verstandene Urteilen in Kants ungeschriebener politischer Philosophie vereinigen könnten. Diese Idee ist mit Arendts Kant-Auffassung nahezu identisch, als hätte sie es selbst geschrieben. Arendt identifizierte die Bausteine einer impliziten politischen Philosophie bei Kant in den Begriffen *Urteilen*, *sensus communis* und *Mittelbarkeit* (Arendt 1985: 57).

Um das Verhältnis zwischen dem Ästhetischen und dem Politischen zu erklären, geht Arendt von der Beschreibung des Urteilens als selbstständiger mentaler Tätigkeit aus. Sie hebt hervor, dass sich das Urteilen von der logischen Schlussfolgerung epistemologisch unterscheidet (Arendt 1985: 14). Etwas als schön zu beurteilen folgt dementsprechend nicht denselben Ableitungsmethoden, als wenn man von Prämissen zu einer bestimmten Konklusion kommt. Sie führt diesen Unterschied auf den Unterschied zwischen dem *bestimmenden* und dem *reflektierenden Urteil* zurück.

Versucht man, zwischen Geschmacksurteilen und politischen Urteilen eine Verbindung zu stiften, soll man Schiller als einen der frühesten und größten Kommentatoren der Ästhetik Kants erwähnen. In ihrer Analyse von Schillers *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* stellt Eva Schaper (1979) fest, dass die Leitidee des Werkes, die Definition des Schönen, aus den Kallias-Briefen stammt: „Freiheit in der Erscheinung“. Nach dieser Auffassung ist die empfindliche Form moralischen Handelns die Schönheit. Ein ästhetisches Leben bedeutet also moralische Freiheit. Schaper erklärt jedoch, dass die Freiheit in der Erscheinung nicht als Ästhetisierung der Welt verstanden werden sollte, sondern im Sinne der Dualität menschlicher Natur: als die Einheit und gegenseitige

Rechtfertigung moralischer und natürlicher Neigungen in der Kunst. Schillers Perspektive auf Kant entsteht aus dieser Dualität. Die Kluft zwischen dem Ästhetischen, dem Moralischen und dem Politischen entsteht durch diese Dualität – allerdings mit fragwürdigem Erfolg. Schaper hebt Schillers früheren Versuch hervor, die kantische Dualität zwischen Sinnlichkeit und Verstand in einer dritten Instanz aufzulösen. Sie zeigt damit, dass Schiller mit diesem Versuch Kants Anspruch aufhebt, moralisches Handeln und empfindliche Neigung voneinander zu trennen. Schaper stellt dar, wie Schiller seine ästhetisch-moralischen Thesen aus Kants Transzendentalphilosophie entwickelt. Wir können aus dieser Rekonstruktion erfahren, dass in Schillers ästhetischen Briefen Kants „freies Spiel der Sinnlichkeit und des Verstandes“ zu einer nicht-kantischen Formel wurde. Schiller war der Auffassung, das Ziel von Kants dritter Kritik sei, dass sich Freiheit und Erscheinung (Schillers Begriffspaar) gemeinsam manifestierten. In Schillers Auffassung erscheint das „freie Spiel“ nicht nur als Zusammenwirken in den Geschmacksurteilen, sondern auch in ihrer normativen Realisierung, denn sie rechtfertigen einander (Düsing 1988: 88). Aber eine solche ästhetisch-moralische Normativität des Geschmacksurteils widerspricht den Thesen Kants. Kant entdeckt die Freiheit in den Geschmacksurteilen nicht in ihrer gegenseitigen Manifestation, sondern in dem nicht-begrifflichen, unbestimmbaren Charakter des „freien Spiels“ von Sinnlichkeit und Verstand. Der Formalismus Kants erweist sich für Schiller als völlig entfremdete Denkart, ungenau in Bezug auf die Vereinbarung von Dichotomien wie Subjekt–Gegenstand, Sinnlichkeit–Verstand, Neigung–moralisches Gesetz. Schiller weist nicht nur die Hierarchie des kantischen Modells zurück, in dem die Vernunft an der Spitze steht, sondern auch die Hierarchie verschiedener Fähigkeiten selbst. Schiller schreibt der Sinnlichkeit und dem Verstand einen Äquivalenzstatus zu und verleiht somit diesen Fähigkeiten eine Einheit, welche in einem einheitlichen Menschenbild besteht. Bereits Hegel hebt hervor: Obwohl Schiller vom ursprünglichen Weg Kants abweicht, erfasst er die Totalität des Schönen konsequenter als Kant mit seinem Begriffspaar Sinnlichkeit und Verstand (Hegel 1976: 65–66). Paul Guyer meint, für Schiller sei es notwendig, die Einheit zu begründen, da nach seiner Auffassung die Gesamtheit ästhetischer Erfahrungen einer moralisch-politischen Normativität dient (Guyer 1993: 120–130).

Der Titel des letzten Kapitels von Hannah Arendts letztem Buch *Life of the Mind* war „Das Urteilen“ (Beiner 1985a: 7). Das Kapitel blieb aber ungeschrieben. Man kann sich also Arendts Kant-Auffassung nur vom Ende des ersten Teils des Buches („Postscriptum“) und von ihren Kant-Vorlesungen erschließen. Arendt skizziert in diesen Texten ihre These, wonach Kants Urteilskritik die Keime einer politischen Philosophie beinhaltet. Sie stellt bereits in ihrem Essay *Freiheit und Politik* 1958 fest, dass die *Kritik der Urteilskraft* die Möglichkeit einer politischen Philosophie anders liefert als die *Kritik der praktischen Vernunft* (Arendt 1994a: 201–226). Der Schlüsselbegriff in ihrer



Auffassung über Kants Urteilkritik als potenzielle politische Philosophie sollte der Begriff *reflektierende Urteilskraft* sein.

Kimberley F. Curtis deutet darauf hin, dass Arendts Hauptbegriff mit Blick auf das Verhältnis vom Ästhetischen und Politischen *the public* (die Öffentlichkeit) sei. In diesem Sinn kann weder das Schöne noch das Politische ohne die grundlegende Eigenschaft des Urteilens, d.h. ohne das unvermeidliche Verhältnis zu den anderen Menschen in jedem Akt des Urteilens Bedeutung erlangen. Man kann diese Idee im Begriff *erweiterte Denkungsart*, d.h. in der im individuellen Urteil bestehende Reflexion entdecken (Curtis 1997: 28).

Ronald Beiner bemerkt, dass sich in der dritten Kritik das Verhältnis vom Ästhetischen und Politischen weiter entfaltet, und zwar zum trialen Verhältnis vom Ästhetischen, Moralischen und Politischen. Der Grund dafür sei, dass in der dritten Kritik der Geschmack ursprünglich eine moralische Rolle spielt. Nach Beiners Interpretation identifiziert Arendt die Möglichkeit eines moralischen Elements im Geschmacksurteil in den Begriffen *Beistimmung* und *Gemeingeschmack* (Beiner 1985b: 144–145).

Auch Julia Kristeva argumentiert in diese Richtung, als sie darauf hinweist, dass der Urteilsbegriff, den Arendt in ihrer Kant-Interpretation anwendet, auf der Pluralitätsauffassung von Kant basiert (Kristeva 2008: 342). In Arendts Ausführung wird die „Bühne“ vom „Publikum“ betrachtet, weil das „Publikum“ unabhängig vom Spiel auf der „Bühne“ sei. Ziel des „Schauspielers“ sei, die positive Meinung (*doxa*) des „Publikums“ zu verdienen. Die Tatsache, dass der öffentliche Raum selbst im „Publikum“ entsteht, folgt aus den ausgetauschten einzelnen Urteilen der „Zuschauer“; die „Schauspieler“ bleiben gleichzeitig ihre eigenen gegenseitigen „Zuschauer“. Der Gemeinsinn entsteht aus diesem gegenseitigen Miterleben. Der Gemeinsinn steht gegenüber dem Eigensinn, der dem egoistischen Solipsismus des Wahnsinnigen entspricht (Beiner 1985b: 167–168; Arendt 1979: 187). Als sie den sog. Verwandten von Sokrates erwähnt, verweist Arendt auf das Schicksal des denkenden Menschen, der immer mit sich zusammenlebt, als ob er mit einem anderen Menschen zusammenleben würde: mit seinem eigenen Gewissen (Arendt 1979: 187). Die kognitive Tatsache dieser Art von Pluralität dient als Grundmodell für die moralische Rechtfertigung, also für die menschliche Pluralität selbst.

Man warf Arendt die Ästhetisierung des Politischen vor (Curtis 1997: 28). Einige Autoren verlangten von ihr eine bessere Erklärung für das Verhältnis zwischen individuellem Ausdruck und Dialog (Benhabib 2006: 200, 204). Man kritisierte Arendt auch deswegen, weil sie die expliziten Elemente politischer und juristischer Theorie in Kants Philosophie nicht berücksichtigt (Recki 2011).

Die oben erwähnten kritischen Bemerkungen sind in dem Sinne richtig, dass Arendt über die potenzielle politische Philosophie schrieb, ohne die expliziten Texte von Kant über politische Theorie tiefer zu analysieren (der *Ewige Frieden* ist beispielsweise in den Kant-Vorlesungen nur oberflächlich erwähnt). Man kann aber zugeben, dass Arendts Originalität gerade in der Entdeckung verbürgt

ist, dass ein großes Potenzial politischer Philosophie in der ästhetisch-normativen (also auch praktischen) Struktur des Zusammenlebens des Individuums mit anderen Menschen im Sinne der Urteilkritik besteht.

## Literatur

- Arendt, Hannah (1994a): Freiheit und Politik. In: Dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. München: Piper, 201–226.
- Arendt, Hannah (1985): Das Urteilen. Texte zu Kants politischer Philosophie. München: Piper.
- Arendt, Hannah (1979): Vom Leben des Geistes. Bd. 1: Denken. München: Piper.
- Arendt, Hannah (1994b): Verstehen und Politik. In: Dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. München: Piper, 110–127.
- Beiner, Ronald (1985a): Hannah Arendt über das Urteilen. In: Arendt, Hannah: Das Urteilen. Texte zu Kants politischer Philosophie. München: Piper, 115–197.
- Beiner, Ronald (1985b): Vorwort. In: Arendt, Hannah (1985): Das Urteilen. Texte zu Kants politischer Philosophie. München: Piper, 7–9.
- Benhabib, Seyla (2006): Hannah Arendt. Die melancholische Denkerin der Moderne. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Curtis, Kimberley F. (1997): Aesthetic Foundations of Democratic Politics in the Work of Hannah Arendt. In: Calhoun, Craig/McGowan, John (Hg.): Hannah Arendt and the Meaning of Politics. Minneapolis, London: University of Minnesota Press, 27–51.
- Douzinas, Costas (2007): Human Rights and Empire. The Political Philosophy of Cosmopolitanism. Abingdon: Routledge–Cavendish.  
<https://doi.org/10.4324/9780203945117>
- Düsing, Klaus (1988): Der Übergang von der Natur zur Freiheit und die ästhetische Bildung bei Kant. In: Schurr, Johannes/Broecken, Karl Heinz/Broecken, Renate (Hg.): Humanität und Bildung. Hildesheim, Zürich, New York: Olms, 87–100.
- Fricke, Christel (1990): Kants Theorie des reinen Geschmacksurteils. Berlin, New York: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110860207>
- Guyer, Paul (1993): The Dialectic of Disinterestedness: II. Kant and Schiller on Interest in Disinterestedness. In: Ders.: Kant and the Experience of Freedom: Essays on Aesthetics and Morality. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 94–130.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139172516.006>
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1976): Ästhetik. Bd. 1. Berlin, Weimar: Aufbau.
- Höffe, Otfried (2000): Immanuel Kant. München: Beck.
- Kristeva, Julia (2008): Das weibliche Genie. Hannah Arendt. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Latzel, Sigbert (1975): Die ästhetische Vernunft. In: Berghahn, Klaus L. (Hg.): Friedrich Schiller. Zur Geschichtlichkeit seines Werks. Kronberg/Ts.: Scriptor, 241–252.
- Mertens, Thomas (1995): Zweckmäßigkeit der Natur und politische Philosophie bei Kant. In: Zeitschrift für philosophische Forschung 49/2, 220–240.
- Nordmann, Ingeborg (1994): Hannah Arendt. Frankfurt/M., New York: Campus.  
<https://doi.org/10.1515/9783050071336-012>
- Recki, Birgit (2011): Arendt nach Jerusalem. In: Merkur. Zeitschrift für europäisches Denken, 65/11, 1047–1053.
- Ricœur, Paul (2000): Aesthetic Judgment and Political Judgment According to Hannah Arendt. In: Ders.: The Just. Chicago: University of Chicago Press, 94–108.

- Schaper, Eva (1979): Schiller's Kant: a Chapter in the History of Creative Misunderstanding. In: Dies.: Studies in Kant's Aesthetics. Edinburgh: Edinburgh University Press, 99–117.
- Wieland, Wolfgang (2001): Urteil und Gefühl. Kants Theorie der Urteilskraft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

**Vanda Péteri (Budapest):**

## **Litterära och egentliga språklektioner: den goda moralens poesi**

### **1 Inledning**

Erzsébet Mollay var en framstående lingvist. Låt oss erinra oss ett par litterära exempel om språklärare och deras läromedel som en hyllning till språkboksförfattaren, Erzsébet Mollay. Med hjälp av dessa exempel som är dels fiktiva (skönlitterära) och dels egentliga (tagna ur språkböcker) vill jag i den här korta texten visa hur språkundervisningen kan lära ut både språkkunskaper och kultur. Policy är också en viktig komponent i språklektionens poetik i statligt stödd språkundervisning där språkläraren slår nödvändigtvis två flugor i en smäll genom att hen vid sidan av en strikt tagen språkutläring undervisar i målkulturens moraliska normer.

### **2 När man inte alls lär ut någon policy**

Som utgångspunkt kan vi ta det motsatta fallet: när språkläraren inte känner sig berättigad att undervisa i etiska normer. Språklektionens språkexempel är ingenting annat än språkövningar utan någon vidare samhälllig betydelse. Den ungerska klassikerns Dezső Kosztolányis (1885–1936) fransklärarinna ger vika för elevernas åsikter i novellen *Szürke glória* (idem. 1916; Grå gloria):

”Klockan åtta på morgonen sitter hon hos en elev.

– Det regnar – säger hon.

– Ja – svarar pojken och gäspar.

– Tycker Han om regnet?

– Ja, det gör jag.

– Det gör jag med. Det finns inget vackrare än när det regnar, inte sant? För då verkar allting så märkligt, himlen, storstadens asfalt, träden och husen. Även rummet förefaller så intimt. Och vi bara sitter och sitter framför den öppna spisen...

Kockan nio regnar det fortfarande. Genomblöt kommer hon fram till sin andra student, en dyster ungarl vid femtio års ålder.

– Det regnar – säger hon efter kort tvekan, liksom för att inleda lektionen.

– Ja.

– Tycker Herrn om regnet?

– Nej, det gör jag inte.

– Visst är det onekligen obehagligt. Regnet är en svuren fiende till all glädje och alla vackra färger, inte sant? Vårt rum förvandlas till rena fängelset. Inte heller Gud straffade människorna med syndafloden förgäves.

Hon har åtta lektioner kvar och det är vid åtta tillfällena hon kommer att förändra sin åsikt om rikedom och fattigdom, äktenskap och barnuppfostran, politik och meningen med livet, alltefter vem hon vid den tiden pratar med. När hon äntligen är hemma vet hon inte längre vad hon skulle tänka och tycka. Behöver man

verkligen sova tio timmar per natt, räcker det inte med åtta eller fem? Vad gör oss lyckligare: är det pengar eller dygder? Är det absolut nödvändigt att upplysa barn eller inte? Hon gav upp för länge sedan att grubbla över komplicerade saker. Nådant skulle hennes studenter aldrig förstå. De skulle spetsa öronen och harkla sig så att hon behöver upprepa den svåra meningen om och om igen, tydligt och skrikande, som de dövas otåliga släktingar gör när de ropar in sina meddelanden i hörtratten, fem eller sex gånger, allt långsammare och alltmer högljutt tills de till slut ger upp och helt avstår från att tala.” (Kosztolányi 1965:355–356, min översättning)

### 3 När språkläraren lär ut moral

#### 3.1 Det engelska exemplet

När man lär sig ett främmande språk är det inte bara språkets lexikon och grammatik som man behöver tillägna sig. Så fort språkinlärarna har åstadkommit en nivå, där den språkliga ytan med stor trygghet kan kopplas samman med den djupt liggande betydelsen, ska de behöva skaffa sig kunskaper om hur målspråkets sociala omgivning bedömer vederbörande betydelse. En mening som förefaller helt begriplig och transparent, kan i verkligheten betyda något som egentligen är svårt att tyda i målkulturen. Sammanfattningen av alla nödvändiga kunskaper för en sådan förståelse kan kallas för ”lingvokultur” (ЛИНГВОКУЛЬТУРА) av bl.a. Lendvai (2015:160) efter en rysk term som har sina rötter i den sovjetiska ”lingvokulturologiska” facklitteraturen där ett av de mest betydande forskningsområden har fokuserat på undervisnings- och inlärningsprocessen vid rysk språkinläring för utländska språkstudenter (Tirado 2018) eller ”interkulturell kommunikation och pragmatik” i den västerländska forskningstraditionen som studerar den interkulturella och tvärkulturella kommunikationen, även detta med tonvikt på pragmatiska aspekter inom inlärarspråk och andraspråksanvändning. (Keckés 2013).

Men som Goethe (1915:95) skriver ”Grå, dyre vän, grå är all teori [...]”. Med stor sannolikhet är många av lingvokulturologins vackraste exempel befintliga i den obligatoriska ryskundervisningen i de länder som hade ockuperats av Sovjetunionen och blev dess delstater eller satellitstater.

Det finns oerhört många anekdoter om andra världskriget både i fack- och skönlitteraturen, dokumentärer, spelfilmer och i den muntliga traditionen. Relationen mellan Churchill och Stalin erbjuder också flera träffande exempel på lingvokulturernas samspel och interkulturell pragmatisk transaktion. Tack vare tusentals bearbetningar av den historiska relationen vet vi nästan allt. Churchill och Stalin förhandlade med varandra fyra gånger: i Moskva, i Teheran, i Jalta och i Potsdam. Med hjälp av sina tolkar använde de ofta samma termer (t.ex. ”demokrati”), även om de inte menade samma sak med dem. Mitt under Potsdamkonferensen hölls parlamentsvalet i Storbritannien, varför Churchill var tvungen att åka hem två dagar, men han gjorde också en anmärkning om att det var möjligt att hans efterträdare skulle bli den som återvänder till Potsdam i stället

för honom. Segerrika fältherrar brukar inte avskedas, invände Stalin, men Churchill förlorade valet och det var som allmänt bekant Attlee som kom tillbaka till förhandlingsbordet i stället för honom. Ordet demokrati hade förmodligen helt annorlunda betydelse för Churchill än för Stalin. Det väsentliga med diplomatins konst har nog mycket att göra med hur skickligt man hanterar det komplicerade samhälleliga värdesystemet under språkytan.

I kommunikationen mellan Churchill och Stalin försiggick informationsutbyten av det slag där språket inte spelade så stor roll, där värdenas värld, personkulten tog sig uttryck i en till stor del icke-språklig kommunikationsform. I början av 1943 landade ett kurirflygplan i London som transporterade Stalins brådskande meddelande. Paketet, vars adressat var Churchill innehöll ett stort, inramat foto av Stalin, utan något följebrev. Churchill slog sig för pannan och så fort som möjligt fick kung Georg VI att låta smida ett hederssvärd. Stalingrad-svärdet som den brittiske premiärministern överlämnade till Stalin den 29 november 1943, på Teherankonferensens andra dag togs över av den djupt rörde Stalin, som kysste svärdet med den kända inskriptionen på bladet: ”Till Stalingrads stål hjärtade invånare, en gåva från kung Georg VI som symbol för det brittiska folkets förordningsbetygelse.” (Sebag-Montefiore 2017:638) Utan hederssvärdet skulle en officiell tacksägelse inte ha verkat artig och tillräckligt storartad enligt det sovjetiska samhällets (tyrannens) normer.

Felsymptomens beskrivningar som framför allt har uppmärksammats av den interkulturella pragmatikens relativt unga disciplin är urgamla och har sedan länge varit befintliga i skönlitteraturen. Kosztolányi som ansåg sig vara en entusiastisk dilettant i språkvetenskap, skrev väldigt mycket om språket och sysselsatte sig särskilt gärna med frågan om språkinläring – ett av hans favoritämnen. I en av hans prosastycken – *Nyelvleckék hanglemezen* (1933, Språklektioner på grammofonskiva) – ger han en kvick satirisk presentation av språkinläringens moderna redskap: uttals- och hörförståelseövningarnas ljudmaterial. Språkböckerna kunde han ha beskrivit på samma sätt, det går ju lika lätt att ljuga i skrift.

”Barnen lär sig engelska från grammofonskiva. Jag lyssnar på talmaskinen. Den sprakar så här:

– Den trevliga och välmående familjen Smith sitter vid middagsbordet. Mr. Smith, en anständig och sträng, men godhjärtad gentleman, har just kommit hem från sin blomstrande affär. Mrs. Smith håller upp kakao åt de små ur ett porslinskanna. Charles, den stilige och ungdomlige farbrodern med det gråspräckta håret betraktar leende det skrockande spädbarnet i vaggan. Roby och Tomy mumsar glatt. Arthur barnens alltid hjärtligt välkomna kusin gör entré med rödfrusna kinder. Ute snöar det. Den öppna spisen ger skön värme. Så fort som betjänten och pigan har dukat av bordet, sätter sig pojkarna vid pianot och börjar spela. Mr. och Mrs. Smith njuter av deras musik. Farbror Charles röker cigarr, sedan går de till sängs allihopa och faller i fridfull sömn.

Jag konstaterar att den sanna glädjen numera bara är befintlig på linguaphone-skivan, i familjen Smith, världens mest balanserade och mest kväljande familj.

Ingen av dem blir någonsin sjuk och de har alla rent mjöl i påsen. Grammfonskivans redaktör ville förmodligen beskriva inte enbart engelskans första viktigaste element utan även engelskt lynne.” (Kosztolányi 1937:171, min översättning)

### 3.2 Det ryska exemplet

Kosztolányis text slutar precis här i *Sötét bújócška* (1974, Mörk kurragömma), en välkänd Kosztolányi-samlingsvolym av författarens journalistiska verk utgiven av Pál Réz. I utgåvan ges ingen antydning om att texten är stympad och att det inte är något mindre än själva poängen som har fallit offer för strykningen. Fallet beskrivs av Szörényi (1989:57–58).

Feuilletonens bortklippta avslutning utgör andra hälften av den originella texten:

”Men vad säger redaktören om andra folk då? Om det finns någon konsekvens, så låter det ryska språkets första grammfonskiva givetvis så här:  
Anastasovitsj Anastas Pjotr, berusad av vodka, snarkar under bordet. Hustrun Marva hostar och stönar i sängen. Varje gång som hon får ett nytt anfall övergår det utmärglade ansiktet i grönt. Strax intill den kalla järnkaminen sitter en skelögd käring insvept i trasor och mumlar ofattbara ord. Det är farmodern. Vid sidan om henne gråter de två små barnbarnen, Katja med fallandesjukan och den sinnessvaga Irina. I den mörka stinkande lyan sitter en blek ung man i en vrå. Han kliar sig på kroppen och spottar. På hans panna darrar det dock ett hänfört ljus. Han har uppnått det han i hela sitt liv längtat efter. I eftermiddags – mellan kvart över fyra och halv fem – lyckades han rädda mänskligheten för alltid.” (Kosztolányi 1937:171–172, min översättning)

Varför valde man bort den ryska lektionen? Kádár-erans censur ger ingen riktig förklaring, eftersom det inte fanns någon egentlig statlig censurmyndighet under Kádárs tid (Takács 2013:154) – till skillnad från Polen t.ex. Det fanns avdelningar i Particentret och inom Utbildningsministeriet, som episodiskt arbetade med bl. a. textgranskning, men i grund och botten var det bokförlagens trotjänare – redaktörer och direktörer – som måste bedöma publicerbarhet. I det här fallet inträffade det ett redaktionellt misstag där även strykningens faktum förblev omärkat i utgåvan.

Felet är uppenbart. Utgivaren tolkade Kosztolányis passage som en kritik mot den broderliga Sovjetunionen, något som förvisso hade förekommit hos den store författaren, t.ex. i hans berömda dikt med titeln *Lázongó szovjet költő* (Upprorisk sovjetisk poet) och med en ordlek – ljudrim – på den ryska sekvensen *-atjarskij*.

”Lunaesarszky! / Belölem több rímet nem facsarsz ki.” (Lunatsjarskij! / Ur mig pressar du minsann inte ut några fler rim.) (Kosztolányi 1939:211, min översättning)

Men så är inte fallet i novellens avslutning. Tvärtom. Den läses snarare som en parodi av artonhundralets stora ryska romanlitteratur. Det är mer passande att tolka texten som en stark kritik mot tsarismen och därmed som ett moraliskt stöd för Sovjetunionen som tagit över tsarismens plats. Unga män som vill rädda världen i artonhundralets ryska romaner och berättelser tillhör ofta de alternativt tänkande människorna (Dostojevskijs *Brott och straff*) eller nihilisterna (Turgenjovs *Fäder och söner*) eller lever i kommuner (Tsjernisjevskijs *Vad att göra?*) eller är rakt igenom kommunister (Dostojevskijs *Onda andar*). Gorkij, alltså den ryske författaren som var den mest skoningslösa skildraren av Rysslands elände, var oerhört hyllad och högaktad i Sovjetunionen, både under sitt liv och efter sin död. Att stympa Kosztolányis text var ett klart övergrepp, även med Kádár-erans mått mätt.

Författaren flyger oss till språkbokens påhittade värld, i vilken man lätt kan identifiera den framställda familjemiljön med den ifrågavarande nationens eget familjeideal. Språkbokens engelska familj är en förebild av verklighetens engelska familj, en stereotyp. Den viktigaste retoriska figuren här är överdrift (hyperbol). Den normalitet, vardaglighet och bekymmersfrihet som den engelska familjen representerar är kväljande. I den ryska bilden är det den överdrivna abnormaliteten, den vansinnigt stora misären som är källan till humorn, som i *Sárkány* (Kosztolányi 1965b:894–898), Kosztolányis andra novell ur novellsamlingen *Esti Kornél kalandjai* (Esti Kornéls äventyr), men i avslutningen kommer vändningen: den omedelbara förbindelsen med det transcedentala, något som inte bara påminner läsaren om de klassiska ryska romanerna, utan rentav för tankarna till Dostojevskijs verk. Som läsare hålls man på hans böckers varenda sida på helspänn och är beredd att träffa en litterär gestalt som inte är den vardagliga människans imitation utan en skapelse som kommer från den värld vi inte förmår att erfara direkt. Det blir Kosztolányis djärvaste hyperbol eftersom den inte begränsar sig till den sinnligt erfärbara verkligheten. Om den inte syftade på de ryska romanfigurerna, utan på riktiga ryska människor av kött och blod – skulle de här ryska typerna med sina transcendental relationer verka rätt så oroväckande. Pál Réz hade kanske rätt, trots allt.

### 3.3 Den svenska modellen. Språklektioner och korrekta riktlinjer i verkliga språkböcker

Språkundervisningens målsättning har inte förändrats radikalt på de sista årtiondena, dess metodologi däremot har genomgått en stor förvandling. De verktyg som står till pedagogernas och språkinlärnarnas förfogande, skiljer sig enormt från bilden bara några årtionden tidigare. Men språkböcker (textböcker, övningsböcker mm.) finns fortfarande. Böckernas författare vill fortfarande gärna undervisa i målspråkssamhällets goda moral, en sorst normativ etik. Omärkligt elegant försöker de omvandla den utländska språkinläraren, med hjälp av en mer



eller mindre, ibland knappt igenkännbar – välmenande – manipulation vilket ändå inte är så svårt att genomskåda.

Det är med avsikt att det utvalda exemplet inte är helt samtida. Dagens illustrationer är mycket mer övertygande men de väcker politisk debatt, något som inte är målet med denna artikel. Idag lever väldigt många invandrare i Sverige, varav många försöker att lära sig svenska. Språkböckerna har för avsikt att lära ut föredömliga kunskaper, färdigheter och attityder om och i det mottagande samhället, förutom de rent ”tekniska” (lexikala, grammatiska etc.) språkkunskaperna. Man kan ofta lägga märke till att de nya böckerna på ett politiskt korrekt sätt är mycket noga med att det oönskade beteendet ska representeras av figurer som har traditionella svenska namn, medan figurer som heter Ali, Fatima, Kari eller Zoran utgör exempel på eftersträvansvärda förhållningssätt i olika situationer. Denna omtänksamhet leder tankarna till en ökad anekdot i vilken en godhjärtad kalifornisk kvinna i en livsmedelsbutik varnar den svarthyade afroamerikanske mannen som står framför henne i kön för att kattmaten som han placerat i sin varukorg är olämplig för mänsklig konsumtion. Det händer ibland att hjälpsamhet blir anstötlig och skandalös.

Från Ungern sett är Sverige fortfarande rena paradiset. Det är en mycket aktningvärd strävan som visar sig i dessa läroböcker: välfärdsstatens ambition, det landets som själv tagit sig ut ur fattigdomen genom stora uppoffringar, med uthållig disciplin och exemplarisk hållning. Den ädlaste och mest mottagande humaniteten uppenbarar sig i den här ambitionen, som samtidigt bär vissa prägel av ångest och oro över hur de oundvikligen inträffande förändringarna kommer att omvandla ett attraktivt och beboeligt samhälle, som förfogat över högsta graden av ”liveability” i hela världen – grovt formulerat är det svårt att inte känna igen en aning oro över inströmningen av utlänningar.

Jag vill inte fördöma de här egentligen inte kränkande utan snarare roliga tricks av sedelärande flit, kryddade med förment politisk korrekthet – jag dokumenterar dem. Exemplet som sagt är från 1970-talet för att så gott som möjligt dämpa den extra politiska skärpan.

SFI (”Svenska för invandrare”) har varit en språkundervisningsform för invandrare i Sverige sedan 1965, delvis statligt, delvis kommunalt finansierad. SFI innebär en gratis utbildning som ämnar att tillmötes gå invandrarnas behov av att tillägna sig både språklig och kulturell kompetens för en fungerande kommunikation i det mottagande svenska samhället. Idag är det mer än 150 000 elever som deltar i SFI-kurserna per år (Skolverket 2019). SFI:s kursmaterial från flera årtionden tillbaka, skrivna av olika språklärare på olika håll, är något som även universitetsstudenter och lärare alltid gärna har använt även utomlands som en viktig del av språkövningen, på grund av att de är lättillgängliga och omfattande. Lärarna har ofta föredragit att använda samma läromaterial på Svenska institutets statligt stödda stipendiekurser (på intensiva språkkurser i sommaruniversitetsprogram och terminsstipendier på folkögskolor), i vilka

invandrare, flyktingar och utländska universitetsstuderande ofta har deltagit tillsammans under årtiondena som gått.

Till de utmärkta läromedelsserierna hör två grupper av övningsböcker i grammatik: Folkuniversitetsförlagets *Övningskompendium 1–3*, som kom ut i Lund på 1970-talet och fortfarande gärna användes vid millenieskiftet och kursboksserien *Form i fokus A, B, C* inledd på nittio-talet. Här använder jag mig av ett långt exempel, en korto och lärorik historia från den tidigare serien som illustration.

Med hjälp av en viss typ av lucktextövningar kan språkeleven öva både attributiv och predikativ kongruens, samt observera användningen av reflexiva possessiva pronomen något som ofta orsakar svårigheter för språkinlärarna. Lucktexten tillhör en övningstyp där man genom att klara upp och eliminera vissa betydelsemässiga tvetydigheter får hjälp med att lära sig det välfungerande pronomenbruket – så kan det låta – först i ett påhittat eget exempel:

- (1) Sven och Ingmar är goda vänner. Båda har levt i lyckliga äktenskap i många år. Ingmars hustru är en känd skådespelerska. Ingmar älskar sin förtjusande fru. Sven har en hund. Han älskar sin hund mer än hans / sin (?) fru.

De mjukt indoktrinerande motiven i det följande riktiga exemplet förmedlar även den här gången sociokulturella kunskaper, fast av ett annat slag. Luckorna, som i den ursprungliga uppgiften står tomma, eftersom det är eleverna som måste avgöra vilken pronomenform som bäst passar, är markerade med understrykning. Språkeleverna behöver endast med hjälp av kontexten känna igen korrelatet som styr kongruensen. Korrelatet står här angivet i parenteser efter de enskilda pronomenformerna tillsammans med ev. kompletterande information. Exemplet samtidigt lär ut det mottagande landets finansiella kultur. Här talas det om sparsamhet, kostnadsmedvetenhet och måttfullhetens dygd, samt frågan om kostnadsersättning och att göra rätt för sig. Det är värt att observera att figurerna har typiska – till och med symboliska – svenska namn:

- (2) ”Ulf och Sven hade varit på restaurang och ätit en god middag. Ulf hade inga pengar, så Sven fick betala hans (Ulf) nota också. ’Du (Sven) ska få tillbaka dina (Svens) pengar nästa vecka, det lovar jag (Ulf) dig (Sven).’ Eftersom Sven inte hade så mycket kontanter, tog han (Sven) fram sitt (Svens) checkhäfte och skrev en check. Hovmästaren som inte kände honom (Sven) bad att få se hans (Svens) legitimation. Men hovmästaren behövde inte vara orolig. Sven hade ordning på sina (Svens) affärer. Deras (Ulf och Svens) middag hade varit mycket god och det märktes också på dess (middagens) pris. Deras (Ulf och Svens gemensamma) nota gick på 348 kronor (idag ca. 700,- SEK / 69,- EUR). Ulf som aldrig kunde spara sina (Ulf) pengar och därför var pank, hade tänkt låta sin (Ulf) chef betala för middagen. Han (Ulf) skulle skriva upp den som omkostnader i sitt (Ulf) arbete. Han (Ulf) hoppades att hans (Ulf) chef inte skulle kontrollera den närmare.

Han (Ulf) tyckte mycket om sin (Ulfs) chef men han (Ulf) visste att hans (Ulfs) chef inte skulle tolerera att hans (chefens) anställda gick på krogen och lät firman betala deras (chefens anställdas) /sin (? chefens anställdas / firmans / chefens) nota.

Han hoppades emellertid att hans chef skulle lita på honom (Ulf) och inte kontrollera hans (Ulfs) räkning.

Ulf lämnade räkningen på kontoret på måndagen, men det gick inte så bra för honom (Ulf).

Hans chef kallade honom (Ulf) till sig (chefen) och frågade honom (Ulf) om hans (Ulfs) räkning.

Ulf försökte förklara att han (Ulf) hade ätit lunch med en kund till firman men chefen trodde honom (Ulf) inte, utan det slutade med att Ulf fick lämna in sin (Ulfs) avskedsansökan och att hans (Ulfs) chef var mycket arg på honom (Ulf).” (Hansson och Wallin 1979:5)

(Sensmoralen med den dystra historien:)

”Ulf har nu inte kvar sitt (Ulfs) gamla arbete och det är mycket svårt för honom (Ulf) att hitta ett nytt.

Ulfs kamrat, Sven, är också mycket besviken på honom (Ulf), eftersom han inte fått tillbaka sina (Svens) pengar.

Sven säger att han aldrig mer ska låna ut sina (Svens) pengar till sina (Svens) vänner.”(a.a.sid. 6)

En kunnig läsare kan möjligen få en antydning om att det rör sig om ironi i den här texten. Den utländska språkeleven kommer däremot antingen reagera med indignation eller brista i ohejdat men bittert skratt. Texten kanske kan till och med påminna oss den skenheligt moraliserande, obligatoriska ryskundervisningen före systemskiftet, under en tid, då ryskundervisningen tillskrevs en omedelbar moralisk–politisk didaktisk effekt, om vilken den dåvarande ungerska kulturministern, Gyula Ortutay (1949:553) uttryckte sig så här på ryskundervisningens konferens i oktober 1949: ”Genom språkundervisningen och – inläringen påverkas både pedagogen och eleven även av själva det politiska tänkandet.”. Detta ska tolkas ordagrant: när efterkrigstidens ungerska skolelever fick läsa texten *Идем бою* (Kriget pågår) i sin kursbok i ryska kunde de samtidigt tillägna sig ett ordförråd som hörde till manualerna för de grundläggande eldvapnen och handgranaten.

Kulturgrammatikens (en existerande term och undervisningsfält på sjuttio-, åttio-, nittotalet) huvudemelement – baserade på antropologisk forskning – och dess didaktiska syften döljs inte heller i den svenska övningstexten ovan. I Sverige var kulturgrammatiska kunskaper tillgängliga för invandrarna i form av mycket läsvärda textböcker med förträffligt valda exempel, redan på åttiotalet. (Herlitz 1989, 1995). I vårt exempel dyker det upp följande motiv på en och samma övningsbokssida: protestantisk arbetsmoral; en livsföring baserad på en kultur av självständighet, självförsörjning och egenvård i kontrast mot en tendens att förlita sig på eller leva på andra; den anställdes tillvaro och dess moral; barnuppfostran (man äger inte sina barn; barnet ska stimuleras), individualismens och det

patologiska konfliktundvikandets problematik, presenterade hos bl. a. Daun (1994:98 ff.).

Även om nittiotalets *Form i fokus*-serie innehåller mer sofistikerade och mycket försiktigare formuleringar i sina historier och exempelmeningar, finns de grundläggande ämnena kvar kompletterade med nya: önskade och oönskade beteenden i samband med skattebetalningsmoralen, alkohol- och narkotikaproblem mm. Trots att de förekommande nya personnamnen i texterna representerar ett helt och hållet multikulturellt samhälle, är det svårt att förbise att ”förövarna” (som gjort sig skyldiga till rattfylleri eller varit försenade med inbetalningen av kvars katt) oftast bär schablonmässiga svenska namn. Följande exempel kommer från kursboks serien: *Av vilken anledning hade Olle inte betalat sin skatt? Jag vet faktiskt inte.* (Fasth och Kannermark 1997:29); jfr *Mohammed och Hamid har inga lån. De vill inte ha några lån.* (a.a. sid. 123). Det är också på nittiotalet då frågorna kring de traditionella uppfattningarna om genus först gör sig synliga i språkböckerna i kölvattnet av feminismens andra våg på 1960- och 70-talet. Det handlar om en företeelse som inte förekom så markant i de samtida sjuttiotalskursböckerna, men uppenbarade sig sedan, en aning senare: ett systematiskt utbyte av de traditionella könsrollerna, könsstereotyperna manligt och kvinnligt. Följande exempel är en illustration av tempusanvändning där man enkelt och rättframt presenterar en kvinnlig brottsling i stället för den oftast förekommande diskande, strykande, matlagande hemmamannen: *Så snart Mia hade kommit ut ur fängelset, skulle hon börja ett nytt liv.* (a.a. sid. 123).

#### 4 Israel: lögnens lov

Efter de östra central-europeiska reaktionerna och den nordiska situationens granskning är det en helt annorlunda praktik som kommer att diskuteras i det följande, ett uppfriskande motexempel på välmenta men ofta misslyckade försök, där språkundervisningen med integrerad policy-undervisning verkligen kan få beröm. Den israeliska modellen även lär ut hur viktigt det är att språkinlärarna bokstavligen kan ljuga sig fram i vissa livssituationer. Den institutionaliserade Ulpan-metoden är ett gemensamt ideal för många. ”Sverige behöver inte uppfinna hjulet igen” – skriver den svenska kristdemokratiska riksdagsledamoten, Tuve Skånberg (Skånberg 2012) i sin officiella motivering till motionen som han lämnade till utbildningsutskottet i oktober 2012. Israels Ulpan anser han som en framgångsrik förebild ”för att framgångsrikt integrera nya svenskar”.

För att ta ut essensen av Ulpan-modellens speciella språkundervisningsform och en del parallella problem – t.ex. en form av analfabetism – som svenskarna i vid bemärkelse också konfrteras med, väljer jag bland György Tatárs påfallande minnesbilder ur han reportage (Tatár 2000):

”När det gäller antalet språkskolor per tusen elever är Israel förmodligen världsledande. De första generationerna som skapade landet lärde sig språket

mestadels på arbetet och på slagfälten, men sedan dess har Ulpans institution blivit den väldiga kvarnen som omvandlar invandrarnas successiva generationer till israeler. Dessa kurser börjar vanligtvis från en kunskapsnivå på noll (vi får inte glömma att en ny invandrare är analfabet, som först och främst behöver lära sig bokstäverna), men i takt med språkkunskapernas utveckling skolas eleverna in i de grundläggande livskunskaperna för att de ska klara sig i landet: de lär sig landets geografi, historia, samhällsfördelning, dess politiska–militära problem, institutionella struktur.” (Tatár 2000:12–13, min översättning)

Vid kursens avslutning får eleverna några goda råd.

”Lärarna vars företagsamma uppgift var att överbrygga kulturella klyftor lärde oss ett par viktiga saker. Bland annat det att hela vår attityd skulle omjusteras under jobsökningens process: vi ber inte om att få jobba utan vi söker jobb. Ni måste förstå, så lät förklaringen, att ni aldrig behöver be om något eftersom ni har gjort er förtjänta av allt som erbjuds här, men ni ska själv leta reda på det ni behöver och kanske även kämpa för det. Och kom ihåg att ni under inga omständigheter är utelämnade till andras barmhärtighet eller välvilja. Det är likt ”lagen om återvändande”. [...] Staten får inte visa motvilja, den kan inte neka er det eftersom den är underkastad av sina egna lagar. Staten är för er. Dess rätt att finnas till ligger i att ni vill bli dess medborgare. Det är riktigt att människorna har väldigt många olika utseenden i Israel men man träffar nästan aldrig någon som ser obeslutsam ut.

– Och nu ska ni tala om för mig vad ni ska göra först när ni vill utträta ett ärende hos en israelisk myndighet? – frågar läraren.

Vi ger många ivriga svar, de flesta av oss tycker ändå att det alltid är bäst att börja med att hälsa på folk. Förslaget viftas bort av läraren med en överlägsen gest: tja, det kan man visst göra, men det är inte så viktigt. Det korrekta svaret är att ni till att börja med måste dra fram en stol och sätta er. Oavsett om ni har blivit erbjudna att sitta ner eller inte. [...] Det får aldrig förekomma, lyssnar jag vidare på lärarens råd, att du blir stående framför den du ber om någonting medan personen sitter. Skriv ner det och stryk under två gånger!

Arbetsförmedlaren kan ställa vilken fråga som helst, och du får ge vilket svar som helst, det kvittar vad du säger. Men det finns ett ord som du aldrig – har du förstått det? aldrig – får börja ditt svar med: och det är ordet ”nej”. Skulle han fråga dig om du någonsin hade arbetat som balettdansös ska du svara ”ja”, och sedan kan du lägga till, liksom i förbigående, att du inte gjorde det på någon teaterscen utan på ett järngjuteri och att du dessutom inte riktigt dansade där, utan skyfflade slagg. Det spelar ingen roll vad du berättar om saken efteråt, men du får aldrig börja svaret med ”nej”. Skriv ner det och stryk under två gånger!

Allt jag hade lärt mig fick jag testa redan samma dag. Jag vandrade från det ena institutet till det andra i Kfar Sava och försökte finna en Ulpan där jag skulle kunna fortsätta mina studier som annars snart skulle ta slut. Jag hoppades på att jag hittar ett ställe där man var villig att ta emot betalning. På måfå besökte jag en högskola som ryktades om sina förberedande språkkurser för blivande universitetsstudier. Utan att ha stött på större motstånd fick jag komma ända fram till rektorns sekretariat där jag möttes av det vanliga scenariot. Sekreteraren satt och kvittrade obesvärat i telefonen utan att ens titta på mig för att åtminstone besvara min hälsning. Efter att ha stått där i några sekunder och harklat mig diskret

ett par gånger med en blyg östeuropeisk villrådighet, drog jag fram en karmstol och sjönk ner i den. Kvinnans ögon började plötsligt glittra av nyfikenhet. Hon lade på och sedan vände hon sig mot mig och sade: vad kan jag hjälpa till med?” (Tatar 2000:13–14, min översättning)

## 5 Referenser

- Åke, Daun (1994). *Svensk mentalitet, ett jämförande perspektiv* (2:a omarbetad uppl.) Stockholm: Rabén Prisma.
- Fasth, Cecilia & Kannermark, Anita (1996). *Form i fokus. Övningsbok i svensk grammatik. Del A*. Lund: Folkuniversitetets Förlag.
- Fasth, Cecilia & Kannermark, Anita (1997). *Form i fokus. Övningsbok i svensk grammatik. Del B*. Lund: Folkuniversitetets Förlag.
- Fasth, Cecilia & Kannermark, Anita (1998). *Form i fokus. Övningsbok i svensk grammatik. Del C*. Lund: Folkuniversitetets Förlag.
- Goethe, J. W. (1915). *Faust* (5:e uppl.). Stockholm: Albert Bonniers förlag. Övers.: Viktor Rydberg. Hämtat 2020-11-11, från <http://runeberg.org/faust/0095.html>.
- Guzman, Tirado R. (2018). The problems of linguoculturology discussed on the pages of the “Russian Language Studies” journal. *Russian Language Studies*, 16(4), s. 380-397. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2018-16-4-380-397>
- Hansson, K. & Wallin, U. (1972). *Övningskompendium i svenska 1*. Lund: Kursverksamhetens förlag.
- Hansson, K. & Wallin, U. (1972). *Övningskompendium i svenska 2*. Lund: Kursverksamhetens förlag.
- Hansson, K. & Wallin, U. (1979). *Övningskompendium i svenska 3: påbyggnad och repetition av del 1 och 2*. Lund: Kursverksamhetens Förlag.
- Herlitz, G. (1989). *Kulturgrammatik: hur du ökar din förmåga att umgås med människor från andra kulturer*. Uppsala: Konsultförlaget.
- Herlitz, G. (1995). *Svenskar: hur är vi och varför*. Uppsala: Konsultförlaget.
- Kecskés, I. (2013). *Intercultural Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199892655.003.0001>
- Kosztolányi D. (1937). Nyelvleckék hanglemezen. I: Kosztolányi D. *Próza*. Budapest: Révai, s. 171 – 172.
- Kosztolányi D. (1974) Nyelvleckék hanglemezen. I: Kosztolányi D. *Sötét bújóciska*, utg. av Réz Pál. Budapest: Szépirodalmi. 35.
- Kosztolányi D. (1939). *Szeptemberi áhítat. Kiadatlan költemények*. Budapest: Révai.
- Kosztolányi D. (1965a). Szürke glória. I: *Kosztolányi D. Elbeszélései*, Budapest: Magyar Helikon, s. 355–359.
- Kosztolányi D. (1965b). Sárkány. I: *Kosztolányi D. Elbeszélései*, Budapest: Magyar Helikon, s. 894–898.
- Lendvai E. (2015). Interkulturális nyelvészet, interkulturális nyelvoktatás. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 10(1), 159–166. Hämtat 2020-11-11, från [https://matarka.hu/koz/ISSN\\_1788-9979/vol\\_10\\_no\\_1\\_2015/ISSN\\_1788-9979\\_ol\\_10\\_no\\_1\\_2015\\_159-166.pdf](https://matarka.hu/koz/ISSN_1788-9979/vol_10_no_1_2015/ISSN_1788-9979_ol_10_no_1_2015_159-166.pdf)
- Ortutay, Gy. (1949). Az orosz nyelvoktatás politikai jelentősége (föreläsningstext). *Köznevelés*, 5(20), s. 553–555.
- Szörényi L. (1989). *Ars Mutilandi Hungarica. Bevezetés a Delfinológiába* (4). 2000, 1(11), s. 55–61.

- Sebag-Montefiore, S. (2017). *Stalin: den röde tsaren och hans hov*. Stockholm: Norstedts, Eboksproduktion Publit.
- Skolverkets webbsida (2019). Statistik om kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare 2018. Hämtat 2020-10-17, från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/arkiverade-statistiknyheter/statistik/2019-06-19-statistik-om-kommunal-vuxenutbildning-i-svenska-for-invandrare-2018>.
- Skånberg, T. (2012). Integration genom svenska språket. Motion 2012/13: Ub312 av Tuve Skånberg. Hämtat 2020-09-18, från [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/motion/integration-genom-svenska-spraket\\_H002Ub312](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/motion/integration-genom-svenska-spraket_H002Ub312).
- Takács R. (2013). Mindent cenzúráztak?. I: Takács R. (red.) *Kérdések és válaszok a Kádárkorról*. Budapest: Napvilág Kiadó. s. 154–156.
- Tatár Gy. (2000). Tájékp csata közben. *2000*. 12(3), s. 10–26. <https://doi.org/10.1111/j.2048-416X.2000.tb00016.x>

**Nikolett Kovács – Ildikó Vaskó (Budapest):**

## **The Telltale Sentence Structure**

### **1 Introduction**

There are several clues that can disclose you are not using your mother tongue. Pronunciation, especially intonation, lexical items that do not fit into the given context, or even the simplest grammatical mistake, the lack of agreement or using an incorrect article, among others. However, it is very often the faulty sentence structure that reveals that the speaker is not using his/her first language.

First-year students at the Department of Scandinavian Studies at Eötvös Loránd University start their university studies without preliminary knowledge of Danish, Norwegian, or Swedish; therefore, great emphasis is placed on the acquisition of the target language especially in the beginning of the curriculum.

It is essential for successful university admission to master a first foreign language (English and/or German that is an L2 and/or L3), consequently Danish, Norwegian, and Swedish are regarded as L3 or L4 at our department. Our research focuses on how effectively Norwegian is acquired, based on the evaluation of the results of the written proficiency exams in Norwegian by first-year students in the past 7 years. This research provides insight into what typical grammar mistakes are made by first-year students of Norwegian after completing a one-year intensive language course, with special attention to syntactic features.

### **2 Research Purpose**

Our aim is to answer the following research questions:

- 1) What linguistic peculiarities pose the greatest challenges to students?
- 2) What influence does Hungarian as students' L1 and their foreign languages have on acquiring Norwegian?

Most students have already studied English or German, in some cases both, and reached a lower or higher level of language knowledge. Studying a Scandinavian language at university is something special and more than just learning a language, as students have only one year of intensive language learning to reach the level required for the proficiency exam and continue their university career. As a consequence, we might assume that in this case, acquiring Norwegian – which is not the first foreign language of these students – can be easier since they have already some experience in language learning. This is indeed a valid question whether the knowledge of these languages mentioned above can really prove helpful to students. English and German



together with the Scandinavian languages belong to the Germanic languages, English and German to the West Germanic ones, while Norwegian to the North Germanic ones. Obviously, vocabulary as well as a large part of the grammar share similarities with the above languages. Taking all this into consideration, can we really expect a dynamic development regarding the efficiency of language learning, and can we avoid grammatical difficulties based on the already existing L2 language knowledge?

By processing the available data, i.e. the results of the written proficiency examinations from the last seven years, it seems quite apparent that problems concerning sentence structure are among the most demanding tasks. The syntactic mistakes are common not only in grammar exercises but also in translation and text formation tasks. In recent years, the different tested skills and competence regarding the use of prepositions, adjectives, etc. have not shown stable or balanced results at all. It is striking that German or English characteristics of sentence structures are overwhelming; moreover, students often overcomplicate the sentence structures. We can hardly disregard the fact that, according to the statistics, the quality of translation in comparison with other skills does not show an improving tendency. Based on these observations, we have decided to focus our research on challenges sentence structures may cause for our students. It is especially in two tasks where students' ability to form grammatically correct sentence can be investigated: essay writing and translation from L1.

### **3 Theoretical Background: Complexity, Accuracy, Fluency**

In recent years, there have been several attempts to model difficulties in second language learning. In the study of syntactic complexity, we have relied on CAF theories (Complexity, Accuracy, Fluency) theories of Skehan (1998), Ellis (2009), and Berggreen, H., Sørland, K. (2016). Berggreen and Tenfjord (1999) formulate in general how a 'weak' use of language becomes 'strong' among language learners.

CAF tradition – as part of the research in second language acquisition – has the aim to show and measure students' development in grammar, grammatical rules in general. This can be traced back to the 1960s and 1970s, when the studies by Hunt (1965, 1966) and Larsen- Freeman (1977) played a central role in CAF tradition. Housen and Kuiken briefly summarize the main points of this method: "CAF have been used both as performance descriptors for the oral and written assessment of language learners as well as indicators of learners' proficiency underlying their performance; they have also been used for measuring progress in language learning" (2009:461). In the 1980s, the difference between fluency and accuracy as well as oral proficiency development were already highlighted in L2 usage in the classroom. Brumfit (1979) was among the first ones to apply the dichotomy of fluency and

accuracy. Later, Skehan (1989) worked out a more nuanced theory and thanks to his work, fluency and accuracy were complemented by the notion of complexity and he was the first to use these three components or dimensions called the CAF triad. The accurate definitions of the terms used today spread broadly in the 1990s. These dimensions cover the different fields of a language in a wide spectrum. The borders between the concepts cannot be sharply distinguished; even linguists are divided in this regard. Complexity refers to the sophistication, richness, and diversity of L2 (Ellis 2003, Housen and Kuiken, 2009). Accuracy serves to measure the compliance with target language standards and language usage free from mistakes (Wolfe-Quintero, 1998). Fluency is certainly suitable to test spoken language, where students' language levels are measured based on smoothness, hesitation, breaks and rewording (Chambers 1997, Lennon 1990). The elements of the trio influence one another, that is why Wolfe-Quintero (1998) suggested that all of them should be paid attention to when a second language learner's progress is taken into consideration. These dimensions are diversified and complicated and are not necessarily connected to each other in a linear way (Larsen-Freeman 2009, Norris and Ortega 2009). Ellis (1994, 2003) and several further researchers (Skehan 1998, Skehan and Foster 1999) agree that in L2 acquisition, fluency can improve at the expense of accuracy and complexity.

### 3.1 Complexity

Complexity is regarded as one of the most controversial dimensions of the CAF construction (Norris and Ortega 2009, Pallotti 2009, 2015). According to the definition of Ellis and Barkhuizen (2005), language learners can use the acquired foreign language precisely and accurately. Complexity applies to different aspects of SLA (second language acquisition), e.g. developmental complexity, cognitive complexity, linguistic complexity. The latter one itself is a multidimensional concept. According to Bulté and Housen (2012), complexity requires an extremely complex cognitive knowledge from language learners. Both Ellis and Barkhuizen (2005) and Bulté and Housen (2012) make a fundamental distinction between lexical (variety, elaborateness) and grammatical complexity – e.g. morphology, syntax – (length, diversity, interdependence). The latter one also has subcategories, e.g. attributive structures, dependent clauses, coordination.

### 3.2 Accuracy

Several researchers (Housen and Kuiken 2009, Pallotti 2009) regard this dimension as the most transparent one out of the three. It measures the degree of deviancy from the norms of the target language both written and orally and encompasses the various properties of language performance (see figure 1.).

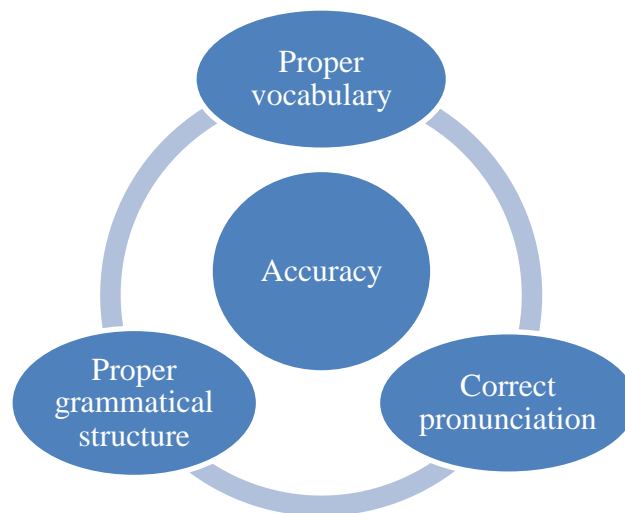


Figure 1. Accuracy

This area is formed by correctly chosen words, correct pronunciation as well as correct grammatical structure. However, the situation is not clear as there are languages with more normative rules than in others, e.g. German (Kuiken and Vedder 2007). Kuiken and Vedder categorized various errors in the dimension of accuracy: minor mistakes (grade 1), e.g. spelling mistakes, lack of articles; more serious mistakes impeding understanding (grade 2) e.g. word order errors; category of incomprehensible sentences (grade 3) e.g. incorrect word choice, grammar mistake.

### 3.3 Fluency

This is the last component of the CAF triad, which is – by its very nature – mainly the measure of spoken language, although this dimension is tried to be assessed in writing, too, using computer software. Tavakoli and Skehan (2005) listed the components of fluency as follows: speed, breakdown (pauses and silences) and repair (repetitions and reformulations).

Norris and Ortega (2009) stated that L2 users most probably would not speak fluently in case of more complex tasks. Furthermore, they believe that repeating the exercise once could enhance fluency. If it is repeated several times, then it has a positive effect on both accuracy and complexity. So, language learners can overcome the difficulties in these dimensions and achieve a higher language level. Regarding Hungarian L1 learners acquiring a foreign language Bárdos (2000) also reflects on this contrast: *‘Egymásba kapaszkodó kettősségük mögött természetesen felfedezhetjük a nyelvi pontosság, korrektség, illetve a beszéd folyamatosságának, sebességének örökzöld ellentétét (accuracy vs. fluency)’* (2000, p. 58).

<sup>1</sup> Behind their dichotomy clinging to each other we can discover the evergreen contrast of grammar accuracy and speaking fluency and speed (accuracy vs. fluency) (2000, p. 58.)

The CAF triad covers the measurement of foreign language competency on a wide spectrum; nevertheless, in this survey we concentrate on word order, complex sentences and noun phrases within the dimension of complexity and grammar accuracy within the dimension of accuracy since, based on our investigated data, students of Norwegian have difficulties with these.

#### **4 Research**

Our research focuses on identifying the areas causing problems to learners of Norwegian, and then on finding methods that can be effective to cope with grammar difficulties. Students' previously acquired knowledge of L2 as well as the influence of the mother tongue on the acquisition of the target language are all regarded as key aspects.

As mentioned previously students of Norwegian at our department are usually familiar with English and/or German. They have learned these languages at different levels, so they already have some experience in foreign language learning. We would expect this advantage to accelerate the acquisition of Norwegian as we assume that previous experience has a positive influence on learning Norwegian. Moreover, we also suppose that the grammatical differences between the mother tongue and Norwegian can be better surmounted with a knowledge of English and/or German because these languages share similarities as far as sentence structure is concerned.

Carlisle (1989) pointed out that multilingual students have significantly better results due to their wider understanding of and experience with syntactic structures. On the other hand, there are cases where exactly the knowledge of English/German can create certain problems in acquiring Norwegian as L3 or L4. Bohnacker (2006, 2007) conducted research in this field. He argues for full transfer (FTFA - Full Transfer Full Access Hypothesis) and presents how languages influence each other. He specifies to what extent the already existing L2 affects L3/L4 acquisition. Bohnacker points out that there is transfer from the native language not only in the VP (verb phrase). He divided a group of native Swedes learning German based on the degree V2 (according to V2 principle the second position of the sentence must be occupied by the finite verb) was applied, whether this grammatical rule was used correctly in the initial phase, or not. The research reveals the fact that those making mistakes in V2 had learnt English before. Those relying on their mother tongue only but not on English did not make such word order mistakes. Consequently, learners' linguistic competence in English do have an impact on the acquisition of German in this case. For similar cases see among others, De Angelis (2007) and Leung (2009), who also dealt with mastering L3 and L4 as well as the influence of foreign languages and the mother tongue on L3 and L4.

Students studying Norwegian have to take a proficiency language test at the end of the first university year, during which they use the monolingual

coursebook *På vei*<sup>2</sup>. According to the description of the textbook, the target is to achieve level A2 of the Common European Framework of Reference for Languages. The proficiency language exam consists of a written and an oral part. We will discuss only the results of the written part. Although the exam has to include tasks of similar difficulty and nature, nevertheless the concrete tasks should be different every year. The written exam takes 90 minutes which usually proves to be enough for students to complete the tasks.

All in all, we have investigated 112 examination tests from the past 7 years. These proficiency language exams were taken by students who studied Norwegian for one year with the aim of reaching level A2. Based on the processed data, it can be concluded that the average overall score is between 73% and 83% which is considered to be a good achievement. The results are illustrated by Figure 2 below.

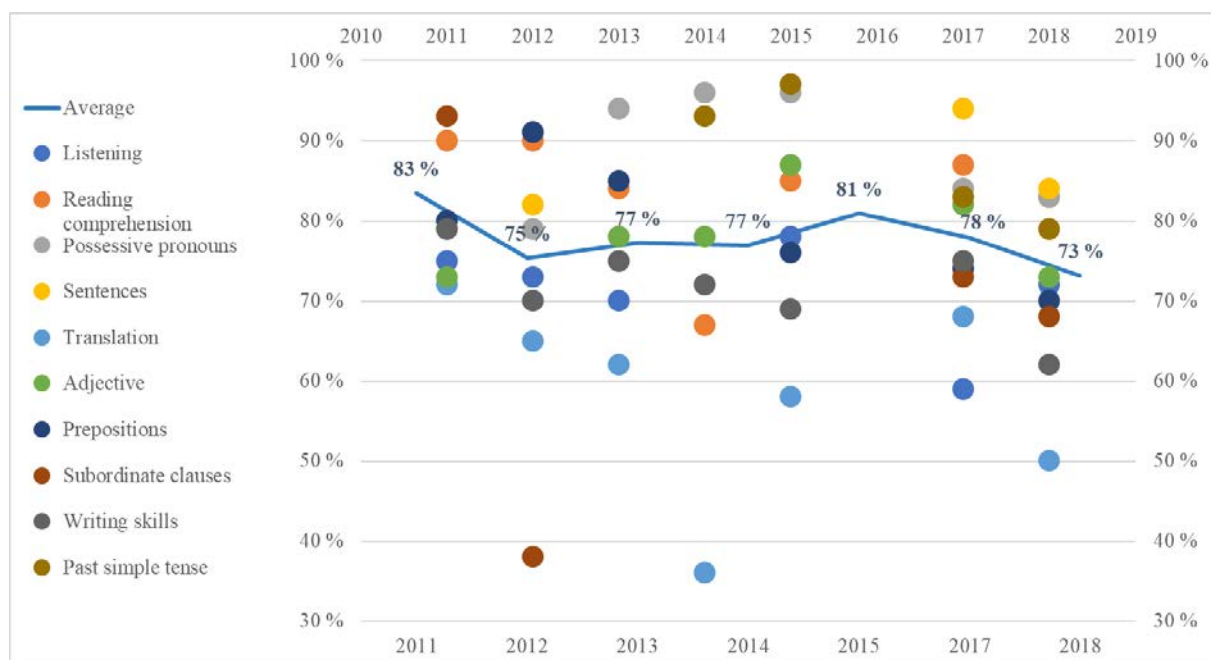


Figure 2. Test results

However, a closer look at the different task types reveals that the results of certain tasks display a fluctuating tendency, whereas some other task types produce quite balanced ones. Those task types are of interest, where the outcomes in different years do not show any similarities, i.e. their standard deviation is wider:

<sup>2</sup> På vei (2012) Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, authors: Elisabeth Ellingsen and Kirsti Mac Donald

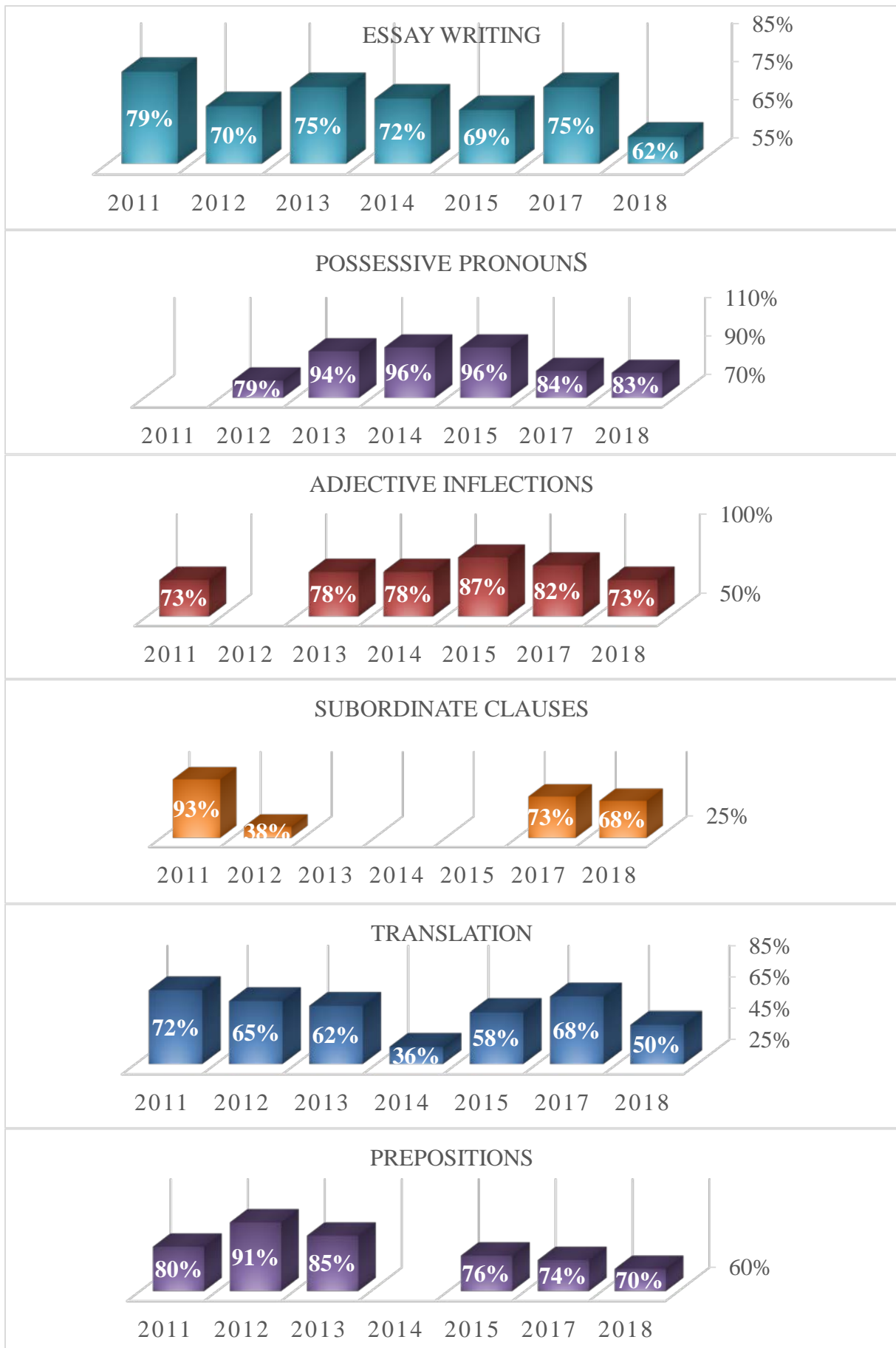


Figure 3 Test results in details

According to Berggreen and Sørland (2016), it is best to evaluate students' development in writing after the first and second year. As the essay writing diagram depicts, students face difficulties in text formation, they use both grammatically and idiomatically incorrect structures. The further diagrams represent which fields within syntactic complexity and grammatical accuracy should be improved in the following years, e.g. word order in subordinate clauses, adjective declension in noun phrases, definite/indefinite items, use of prepositions, possessive pronouns. The task of translation shows various results. Translation and essay writing presumes a solid knowledge of grammar, which enables students to form grammatically correct Norwegian sentences. The other diagrams show how problematic certain pieces of grammar are to students.

Most students are faced with problems with word order in subordinate clauses, especially in the case of negation or sentence adverbs: \*Jeg går ikke på kino fordi jeg har ikke lyst.<sup>3</sup>, \*Hun sier at hun går ofte på trening.<sup>4</sup> Another typical mistake in connection with subordinate clauses is the use of relative pronouns as conjunction and the word order after that. In these cases, too, students often use the interrogative word order introduced by a question word: \*Hun spør når kommer bussen.<sup>5</sup> \*Jeg vet ikke hvor bor de.<sup>6</sup> The sentences above combined with negation create problems, too: \*Jeg vet ikke hvorfor de kommer ikke<sup>7</sup> or \*Jeg vet ikke hvorfor kommer de ikke.<sup>8</sup> Presumably, this kind of error also belongs to the group of intralingual ones, as similar agrammatical examples can be observed with students of different mother tongue (cf. Eckemann 1977, 1985). In other words, this field is probably more marked in Norwegian than in the native language that is why it can lead to trouble.

The correct choice of prepositions means generally a great challenge in most languages as their use are always language-specific. It can be particularly puzzling for a speaker whose L1 does not employ a prepositional system.

There are a number of error sources in case of possessive structures, since it is not only the s-genitive typical of Germanic languages to express genitive but there are other ways, too, such as using different prepositions or reflexive possessive pronouns. Moreover, it is also specified whether the definite or the indefinite form of the noun phrase should be used.

On the other hand, Hungarian can help in cases when the definite and indefinite forms of nouns have to be used in sentences, as Hungarian distinguishes definite and indefinite forms, applying general cognitive rules.

Anteposition – e.g. a sentence with an adverb in the first position – clearly illustrates word order errors. Students often commit errors by not following the

<sup>3</sup> Correctly: Jeg går ikke på kino fordi jeg ikke har lyst. (I don't go to the movie, because I don't want to.)

<sup>4</sup> Correctly: Hun sier at hun ofte går på trening. (She says she often goes to training.)

<sup>5</sup> Correctly: Hun spør når bussen kommer. (She asks when the bus comes.)

<sup>6</sup> Correctly: Jeg vet ikke hvor de bor. (I don't know where they live.)

<sup>7</sup> Correctly: Jeg vet ikke hvorfor de ikke kommer. (I don't know why they don't come.)

<sup>8</sup> Correctly: Jeg vet ikke hvorfor de ikke kommer. (I don't know why they don't come.)

V2 rule, that is by not using the compulsory inversion: \*Etterpå jeg går på jobb.<sup>9</sup> \*Etter frokost jeg pusser tennene<sup>10</sup>. This rule applies in German, too (Dann gehe ich arbeiten.) as opposed to English (Afterwards I go to work.), so students who had studied German would be supposed to make such mistakes less often. As a number of languages do not have a V2 word order, this grammar rule causes trouble in most cases. It is important to mention the study by Næss (2006), which demonstrates the fact that English as well as Thai and Persian native learners make the mistakes discussed above with an already existing knowledge of English in contrast to French native learners who do not speak English. This originates from the fact that the V2 rule does not apply in English, therefore learners mastering English can often make a word order error by not placing the conjugated verb in the second position. The V2 rule is one of the characteristics or parameters of Norwegian.

Skehan points out the missing native language data in CAF research, which can play a significant role serving as a starting point for comparing the development of L2 learners. Returning to the idea by Housen and Kuiken, CAF research draws attention to the measurement of language learners' progress as well as achievement while it does not come up with an explanation for the reason why recurring errors persist. In the following section, we try to find answers how the mother tongue and the already existing L2 and L3 of learners of Norwegian influence the target language.

#### 4.1 How the Mother Tongue Influences Second Language Acquisition

In his study on the method of Contrastive Analysis, Robert Lado (1957) claims that second language learning difficulties can be found in differences and similarities that emerge when comparing L1 and L2. According to Lado, these help to predict what fields in the target language will cause problems. He formulated the idea of positive transfer (same language structures in L1 and L2, thus easy to learn) and negative transfer (differences that lead to agrammatical forms in the second language). Later, contrastive analysis was replaced by Error Analysis (EA) in the 1970s, which focused on error types, more precisely interlingual (native language interference) and intralingual errors (irrespective of the mother tongue, resulting from the properties of the target language). This method was criticised for dealing exclusively with errors, while the lack of errors can be due to omitting problematic items of grammar and not to learners' adequate competence. The previous two methods were succeeded by interlanguage studies. Selinker (1972) was the first to use this term. In his views, certain elements of interlanguage come from the native language, others from the target one, undergoing constant change since some elements are added while

---

<sup>9</sup> Correctly: Etterpå går jeg på jobb. (Afterwards I go to work.)

<sup>10</sup> Correctly: Etter frokost pusser jeg tennene. (After breakfast, I brush my teeth.)



others are removed. As a consequence, this language form is more changeable and less stable than the native language, going through several phases step by step. L2 learners rarely achieve the level of native speakers. Linguists have always been engaged in finding out to what extent and how mother tongue influences L2 acquisition and have produced a lot of theories in this field. Berggreen and Tenfjord (2011) share Selinker's view that the mother tongue has an impact on acquiring the target language, i.e. the native language serves as a determining pattern during L2 acquisition.

Native Language Transfer has been researched extensively for a long time, resulting in conflicting theories. Uriel Weinreich (1953) held the view that negative transfer should be stressed instead of the positive impact. In contrast, Ringbom (1987, 1992) claimed the opposite: positive transfer plays a crucial role because the similarities between L1 and L2 have more influence on the speed of interlanguage development. This is the key to successful L2 acquisition. Accordingly, vocabulary or related vocabulary is important and helpful in understanding. This is why students of German and/or English soon find out the meaning of words that resemble those they already know in another foreign language. Moreover, their passive knowledge can also be greater than that of other students.

The Markedness Differential Hypothesis by Eckeman (1977, 1985) can explain why the grammar errors in Norwegian presented above cause difficulties. According to this theory, the more typical and frequent language form is regarded as unmarked, while the rarer, more specific and complex forms as marked. He claims if an area in L1 is more marked, i.e. more complex and exceptional, than in the target language, the given phenomenon will not make any particular difficulties to the learners and mother tongue transfer will not take place. However, if it is more marked in the target language, in our case, Norwegian, mastering that special area will be more difficult for learners. Ringbom (1987) and Elo (1993) think it is obvious that the similarities in vocabulary or structures between the native and the target languages accelerate interlanguage development.

Research by Schumann (1979) supports our assumption that students' negation errors in Norwegian are related to their mother tongue. In connection with learning English, Schumann points out that students whose mother tongue lacks preverbal negation (German, Norwegian) can easily avoid the error of 'no + verb' structures. This assumption can also be considered from the opposite side, as similar problems arise in the tests we examined, even though they were not written by native Spanish speakers, like in Schumann's article, but by Hungarian learners. Preverbal negation is used in Hungarian as well, which leads to considerable difficulties in verb negation in Norwegian to students since the Norwegian verb phrase structure is different. Consequently, this error type is interlingual, it originates from mother tongue interference. This is the reason why the following agrammatical sentences occur in writing tests: \*Jeg ikke

snakker spansk<sup>11</sup>. \*Jeg ikke går på kino<sup>12</sup>. The problems with negation can be observed already in the first semester and occur even after repeated exercises. What is more, they can be found in the elementary exam at the end of the first year, too. However, it is also worth noticing that in subordinate clauses in Norwegian, negative particles have to be placed before the conjugated verb. Although this is similar to the Hungarian word order, though, it still seems to be a common mistake as illustrated earlier (footnotes 3-8). It could be explained by several reasons: by the time students learn negative subordinate clauses, they have already acquired the rule adequately that in simple sentences, the negative particle follows the conjugated verb. Another explanation could be the fact that this area is more marked in the grammar of the target language than in the native one, so it is harder for students to learn. This grammatical error often occurs in case of learners with different mother tongues as well, therefore it could be an intralingual error.

A number of theories on the role of mother tongue and universal grammar (UG) in L2/L3/L4 acquisition have been put forward in the past 20 years. Some of these are highlighted in the following paragraph with particular attention to conflicting ones.

According to the Minimal Trees Hypothesis by Vainikka and Young-Scholten (1994, 1996a, 1996b), mother tongue transfer is characteristic only of the initial phase of language learning and only in a certain area, in the Verb Phrases (VP). In other words, functional features are formed only in a later stage. In short, everything outside VP develops only later on and not with the help of mother tongue transfer. This assumption is based on UG theory, an improved version of Chomsky's hypothesis (1981, 1986). In his study on universal grammar, Andrew Carnie (2006) claims, as well, that one has a cognitive ability specialized in language and its acquisition. This is a special linguistic ability connected to hierarchical organization but not to surface, linear order. This enables us to know such things about our language which we have not learnt explicitly. It is a matter for debate what and how much this special linguistic ability covers exactly. We do not know where it is located in our brain or if it is coded in a linguistic gene. Meisel (2011) gives a comprehensive picture of L1 and L2 acquisition, claiming that the previously mentioned language ability born with us enables us to acquire a language, no matter which. The role of UG in L2/L3/L4 acquisition is under debate. Do language learners have access to UG in the same way as with their mother tongue? How deep is the impact of the native language, in other words, what is the starting point in case of L2: UG, mother tongue transfer or both? These are questions that are still open to debate.

---

<sup>11</sup> Correctly: Jeg snakker ikke spansk. (I can't speak Spanish.)

<sup>12</sup> Correctly: Jeg går ikke på kino. (I don't go to the movie.)

## 5 Conclusions

This article draws attention to typical mistakes made by first-year students of Norwegian. There are several grammar resources to help acquire Norwegian syntax correctly. The sentence scheme by Paul Diderichsen (1946) proves to be a suitable starting point. Among modern linguists, the research by Svein Lie (1984) should be mentioned, who continued the tradition of Diderichsen, and the work of Tor Anders Åfarli (2003), who explains the characteristics of Norwegian within generative linguistics. Svein Lie sums up the grammar rules of Norwegian sentence structure in his book *Innføring i norsk syntaks*. With this help, students get a deeper insight into Norwegian grammar. However, these excellent studies do not provide a solution for overcoming all difficulties in grammar.

The telltale sentence structure reveals several specific problems that is due L1 or L2 transfer. These demanding parts of grammar that we pinpointed in the proficiency tests should get particular attention during the language courses making students aware of possible linguistic influences.

## 6 References

- Bárdos, J. (2000). *Az Idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Berggreen, H., Sørland, K. (2016). Syntaktisk kompleksitet i et skriftlig innlærerspråkmateriale. *NOA norsk som andrespråk · Årgang 32 · 1-2/2016* 31-75.
- Berggreen, H., Tenfjord, K. (1999). *Andrespråklæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bohnacker, U. (2006). When Swedes begin to learn German: from V2 to V2, *Second Language research* 22: 443-486.
- Bohnacker, U. (2007). On the 'Vulnerability' of Syntactic Domains in Swedish and German, *Language Acquisition* 14: 31-73.
- Brumfit, C. (1979). Communicative language teaching: An educational perspective. In C. J. Brumfit & K. Johnson (Eds.), *The communicative approach to language teaching*, 183-191. Oxford: Oxford University Press.
- Bulté, B., & Housen, A. (2012). Defining and operationalising L2 complexity. In A. Housen, F. Kuiken & I. Vedder (Eds.), *Dimensions of L2 Performance and Proficiency: Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*, (pp. 23-46). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Carlisle, Robert S. (1989). The Writing of Anglo and Hispanic Elementary School Students in Bilingual, Submersion, and Regular Programs. *Studies in Second Syntaktisk kompleksitet i et skriftlig innlærerspråkmateriale*, Harald Berggreen og Kjartan Sørland
- Carnie, A. (2006). *Syntax, A Generative Introduction Second Edition*, 1-30.
- Chambers, F. (1997). What do we mean by oral fluency? *System* 25: 535-544.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. The Pisa Lectures, Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language. Its Nature, Origin, and Use*, New York: Praeger.

- De Angelis, G. (2007) *Third or Additional Language Acquisition*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Eckeman, F. (1977). Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis. *Language Learning* 27, 315-330
- Eckeman, F. (1985). The Markedness Differential Hypothesis: Theory and applications. In: B. Wheatly – A. Hastings – F. Eckman – L. Bell – G. Krukar – R. Rutkowski (ed.) *Current Approaches to Second Language Acquisition: Proceedings of the 1984 University of Wisconsin-Milwaukee Linguistics Symposium*. Bloomington, IN: Indiana University Linguistics Club. 3-10
- Eide, M. K. (red.) (2015). Norsk andrespråkssyntaks, 59-133
- Ellis, R. (1994). *A Theory of Instructed Second Language Acquisition* in Ellis, N. (ed.): *Implicit and Explicit Learning of Language*. London: Academic Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R., Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based Language Teaching: Sorting out the Misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics* Vol. 19, 3. pp: 229-246.
- Elo, A. (1993). *Le français parlé par les étudiants finnophones et suedophones*. Doctoral dissertation, University of Turku.
- Foster, P. & Skehan, P. (1999). The effect of source of planning and focus on planning on task-based performance. *Language Teaching Research*, 3 (3), 185–215.
- Housen, A., Kuiken, F. (2009). Complexity, Accuracy, and Fluency in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, årg. 30, nr. 4. (461-473). Oxford: Oxford University Press.
- Hunt, K (1965). *Grammatical structures written at three grade levels*. NCTE Research Report No. 3. Illinois: National Council of Teachers of English.
- Hunt, K. (1966). *Recent Measures in Syntactic Development*. Elementary English, årg. 43, nr.7. Illinois: National Council of Teachers of English.
- Kuiken, F. & I. Vedder. (2007). Task complexity and measures of linguistic performance in L2 writing. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 45/3: 261-284.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Larsen-Freeman, D., Storm, V. (1977). The Construction of a Second Language Acquisition Index of Development. *Language Learning* årg. 27, nr. 1. 123-134.
- Larsen-Freeman, D. (2006). The Emergence of Complexity, Fluency, and Accuracy in the Oral and Written Production of Five Chinese Learners of English. *Applied Linguistics*, årg. 27, nr. 4. 590-619. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen Freeman, D. (2009). The Emergence of Complexity, Fluency, and Accuracy in the Oral and Written Production of Five Chinese Learners of English. *Applied Linguistics*, 30(4), 590-619.
- Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning* 40: 387-417.
- Leung, Y.-K. I. (red.) (2009) *Third Language Acquisition and Universal Grammar*, Bristol: Multilingual Matters.
- Lie, S. (1984). *Innføring i norsk syntaks*. Universitetsforlaget AS, Oslo
- Meisel, J.M. (2011). *First and second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2009). Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity. *Applied Linguistics*, 30 (4), 555-578.
- Næss, S.M. (2006) *Kan han snakke norsk? En generativ analyse av ja/nei-spørsmål i norsk som andrespråk*. Mastergradsoppgåve, INL NTNU.

- Pallotti, G. (2009). CAF: Defining, Refining and Differentiating Constructs. *Applied Linguistics*, 30(4), 590-601.
- Pallotti, G. (2015). A simple view of linguistic complexity. *Second Language Research*, 31 (1), 117-134.
- Ringbom, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (1992). On L1 Transfer in L2 Comprehension and Production. *Language Learning* 42:85–112.
- Schumann, J. (1979). The Acquisition of English Negation by Speakers of Spanish: A Review of the Literature. In: R. Andersen (ed.): *The Acquisition and Use of Spanish and English as First and Second Languages*. Washington, DC: teacher of English to Speakers of Other Languages. 3-32.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-231.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Tavakoli, P., & Skehan, P. (2005). Strategic planning, task structure and performance testing. In R. Ellis (Ed.), *Planning and Task Performance in a Second Language* 239–277. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Vainikka, A. & M. Young-Scholten (1994). Direct Access to X'-Theory. Evidence from Korean and Turkish Adults Learning German. *Hoekstra & Schwartz* (1994: 265-316).
- Vainikka, A. & M. Young-Scholten (1996a). Gradual development of L2 phrase structure, *Second Language Research* 12: 7-39.
- Vainikka, A. & M. Young-Scholten (1996b). The early stages in adult L2 syntax: additional evidence from Roman speakers, *Second Language Research* 12: 140-176.
- Weinreich, U. (1953/1968). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H. Y. (1998). *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy, & Complexity* (No. 17). Honolulu: University of Hawaii Press
- Åfarli, T.A. & K.M. Eide (2003). *Norsk generativ syntaks*, Oslo, Novus

**Ida Fábrián (Budapest):**

**Treuenfeld, Andrea von: Leben mit Auschwitz. Momente der Geschichte und Erfahrungen der Dritten Generation. E-book. Gütersloh, München: Gütersloher Verlagshaus 2020. 256 S.**

Welche Wirkung verdrängte Inhalte oder erzählte Ereignisse des Holocaust auf die Nachkommen von Shoah-Überlebenden haben können, war schon im Jahre 1967 eine Frage, mit der sich Alexander und Margarete Mitscherlich in ihrem Buch *Die Unfähigkeit zu trauern* beschäftigten. Die Autoren beobachteten damals ein Phänomen, das sie als „Musterbeispiel eines überaus zeittypischen Geschichtsverlaufs“ im 20. Jahrhundert (Mitscherlich 1967/1977/1991: 9) nannten. Sie machten darauf aufmerksam, dass SchülerInnen und StudentInnen nicht ausschließlich von den Eltern über die nationalsozialistische Zeit informiert werden sollten. Deshalb hielten sie es für wichtig, bei dem Übermittlungsprozess einen Mittler einzuschalten. Als Beispiel wurde im Vorwort des Buches das Münchner „Institut für Zeitgeschichte“ erwähnt, das mit seinen Veröffentlichungen Hilfe bei der Bewältigung leisten kann. Die Gespräche mit den Shoah-Überlebenden wurden seit den 1960er Jahren nicht nur aus psychoanalytischer Sicht betrachtet, sondern die HistorikerInnen erkannten ebenfalls die Chance, in dem Erzählten Zugang zur Geschichte zu gewinnen (Strugalla 2020: 311). Forschungen mit den Instrumentarien der Oral History liefern neben anderen Ego-Dokumenten Quellen zur subjektiven Erfahrung über historische Ereignisse. In der Holocaust-Forschung gelten diese Quellen nicht zuletzt in Museen, Schulen, Gedenkstätten usw. als erstrangige Materialien der Geschichtsdidaktik. 1946 führte David Boder, selbst Holocaust-Überlebender und Psychologe, in Frankreich, Deutschland, Italien und in der Schweiz die ersten Interviews mit den Holocaust-Überlebenden. Mit seinem Studenten, Bernard Wolf schrieb er die Erzählungen von 130 Überlebenden auf, die sie anschließend transkribierten und ins Englische übersetzten. Erst in den 1950er Jahren konnte er die Erzählungen auf Band aufnehmen. ForscherInnen der Oral History machen darauf aufmerksam, dass die Interviews und die Transkriptionen der Gespräche mit den Überlebenden ohne Interpretation oder Analyse der VermittlerInnen nicht zustande kommen können (Benmayor 2012: 97). Für die nicht unumstrittene Anwendung dieser Methode wird vorgeschlagen, sich mit Fragen vorzubereiten, wie zum Beispiel: Wie sind die Interviews aufgebaut? Wie waren die Interaktionen konstruiert? Wie kann die Beziehung zwischen Interviewer und Interviewpartner wahrgenommen werden?

Sowohl interne Erfahrungen und Lernprozesse (z.B. Analysemethoden der Interviews, Interviewvorbereitung, interdisziplinäre Herangehensweise usw.) als auch externe Ereignisse (z.B. technische Entwicklung, Digitalisierung) beeinflussen die Richtlinien der Oral History. Die Mechanismen der von vielen Faktoren geprägten Erinnerungen lassen sich nicht exakt beschreiben. Soziales

Umfeld, emotionaler Zustand oder weitere unbewusste Prozesse können die Erinnerungen verändern oder sogar neugestalten. Mittlerweile gewinnen die Memory Studies immer mehr an Bedeutung und stellen Oral History vor eine Herausforderung, der mit dem interdisziplinären Ansatz beizukommen wäre (Thomson 2007: 66), denn die Zeitzugenschaft des Holocaust steht jetzt schon kaum zur Verfügung. Nachkommen der Schoah-Überlebenden wurden experimentell im Bereich Erinnerungsarbeit und Oral History in Betracht gezogen (Strugalla 2020). Die gleichen Überlebensgenerationen-Geschichten von den Zweiten und Dritten Generationen können in der Zukunft nicht mehr erzählt werden, nicht nur weil sie als Geschichte nicht mehr authentisch sind, sondern weil sie die Gefahr der Unglaubwürdigkeit in sich tragen. Die Gespräche und dadurch die Fragen und die Einstellung der InterviewerInnen sollten auf die persönlichen Erfahrungen und Erinnerungen der Kinder- und Enkelkinder über die Eltern und Großeltern gerichtet sein. Medien und Unterrichtsmaterialien, denen die Methode der Oral History zugrunde liegt, sollen so konzipiert sein, dass sie die Dokumente und Ereignisse der Geschichte erklären, bevor sie die Interviewmaterialien – egal ob mündlich oder schriftlich, digital oder analog – der Leserschaft oder dem Publikum präsentieren und dabei mit einem interdisziplinären Ansatz Vorkenntnisse vermitteln, wie es in Andrea von Treuenfelds Buch *Leben mit Auschwitz* der Fall ist.

Das Buch *Leben mit Auschwitz* spielt auf zwei Ebenen und wird dadurch in zwei Teile gegliedert. Der erste Teil ist in vierzehn Erzählungen von Enkelkindern aus der Dritten Generation unterteilt. Der andere Teil thematisiert die chronologische Geschichte der Ereignisse seit 1940, seit der Gründung des Konzentrationslagers Auschwitz bis heute. Diese zwei Ebenen, die Darstellung der historischen Ereignisse und die Niederschriften der Gespräche mit den Enkelkindern wechseln sich in einem bestimmten Rhythmus und kohärent ab. Die Gespräche der Interviewerin mit den Enkelkindern haben einen protokollarischen Stil. Nach einem konzipierten Leitfaden wurden die Fragen des Interviews zusammengestellt. Der Doppelcharakter verleiht dem Buch eine Dynamik und kann als repräsentativ für die interdisziplinäre Methode angesehen werden. Die Autorin mischt in ihrem Buch bewusst die Textgattungen, wie z.B. Bericht, Dokumentation, Reportage, Porträt, Lebenslauf, Interview und Kommentar. Sprechstil, Wortwahl und Satzstellung werden textgattungsspezifisch gestaltet und gewählt. Während im historischen Teil des Buches kurze Sätze und klare Schilderung der Ereignisse typisch sind, werden die Erzählungen der Dritten Generation in einer Ich-Erzählform mit subjektiver Wortwahl verfasst. Die Wortwahl der einzelnen Erzählungen unterscheidet sich voneinander, so hat man den Eindruck, dass die Interviewerin den individuellen Sprechstil der ErzählerInnen beibehalten wollte. Die Methode der Oral History wird von der Autorin benutzt. Jeder Text wird mit Fotos, Namen und Lebenslaufangaben der Enkelkinder und Großeltern eingeleitet (S. 25–57, 66–103, 108–153, 160–190, 197–221, 225–250, 257–267). Daniel Neumann ist

etwa ein Enkelkind, der über seine Großeltern, aber vor allem über das Leben seiner Großmutter, Frania Broner Neumann, erzählt. Seine Großmutter wurde am 3. August 1943 nach Auschwitz-Birkenau deportiert, sein Großvater war im Zweiten Weltkrieg mal auf der Flucht, mal als Soldat in Spanien, Frankreich, in den Niederlanden und in Italien. Er fängt seine Geschichte wie folgt an:

„Obwohl ich mit meiner Großmutter aufgewachsen bin, weiß ich nicht viel über sie. Ihre Geschichte ist bei weitem nicht in dem Maße erinnert und aufgearbeitet, wie das bei meinem Großvater der Fall ist. Was vor allem damit zusammenhängt, dass es schrecklich unangenehme Erinnerungen sind.“ (S. 69)

Eine andere Interviewpartnerin von Treuenfeld ist Vanity Katz, die damals Abiturientin in Frankfurt am Main war und Enkelin von zwei Auschwitz-Überlebenden ist, berichtet über ihre Erinnerungen:

„Als ich geboren wurde, hat mich mein Opa nicht mehr losgelassen. Von Tag eins an war er mit mir. Er hat mich überall abgeholt, überall hingefahren, kam manchmal eine Stunde zu früh zur Schule, weil er unbedingt einen guten Parkplatz haben wollte, damit ich keinen weiten Weg zu seinem Auto hatte.“ (S. 28)

Vanity Katz schildert in ihrer Erzählung, wie sie als Kind zuerst von ihrem Großvater über die Schoah erfahren hat:

„Er saß mit mir, ich war inzwischen vielleicht zehn, auf dem Sofa und sagte: ‚Schau dir das an.‘ Und ich habe diese Bilder gesehen: Berge von Leichen, die aufeinanderlagen. Damals habe ich dann schon gewusst, was war, weil ich irgendwann angefangen habe zu fragen. Ich habe gemerkt, wie wichtig es ist, diese Geschichte zu kennen, um sie meinen Kindern, meinen Enkelkindern weitererzählen zu können.“ (S. 28)

Der Auschwitz-Überlebende Justin Sonder ist der Großvater von Jenny Claus, die über ihre Erinnerungen und Erfahrungen im Buch berichtet. Er wurde 2008 Ehrenpreisträger des Chemnitzer Friedenspreises und seit 21. April 2017 ist er Ehrenbürger von Chemnitz. Jenny Claus erzählt im Interview über ihren Großvater, der nach einem gescheiterten öffentlichen Referat über seine Erinnerungen an Auschwitz wieder darum gebeten wurde, einen Vortrag zu halten:

„Letztendlich hat er es gesehen als Auftrag: Das muss jetzt durchgezogen werden. Es hat ihn schon sehr berührt, aber er hat für sich eine Methodik entwickelt, mit der er bestimmte Sachen ausblenden kann und dann einfach funktioniert.“ (S. 249)

Die Vielfalt der in Deutschland lebenden InterviewpartnerInnen und ihre Erfahrungen bezüglich der Gegenwart und Vergangenheit spiegeln sich sowohl in den Inhalten als auch in den sprachlichen Formen wider. Die Erzählungen



beinhalten verschiedene Interpretationen und Sichtweisen. Die Niederschriften der Gespräche beinhalten keine Interviewfragen, trotzdem kann man eine nach Fragen gesteuerte Dreiteilung der Texte erkennen. Die Methode der Autorin, dass die zugrundeliegenden Fragen nur erahnt werden können, macht die Interviewerin stumm und der Leser kann den Eindruck haben, dass der Interviewprozess nicht transparent ist. Die so erahnten Fragen umfassen drei Themen: Zuerst wird über die Wahrnehmung des Lebens der Großeltern und im Zusammenhang dazu über ihr eigenes Leben in Deutschland berichtet. Anschließend wird thematisiert, was die Enkelkinder über ihre Vergangenheit wissen – oder zumindest mitteilen wollen. Am Ende folgt ein Teil, in welchem die Enkelkinder über ihre eigenen Erlebnisse, sofern diese vorhanden sind, beim Besuch von Auschwitz oder anderen Konzentrationslagern berichten.

Neben der Konzeption der Fragestellung und den daraus resultierenden persönlichen Erzählungen ist das Buch so aufgebaut, dass wichtige historische Meilensteine in der Geschichte des Konzentrationslagers Auschwitz chronologisch zwischen den einzelnen Geschichten eingefügt sind. Die historische Zusammenfassung und Dokumentation fängt mit der Idee und Gründung des KL-Auschwitz an. Dabei werden wichtige Begriffe wie die Shoah, der Porrajmos erklärt und sowohl der Entstehungsprozess als auch wichtige Fakten über die Konzentrationslager dokumentarisch zusammengefasst. Jüngere oder im Thema nicht bewanderte Leser können mit Hilfe dieser Informationen auch den anderen Teil des Buches nachvollziehen. Die weiteren historischen Ereignisse werden prozessual, von 1940 bis zum heutigen Tag und alle 10–15 Jahre kurz referierend, in sechs Kapiteln zusammengefasst. Im historischen Teil werden zwei wichtige Komponenten als Hauptthemen gekennzeichnet: erstens die Auschwitz-Prozesse seit den 1960er Jahren bis heute und zweitens die „Holocaustleugnung“ und „Auschwitzlüge“ in den 1990er Jahren. Am Ende des Buches findet man ein Glossar und das Literaturverzeichnis. Das Buch ist ein Flechtwerk aus den historischen Ereignissen, Dokumenten, Portraitfotos der Enkelkinder (Dritte Generation) und Großeltern (Erste Generation), Interviews und Erzählungen. Das Buch ist so aufgebaut wie ein Oral History-Lehrbuch an einer Holocaust-Gedenkstätte: historisches Hintergrundwissen mit Erfahrungsgeschichten und Erinnerungen von InterviewpartnerInnen mit einem Leitfadiskonzept.

Wissenschaftliche Forschungen mit der Methode der Oral History wurden in Osteuropa erst nach der Wende auf einer breiteren Basis in Angriff genommen, die bereits durch die neuen Perspektiven auf das kommunikative und kulturelle Gedächtnis der Gesellschaft geprägt waren. Die schlagartigen Veränderungen auch in Osteuropa brachten die Memory Studies und Gender Studies in der Methode Oral History mit sich. In Ungarn entdeckte Katalin Pécsi Anfang der 2000er Jahre, dass es an Erzählungen von *weiblichen* jüdischen Shoah-Überlebenden in der Oral History mangelt. Sie sammelte zwischen 2002 und 2005 diese Erzählungen und veröffentlichte den ersten Erzählband 2007 (dt.:

*Salziger Kaffee*. Unerzählte Geschichten jüdischer Frauen, 2010) und den zweiten 2013 (dt.: *Töchter, Mütter*, 2017) auf Ungarisch in Budapest. Die Geschichten behandeln u.a. Kinderjahre, Schulzeit, Liebe, Ehe, Alija, Widerstand, Versteck, Assimilation und die neue jüdische Identitätsfindung nach der Wende. Im Fokus der Erzählungen steht immer der Holocaust, wie das Leben vor, während und nach dem Holocaust war und wie die verschiedenen Generationen damit umgehen können. Die Erzählerinnen leben nicht nur in Ungarn, sondern auch in Deutschland, Australien, England, Israel und in den USA. Sie sind vor allem Teil der Zivilgesellschaft, aber einige von ihnen arbeiten als Schriftstellerinnen und Künstlerinnen. Diese zwei Bücher von Katalin Pécsi gehören genauso zum Forschungsgebiet der Oral History, wie das Buch von Treuenfeld.

Nach der Assmann'schen Gedächtnistheorie gehören die von Zeitzeugen erzählten Erinnerungen zum kommunikativen Gedächtnis und wenn sie nicht mehr erzählen können, werden diese ins kulturelle Gedächtnis unserer Gesellschaft eingebettet sein, wenn sie vorhin untereinander diese Erinnerungen geteilt haben (Assmann 1992). Die Verantwortung, die Erfahrungen und Erinnerungen weiterzuerzählen, kann in der Methode der Oral History als Leitmotiv betrachtet werden. Im Mittelpunkt von Treuenfelds Überlegungen steht auch die Verantwortlichkeit aus verschiedenen Perspektiven. Wer, wie und warum fühlt sich jemand (oder auch nicht) im Zusammenhang mit Auschwitz verantwortlich? Wie gehen die Beteiligten mit dem Thema Verantwortung um? Wer fühlt sich überhaupt beteiligt und wer nicht? Die Verantwortlichkeit seitens der Dritten Generation wird oft damit begründet, dass die Enkelkinder denken, der Tod der so vielen Millionen getöteten Verwandten und das Elend der überlebenden Großeltern dürfen nicht umsonst gewesen sein. Das Tragen von Verantwortung ist für diese Generation wichtig, da es ein Zeichen des Respekts gegenüber der Familie darstellt, obwohl es nicht immer einfach ist und damit zu leben nicht immer ohne Belastung ist. Diese Verantwortung spiegelt sich aber in verschiedener Weise wider, beispielsweise durch das Weitererzählen von Geschichten oder das Führen eines traditionellen, jüdischen Lebens. Der Rabbiner in Erfurt, Alexander Nachama ist etwa das Enkelkind von Estrongo Nachama, der als Rabbiner in Griechenland vor seiner Deportation nach Auschwitz arbeitete, und erzählt, dass er sich dafür verantwortlich fühlt, dass das Judentum heute in Deutschland bleibt. Der Jurist, Autor und Direktor des Landesverbandes der jüdischen Gemeinde in Hessen, Daniel Neumann heiratete absichtlich eine jüdische Frau und lebt religiös, weil er sonst das Gefühl gehabt hätte, verraten zu haben, wofür seine Großeltern gelitten hatten.

Was ist (und war) aber die Verantwortung der Überlebenden? Es ist nicht so einfach, über Traumata zu erzählen, nicht nur weil sie dann diese Traumata erneut erleiden, sondern weil sie mit ihren Erzählungen ihren Kindern und Enkelkindern Angst einflößen. „Lass es einfach“ oder „Ach, das brauchst du gar nicht zu wissen“ (S. 210) werden von der Großmutter von Selina Zehden auf

ihre Fragen nach dem Konzentrationslager als Reaktion gegeben. Es ist nicht immer eindeutig, was die richtige Entscheidung ist. Viele Auschwitz-Überlebende haben öffentlich über ihre Erinnerungen, über das Schrecken der Verfolgung und über die Unmenschlichkeit des Konzentrationslagers erzählen können und wollen, aber viele auch nicht.

Treuenfelds Buch gilt als ein Exemplar für die Etablierung neuer Forschungsansätze und Fragen in der Oral History und Memory Studies. Oral History basiert auf der Theorie des Generationengedächtnisses von Halbwachs (Erl 2017: 15). Nach dieser Theorie soll man „das kollektive Gedächtnis nicht mit der Geschichte [...] verwechseln [...]“, wobei Halbwachs darauf aufmerksam macht, „dass der Ausdruck ‚historisches Gedächtnis‘ nicht sehr glücklich gewählt ist“ (Halbwachs 1991: 66). Treuenfeld verbindet in ihrem Buch die ‚gelebte‘ Geschichte mit der ‚geschriebenen‘ Geschichte und verflucht dadurch das Universale mit dem Partikularen und die unparteiische Gleichordnung mit den zeitlich und räumlich begrenzten Gruppen (Erl 2017: 14). Obwohl eine gewisse Dynamik und Lebendigkeit den Aufbau des Buches von Treuenfeld charakterisieren, könnte dabei eine gegensätzliche Wirkung entstehen. Die stark wertenden und hierarchisierenden Erinnerungen (Erl 2017: 14), die nach Halbwachs’ Theorie „immer aus den Veränderungen, die in unseren Beziehungen zu den verschiedenen kollektiven Milieus“ vor sich gehen, und „aus den Veränderungen jedes einzelnen dieser Milieus und ihrer Gesamtheit“ entstehen (Halbwachs 1991: 32), könnten als Resultat oder Reflexion der Zeitgeschichte und der geschichtlichen Ereignisse interpretiert werden und dadurch könnte die in der Oral History erzielte Wirkung nicht mehr erreicht werden. Die Erinnerungen der InterviewerInnen gehören zum Bereich des kommunikativen Gedächtnisses (Assmann 1992). Im Zentrum des kommunikativen Gedächtnisses steht laut Assmanns Theorie die Identitätsbildung. Die Identitätsbildung der Dritten Generation ist in der Gegenwart eher eine Identitätsfindung, in der die Zeitgeschichte selbstverständlich eine Rolle spielt. „Die Geschichte ist zweifellos das Verzeichnis der Geschehnisse, die den größten Raum im Gedächtnis der Menschen eingenommen haben“ (Halbwachs 1991: 66), trotzdem müssen die Erinnerungen der Einzelnen separat von der Zeitgeschichte behandelt werden. Halbwachs meint, „nicht das Ereignis, sondern die Auswirkungen [eines Ereignisses] gehen in das Gedächtnis eines Volkes ein“ (Halbwachs 1991: 97), die stark von den gegenwärtigen Interpretationen abhängig sind. Diese Änderungen in der Oral History der Shoah erfolgen parallel zu denen in der Memory Studies in unserer Gegenwart. Durch diese Änderungen stehen nicht mehr die subjektiven Erfahrungen über das Leben ihrer Großeltern und die individuellen Reflexionen auf die Gegenwart der Enkelkinder im Fokus, wie es in der Oral History das Ziel ist, sondern die Ereignisse der Zeitgeschichte werden in den Vordergrund gestellt. Das Buch *Leben mit Auschwitz* ist ein gutes Beispiel dafür, dass die Methode der Oral History neu gedacht werden muss,

nicht nur wegen des Ablebens der Zeitzeugen, sondern wegen der Digitalisierung, die neue Möglichkeiten und Gewohnheiten in der Kommunikation und dem Informationsaustausch mit sich bringt. Die Form des Buches von Treuenfeld ist so aufgebaut, wie man im Internet im Browser surft: Man liest ein Interview, sucht einen Bericht zum Thema, findet einen Kommentar dazu. Dadurch kann natürlich die jüngere Generation angesprochen werden, die vielleicht ein so konstruiertes Lehrbuch eher durchliest.

„Erinnerung verfährt selektiv“ (Erll 2017: 168) und die den Prozess des Vergessens und des Erinnerns verdichtende, narrativ und gattungsspezifisch gestaltende Belletristik bzw. die literaturwissenschaftliche Forschung haben viel Potenzial bei der Analyse der selektiven Eigenschaft der Erinnerung. Wo die Kontinuität der Erinnerung gebrochen wird oder Lücken entstehen, werden die Leerstellen mit etwas Anderem ersetzt. Sowohl die Oral History als auch die Memory Studies werden in der Zukunft mehr als zuvor auf die Leerstellen fokussieren. Die Literaturwissenschaft sollte darauf achten, wie die Literatur zu dieser Problematik mit ihrer Symbolik, Werkzeugen und ästhetischem Charakter beiträgt. Wie die unbekannt (oder unbewusst) Elemente der Vergangenheit literarisch erinnert (oder vergessen) werden, sind für die Interpretation wichtig. Treuenfeld entschied sich zum Beispiel in ihrem Buch für Berichte und die Dokumentation von historischen Ereignissen in chronologischer Darstellung als Ersatzelemente für die Leerstellen, die sich in der klassischen Methode der Oral History mit Zeitzeugen als normal erweisen, obwohl im Hinblick auf die Nachkommen der Zeitzeugen eine andere narrative Strategie besser funktioniert hätte. Oral History sollte in der Zukunft mit den Möglichkeiten experimentieren und eine neue Strategie herausarbeiten. Die Problematik der Dritten Generation ist eine neue andere, die auch thematisiert werden soll. Die Literaturforschung sollte diese neuen Aspekte der Oral History und der Erinnerungskultur in Betracht ziehen und die Forschungsmethoden nach den geänderten Verhältnissen und neuen Zielsetzungen ausrichten.

## Literatur

- Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: Beck 1992. <https://doi.org/10.17104/9783406703409>
- Benmayor, Rina: Tracking Holocaust Memory: 1946–2010. In: *The Oral History Review* 39 (2012), H. 1, S. 92–111. <https://doi.org/10.1093/ohr/ohs001>.
- Erll, Astrid: Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler 2017. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05495-1>
- Halbwachs, Maurice: Das kollektive Gedächtnis. Mit einem Geleitwort zur deutschen Ausgabe von Heinz Maus. Übers. v. Holde Lhoest-Offermann. Frankfurt am Main: Fischer 1991.
- Mitscherlich, Alexander und Margarete: Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven. 22. Aufl. München: Piper 1991.
- Pécsi, Katalin (Hg.): Sós kávé. Elmeséletlen női történetek. Budapest: Novella 2007.

- Pécsi, Katalin (Hg.): Salziger Kaffee. Unerzählte Geschichten jüdischer Frauen. Übers. v. Krisztina Kovács. Berlin: Gedenkstätte Deutscher Widerstand 2010.
- Pécsi, Katalin (Hg.): Lányok, anyák. Elmeséletlen női történetek. Budapest: Novella 2013.
- Pécsi, Katalin (Hg.): Töchter, Mütter. Unerzählte Geschichten jüdischer Frauen. Bd. 2. Übers. v. Doris Fischer. Budapest: Novella, Berlin: Gedenkstätte Deutscher Widerstand 2017.
- Strugalla, Anna Valeska: Holocaust Oral History – a never ending story? Nachkomm\*innen von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen in US-amerikanischen Memory Museums In: Gloe, Markus; Ballis, Anja (Hg.): Holocaust Education Revisited. Holocaust Education-Historisches Lernen-Menschenrechtsbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2020, S. 311–325. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24207-7\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24207-7_19).
- Thomson, Alistair: Four Paradigm Transformations in Oral History. In: The Oral History Review 34 (2007), H. 1, S. 49–71. <https://doi.org/ohr.2007.34.1.49>.

**Gabriella Perge (Budapest):**

**Feld-Knapp, Ilona (Hgg.) (2020): Lexik (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 5). Budapest: Eötvös-József-Collegium. pp. 465.**

Der Lehrberuf wurde in den letzten Jahren immer vielfältiger, komplexer und differenzierter, der von den Lehrenden vor allem Professionalität verlangt. Professionalität bedeutet Berufs-, Wissenschafts- und Gesellschaftsorientierung, die die wichtigsten Komponenten des Berufsprofils von Fremdsprachenlehrenden darstellen. Zur Professionalität von Lehrenden führt ein langer Weg, auf dem die universitäre Lehrerausbildung eine zentrale Rolle spielt (Feld-Knapp 2011: 989ff.). Während der Ausbildung müssen die zum Lehrberuf notwendigen Lehrendenkompetenzen ausgebaut und gefördert werden, zur Entstehung des professionellen Selbstbewusstseins muss ein Beitrag geleistet werden und angehende Lehrende brauchen Motivation, Unterstützung bzw. Bestätigung in ihrer Entscheidung für den Lehrberuf.

Diese Gedanken wurden auch von der Cathedra Magistrorum (CM), der neuen Initiative, die am Eötvös Collegium (EC) der ELTE 2010 von der Fremdsprachendidaktikerin und der ehemaligen Kollegiatin, von Prof. Dr. Ilona Feld-Knapp gegründet wurde, aufgegriffen. Die Lehrerakademie setzt sich zum Ziel, „einen Beitrag zum beruflichen Selbstverständnis angehender DaF-Lehrer zu leisten, ihnen Wege zur Professionalisierung zu zeigen und bei der Herausbildung ihres individuellen Lehrer-Wissens und Lehrer-Denkens zu helfen“ (Feld-Knapp 2011: 994). Die Cathedra Magistrorum stellt die Wissenschaftsorientierung in den Mittelpunkt. Sie möchte den angehenden DaF-Lehrenden, die sich für den Lehrberuf bzw. für die wissenschaftliche Forschungsarbeit überdurchschnittlich engagieren, eine Unterstützung bieten, ihr eigenes Berufsprofil finden und entfalten zu können. Um dieser Zielsetzung gerecht zu werden, wird den Teilnehmenden der CM ermöglicht, über die Teilnahme an wissenschaftlich fundierten Vorträgen und Workshops hinaus individuelle Forschungen durchzuführen und ihre Forschungsergebnisse zu veröffentlichen.

In diesem Sinne wurde 2012 im Rahmen der Lehrerakademie eine neue Reihe *CM-Beiträge zur Lehrerforschung*, die von László Horváth, dem Direktor des EC und Ilona Feld-Knapp, der Leiterin der CM herausgegeben wird, am Eötvös Collegium gestartet (Feld-Knapp 2012: 14). Die einzelnen Bände der Reihe werden im Sinne der Mehrsprachigkeit in mehreren Sprachen veröffentlicht. Die Autoren sind zum einen namhafte in- und ausländische ExpertInnen der Fremdsprachendidaktik, zum anderen junge bzw. angehende WissenschaftlerInnen. All den Beiträgen der einzelnen Bände der Reihe ist es gemeinsam, dass sie zur Erweiterung und Differenzierung des Lehrenden Wissens

und Lehrendendenkens bzw. zur Entfaltung des beruflichen Selbstverständnisses von Fremdsprachenlehrenden einen wesentlichen Beitrag leisten.

Seit der Veröffentlichung der Reihe sind fünf Bände, eine Handreichung (Sonderreihe A) und eine selbstständige Monografie (Sonderreihe B) erschienen. Der erste Band (2012) erschien unter dem Motto *Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn*. Die einzelnen Beiträge dieses einführenden Bandes stellen unterschiedliche Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen bzw. die Lehrendenkompetenzen in den Mittelpunkt. Die Beiträge des zweiten Bandes (2014a) *Mehrsprachigkeit* fokussieren aus unterschiedlichen Perspektiven auf die Mehrsprachigkeit als eine im Fremdsprachenunterricht zu fördernde Zielsetzung und als ein wichtiges Prinzip des institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts. Der dritte Band (2016) umfasst unter dem Titel *Grammatik* Beiträge, die sich mit den fachlichen Kompetenzen in Bezug auf die Grammatik, mit ihrer Funktion und ihrer Vermittlung im Fremdsprachenunterricht befassen. Der vierte Band (2018) widmet sich dem Thema der *Literatur* und enthält Beiträge zur Literatur im didaktischen Kontext bzw. zur Interpretation und Analyse literarischer Texte.

Bei der Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit kommt der Sprachbasis, die u.a. das lexikalische und grammatische Wissen um die sprachlichen Mittel und Strukturen umfasst, eine zentrale Bedeutung zu. Die Sprachbasis ist die Voraussetzung dafür, die Sprache situationsangemessen verstehen und verwenden zu können (Feld-Knapp 2014b: 132f.). DaF-Lehrende brauchen beim Ausbau der Sprachbasis der Lernenden ein solides Wissen über die Lexik und die Grammatik der deutschen Sprache. Dabei müssen sie auch auf ihre fachwissenschaftlichen Kenntnisse zurückgreifen können. Für DaF-Lehrende ist es also unerlässlich ihr Lehrendenwissen in Bezug auf die deutsche Grammatik und den Wortschatz zu vertiefen und zu differenzieren.

In diesem Sinne greift der fünfte Band (2020) der Reihe der *CM-Beiträge zur Lehrerforschung* nach der eingehenden Auseinandersetzung mit der Grammatik im dritten Band das Thema der *Lexik* auf. Der Band hat eine gut nachvollziehbare, logische Struktur und enthält 18 Beiträge, die thematisch aufeinander abgestimmt sind. Die einzelnen Beiträge beschäftigen sich mit dem Wortschatz der deutschen Sprache aus unterschiedlichen Perspektiven und Annäherungen.

Der Band wird mit dem Beitrag der Herausgeberin, **Ilona Feld-Knapp** eröffnet, die sich mit den fachlichen Kompetenzen von Fremdsprachenlehrenden in Bezug auf den fremdsprachlichen Wortschatz im DaF-Unterricht befasst. Die zentrale Zielsetzung des Beitrages ist die Erweiterung des Lehrendenwissens und Lehrendenkönnens von angehenden Lehrpersonen für die Durchführung der Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht. Nach der Darstellung der zur Wortschatzvermittlung und zur Durchführung der Wortschatzarbeit unabdingbaren Fachkenntnisse hinaus wird im Beitrag der Wortschatz als Lehr- und Lerngegenstand behandelt.

**Erzsébet Drahota-Szabó** setzt sich in ihrem Beitrag mit den Grundlagen bzw. den Grundprinzipien der erfolgreichen Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht auseinander. Die Grundprinzipien, d. h. die Arbeit in syntagmatischen und paradigmatischen Feldern bzw. die Kontrastivität unter dem Einbeziehen der Erstsprache werden anhand theoretischer Überlegungen erarbeitet und mit Textbeispielen veranschaulicht. Im Beitrag wird den Fragen nachgegangen, wie die neuronale Vernetzung beim Wortschatzlernen erreicht werden kann und wie sich der Wortschatz im Fremdsprachenunterricht systematisch und kontrastiv erweitern lässt.

**Thomas Fritz** stellt in seinem Beitrag das Thema des Lexikons von Mehrsprachigen aus einer neuen Perspektive in den Mittelpunkt. Nach dem Überblick der theoretischen Ansätze zum mehrsprachigen Lexikon werden konkrete sprachliche Phänomene für die Interaktion von Sprachen im mehrsprachigen Lexikon aus einer ethnographischen und nicht wertenden Sicht analysiert und mit konkreten Beispielen veranschaulicht.

**Rita Brdar-Szabó** und **Mario Brdar** konzentrieren sich in ihrem Artikel auf die Erklärung von systematischen falschen Freunden mittels der konzeptuellen Metonymie im Fremdsprachenunterricht. Durch diesen kognitiv-linguistisch orientierten Ansatz wird eine neue Annäherung an die Behandlung der falschen Freunde im Fremdsprachenunterricht dargestellt.

**Attila Péteri** plädiert in seinem Beitrag für die integrierte Behandlung der Modalpartikeln im DaF-Unterricht von Anfang an. Nach der Auseinandersetzung mit den einschlägigen theoretischen Erkenntnissen und Forschungsergebnissen zur Rolle, Funktion, Bedeutung und Leistung der Modalpartikeln für die deutsche Sprache und die Kommunikation werden sie als Unterrichtsgegenstand behandelt. Es wird der Frage nachgegangen, inwiefern die Modalpartikeln im DaF-Unterricht unterrichtbar sind und wie der Kontext zum Einsatz der Partikeln im Sprachunterricht neu definiert werden sollte.

**Roberta Rada** beschäftigt sich mit dem Wortschatz im Kontext der linguistischen Diskursanalyse. Sie zeigt in ihrem Beitrag die Potenziale der Diskurslinguistik zur Förderung der lexikalischen Kompetenz im universitären DaF-Unterricht auf. Die Autorin gewährt einen Einblick in den theoretischen Hintergrund der linguistischen Diskursanalyse und in die Schritte der Durchführung einer deskriptiven linguistischen Diskursanalyse auf der Wortebene. In Anlehnung an die Analyse werden Vorschläge gemacht, wie die Analyseergebnisse zur Wortschatzvermittlung im DaF-Unterricht beitragen können.

**Petra Szatmári** untersucht die Rolle und die Relevanz der phraseologischen Kompetenz für den DaF-Unterricht. Am Beispiel der kulinarischen Phraseologismen werden die Potenziale der Phraseologismen für den Fremdsprachenunterricht dargestellt.



**Bernhard Offenhauser** setzt sich in seinem Beitrag mit den Kollokationen in ihrer Bedeutung für die Förderung der lexikalischen Kompetenz im DaF-Unterricht am Beispiel eines DaF-Jugendkurses am Goethe-Institut auseinander.

Der Beitrag von **Anna Reder** knüpft sich an die fachliche Diskussion über den Stellenwert der Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht an. In Anlehnung an die im theoretischen Teil reflektierten Leitlinien der Wortschatzdidaktik werden im empirischen Teil die Möglichkeiten des Einsatzes dieser Leitlinien in der Unterrichtspraxis anhand eines Pilotprojektes behandelt.

Den Gegenstand des Beitrags von **Zita Hollós** stellen die deutsch-ungarischen, zweisprachigen Internetwörterbücher der letzten Jahre dar. Um der zentralen Zielsetzung des Beitrags Rechnung zu tragen, wird zunächst der mögliche Ausbau eines Online-Kollokationswörterbuchs zu einem Internetwörterbuch für DaF vorgestellt. Darauf folgend werden innovative, aus didaktischer Sicht relevante technische Neuerungen aus der kollaborativen Internetlexikographie präsentiert.

Im Mittelpunkt des Beitrags von **Martina Elisabeth Caspari** steht das Storytelling (bzw. Storylistening) in seiner Bedeutung für den Wortschatzerwerb im DaF/DaZ-Unterricht. Nach der Darstellung der Wichtigkeit des Hör-Inputs für den Vokabelerwerb bzw. der Auseinandersetzung mit der Forschungslage zum Hör-Input werden lehrbuchunabhängige didaktisierte Vorschläge zum Storytelling für Lehrende auf allen Sprachniveaus vorgestellt.

Der Beitrag von **Michaela Kováčová** thematisiert die lernerorientierte Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht anhand von Spielfilmen. Nach dem Einblick in den theoretischen Hintergrund des Themas wird ein in der Slowakei durchgeführtes Filmprojekt zur Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht in den Fokus gestellt.

Im Artikel von **Lara Hedžić** wird das Thema der Plurizentrik der deutschen Sprache in DaF-Lehrwerken in Bosnien-Herzegowina aufgegriffen. Aufgrund von Lehrwerk- und Lehrplananalysen wird aufgezeigt, inwiefern in den in Bosnien-Herzegowina verwendeten DaF-Lehrwerken der plurizentrische Ansatz in Bezug auf die Lexik umgesetzt wird.

**Alexandra Breu** widmet sich den Problemen der Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht im serbischen Kontext. Ausführlich wird auf die Gründe bzw. die Faktoren der sprachlichen Defizite von Studierenden an Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten in drei serbischen Städten eingegangen.

**Borbála Pachné Heltai** befasst sich in ihrem Artikel mit dem Wortschatzerwerb im Kontext der sprachlichen Ideologien und der Sprachbewusstheit. Nach einem Überblick über die grundlegenden Begriffe bzw. den Zusammenhang zwischen den sprachlichen Ideologien und der Sprachbewusstheit wird anhand von exemplarischen Beispielen der Einfluss der sprachlichen Ideologien auf den Fremdsprachenunterricht bzw. den Wortschatzerwerb dargestellt.

Im Mittelpunkt des Beitrags von **Ágnes Antalné Szabó** steht die Untersuchung der Lehrersprache am Beispiel des Fachwortschatzes der Erklärungen und Erläuterungen der Lehrenden im Unterricht des Ungarischen als Muttersprache.

**Eszter Varga-Mónok**, die junge Forscherin der Cathedra Magistrorum, schildert in ihrem vorgestellten Forschungsprojekt die Potenziale der Texte der klassischen deutschen Literatur anhand von zwei Balladen von J. W. Goethe für den DaF-Unterricht. Eine von der Autorin entwickelte und im schulischen DaF-Unterricht erprobte Unterrichtseinheit wird in ihrer Bedeutung für die effektive Kompetenzförderung im Fremdsprachenunterricht reflektiert.

Der Band endet mit dem Beitrag von **Herta Márki**, der jungen Forscherin und Doktorandin, die ihr Dissertationsprojekt zur Erforschung der Besonderheiten der Sprachentwicklung von Lernenden mit unterschiedlichen L1 an ungarischen Schulen am Beispiel der Konzeptualisierung von Menge vorstellt.

Der fünfte Band der Reihe *CM-Beiträge zur Lehrerforschung* ist – wie seine Vorläufer – eine sehr wertvolle und aufschlussreiche Publikation, deren Beiträge vielfältige und komplexe Zugänge zum Thema *Lexik* darstellen. Durch die Beiträge, die über die theoretische Fundierung des Themas hinaus auch die Möglichkeiten der praktischen Umsetzung aufzeigen, wird ein Einblick in die Forschungsergebnisse und Forschungsprojekte der Mitglieder der Cathedra Magistrorum sowie der zugewiesenen in- und ausländischen ExpertInnen der Fremdsprachendidaktik und der Bezugswissenschaften ermöglicht. Die Aspekte und Schwerpunkte, die die einzelnen Beiträge aufgreifen, können den fachlichen Horizont von angehenden und praktizierenden Fremdsprachenlehrenden erweitern und auf diese Weise zum Ausbau ihres Lehrendenwissens und Lehrendendenkens deutlich beitragen.

Der Band ist folglich Lehramtsstudierenden, Fremdsprachenlehrenden, den in der Lehrerausbildung tätigen Lehrenden und Forschenden, bzw. allen, die sich für fremdsprachendidaktische Fragestellungen interessieren, mit Nachdruck zu empfehlen.

## Literatur

Feld-Knapp, Ilona (Hgg.) (2018): Literatur (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 4). Budapest: Eötvös-József-Collegium.

[<http://honlap.eotvos.elte.hu/wp-content/uploads/2016/02/Cathedra-Magistrorum-4-Literatur-bel%C3%ADv-prov.pdf>]

Feld-Knapp, Ilona (Hgg.) (2016): Grammatik (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3). Budapest: Eötvös-József-Collegium.

[<http://honlap.eotvos.elte.hu/wp-content/uploads/2016/12/cm3.pdf>]

Feld-Knapp, Ilona (Hgg.) (2014a): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Eötvös-József-Collegium.

[<http://honlap.eotvos.elte.hu/wp-content/uploads/2016/02/CM2.pdf>]

Feld-Knapp, Ilona (2014b): Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In: Bassola, Péter / Drewnowska-Vargáné, Ewa / Kispál, Tamás / Németh,

- János / Scheibl, György (Hgg.) (2014): Zugänge zum Text (= Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik 3). Frankfurt am Main: Peter Lang, 127-150.
- Feld-Knapp Ilona (Hgg.) (2012): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex Kiadó / Eötvös-József-Collegium.  
[[https://eotvos.elte.hu/media/5a/73/76a4c2159177dc7218d9c48ff5ccaa4ee23328f382751abc5ec57c7fc108/ec\\_Beruf\\_und\\_Berufung\\_beliv.pdf](https://eotvos.elte.hu/media/5a/73/76a4c2159177dc7218d9c48ff5ccaa4ee23328f382751abc5ec57c7fc108/ec_Beruf_und_Berufung_beliv.pdf)]
- Feld-Knapp, Ilona (2011): Cathedra Magistrorum. Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen. In: Horváth, László / Laczkó, Krisztina / Tóth, Károly (Hgg.) (2011): Lustrum. Budapest: Typotex Kiadó / Eötvös-József-Collegium, 982-996.  
[[http://cseri.web.elte.hu/lustrum/Festschrift\\_-\\_Germanica\\_5\\_-\\_Feld-Knapp\\_%28Druckvorlage%29.pdf](http://cseri.web.elte.hu/lustrum/Festschrift_-_Germanica_5_-_Feld-Knapp_%28Druckvorlage%29.pdf)]