



DISKUSSIONSFORUM LINGUISTIK / BAVARIAN WORKING PAPERS IN LINGUISTICS 7

Mehrsprachigkeit und Variation

Herausgegeben von

Patrizia Noel Aziz Hanna
Barbara Sonnenhauser
Caroline Trautmann
Daniel Holl

Redaktion

Daniel Holl

Vorwort

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

Im siebten Band werden unter dem Rahmenthema „Mehrsprachigkeit und Variation“ fünf Aufsätze versammelt. Herausforderungen sowohl gebrauchsbasierter als auch systemorientierter Zugänge, beispielsweise im Bereich der Manifestationen von Variation im mehrsprachigen Kontext sowie theoretischer und methodischer Aspekte, werden diskutiert. Wie hängen Sprachsystem und Sprachgebrauch hier zusammen? Manifestiert sich Variation etwa nur im Sprachgebrauch, ist aber dennoch systemhaft? Konzeptionelle Modellierung, theoretische Zugänge, Methodik und konkrete Fallstudien bilden den Kern der Veröffentlichung.

Für die Redaktion dieses Bandes danken wir Daniel Holl und Jonas Inderst. Allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Diskussionsforums danken wir für ihre Diskussionsbeiträge.

München und Bamberg, 20.01.20

Patrizia Noel Aziz Hanna
Daniel Holl
Caroline Trautmann
Barbara Sonnenhauser

“Mehrsprachigkeit und Variation”
Diskussionsforum Linguistik in Bayern / Bavarian Working Papers in Linguistics 7 (2020)
Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Ludwig-Maximilians-Universität München
Universität Zürich
Januar 2020
ISSN 2194-2439

Download: <https://epub.ub.uni-muenchen.de/view/subjects/13282.html>

Inhaltsverzeichnis

<i>Sprachkontaktphänomene bilingualer italienisch-deutscher Schüler am Beispiel argumentativer Texte</i> Teresa Barberio (München)	1
<i>Optionale Klitikverdoppelung im katalanischen Spanisch? Eine Pilotstudie</i> Monja Burkard (Wien)	25
<i>Nicht nur Slovenisch, aber auch. Metasprachen und Beispielsprachen in den slovenischen Grammatiken.</i> Martin Junge (Zürich)	41
<i>Functions of code-switching in German-English bilingual twins: A conversation-analytic approach</i> Caroline Pilger (Heidelberg)	47
<i>Variation in der deutschen Interpunktion</i> Dorothee Wielenberg (Hildesheim)	59

Sprachkontaktphänomene bilingualer italienisch-deutscher Schüler am Beispiel argumentativer Texte

Teresa Barberio (München)

Der starken Zunahme der Migrationsflüsse im europäischen Kontext folgt der Erwerb mehrsprachiger Kompetenzen. Dies spielt vor allem für Kinder eine entscheidende Rolle, die neben der Landessprache auch die Herkunftssprache(n) aufrechterhalten sollen. In diesem Zusammenhang können verschiedene Sprachkontaktphänomene beobachtet werden, darunter beispielsweise die Übertragung eines bestimmten sprachlichen Musters sowie grammatischer Strukturen von der einen in die andere Sprache (vgl. Riehl 2014a, 2014b, Matras 2009). Dieser wechselseitige Einfluss findet nicht nur in der gesprochenen Sprache, sondern auch im schriftlichen Diskurs statt (vgl. Riehl 2013). Diesbezüglich stellt sich die Frage, welche Art von sprachlichen Strukturen bei der schriftlichen Textproduktion übertragen wird. Ziel dieser Studie ist es, Sprachkontaktphänomene anhand argumentativer Texte frühbilingualer italienisch-deutscher Schülerinnen und Schüler im 9. und 10. Schuljahr zu untersuchen.

1. Einleitung

Die Migration und das damit verbundene Phänomen der Mehrsprachigkeit sind von zentraler Bedeutung in unserer modernen Gesellschaft. Dies zeigt sich insbesondere in Deutschland, wo der Anteil der Migranten in den letzten Jahren gestiegen ist.¹ In diesem Zusammenhang spielt die italienische Gruppe, die bereits in den 50er Jahren als ‚Gastarbeiter‘ nach Deutschland gekommen ist, eine wichtige Rolle. Dies spiegelt sich vor allem in München wider, wo aktuell 27.869 Italiener leben.² Damit ist die italienische, neben der türkischen und kroatischen, die drittgrößte Ausländergruppe in der Stadt. Bisherige Studien haben sich vor allem aus sozio-linguistischer Perspektive mit der ersten Einwanderergeneration beschäftigt (vgl. Bierbach & Birken-Silvermann: 2003, Krefeld 2004). Die wenigen Untersuchungen zum sprachlichen Stand der Nachkommen dieser ‚Gastarbeitergeneration‘ haben sich zum Ziel gesetzt, die mündlichen Kompetenzen italienisch-deutscher Jugendlicher zu analysieren (vgl. Auer & Luzio 1983, Birken-Silvermann 2001, 2005, Krefeld 2004, Kuprisch 2014, Vaccaro-Notte 2014, Voges & Hoschka 1985).

¹ Statistisches Bundesamt (2016): <http://www.zeit.de/gesellschaft/2016-03/statistisches-bundesamt-migration-deutschland-abwanderung-zuwanderung> [Stand: 15.06.2019].

² Quelle: Statistisches Amt München [Stand: 08.03.2019].

Diesbezüglich haben einige Studien sowie der letzte Zensus in Bayern im Jahr 2011³ die negative Tendenz des Schulerfolges der italienischen bzw. italienisch-deutschen Kinder in Deutschland gezeigt (vgl. Diefenbach 2004, Fuhse 2008, 2009, Kristen & Granato 2006, Ruhose 2013, Ramsauer 2011, Voges & Hoschka 1985). Mit 40,4 % besucht die Mehrheit der Jugendlichen mit italienischem Migrationshintergrund die Hauptschule, 26,1 % besuchen die Realschule und 33,4 % das Gymnasium.⁴ In seiner Studie beschreibt Fuhse (2009: 38-39), dass die meisten italienischen Familien wenig Wert auf Bildung legen und sich dies oft negativ auf die Bildungs- und Berufschancen ihrer Kinder auswirkt. Hinzu kommt die niedrige Anzahl angebotener Sprachprogramme und des muttersprachlichen Unterrichts, der zudem seit dem Schuljahr 2009/2010 in Bayern ausschließlich durch die diplomatischen Vertretungen organisiert wird.

Studien zu schriftlichen Daten anderer Probandengruppen haben ebenfalls ausführlich gezeigt, wie die Entwicklung bilingualer schriftlicher Kompetenzen in beiden Sprachen insbesondere für den Schulerfolg eine bedeutende Rolle aufweist (vgl. Bialystok 2007, Caprez-Krompák 2010, Fitzgerald 2006, Gantefort 2013, Pulli et al. 2013, Riehl 2013, Rapti 2005, Schmölzer-Eibinger 2011, Yilmaz Woerfel & Riehl 2016, Woerfel et al. 2014).

In Bezug auf Sprachkontaktphänomene haben vorherige Studien vor allem die orthographische Ebene (vgl. Corvacho del Toro 2004, Usanova 2016) oder narrative Texte analysiert (vgl. Böhmer 2015, Duarte 2011, Montes-Alcalá 2001). Studien zum Sprachkontakt in schriftlichen Texten beschränken sich in der Regel auf das Sprachpaar Deutsch-Türkisch (vgl. Özdil 2010) oder Deutsch-Russisch (vgl. Anstatt 2017, Anstatt & Dieser 2007, Böhmer 2015, Usanova 2016). Die wenigen Untersuchungen mit italienischen-deutschen Probanden konzentrieren sich wie oben bereits erwähnt auf den mündlichen Diskurs und nur in Einzelfällen auf den schriftlichen Bereich, genauer auf die Analyse der Makrostruktur der Texte (vgl. Riehl et al. 2018, Montanari et al. 2016). Weiterhin sind wenige Untersuchungen vorhanden, die auch außersprachliche Faktoren miteinbeziehen (vgl. Riehl et al. 2018).

Die vorliegende Fallstudie möchte einen Beitrag zur oben diskutierten Forschungslücke leisten. Hierzu werden argumentative Texte in italienischer und deutscher Sprache bilingualer Jugendlicher und die dabei produzierten Sprachkontaktphänomene und Simplifizierungsprozesse untersucht. Das Korpus besteht aus insgesamt 106 Texten, die von 53 Schülerinnen und Schülern im 9. und 10. Schuljahr der Realschule, Gymnasium und Europäischen Schule verfasst wurden. Im Folgenden wird zunächst der theoretische Rahmen vorgestellt und im Anschluss daran die Fallstudie präsentiert; dabei wird auf die Datenerhebung und das Textkorpus eingegangen. Schließlich werden die Ergebnisse und mögliche Erklärungsansätze vorgeschlagen und diskutiert.

³ Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2014).

⁴ Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2014).

2. Sprachkontaktphänomene im schriftlichen Diskurs. Eine Begriffserklärung

Im Vordergrund dieser Studie steht die Analyse solcher Phänomene, die aus dem Kontakt zwischen der italienischen und deutschen Sprache im schriftlichen Diskurs bilingualer Jugendlicher resultieren.

Laut Matras (2013: 7) soll die Analyse des Sprachkontaktes zunächst durch das „Verständnis von Sprache als Praxis kommunikativer Interaktion und von grammatikalischen Kategorien als Auslöser und Operatoren von Sprachverarbeitungsaufgaben im Kommunikationsprozess“ erfolgen. Diesem Ansatz folgend wird davon ausgegangen, dass bilinguale Menschen ihre kommunikative Praxis nicht in Form von zwei ‚Sprachen‘ oder zwei ‚sprachlichen Systemen‘ organisieren, sondern über ein reiches und erweitertes Repertoire an Sprachstrukturen verfügen. Während ihrer sprachlichen Sozialisierung lernen Sprecher, wann, entsprechend dem spezifischen Interaktionskontext, welche Wortformen, Konstruktionen oder Prosodie-Muster verwendet werden sollten. Dementsprechend können sie in bestimmten Situationen ihr volles Repertoire optimal nutzen (vgl. Matras 2013: 7).

In der Forschung herrscht zudem eine gewisse Unklarheit bezüglich der Terminologie der Phänomene, die aus dem Sprachkontakt resultieren. Der Begriff ‚Code-Switching‘ bezieht sich auf die Alternation von Sprachen innerhalb eines Diskurses (vgl. Matras 2009: 101). Andere Autoren referieren auf ‚Codemixing‘ und verstehen darunter die sprachlichen Strukturen, die aus dem Mischen von Sprachen resultieren und in der Regel nicht in der Rede eines monolingualen Individuums erscheinen (vgl. Matras 2009: 101).

Das ‚Code-Switching‘ soll darüber hinaus auch vom ‚Transfer‘ unterschieden werden. Im ersten Fall spricht man vom Übergang von einer Sprache in die andere, beim Transfer handelt es sich hingegen um einen Vorgang, bei dem etwas von der einen Sprache in die andere übernommen und in deren System integriert wird (vgl. Riehl 2014b: 21f.). Im Fall eines Code-Switchings „ändern sich die Sprachen nicht. D.h. also jeder einsprachige Zuhörer könnte diesen Teil der Äußerung ohne Probleme verstehen“ (ebd.: 22). Beim Transfer „gibt es aber eine Veränderung: Indem eine Sprache etwas aus einer anderen integriert, verändert sie ihre Gestalt, so dass ein einsprachiger Zuhörer die Äußerung nicht mehr ganz verstehen kann“ (ebd.: 22).

Der Begriff ‚transference‘ wurde von Clyne (1991) eingeführt als „the adoption of any elements or features from the other language“ und dient als Alternative zur früher häufig verwendeten ‚Interferenz‘. Unter ‚Interferenz‘ versteht Weinreich (1977: 15) „Abweichungen von den Normen der einen wie der anderen Sprache, die in der Rede von Zweisprachigen als Ergebnis ihrer Vertrautheit mit mehr als einer Sprache, d.h. als Ergebnis des Sprachkontaktes vorkommen“. In weiteren Studien (z.B. Pohl 1999) wird jede einzelne Erscheinung von Sprachkontakt als ‚Interferenz‘ bezeichnet. Hierbei wird allerdings eine Unterscheidung zwischen den Erscheinungen des Sprachkontaktes nicht vorgegeben. Juhász (1980) spricht darüber hinaus von ‚Interferenz‘, wenn der Einfluss der dominanten Sprache auf die schwächere oder auf eine weitere gemeint ist.

Grosjean (2011) schlägt eine Unterscheidung zwischen Transferenz als statisches Phänomen

und Interferenz als dynamisches Phänomen vor. Statische Transferenzen „reflect permanent traces of one language (La) on the other (Lb). These [...] are linked to the person's competence in Lb, and can involve all levels of linguistic knowledge” (ebd.: 15). Dynamische Interferenzen sind demgegenüber „ephemeral intrusions of the other language, as in the case of the accidental slip on the stress pattern of a word due to the stress rule of the other language, the one time use of a word from the other language [...], the momentary use of a syntactic structure taken from the other language“ (ebd.: 15). Es bleibt jedoch unklar, wie diese Unterscheidung systematisch stattfinden soll.

Der Annahme folgend, dass zunächst eine gewisse Schwierigkeit in einer scharfen Trennung zwischen den oben genannten Definitionen möglich ist, werde ich in meinem Beitrag ausschließlich den Begriff ‚Transfer‘ verwenden und den Begriff ‚Interferenz‘ vermeiden. Riehl (2018a: 45, 2018b: 241) weist jedoch darauf hin, dass in Sprachkontaktkonstellationen eine Unterscheidung zwischen Transfer- und Vereinfachungsprozessen im sprachlichen System vorgenommen wird. Während der Transfer die Übernahme von Strukturen von einer Sprache in die andere impliziert, finden aufgrund der mehrsprachigen Prozessierung mehrerer Sprachen Simplifizierungen im sprachlichen System statt.

3. Projektbeschreibung

3.1. Methodische Aspekte

Die im Folgenden dargestellten Daten entstanden im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Forschungsprojektes „Mehrschriftlichkeit: Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren“.⁵ Im Laufe des Projektes wurden alle Schulen im Großraum München kontaktiert, um die geplante Zielgruppe (Schülerinnen und Schüler der 9. und 10. Klasse) zu erreichen. Im Fall der argumentativen Texte, die relevant für den folgenden Beitrag sind, wurden zwei unterschiedliche Impulse entwickelt: Erstens wurden die Schülerinnen und Schüler in italienischer Sprache gebeten, in einem Brief an den Schulleiter Stellung zu einem geplanten „Fremdsprache-Verbot an der Schule“ zu nehmen. Zweitens sollten sie einen Brief in deutscher

⁵ Das Projekt wurde zwischen 2013 und 2016 am Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München unter der Leitung von Frau Professor Dr. Claudia Maria Riehl durchgeführt. Dabei wurden sowohl schriftliche Daten in Form narrativer und argumentativer Texte sowie eines Language Awareness Test erhoben als auch soziolinguistische Daten durch leitfadengestützte sprachbiographische Schüler- und Elterninterviews. Ziel dieses Projektes war, die Wechselwirkungen von Textkompetenzen in Erst- und Zweitsprache bei bilingualen Schülerinnen und Schülern mit Türkisch, Griechisch oder Italienisch als L1 und Deutsch als (frühe) L2 zu erforschen. Außerdem wurden Einflüsse kognitiver und außersprachlicher Faktoren auf die Textkompetenz in beiden Sprachen beleuchtet. Es sollte gezeigt werden, inwiefern diese Faktoren die Textkompetenz sowie die Übertragung von Mustern auf der makrostrukturellen Ebene beeinflussen können. Weitere Informationen bezüglich des Projektes sind in Riehl et al. (2018) zu erhalten.

Sprache mit dem Thema „Verbot der Handy-Nutzung an der Schule“ schreiben. Die Elizitierung der Daten erfolgte mit einem Abstand von circa zwei Wochen.

Für den vorliegenden Beitrag wurden zunächst aus dem Korpus argumentative Texte von Schülerinnen und Schülern, die Italienisch als Familiensprache und Deutsch als (frühe) L2 erworben haben, extrahiert. In einem zweiten Schritt wurden die Daten nach unterschiedlichen Schultypen (Europäische Schule⁶, Gymnasium und Realschule) geordnet. Insgesamt ergibt sich ein Subkorpus von 106 argumentativen Texten von insgesamt 53 bilingualen italienisch-deutschen Probanden. Die Daten wurden digitalisiert in einer SQL-Datenbank gespeichert und anschließend mit Hilfe des Programmes MAXQDA analysiert. Für die Analyse wurden die sensiblen Daten anonymisiert.

3.2. Fragestellung und Ziel der Studie

Für die vorliegende Fallstudie werden die Ergebnisse der Analyse von Transfererscheinungen und von Simplifizierungsprozessen der argumentativen Texte in der italienischen und deutschen Sprache präsentiert und diskutiert. Folgende Forschungsfragen liegen dabei zugrunde:

1. Welche Sprachkontaktphänomene sind in den Texten italienisch-deutscher Jugendlicher zu beobachten? Welche Funktion erfüllen sie im mehrsprachigen Repertoire der Schülerinnen und Schüler?
2. Inwieweit spielt der Besuch einer deutschen oder einer bilingualen Schule dabei eine Rolle?

Es wird erwartet, dass italienische Texte mehr Phänomene aufweisen als die deutschen, da die Schülerinnen und Schüler kaum im Italienischen schreiben. Die Erkenntnisse aus vorherigen Studien mit Probanden aus unterschiedlichen Schultypen lassen vermuten, dass nicht unbedingt die Schulart, sondern eher ein langfristiger bilingualer Unterricht einen Einfluss auf Sprachkontaktphänomene aufweist (vgl. dazu auch Riehl et al. 2018).

Die Arbeit zielt dabei darauf ab, den Blick für die verschiedenen Hebel zu öffnen, an denen angesetzt werden kann, um die schriftlichen Prozesse von bilingualen Schülern sowohl in ihrer L1 als auch in ihrer L2 besser zu verstehen und sie auf ihrem Weg zur Mehrschrittlichkeit zu unterstützen. Damit soll darüber hinaus das kreative Potential von Bilingualen und die Notwendigkeit des Erwerbs von Schriftlichkeit in beiden Sprachen bewusst gemacht werden.

⁶ Die Europäische Schule wurde gemeinsam von den Regierungen der Mitgliedsstaaten der Europäischen Union sowie der Europäischen Gemeinschaft gegründet. Das Ziel ist, Kindern, deren Eltern bei einer europäischen Institution arbeiten, Unterricht in der Herkunftssprache zu gewährleisten. Die Schülerinnen und Schüler lernen ab dem ersten Schuljahr eine Fremdsprache, ab dem 7. Schuljahr eine weitere Sprache (wählbar aus den Amtssprachen der Europäischen Union). Später ist es möglich, als Wahlfach eine dritte, vierte oder sogar fünfte Fremdsprache zu erlernen. Für weitere Informationen vgl. www.eursec.eu/de [Stand: 15.06.2019].

4. Erste Ergebnisse

Die Ergebnisse der analysierten Texte werden im Folgenden zunächst anhand einiger Beispiele präsentiert und diskutiert. In Anlehnung an Riehl (2018a, 2018b) werden die in Kapitel 4.1 und 4.2 diskutierten Phänomene als Ergebnisse von Transferprozessen einerseits und von Simplifizierungsprozessen im sprachlichen System andererseits dargestellt. In Kapitel 4.3 wird die statistische Analyse der Daten präsentiert.

4.1. Italienische argumentative Texte

4.1.1. Lexikalisch-semantische Ebene

Die lexikalischen Sprachkontaktphänomene in den italienischen Texten sind allgemein in Form von Sprachwechselln zu finden, die vermutlich aus Unsicherheiten über die entsprechenden italienischen Lexeme resultieren:

- (1) R_9_Maria_AT_IT⁷
Gentile Herr xxx
'Sehr geehrter Herr xxx'
- (2) R_9_Tiziana_AT_IT
io non o visto tanti italiener
'Ich habe nicht so viele Italiener gesehen'
- (3) R_9_Tiziana_AT_IT
la maestra e una Italienerin
'Die Lehrerin ist eine Italienerin'

In den Beispielen (1), (2) und (3) findet eine Übernahme einzelner deutscher Lexeme statt, die in das italienische Sprachsystem integriert werden. Dies zeigt sich insbesondere in (2) und (3), da jeweils sowohl das Adjektiv *tanti* als auch der italienische unbestimmte Artikel *una* an das deutsche Lexem angepasst werden. Am häufigsten werden Inhaltswörter, die zum alltäglichen Umgebungskontext gehören, wie dies beispielsweise (1) zeigt, aus dem Deutschen übernommen.

In den oben gezeigten Beispielen hat der resultierende Sprachwechsel jeweils unterschiedliche

7 In der Kodierung steht der erste Buchstabe für den Schultyp (R = Realschule, G = Gymnasium, E = Europäische Schule), die Nummer für die Klasse (9. oder 10.). Es folgt das Pseudonym des Probanden, der Typ des Textes (AT = Argumentativer Text) und die Sprache (IT = Italienisch, DE = Deutsch).

Funktionen: In (1) wird die deutsche Anredeform beibehalten, in (2) und (3) wird das Bezeichnungslexem für die italienische Gruppe nicht ins Italienische ‚übersetzt‘. Während das erste Beispiel zeigt, dass der pragmatische, allokutive Wortschatz besonders anfällig für Entlehnungen ist (vgl. Krefeld 2004: 43), sind die letzten zwei Beispiele pragmatischer Natur: Auch wenn die Probandin einen italienischen Hintergrund aufweist, distanziert sie sich von der italienischen Gruppe und verwendet dafür die entsprechenden deutschen Lexeme (*Italiener, Italienerin*). Die letzten zwei Beispiele sind möglicherweise durch eine Distanzierung oder lexikalische Unsicherheit zu erklären.

Lexikalische Unsicherheiten werden auch mit einem kreativen Gebrauch des Italienischen umgangen, wie Beispiel (4) zeigt:

- (4) R_9_Daniele_AT_IT
loro planavano di fare cose contro di me
 ‘Sie planten etwas gegen mich zu machen’

In (4) wird das deutsche Lexem ‚planen‘ im Sinne des italienischen Verbes ‚pianificare‘ verwendet. Zu dem deutschen Verbstamm *plan-* wird die Endung *-avano* des italienischen Imperfektes hinzugefügt. Die Verwendung der ersten Konjugation des Italienischen (*-are*) kann einerseits mit der Produktivität dieser Verbklasse⁸, andererseits mit der Endung des eigentlich gewollten Verbes ‚pianificare‘ erklärt werden. Die mögliche vorhandene lexikalische Unsicherheit hat somit den Schüler dazu gebracht, ein neues Verb zu kreieren, welches auf dem bereits bekannten verbalen Muster des Deutschen basiert und mit der italienischen ersten Konjugation kombiniert wird.

Der Transferprozess der lexikalischen Übernahme wird als die einfachste Transferform bezeichnet (vgl. Riehl 2018a: 26), da sie durch die „Verknüpfung der Einträge im mentalen Lexikon über die Sprachgrenzen hinweg“ (Riehl 2018a: 26) erleichtert wird. Solche Fälle von Sprachkontaktphänomenen werden von Matras (2009: 243ff.) und Matras & Sakel (2007: 829ff.) als „matter replication“ verstanden, da in ihnen eine direkte Übernahme von konkretem Sprachmaterial, z. B. von einzelnen Lexemen, stattfindet.

⁸ Im Italienischen sind drei Klassen der Verben zu unterscheiden: Zur ersten gehören Verben, die auf *-are* enden, zur zweiten gehören Verben auf *-ere* und zur dritten Klasse gehören schließlich Verben auf *-ire*. Zur Produktivität der ersten Klasse wird u. A. auf Holl (2002: 162) und Johnson (2006: 1) verwiesen. Weitere Informationen diesbezüglich sind auch auf der Seite der *Accademia della Crusca* zu finden, Setti (2016): <http://www.accademiadellacrusca.it/it/lingua-italiana/consulenza-linguistica/domande-risposte/-appuntamentare-efficientare-scadenzare-blo-0> [Stand 15.06.2019].

4.1.2. Transfer im Bereich der Prägungsmuster

Besonders sollen auch Konstruktionen untersucht werden, die eins zu eins von einer Sprache in die andere übertragen werden, wie in den folgenden Beispielen gezeigt wird:

- (5) E_10_Eva_AT_IT
è molto importante che utilizzino l'opportunità di parlare
 'es ist sehr wichtig, dass sie die Möglichkeit nutzen, zu sprechen'

Während im Beispiel (5) die deutsche Konstruktion ‚die Möglichkeit nutzen‘ ins Italienische übertragen wird, obwohl *sfruttare l'opportunità* (wortwörtlich ‚die Möglichkeit ausnutzen‘) adäquater ist, findet in (6) die Verschiebung des italienischen Lexems auf ein nahverwandtes Bedeutungsfeld statt. In diesem Kontext wird im Italienischen statt *allestire* eher das Synonym *organizzare* verwendet. Ein passender Kontext für *allestire* ist z. B. *allestire uno stand* mit der deutschen Entsprechung ‚einen Stand aufbauen‘.

- (6) E_10_Fausto_AT_IT
Sarebbe invece più idoneo allestire per studenti stranieri dei corsi intensivi di tedesco
 'Es wäre angebrachter, Intensivkurse auf Deutsch für ausländische Studenten zu organisieren'

Ähnlich wird bei Kollokationen vorgegangen, die zum schriftsprachlichen Register gehören, im Sinne von Gliederungssignalen oder Begrüßungsformeln, die interessanterweise von unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern nach dem gleichen Muster wiedergegeben werden, wie die folgenden Beispiele zeigen:

- (7) E_10_Marina_AT_IT / E_10_Chiara_AT_IT
in riguardo a
 riguardo a
 'in Bezug auf'
- (8) R_10_Giovanni_AT_IT / R_9_Mara_AT_IT / R_9_Enrica_AT_IT
Con tanti saluti
 Tanti saluti
 'Mit vielen Grüßen'

Es handelt sich hierbei um „Konstruktionen im Sinne einer 1:1 Übersetzung“ (Riehl 2014b: 104), die Clyne (2003: 78) als „morpheme-for-morpheme transference“ definiert. Riehl (2014b: 104) spricht diesbezüglich auch vom Transfer idiomatischer Prägungen.

Dieser Terminus stammt wiederum aus Feilkes (1994: 238) Studie, die unter

„idiomatische[n] Prägungen“ Ausdrücke versteht, die kommunikative Gebrauchs- und Funktionsbedeutungen aufweisen und konventionalisiert sind. Somit zeigen solche Ausdrücke (kulturgebundenes) Wissen innerhalb einer Sprachgemeinschaft auf (vgl. Feilke 1998, Janich 2004).

Der Prozess der ‚idiomatischen Prägung‘ vollzieht sich als eine Konventionalisierung der Assoziation von im Sprechen und Hören (Meinen und Verstehen) erbrachten Konzeptualisierungsleistungen mit sprachlichen Ausdrücken bzw. Ausdrucksweisen. Er resultiert inhaltsseitig in der Fixierung einer idiomatischen Interpretation und ausdrucksseitig in einer konventionalisierten und im idiomatischen Sprachwissen mehr oder weniger stark fixierten Distribution. Pragmatisch werden dadurch Ressourcen des Vorverständigtseins für die Kommunikation geschaffen und gesichert. (Feilke 1994: 238; Hervorhebungen i. O.)

Die Replikation solcher Konstruktionsmuster wird von Matras (2009: 234ff.) und Matras & Sakel (2007: 829ff.) als „pivot matching“ definiert. Das *pivot-matching* ist ein Mechanismus, in dem Schlüsselcharakteristika (*pivotal feature*) einer Struktur und die dementsprechende Form (*matching pivot*) in der *replica language* identifiziert werden.

Während bei der *matter replication* eine direkte Übernahme von konkretem Sprachmaterial, z. B. von einzelnen Lexemen, stattfindet (s. 4.1.1.), handelt es sich bei der *pattern replication* um die Replikation eines strukturellen Schemas. Riehl (2014b: 104) verbindet dieses Phänomen außerdem mit einer fehlenden Speicherung dieser Konstruktionen in der Erstsprache, aufgrund dessen diese dann dementsprechend mit sprachlichem Material aus der Zweitsprache realisiert werden.

4.1.3. Morphosyntaktische Ebene

Weitere Transfererscheinungen sind auf der morphosyntaktischen Ebene sowohl in den italienischen als auch in den deutschen argumentativen Texten zu finden.

Im Folgenden werden einige besonders aussagekräftige Beispiele dargestellt und diskutiert.

- (9) R_9_Tiziana_AT_IT
Io sono in la 9 classe
 Ich sein.1SG.IND.PRS PREP DEF 9 Klasse⁹
 ‘Ich bin in der neunten Klasse’

Wie Beispiel (9) zeigt, lassen sich Unsicherheiten in der Verwendung der Lokalpräpositionen beobachten: Im Italienischen müsste hier eine sog. ‚preposizione articolata‘ stehen, d.h. die Fusion von *in* und *la* zu *nella*. Im Deutschen findet keine Fusion aus der Präposition *in* und femininem definitem Artikel *die*, bzw. *der* im Dativ, statt. In (9) ist eine weitere morphologische

⁹ Die Glossierung der Beispiele orientiert sich im Wesentlichen an den *Leipzig Glossing Rules* (s. <https://www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php>) [Stand 15.06.2019].

Abweichung zu erkennen: *classa* wird mit der Endung *-a* an den femininen definiten Artikel *la* angeglichen, obwohl bei diesem die Endung *-e* korrekt wäre (,la classe‘). Es scheint, als handle es sich, anders als bei der fehlenden Fusion von Präposition und Artikel, um eine Übergeneralisierung der italienischen Genusendungen der Nomina.

Weitere Transferenzen können im Falle von Possessivpronomina beobachtet werden: Hierbei ist das Weglassen jeglicher Artikel zu finden, was durch einen starken Einfluss der deutschen Sprache zu erklären ist:

(10) R_9_Antonella_AT_IT

*Per me è importante parlare **mia lingua** pero a casa io non parla molto italiano con **mia famiglia***

Per me è importante parlare **la mia lingua** però a casa io non parlo molto italiano con **la mia famiglia**

‘Für mich ist es wichtig, **meine Sprache** zu sprechen, aber zu Hause spreche ich wenig Italienisch mit **meiner Familie**’

Andere Einflüsse aus dem Deutschen sind beispielsweise auch im Fehlen der doppelten Verneinung oder in der Verwendung des Hilfsverbs *avere* (‘haben’) statt *essere* (‘sein’) (und umgekehrt) zu beobachten:

(11) G_10_Natale_AT_IT

ho quasi mai un-a possibilità
haben.1SG,IND,PRES fast nie IDF-F Gelegenheit

non ho quasi mai una possibilità

‘Ich habe fast nie eine Gelegenheit’

Das Weglassen des Negationsadverbs *non* scheint hier eine Angleichung an das Deutsche zu sein, bei dem in diesem Fall keine doppelte Negation möglich ist.¹⁰

Anders als das Beispiel (9), das auch durch eine Varianzreduktion der Lokalpräpositionen im Italienischen erklärt werden kann, handelt es sich bei den weiteren Fällen um den Transfer einer grammatikalischen Struktur ins Italienische, die nach dem Muster des Deutschen gebildet wird (vgl. „pattern replication“ Sakel 2007: 15, Matras & Sakel 2007: 829, „Übernahme von Strukturen“ Riehl 2018a: 37f.).

Neben morphosyntaktischen Transferenzen ist bei Probanden der Europäischen Schule besonders auffällig, dass bestimmte textsortenspezifische Formulierungsmuster am Anfang und am Ende des Textes vom Deutschen ins Italienische und umgekehrt übertragen werden, vgl.:

¹⁰ Zum Phänomen des Sprachkontakts bei Verneinung vgl. auch Riehl (2014b: 107).

- (12) E_10_Darian_AT_IT
Gentile direttore,
Ho sentito che lei ha proposto di introdurre il divieto di parlare lingue straniere durante le pause scolastiche. Io vorrei esprimere la mia opinione a riguardo.
- (13) E_10_Darian_AT_DE
Sehr geehrter Herr xxx,
Ich habe gehört das sie im Schulgelende ein Handyverbot einführen wollen. Ich würde gerne meine Meinung dazu äußern.

Dies bestätigt die Hypothese von Matras & Sakel (2007), derzufolge eine „pattern replication“ in bilingualen Strukturen zu finden sind. Darunter wird „the replication of usage patterns (organisation, distribution, and the mapping of grammatical or semantic meaning)“ verstanden (Matras & Sakel 2007: 830). Hierbei handelt es sich laut Matras & Sakel (2007) um einen kreativen Verlauf, während dessen der Sprecher bzw. der Schreiber über Konstruktionen verfügt, die sich in seinem gesamten Repertoire befinden und die situationsspezifisch angewendet werden.

4.1.4 Simplifizierungsprozesse

Weitere morphologische Abweichungen deuten eine systematische Tendenz der Vereinfachung an, wie in den folgenden Beispielen zu beobachten ist:

- (14) E_10_Luana_AT_IT
tutti i paese
tutti i paesi
 ‘alle Orte’
- (15) E_10_Luana_AT_IT
*il cellulare non **dovrebbero** essere usato*
*il cellulare non **dovrebbe** essere usato*
 ‘das Handy sollte nicht verwendet werden’
- (16) G_10_Sofia_AT_IT
Il stesso typo
Lo stesso tipo
 ‘Der gleiche Typ’

(17) G_9_Paola_AT_IT / G_9_Sarah_AT_IT

i studenti

gli studenti

‘die Studenten’

(18) G_9_Sarah_AT_IT

i stranieri

gli stranieri

‘die Ausländer’

Während sich in den Beispielen (14), (16), (17) und (18) Numerusinkongruenzen in den Nominalgruppen beobachten lassen, findet sich in (15) eine Numerusinkongruenz in der Verbalgruppe.

Beispiele (16), (17) und (18) veranschaulichen die Verdrängung der maskulinen Varianten der italienischen maskulinen bestimmten Artikel *lo* im Singular und *gli* im Plural. Diese Tendenz kann einerseits damit erklärt werden, dass im Deutschen keine zweite maskuline Form des definiten Artikels zu finden ist (anders als im Italienischen, wo es zwei Formen *i* und *gli* gibt). Andererseits besteht bei den Pluralformen auch die Möglichkeit des Einflusses aus den süditalienischen Dialekten, wo nur *i* verwendet wird. Ähnliche Phänomene konnten auch in mündlichen Untersuchungen festgestellt werden (vgl. Krefeld 2004).

Weitere morphosyntaktische Besonderheiten lassen sich bei der Verwendung der Präposition *a* in der Infinitivkonstruktion erkennen, wie in den Beispielen (19) und (20) veranschaulicht wird:

(19) G_10_Natale_AT_IT

<i>Mi</i>	<i>piac-e</i>	<i>a</i>	<i>parl-are</i>	<i>l_</i>	<i>italiano</i>
1SG.DAT	mögen-3SG.IND.PRES	PREP	sprechen-INF	DEF	Italienisch

Mi piace parlare l’italiano

‘Mir gefällt es, Italienisch zu sprechen’

(20) G_10_Natale_AT_IT

<i>ho</i>	<i>un-a</i>	<i>possibilità</i>	<i>a</i>	<i>parl-are</i>
haben. 1SG.IND.PRES.	ein.IDF-F	Möglichkeit	PREP	sprechen-INF

Ho una possibilità di parlare

‘Ich habe eine Möglichkeit, zu sprechen’

Erkennbar ist hier vermutlich eine Generalisierung unter dem Einfluss des deutschen *zu*-Infinitivs, einerseits mit der Verwendung von *a* in (19), wo im Italienischen gar keine Präposition stehen kann, und andererseits mit der Verwendung von *a* in (20), wo *di* stehen müsste. Es handelt sich hierbei um eine Analogiebildung, da eine ‚reguläre‘ Form auf weitere unübliche Gebrauchskontexte angewendet und somit generalisiert wird (vgl. Riehl 2014b: 108f.).

In den italienischen Texten sind darüber hinaus eine Reihe von Merkmalen aus dem *italiano di uso medio* (Sabatini 1985)¹¹ zu finden, wie z.B. das sog. *che polivalente* („polyvalentes *che*“ Schwarzes & Reuter 2011: 193, Hervorhebung i. O.). Das *che polivalente* wird als „*pass-partout*-Konjunktion“ bezeichnet (Koch & Oesterreicher 2011: 103, Hervorhebung i. O.)¹², da diese „keine semantisch-logische Relation explizit [macht]“ (ebd.) und wurde von Berruto (1993: 61) als „*indicatore generico di subordinazione tuttofare*“¹³ beschrieben:

(21) G_10_Natale_AT_IT

<i>Mi</i>	<i>piac-e</i>	<i>a</i>	<i>parl-are</i>	<i>l_</i>	<i>italiano</i>
1SG.DAT	mögen-3SG.IND.PRES	PREP	sprechen-INF	DEF	Italienisch
<i>che</i>	<i>qua</i>	<i>in</i>	<i>Germania</i>	<i>tutti</i>	<i>parl-ano</i>
REL	ADV	PREP	Deutschland	alle	sprechen-3PL.IND.PRES
					Deutsch

Mi piace parlare l'italiano, poiché qua in Germania tutti parlano tedesco
 'Mir gefällt es, Italienisch zu sprechen, da alle hier in Deutschland Deutsch sprechen'

(22) E_10_Darian_AT_IT

<i>che non</i>	<i>c_</i>	<i>è</i>	<i>una</i>	<i>prof</i>	<i>o</i>	<i>un</i>
CNJ NEG	LOC	sein.3SG.IND.PRS	eine	Lehrerin	oder	ein
<i>prof</i>	<i>che</i>	<i>stia</i>	<i>sempre</i>	<i>vicino</i>	<i>a</i>	
Lehrer	REL	bleiben.1SG.SUBJ.PRS	immer	neben	PREP	
<i>ogni</i>	<i>ragazzo</i>	<i>che</i>	<i>esce</i>			
jedem	Jungen	REL	ausgehen.3SG.IND.PRS			

dato che/poiché non c'è una professoressa o un professore i quali stiano sempre vicini a ogni ragazzo che esce
 'da es keinen Lehrer oder keine Lehrerin gibt, der/die immer neben jedem Jungen, der ausgeht, bleiben w rde'

In den analysierten Texten wird das *che polivalente* nicht nur im Falle eines Relativsatzes an Stelle der Relativpronomina eingesetzt, sondern auch anstatt eines Kausalsatzes *dato che*, *poiché*, s. Beispiele (21) und (22). Mit der breiten Verwendung des *che* werden zum einen komplexe Verknüpfungen zwischen Nebensätzen ermöglicht und zum anderen findet eine Reduktion morphosyntaktischer Strukturen statt.

Die breit gefächerte Anwendung des *che* ist im ganzen Textkorpus der unterschiedlichen

¹¹ Unter „italiano di uso comune“ (vgl. Sabatini 1985) oder auch „italiano neo-standard“ (vgl. Berruto 1998) wird die Varietät des Italienischen verstanden, die zwar in informellen Registern verwendet wird, aber in ganz Italien ähnliche Strukturen aufweist und somit eine Art „Standard“ darstellt.

¹² Das *che polivalente*, welches in vorherigen Analysen typisch der gesprochenen und geschriebenen Sprache von ungebildeten Menschen u.a. im migratorischen Kontext zugeordnet war (Cortellazzo 1972, De Mauro 1979, Berruto 1993), ist Berruto (1998: 48) zufolge nun ein „panitalienisches“ Merkmal, welches insbesondere in weniger kontrollierten Varietäten des gesprochenen und geschriebenen Italienisch auftritt (vgl. Fiorentino 2010).

¹³ „allgemeiner Indikator aller Nebensätze“ (Übersetzung Teresa Barberio).

Schulgruppen zu finden. Es handelt sich hierbei aber in den meisten Fällen nicht um eine bewusste Einsetzung bzw. um eine spezifische diskursive oder argumentative Strategie, sondern vielmehr um eine sprachliche Unsicherheit der Probandinnen und Probanden im Italienischen, die auf eine unzureichende Schreib- und Lesepraxis zurückzuführen ist.

4.2. Deutsche argumentative Texte

Im Gegensatz zu den italienischen Texten, weisen die deutschsprachigen Daten wenige Kontaktphänomene auf. Dies könnte mit der routinisierten Schreibpraxis der Probanden in der deutschen Sprache erklärt werden.

Kontaktphänomene sind vor allem in den Texten der Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule überwiegend im morphosyntaktischen Bereich zu finden:

(23) E_10_Emia_AT_DE
um ihren Handy zu nutzen

(24) E_10_Emia_AT_DE
dass es einen nutzloses Verbot ist

(25) E_10_Emia_AT_DE
Ich denke, dass die Schüler nutzen während der Pause das Handy

Es handelt sich hierbei um Unsicherheiten in den Agreement-Strukturen, in der Verwendung sowohl des Genus (23), (24), als auch des Kasus (24), (25).¹⁴ Anders als im Italienischen, wo der Kasus kaum markiert wird und hauptsächlich durch die Änderung des Personalpronomens und der Verwendung von Objektklitika erfolgt, findet im Deutschen eine overte Kasusmarkierung statt. Im Deutschen werden grammatische Morpheme verwendet, die teilweise polyfunktional sind, da sie zugleich Genus und Numerusmarkierung tragen (vgl. Bußmann 2002). Diese Kasusmarkierung stellt daher eine besondere Herausforderung für bilinguale Kinder dar.

Bezüglich des Kasuserwerbs konnten vorherige Studien bereits feststellen, dass italienische bilinguale Kinder im vorschulischen Alter Verzögerungen zeigen, den deutschen Kasus zu erwerben, was Schmitz (2006: 239) größtenteils auf das komplexe deutsche Kasussystem zurückführt. Weitere Studien zum Kasuserwerb bilingual deutsch-italienischer Kinder konnten darüber hinaus bestätigen, dass der Kasus anfällig für den unsicheren Gebrauch in deutsch-italienischen Sprachkonstellationen bilingualer Kinder ist (vgl. Rizzi 2013, Scherger 2016).

Die oben diskutierten Fälle lassen ausschließlich feststellen, dass mehrsprachige Jugendliche

¹⁴ Die Studien von Rizzi (2013), Scherger (2016) und Schmitz (2006) haben bereits einige Unsicherheiten j ngerer italienisch-deutscher Kinder bei der Kasusverwendung beobachtet.

über ein umfassendes sprachliches Repertoire verfügen, das neben der Schul- bzw. Umgebungssprache auch Herkunftssprachen sowie die zugehörigen Varietäten umfasst. Die Prozessierung mehrerer sprachlicher Systeme kann neben den diskutierten Transferenzen von einer Sprache in die andere auch zu sprachinternen Simplifizierungsprozessen führen. Diese können sich sowohl als Vereinfachung an Formen und Varianten als auch als Reproduktionen bekannter sprachlicher Muster äußern. Auch konnte beobachtet werden, dass viele der Probandinnen und Probanden einen mangelhaften Zugang zur Schriftlichkeit im Italienischen aufweisen, insbesondere wenn sie eine rein deutsche Schule besuchen. Damit geht in vielen Fällen auch ein fehlendes Textwissen einher, welches jedoch möglicherweise von den Schülerinnen und Schülern nicht bemerkt wird und somit auch zu wenigen Überarbeitungsprozessen im Text führt (vgl. Riehl 2018d).

4.3. Texte im Vergleich. Eine quantitative Untersuchung

Neben der qualitativen Analyse wurden die Daten und die daraus resultierenden Phänomene quantitativ untersucht. Anhand der statistischen Auswertung der Daten soll gezeigt werden, wie häufig diese vorkommen und inwieweit sich die Texte der jeweiligen Schultypen in den beiden Sprachen unterscheiden.

Die quantitative Untersuchung erfolgte unter Einbeziehung der gesamten Tokenanzahl (Anzahl aller Wortvorkommen), die von den Schülerinnen und Schülern produziert wurde. Davon ausgehend wurde die durchschnittliche Anzahl der Tokens, die von Transferenzen betroffen sind, statistisch berechnet.¹⁵ Für die statistische Analyse wurde die Programmiersprache R verwendet.

In der folgenden Tabelle wird zunächst eine Übersicht über die gesamten Tokens der argumentativen Texte, die nach Sprache und Schultyp aufgeteilt sind, gezeigt. Hierbei wurde auch das Type-Token-Verhältnis berechnet, um einen Überblick über die lexikalische Vielfalt der Texte zu erhalten. Während ein größeres Type-Token-Verhältnis auf einen differenzierteren und reichhaltigeren Wortschatz hindeutet, spiegelt ein niedriger Wert ein größeres Maß an Wiederholungen. Das Type-Token-Verhältnis wird auch als type-token ratio (TTR) bezeichnet (vgl. Köhler 2003: 93, Perkuhn, Keibel & Kupietz 2012).

Die erhobenen argumentativen Daten ergeben dabei folgende Frequenzen:

¹⁵ Es handelt sich hierbei um eine relative Häufigkeit, d. h. „der Anteil der absoluten Häufigkeit einer Merkmalsausprägung bzw. einer Merkmalsklasse am Umfang der untersuchten Gesamtheit bzw. der Stichprobe“ (https://mars.wiwi.hu-berlin.de/mediawiki/mmstat3/index.php/Statistische_Häufigkeiten, Stand: 15.06.2019). Für die nachfolgende Analyse wird der Umfang der gesamten Tokenanzahl der jeweiligen Texte als Relationsmaß verwendet.

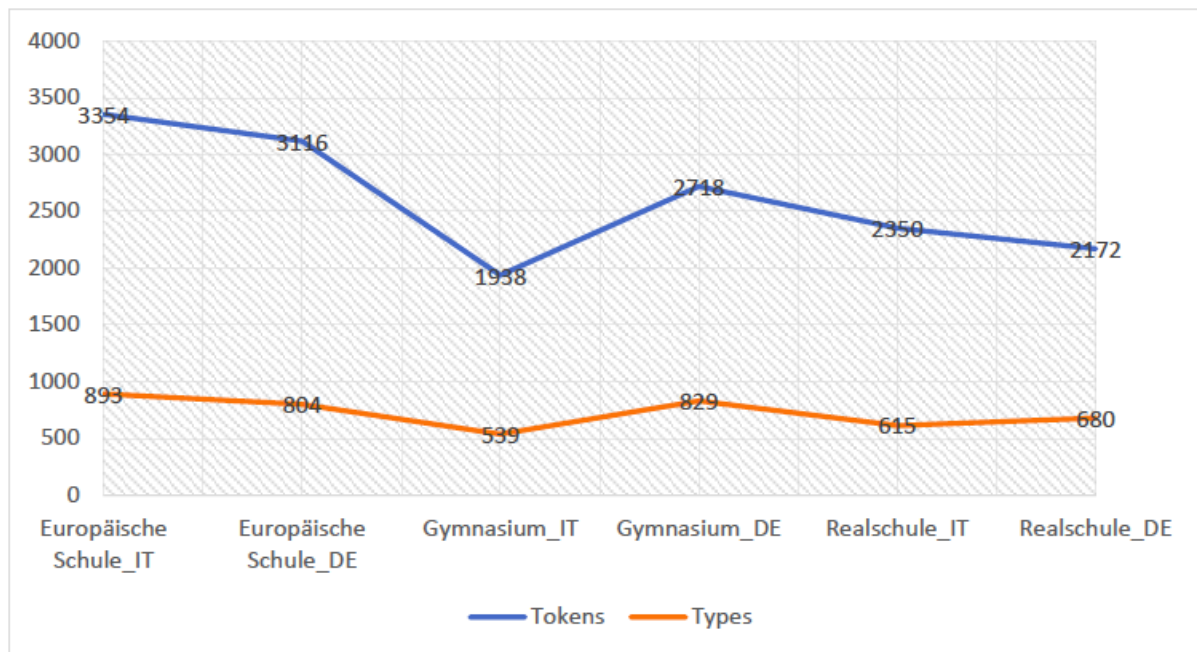


Abbildung 1: Gesamtanzahl der Tokens und Types nach Sprache der argumentativen Texte und Schultyp

Aus Abbildung 1 wird deutlich, dass sich die Probandinnen und Probanden im Hinblick auf die Textproduktivität unterschiedlich verhalten. Bei der Betrachtung von Tokens und Types wird sichtbar, dass Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule sowohl im Italienischen als auch im Deutschen die meisten Tokens (jeweils 3.354 und 3.116) und unterschiedlichen Wortformen (jeweils 893 und 804) produzieren, wobei die Zahl in den italienischen Texten noch höher ist.

Eine höhere Anzahl an Tokens in den italienischen Texten wurde auch von den Realschülerinnen und -schülern realisiert (2.350, im Gegensatz zum Deutschen 2.172), wobei diese jedoch eine niedrigere Anzahl an Types aufweisen. Die niedrigste Anzahl an realisierten Tokens und dementsprechend Types liegt mit jeweils 1.938 und 539 bei den italienischen Texten des Gymnasiums. Es wird darüber hinaus deutlich, dass Probandinnen und Probanden, die eine rein deutschsprachige Schule besuchen, sowohl im Deutschen als auch im Italienischen kürzere Texte produzieren. Eine geringere lexikalische Vielfalt ist, neben den italienischen Texten des Gymnasiums (539) und der Realschule (615), auch in den deutschen Texten der Realschülerinnen und -schüler (680) zu finden.

Bei der Betrachtung der *type-token-ratio* (Tabelle 1) kann außerdem festgestellt werden, dass die deutschen Texte der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sowie der Realschülerinnen und -schüler ein höheres Type-Token-Verhältnis (jeweils 0,3050 und 0,3131) im Vergleich zu denen der Europäischen Schule (0,2580) aufweisen. Das Verhältnis der Texte, die von den Probandinnen und Probanden der bilingualen Schule produziert wurden, stellt sich in beiden Sprachen im Gegensatz zu den anderen beiden Gruppen viel ausgewogener dar (0,2662 im Italienischen und 0,2580 im Deutschen). Dies bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler der

Europäischen Schule in beiden Sprachen längere Texte mit einer größeren Vielfalt an Wortformen produzieren. Hingegen ist der Unterschied zwischen den italienischen und den deutschen Texten bei den anderen Sch lerinnen und Sch lern bez glich der *type-token ratio* viel markanter: Während der Index der deutschen Texte des Gymnasiums bei 0,3050 und der Realschule bei 0,3131 liegt, beläuft er sich bei den italienischen Texten jeweils auf 0,2781 für das Gymnasium und auf 0,2617 für die Realschule.

Sprache	Schultyp	Tokens	Types	Type-Token-Verhältnis
Italienisch	Europäische Schule	3.354	893	0,2662
Deutsch	Europäische Schule	3.116	804	0,2580
Italienisch	Gymnasium	1.938	539	0,2781
Deutsch	Gymnasium	2.718	829	0,3050
Italienisch	Realschule	2.350	615	0,2617
Deutsch	Realschule	2.172	680	0,3131

Tabelle 1: Anzahl der Tokens und Types und Type-Token-Verhältnis der argumentativen Texte

Die prozentuale Verteilung der Sprachkontaktphänomene pro Tokenanzahl der argumentativen Texte zeigt, dass im Durchschnitt die Mehrheit der Transfer- und Simplifizierungsphänomene in den Texten der Realschülerinnen und -schüler zu finden sind (3,2 %), während die Texte der Jugendlichen aus der Europäischen Schule sowie des Gymnasiums im Durchschnitt weniger aufweisen (jeweils 2,6 % und 3 %).

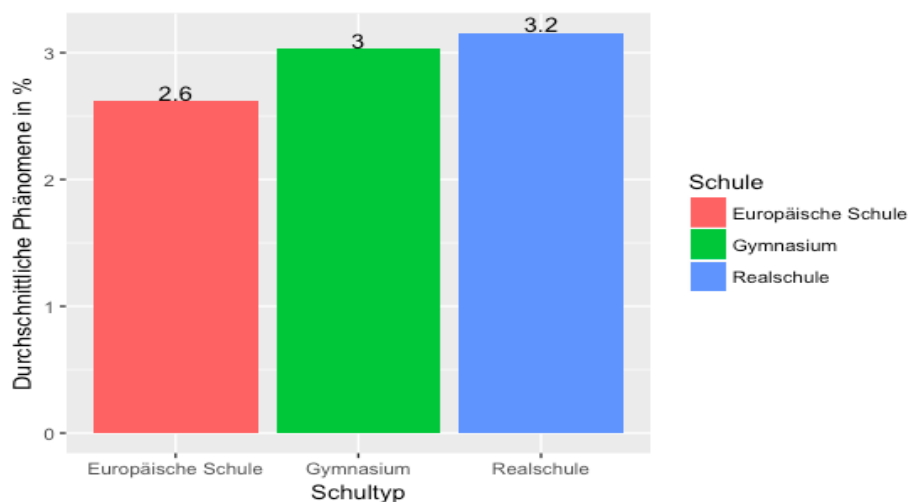


Abbildung 2: Durchschnittlicher Anteil der Phänomene nach Schultyp

Anhand des nachfolgenden Balkendiagramms (Abbildung 3) wird außerdem deutlich, dass die Mehrheit der Phänomene in den italienischen Texten der Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums und der Realschule vorkommen (jeweils 4,6 % und 4,9 %). Dahingegen sind nur 1,4 % und 1,5 % der Phänomene in den deutschen Texten dieser Schulgruppen zu finden. Eine umgekehrte Tendenz ist in den Texten der Gruppe der Europäischen Schule erkennbar: 3,1 % der gesamten Tokens der deutschen Texte ist von Transfer bzw. Simplifizierungsprozessen betroffen, hingegen weisen nur 2,1 % der italienischen Texte solche Phänomene auf.

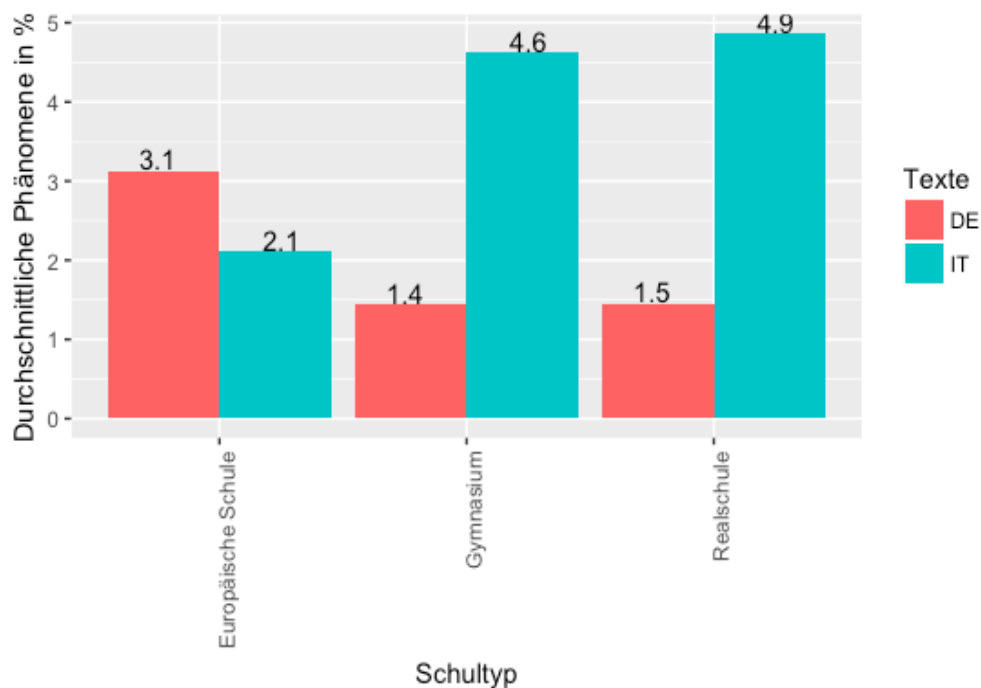


Abbildung 3: Durchschnittlicher Anteil der gesamten Phänomene nach Schule und Sprache der Texte

Bezüglich der Art der Phänomene zeigt Abbildung 4 in Abhängigkeit der unterschiedlichen Schultypen und Sprachen der Texte deren Verteilung nach Transfer- und Simplifizierungsprozessen.

Die meisten Phänomene sind in allen Gruppen überwiegend in Form von Simplifizierungsprozessen zu finden. Bei den italienischen Texten der Realschule sind es 14 % und bei den Texten des Gymnasiums sind es 12 %. Demgegenüber betreffen Transferprozesse 5 % der italienischen Texte des Gymnasiums und 6 % der Texte der Realschülerinnen und -schüler. Die beiden Schulgruppen zeigen hingegen insbesondere Transfererscheinungen in den deutschen Texten (der Wert liegt bei beiden bei 1 %). Auch die Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule weisen mehrere Simplifizierungen auf, diese jedoch häufiger in den deutschen (9 %) als in den italienischen Texten (5 %).

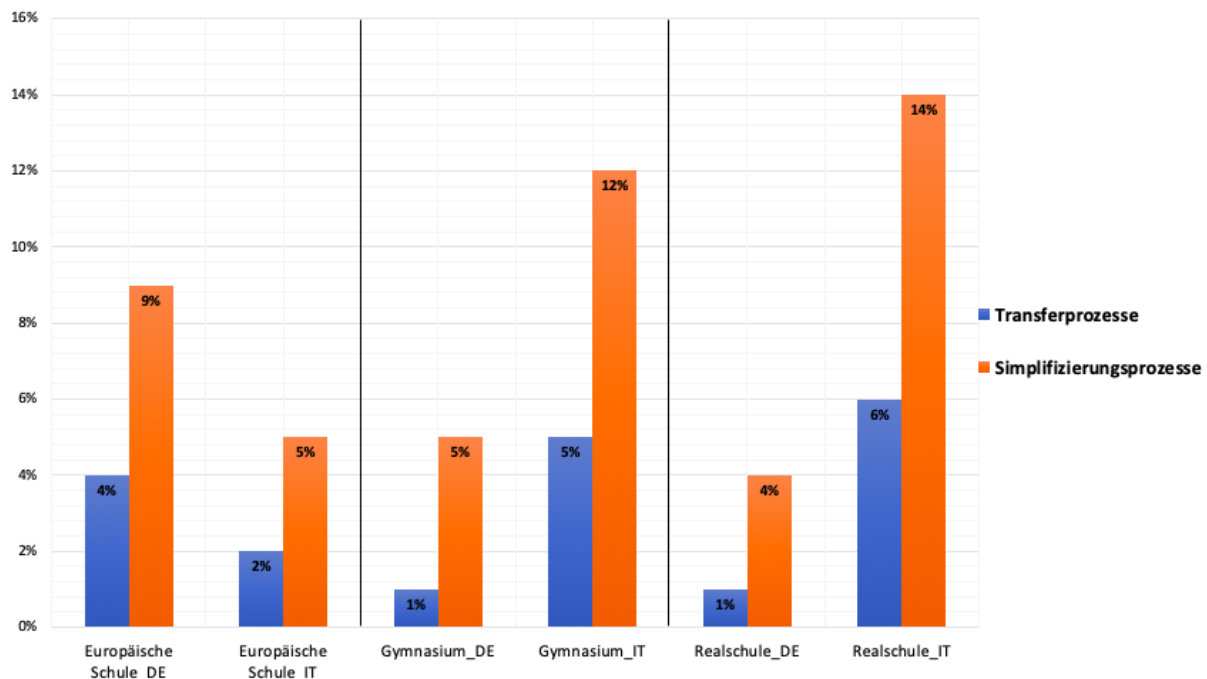


Abbildung 4: Durchschnittlicher Anteil der Phänomene unterteilt nach Typ, Schulgruppe und Sprache der Texte

Aus der quantitativen Analyse der Daten ist eine relativ geringe Anzahl an durchschnittlichen Prozentzahlen in Bezug auf die jeweiligen Transferenzen und Simplifizierungen zu beobachten. Es kann jedoch auf folgende Tendenzen geschlussfolgert werden: In den Texten sind überwiegend Simplifizierungsprozesse zu finden. Diese kommen vor allem in den italienischen Texten der Schülerinnen und Schüler, die eine rein deutsche Schule besuchen, vor.

Aus der quantitativen Analyse wird darüber hinaus ersichtlich, dass der zweisprachige Unterricht als dominanter Faktor für die Realisierung der diskutierten Phänomene zu bewerten ist. Der Bildungsgrad hingegen erweist sich allenfalls als sekundär. Dies untermauert die Annahme, dass die sprachliche Prozessierung und Realisierung zweisprachiger Menschen, die in einem monolingualen (deutschen) Umfeld aufwachsen, sich von denjenigen unterscheidet, die in einer mehrsprachigen Umgebung leben (vgl. Riehl im Druck). Auch ist abschließend zu bemerken, dass im Durchschnitt eine niedrige Tokenanzahl von Transferenzen bzw. Simplifizierungen in den Texten zu finden ist. Dies kann zum einen durch die insgesamt niedrige Tokenanzahl der Texte begründet werden, zum anderen kann es darüber hinaus aber auch am schriftlichen Medium und der damit verbundenen höheren Reflexivität bei der schriftlichen Textplanung liegen.

5. Diskussion und Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde das Ziel verfolgt, Transferenzen und Simplifizierungsprozesse in den deutschen und italienischen Texten bilingualer italienisch-deutscher Schülerinnen und Schüler aus drei unterschiedlichen Schultypen zu untersuchen.

Die Ergebnisse zeigen, dass Transfererscheinungen sowohl auf lexikalisch-semantischer und morphosyntaktischer Ebene sowie im Bereich des Prägungsmusters zu finden sind. Während lexikalische Transferenzen insbesondere im Fall lexikalischer Unsicherheit vorkommen, findet auf der morphosyntaktischen Ebene insbesondere die Übernahme von Strukturen von einer Sprache in die andere statt. Hierbei handelt sich um die Übertragung von grammatikalischen Strukturen aus dem Deutschen, etwa das Fehlen der doppelten Verneinung. Diese Strukturen werden in der Erstsprache nach dem Muster der Zweitsprache übernommen. Weitere Transferenzen können anschließend im Bereich des Prägungsmusters festgestellt werden. Es handelt sich in diesem Fall um kontextgebundene Konstruktionen, die 1:1 von einer Sprache in die andere übertragen werden und auf die Bedürfnisse des spezifischen Aufgabenschemas angepasst werden.

Die kognitive Prozessierung mehrerer Sprachen kann neben Transfererscheinungen auch zu Simplifizierungen führen: Diese zeigen sich sowohl als Vereinfachungsformen und -varianten als auch Reproduktionen bekannter sprachlicher Muster und können mit einem eingeschränkten Zugang zu schriftsprachlichen Registern erklärt werden. Aus der routinierten Praxis des Schreibens, welche für das Italienische fast ausschließlich bei den Schülerinnen und Schülern der Europäischen Schule gegeben ist, sind außerdem einige Formulierungsmuster zu beobachten, die von einer Sprache in die anderen übertragen werden.

Im Gegensatz zu den italienischen Texten sind wenige Phänomene in den deutschen Daten zu finden. Dies kann ebenfalls mit der routinisierten Schreibpraxis der Probanden in der deutschen Sprache, insbesondere von argumentativen Texten erklärt werden. Der Transfer in den deutschen Texten ist vor allem in den Daten der Schülerinnen und Schüler, die die bilinguale Europäische Schule besuchen, aufzufinden, und zwar überwiegend im morphosyntaktischen Bereich. Betrachtet man diese Ergebnisse, lässt sich der zweisprachige Unterricht als ein dominierender Faktor für die bilingualen schriftlichen Kompetenzen beobachten, während der Bildungsgrad jedoch sekundär bleibt.

Es ist schließlich anzunehmen, dass weitere Faktoren wie Spracherwerb und Sprachgebrauch im alltäglichen Umfeld eine besondere Rolle in Bezug auf bilinguale schriftliche Kompetenzen spielen. Für ein besseres Verständnis von Transferenzen und Simplifizierungsprozesse in schriftlichen Daten bilingualer Jugendlicher sind weitere Studien notwendig, in denen unterschiedliche Textsorten untersucht werden.

Bibliographie

- Anstatt, T. (2017): Language attitude and linguistic skills in young heritage speakers of Russian in Germany. In: Isurin, L. & Riehl, C. M. (Hgg.): *Integration, Identity and Language Maintenance in Young Immigrants: Russian Germans or German Russians*. Amsterdam: John Benjamins, 197–224.
- Anstatt, T. & Dieser, E. (2007): Sprachmischung und Sprachtrennung bei zweisprachigen Kindern (am Beispiel des russisch-deutschen Spracherwerbs), in: Anstatt, T. (Hg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 139–162.
- Auer, P. & Di Luzio, A. (1983): Structure and meaning of linguistic variation in Italian migrant children in Germany. In: Bäuerle, R., Schwarze, C. & Stechow, A. von (Hgg.): *Meaning, Use, and Interpretation of Language*. Berlin: de Gruyter: 1–21.
- Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2014): Zensus 2011. Ergebnisse für Bayern, https://www.statistik.bayern.de/medien/statistik/zensus/-brochuere_endgueltigeergebnisse_ly17.pdf [Stand: 15.06.2019].
- Berruto, G. (1993): Le varietà del repertorio. In: Berruto, G., Bettoni, C., Francescato, G., Giacalone Ramat, A., Grassi, C., Radtke, E., Sanga, G., Sobrero, A. A. & Telmon, T., *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. (S. 3-92). Bari: Laterza, 3–36.
- Berruto, G. (1998), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma: Carocci
- Bialystok, E. (2007): Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. *Language Learning* 57 (Suppl. 1): 45–77.
- Bierbach, C. & Birken-Silverman, G. (2003) Italienische und spanische Migranten in Südwestdeutschland "Vicini, ma diferentes". In: Erfurt, J. (Hg.), *Mehrsprachigkeit und Migration: Ressourcen sozialer Identifikation*. Frankfurt a. M.: Peter Lang. 77–99.
- Birken-Silvermann, G. (2001): Ethnolinguistische Minoritäten in der Großstadt: Sprachverhalten, Spracheinstellungen und Identität italienischer Migranten in Mannheim. In: Held, G., Kuon, P. & Zaiser, R. (Hgg.): *Sprache und Stadt, Stadt und Literatur*. Tübingen: Stauffenburg: 139–171.
- Birken-Silvermann, G. (2005): Code-Switching in der Kommunikation italienischer Migrantenjugendlicher. Frotzelaktivitäten. In: Hinnenkamp, V. & Meng, K. (Hgg.): *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis*. Tübingen: Narr: 105–140.
- Böhmer, J. (2015): Biliteralität. Eine Studie zu literaten Strukturen in Sprachproben von Jugendlichen im Deutschen und im Russischen. Münster: Waxmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006): Bildungsforschung Band 14. Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bonn.
- Bußmann, H. (2002): *Lexikon der Sprachwissenschaft*, 3. Aufl. Stuttgart: Kröner.
- Caprez-Kropf, E. (2010): Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Münster, New York: Waxmann.
- Clyne, M. (1991): *Community Languages: The Australian Experience*. Cambridge: Cambridge University Press
- Clyne, M. (2003) *Dynamics of Language Contact: English and Immigrant Languages*, Cambridge University Press, Cambridge Approaches to Language Contact
- Cortelazzo, M. (1972). *Avviamento critico allo studio della dialettologia italiana. III Lineamenti di italiano popolare*. Pisa: Pacini.
- Corvacho del Toro, I. M. (2004): Zweialphabetisierung und Orthographieerwerb. Deutsch-spanisch bilinguale Kinder auf dem Weg zur biliteralen Kompetenz. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- De Mauro, T. (1979). *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari: Laterza.
- Diefenbach, H. (2004): Ethnische Segmentation im deutschen Schulsystem. Eine Zustandsbeschreibung und einige Erklärungen für den Zustand. In: Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation e.V. (Hg.): *Bildung als Bürgerrecht oder Bildung als Ware*. Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur. Recklinghausen: 225–240.
- Duarte, J. (2011): *Bilingual language proficiency. A comparative study*. Münster: Waxmann.
- Feilke, H. (1994): Common sense-Kompetenz. Überlegungen zu einer Theorie des 'sympathischen' und 'natürlichen' Meinens und Verstehens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth (1998): Idiomatiche Prägung. In: Barz, I. & Öhlschläger, G. (Hgg.): *Zwischen Grammatik und Lexikon*. Tübingen: Niemeyer, 69–80.
- Fiorentino, G. (2010): *che polivalente*. Treccani, Enciclopedia dell'italiano. [http://www.treccani.it/enciclopedia/che-polivalente_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/che-polivalente_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/) [Stand: 15.06.2019].
- Fitzgerald, J. (2006): Multilingual writing in preschool through 12th grade: The last 15 years. In: MacArthur, C. A., Graham, S. & Fitzgerald, J. (Hgg.): *Handbook of writing research*. New York: Guilford Press: 337–354.
- Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation e.V. (Hg.) (2004): *Bildung als Bürgerrecht oder Bildung als Ware*. Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur. Recklinghausen.
- Franceschini, R. (2002): Prospettive per lo studio del diasistema italiano-dialetto in situazione di extraterritorialità. In: Krefeld, T.: *Spazio vissuto e dinamica linguistica. Varietà meridionali in Italia e in situazione di extraterritorialità*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 93–110.
- Fuhse, J. (2008): *Ethnizität, Akkulturation und persönliche Netzwerke von italienischen Migranten*. Leverkusen: Barbara Budrich-Verlag.
- Fuhse, J. (2009): *Zwischen Italien und Deutschland. Zu Lebenssituation kulturellen Werten und ethnischer Identität von italienischen Migranten in Stuttgart*. http://www.janfuhse.de/Italiener_in_Stuttgart.pdf [Stand: 12.03.2018].
- Gantefort, C. (2013): *Schriftliches Erzählen mehrsprachiger Kinder. Entwicklung und sprachenübergreifende Fähigkeiten*. Zugl.: Köln, Univ., Diss., 2012. Münster u.a: Waxmann.
- Grosjean, F. (2011): An attempt to isolate, and then differentiate, transfer and interference. *International Journal on Bilingualism*, 16 (1): 11-21.
- Holl, A. (2002): Licht und Schatten von Analogieschlüssen auf der Basis rückläufiger Ähnlichkeit in der Verbmorphologie romanischer und germanischer Sprachen. In: Heinemann, S., Bernhard, G. & Kattenbusch, D. (Hgg.): *Roma et Romania – Festschrift Prof. Dr. Gerhard Ernst zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Niemeyer, 152–167.
- Janich, N. (2004): *Die bewusste Entscheidung. Eine handlungsorientierte Theorie der Sprachkultur*. Tübingen: Narr.
- Johnson, M. (2006): *Produttività*, In. Scuola Normale dell'Università di Pisa, URL: http://linguistica.sns.it/QLL/QLL06/Martina_Johnson.PDF [Stand: 08.03.2019].
- Juhász, J. (1980): Interferenzlinguistik. In: Althaus, H. P., Henne, H. & Wiegand, H. E. (Hgg.): *Lexikon der germanistischen Linguistik*. Tübingen: Niemeyer: 646–652.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (2011): *Gesprochene Sprache in der Romania. Französisch, Italienisch, Spanisch*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Köhler, R. (2003): Zur Type-Token-Ration syntaktischer Einheiten. Eine quantitativ-korpuslinguistische Studie. In: Cyrus, L., Feddes, H., Schumacher, F. & Steiner, P. (Hgg.): *Sprache zwischen Theorie und Technologie. Festschrift für Wolf Paprotté zum 60. Geburtstag*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, 93–101.
- Krefeld, T. (2004): *Einführung in die Migrationslinguistik. Von der Germania italiana in die Romania multipla*. Tübingen: Narr.

- Kristen, C. & Granato, N. (2006): Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): *Bildungsforschung Band 14. Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*. Bonn: 25–40.
- Kuprisch, T. (2014): Adjective placement in simultaneous bilinguals (German–Italian) and the concept of cross-linguistic overcorrection. *Bilingualism: Language and Cognition* 17 (1): 222–233.
- Leipzig Glossing Rules, <https://www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php> [Stand 15.06.2019].
- Matras, Y. (2009): *Language contact*. Cambridge: University Press.
- Matras, Y. (2013): Eine Kontaktsprache? Sprachliche Hybridität im Romani. *RomIdent Working Papers. Paper No. 13*, 5–24.
- Matras, Y. & Sakel, J. (2007): Investigating the mechanisms of pattern replication in language convergence. *Studies in Languages*, 31 (4): 829–865.
- Montanari, S., Simón-Cerejido, G. & Hartel, A. (2016): The development of writing skills in an Italian-English dual language program: Evidence from first through fifth grade. *International Multilingual Research Journal*, 10 (1): 44–58.
- Montes-Alcalá, C. (2001): Written codeswitching: Powerful bilingual images. In: Jacobson, R. (Hg.), *Codeswitching Worldwide II*. Berlin: Mouton de Gruyter: 193–219.
- Özdil, E. (2010): Codeswitching im zweisprachigen Handeln. Sprachpsychologische Aspekte verbalen Planens in türkisch-deutscher Kommunikation.
- Perkuhn, R., Keibel, H. & Kupietz, M. (2012): *Korpuslinguistik*, Paderborn: Fink.
- Pohl, H. D. (1999): Sprachkontakt. In: Ernst, P. (Hg.): *Einführung in die synchrone Sprachwissenschaft* 2. verb. u. vermehrte Aufl. Wien: Praesens: 19–25.
- Pulli, D., Sieber, P. & Sigg, M. (2013): Ohne Funktionswörter geht nichts - Die Entwicklung von Textkompetenz bei Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache. *Deutsch als Zweitsprache (DaZ)* 1: 25–40.
- Ramsauer, K. (2011): Bildungserfolge von Migrantenkindern. Der Einfluss der Herkunftsfamilie. <http://d-nb.info/1019101393/34> [Stand: 15.06.2019].
- Rapti, A. (2005): Entwicklung der Textkompetenz griechischer, in Deutschland aufwachsender Kinder. Untersucht anhand von schriftlichen, argumentativen Texten in der Muttersprache Griechisch und der Zweitsprache Deutsch. Univ., Diss. Siegen, 2004. Frankfurt am Main: Lang.
- Riehl, C. M. (2001): Schreiben, Text und Mehrsprachigkeit. Zur Textproduktion in mehrsprachigen Gesellschaften am Beispiel der deutschsprachigen Minderheiten in Südtirol und Ostbelgien. Tübingen: Stauffenburg.
- Riehl, C. M. (2013): "Multilingual discourse competence in minority children. Exploring the factors of transfer and variation". *European Journal of Applied Linguistics* Band 1, Heft 2/2013: 254–292.
- Riehl, C. M. (2014a): *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. 3. Auflage. Tübingen: Narr.
- Riehl, C.M. (2014b): *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Riehl, C. M. (2018a): *Sprachkontaktforschung*. Tübingen: Narr Starter.
- Riehl, C. M. (2018b): Simplifizierungsprozesse revisited: Der Abbau der Kasusmarkierung in Sprachkontaktkonstellationen. In: Lenz, A. N. & Plewnia, A. (Hgg.): *Variation – Normen – Identitäten*. Berlin/Boston: de Gruyter, 241–262.
- Riehl, C. M. (2018c): Mehrsprachigkeit in der Familie und im Lebensalltag. In: Harr, A., Liedke, M. & Riehl, C. M. (Hgg.): *Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht*. Stuttgart: J.B. Metzler, 27–60.
- Riehl, C. M. (2018d): Mehrschriftlichkeit. In: Harr, A., Liedke, M. & Riehl, C. M. (Hgg.): *Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht*. Stuttgart: J.B. Metzler, 209–236
- Riehl, Claudia M. (im Druck): Language contact and language attrition. In: Schmid, M. & Köpke, B. (Hg.): *Handbook of Language Attrition*. Oxford: Oxford University Press.

- Riehl, C. M., Yilmaz Woerfel, S., Barberio T. & Tasiopoulou Eleni (2018): Mehrschriftlichkeit: Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren. In: Mehlhorn, G./Brehmer, B. (Hgg.): *Potenziale von Herkunftssprachen. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 93–115.
- Rizzi, S. (2013): Der Erwerb des Adjektivs bei bilingual deutsch-italienischen Kindern. Tübingen: Narr.
- Roth H. J., Neumann U. & Gogolin I. (2007): *Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Modellklassen*. <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/neumann/files/bericht-2007-0.pdf> [Stand: 15.06.2019].
- Ruhose, J. (2013): Bildungsleistungen von Migranten und deren Determinanten. Teil I: Überblick und Vorschulbereich. *ifo Schnelldienst* 9/66: 41–47.
- Sabatini, F. (1985): L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane, In: Götter H. (Hg.), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*. Tübingen: Gunter Narr Verlag: 154–184.
- Scherger, A. (2016): Kasuserwerb bilingual deutsch-italienischer Kinder: Vorübergehend verzögernder Spracheneinfluss. In: *Linguistische Berichte*, 246, 195–239.
- Sakel, J. (2007): Types of loan: Matter and pattern. In: Matras, Y. & Sakel, J. (Hgg.): *Grammatical Borrowing in Cross-Linguistic Perspective*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 15–29.
- Schmitz, K. (2006): Indirect objects and dative case in monolingual German and bilingual German/Romance language acquisition. In: Hole, D., Meinunger, A. & Abraham, W. (Hgg.): *Datives and other cases*. Amsterdam: Benjamins, 239–268.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2011): Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Univ., Habil. Graz, 2007. Tübingen: Narr. (=Europäische Studien zur Textlinguistik 5).
- Setti, R. (2016): Appuntare, efficientare, scadenzare, bloggare, googlare, postare... ma quanti nuovi verbi in are! E alcuni sostantivi in -aggio..., In: Accademia della Crusca, URL: <http://www.accademiadellacrusca.it/it/linguaitaliana/consulenza-linguistica/domande-risposte/appuntamentare-efficientarescadenzare-blo-0> [Stand: 08.03.2019].
- Statistische Häufigkeiten, https://mars.wiwi.hu-berlin.de/mediawiki/mmstat3/-index.php/Statistische_Häufigkeiten [Stand: 15.06.2019].
- Statistisches Bundesamt (2016): Knapp zwei Millionen Zuwanderer in 2015. In: <http://www.zeit.de/gesellschaft/2016-03/statistisches-bundesamt-migration-deutschland-abwanderung-zuwanderung> [Stand: 15.06.2019].
- Steinmüller, U. (1987): „Sprachentwicklung und Sprachunterricht türkischer Schüler (Türkisch und Deutsch) im Modellversuch „Integration ausländischer Schüler in Gesamtschulen“. In: Thomas, H. (Hg.): *Modellversuch "Integration ausländischer Schüler in Gesamtschulen"*. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung. Bd.I. Berlin: Pädagogisches Zentrum: 207–315.
- Thomas, H. (1987): *Modellversuch "Integration ausländischer Schüler in Gesamtschulen"*. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung. Bd.I. Berlin: Pädagogisches Zentrum.
- Usanova, I. (2016): Transfer in bilingual and (bi)scriptual writing: can German-Russian bilinguals profit from their heritage language? The interaction of different languages and different scripts in German-Russian bilinguals. In: Rosenberg, P. & Schroeder, C. (Hgg.), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. (DaZ-Forschung 10). Berlin: De Gruyter: 159–176.
- Vaccaro-Notte, L. (2014): Das Leben in zwei Sprachen: Wie italienische Migrantenkinder ihre Bilingualität bewerten. Hamburg: disserta Verlag.
- Vedovelli, M. (2012): *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*. Roma: Carocci editore.
- Voges, W. & Hoschka, A. (1985): Schulerfolg und außerschulische Betreuung. Analyse von Bedingungen und

- Wirkungszusammenhang schulbezogener Sozialisationshilfen für italienische Migrantenkinder. *Angewandte Sozialforschung* 13 (4): 387–398.
- Weinreich, U. (1977): *Sprachen in Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung*. München: Beck.
- Winkler, I. (2003): *Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis*. Univ., Diss. Jena, 2002. Frankfurt am Main: Lang. (=Europäische Hochschulschriften Reihe 11, Pädagogik 890).
- Woerfel, T., Koch, N., Yilmaz Woerfel, S. & Riehl, C. M. (2014): Mehrschriftlichkeit bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern: Wechselwirkung und außersprachliche Einflussfaktoren. *LiLi Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 174/44: 44–65.
- Yilmaz Woerfel, S. & Riehl, C. M. (2016): Mehrschriftlichkeit: Wechselseitige Einflüsse von Textkompetenz, Sprachbewusstheit und außersprachlichen Faktoren. In: Schroeder, C. & Rosenberg, P. (Hgg.), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit* in der Reihe „DaZ-Forschung, Berlin: de Gruyter: 305–336.

Optionale Klitikverdoppelung im katalanischen Spanisch? Eine Pilotstudie

Monja Burkard

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Klitikverdoppelung in einfachen Deklarativsätzen. Konkret untersuchte ich, welche Kontexte die Klitikverdoppelung im katalanischen Spanisch, also in der Varietät bilingualer SprecherInnen des Spanischen in den katalanischsprachigen Gebieten, begünstigen. Die ersten Ergebnisse einer Pilotstudie mit 24 bilingualen SprecherInnen aus Barcelona und Ciutadella (Menorca) deuten an, dass hier die Klitikverdoppelung seltener auftritt als im Standardspanischen. Im vorliegenden Beitrag wird argumentiert, dass dies Ergebnis des anhaltenden Kontakts zwischen dem Spanischen mit dem Katalanischen ist, wo die Klitikverdoppelung restriktiver ist. Dies scheint aber nicht ein Transferphänomen zu sein, sondern Resultat eines durch Sprachkontakt verlangsamten Wandels. Da die vorliegenden Daten aus Menorca weniger Klitikverdoppelungen aufweisen als die Daten aus Barcelona, lässt sich vermuten, dass der intensivere Kontakt mit dem Katalanischen zur vermehrten Beibehaltung der ‚archaischen‘ Form ohne Klitikverdoppelung führt.

1. Einleitung

Klitikverdoppelung ist ein äußerst variables Phänomen. Es weist sowohl Variation zwischen den einzelnen Varietäten auf, als auch innerhalb der Varietäten. Dabei untersuchten bisherige Studien bislang vor allem lateinamerikanische Varietäten wie das *Río-de-la-Plata*-Spanische oder das Andenspanische auf Kontexte, die die Klitikverdoppelung begünstigen. Das Spanische in den katalanischsprachigen Gebieten ist bezüglich dieses Phänomens dagegen bislang unerforscht. Aus diesem Grund leistet die vorliegende Arbeit eine erste Annäherung an das Thema.

Dieser Beitrag ist wie folgt gegliedert: Abschnitt 2 geht genauer auf das Spanische im katalanischsprachigen Raum ein. In Abschnitt 3 folgen die Definition des Phänomens der Klitikverdoppelung und die Formulierung der Forschungsfragen. Die Abschnitte 4 und 5 beinhalten die Vorstellung der Methode und deren Ergebnisse, die dann in Abschnitt 6 diskutiert werden. Der letzte Abschnitt enthält neben einer Zusammenfassung der Ergebnisse einen Ausblick auf weiterführende Forschungsfragen.

2. Das Spanische im katalanischsprachigen Raum

Katalanisch und Spanisch stehen seit Jahrhunderten in intensivem Sprachkontakt. In allen katalanischsprachigen autonomen Gemeinschaften Spaniens (Katalonien, Balearn, Valencia) gelten beide Sprachen als kooffizielle Amtssprachen. Dieser anhaltende Sprachkontakt hat in beiden Sprachen Spuren hinterlassen. Nach Galindo-Solé (2003:18) fand die gegenseitige Beeinflussung jedoch nicht auf symmetrische Weise statt. So sei das Spanische stärker durch das Katalanische beeinflusst worden, was sich außerdem in der Anzahl der Arbeiten zu diesem Thema widerspiegle:

However, the influence has not been symmetrical: the Castilian influence on Catalan has been more intense and pronounced. This imbalance is reflected in the analysis of linguistic influences in the two languages. While many studies have focused on language contact phenomena in Catalan, little research has been carried out on the Castilian used in Catalonia.

Jedoch lässt sich in den letzten Jahren ein verstärktes Interesse am Spanischen in den katalanischsprachigen Gebieten beobachten (vgl. Davidson 2012: 319). Nach Boix-Fuster & Sanz (2008: 102) handelt es sich dabei um eine eigene Varietät des Spanischen, das unabhängig von der L1 der SprecherInnen gesprochen wird:

[...] we have identified a Catalan dialect of Spanish that is shared by all participants regardless of their L1. Catalan Spanish is the variety of Spanish used by those living in Catalonia and that is clearly different from the Spanish used outside the Catalan-speaking territory. This variety of Spanish used in Barcelona is beginning to function as an unmarked variety that crosses the boundaries of the original L1 languages.

Dieses ‚katalanische Spanisch‘ ist stark durch den Einfluss des Spanischen in allen sprachlichen Domänen geprägt. Während sich die meisten Studien mit dem Lexikon (vgl. Casanovas Català 2008, Wesch 2008) und der Phonologie beschäftigen (vgl. Serrano Vázquez 1996-1997, Davidson 2012), sind die morphosyntaktischen Eigenschaften dieser Varietät weit weniger erforscht (vgl. Sinner 2004, Illamola & Vila 2015, Jiménez-Gaspar, Guijarro-Fuentes & Pires 2017, Jiménez-Gaspar, Pires & Guijarro-Fuentes 2017). Im Bereich der Klitika konzentrierte sich die Forschung bislang vor allem auf deren Position (vgl. Illamola & Vila 2015, Jiménez-Gaspar, Pires & Guijarro-Fuentes 2017). Die Untersuchung der Klitikverdoppelung im katalanischen Spanisch ist derzeit noch ein Desideratum, weshalb sich die vorliegende Arbeit diesem Thema widmet. Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über das Phänomen der Klitikverdoppelung im Spanischen und Katalanischen.

3. Klitikverdoppelung im Spanischen und Katalanischen

„Klitikverdoppelung“ bezeichnet das gleichzeitige Auftreten eines klitischen Pronomens mit einer koreferenten DP in Argumentposition, ohne durch eine prosodische Pause unterbrochen zu werden (Anagnostopoulou 2006, Jaeggli 1993), Dies wird in Beispiel (1) deutlich, wo *le* bzw. *li* und *Maria* auf denselben Referenten verweisen.

- (1) a. sp. (Le) doy el libro a Maria.
 b. kat. (Li) dono el llibre a en Maria.
 ihr.DAT geben.1sg. das Buch zu Maria
 ‘Ich gebe das Buch Maria’

In Beispiel (1) ist die Klitikverdoppelung optional. Dagegen ist sie bei starken Pronomina obligatorisch im Spanischen und optional im Katalanischen (Solà 1994: 251, Todolí 2002: 1141):

- (2) a. sp. Le doy el libro a ella.
 b. kat. (Li) dono el llibre a ella.
 ihr.DAT geben.1sg das Buch zu ihr
 ‘Ich gebe ihr das Buch’

In Beispiel (1) und (2) wird ersichtlich, dass sich je nach Art des Objekts und den Merkmalen der DP andere Kontexte ergeben, die die Klitikverdoppelung begünstigen.

	volles Pronomen, 1.+2. Ps.	volles Pronomen, 3.Ps.	Eigename	DP, indirektes Objekt, [+def]	DP, indirektes Objekt, [-def]	DP, direktes Objekt, [+def]	DP, direktes Objekt, [-def]
<i>Río-de-la-Plata-Spanisch</i>	!	!	!	!	!	()	*
Standard-spanisch	!	!	+	+	()	*	*
Standard-katalanisch	!	()	()	()	()	*	*

Tabelle 1: Kontexte, in denen die Klitikverdoppelung je nach Varietät obligatorisch (!), bevorzugt (+), optional () oder ungrammatisch (*) ist (vgl. Todolí 2002, von Heusinger & Kaiser 2005, Parodi 1998).

So ist z.B. im *Río-de-la-Plata*-Spanischen die Klitikverdoppelung nur bei vollen Pronomina obligatorisch und ist sogar bei direkten Objekten möglich, wenn sie das Merkmal [+ definit] tragen, während diese im Standardspanischen und Standardkatalanischen ungrammatisch sind (siehe Tab. 1). Das Katalanische verhält sich ähnlich wie das Spanische; insgesamt tritt die Klitikverdoppelung aber seltener auf als im Spanischen. Das katalanische Spanisch ist in dieser Hinsicht noch unerforscht. Angesichts der Unterschiede zwischen dem Spanischen und dem Katalanischen ergeben sich daraus u.a. folgende Forschungsfragen:

1. Welche Kontexte begünstigen die Klitikverdoppelung im katalanischen Spanisch?
2. Bestehen Unterschiede zwischen dem katalanischen Spanisch von Barcelona und Menorca?

Die vorliegende Arbeit untersucht diese Fragen mithilfe einer experimentellen Studie, deren Methode im folgenden Kapitel vorgestellt wird.

4. Methode

4.1. Untersuchungsorte

Untersuchungsorte dieser Studie sind Barcelona (und Umgebung) und Menorca (Ciutadella und Umgebung). Obwohl in beiden Untersuchungsorten sowohl das Spanische als auch das Katalanische Amtssprachen sind, existieren große Unterschiede im Gebrauch der beiden Sprachen: Während in Barcelona nur 27,8 % der Bevölkerung Katalanisch und 60 % Spanisch als ihre Alltagssprache betrachten (vgl. Idescat 2013), geben auf Menorca 53,5% Katalanisch und 36,7 % Spanisch als ihre regulär verwendete Sprache an (vgl. *Enquesta d'usos lingüístics a les Illes Balears* 2014).

4.2. InformantInnen

Die Daten der vorliegenden Studie stammen von jeweils zwölf InformantInnen pro Untersuchungsort (je sechs Männer und sechs Frauen), die nicht länger als ein Jahr an einem anderen Ort gelebt haben und die drei Altersgruppen angehören (siehe Tabelle 1). Im Vorhinein füllten alle InformantInnen einen Fragebogen aus, der neben soziodemographischen Fragen auch Fragen zur sprachlichen Biographie enthält. Laut den Antworten des Fragebogens sind alle InformantInnen entweder katalanisch dominant oder ausgewogen bilingual.

Altersgruppe	Barcelona		Menorca	
	M	w	m	w
18-30	2	2	2	2
31-65	22	2	2	2
>65	2	2	2	2

Tabelle 2: Verteilung der InformantInnen nach Untersuchungsort, Altersgruppe und Geschlecht (m: männlich, w: weiblich).

4.3. Versuchsdesign

Angelehnt an die Methode von Neuhaus 2015 wurde ein Elizitationstest durchgeführt, in dem InformantInnen 21 Bilder vorgelegt wurden, die Aktionen abbilden, die durch transitive Verben beschrieben werden können (siehe Abb. 1,2).



Abb. 1.: Beispielbild des Elizitationstests
(Quelle:
<https://clipartimage.com/clipart/3163-girl-kiss-clipart.html>)



Abb. 2.: Beispielbild des Elizitationstests
(Quelle:
<http://clipart-library.com/throw-cliparts-cartoon.html>)

Gleichzeitig erhielten die InformantInnen Fragen zu den Bildern, wie z.B. sp. *¿Qué hace la chica?* bzw. kat. *Què fa la noia?* ‘Was macht das Mädchen?’, um Antworten mit transitiven Verben mit den entsprechenden Komplementen zu elizitieren (z.B. *La chica (le) da un beso al chico./La noia (li) fa un petó al noi.* ‘das Mädchen gibt dem Jungen einen Kuss‘). Die erste Durchführung des Elizitationstests fand auf Spanisch statt; die zweite eine Woche später auf Katalanisch. Diese zeitliche Trennung hatte zum Ziel, zu vermeiden, dass InformantInnen dieselben Konstruktionen in der anderen Sprache wiederholen. Zudem führte ich in beiden Sitzungen eine Reihe von anderen Experimenten (für andere Fragestellungen) durch, um die Aufmerksamkeit der InformantInnen nicht zu sehr auf die Produktion von Klitika zu lenken.

4.4. Datenauswertung

Bei der Datenauswertung wurden zunächst nur die folgenden Objekttypen berücksichtigt und deren Vorkommen gezählt: volle Pronomina, Eigennamen (indirektes Objekt), volle DP (indirektes Objekt, [+def]), Eigennamen (direktes Objekt), volle DP (direktes Objekt, [+def]), volle DP (direktes Objekt, [-def]). Anschließend wurde erfasst, wie viele davon Klitikverdoppelungen aufweisen. Fälle, in denen Objekte ausschließlich durch Klitika pronominalisiert wurden, z.B. *La chica lo besa./La noia li fa un petó*. ‘Das Mädchen küsst ihn’, wurden nicht berücksichtigt. In den spanischen Daten sind dies 123 von 504 Fällen; in den katalanischen 122 von 504.

5. Ergebnisse

Die folgende Tabelle fasst die Ergebnisse des Elizitationstests im Spanischen zusammen:

Art des Objekts		Barcelona	Menorca	Summe
volles Pronomen	insgesamt	24	11	35
	Klitikverdoppelung	17	6	23
Eigename, indirektes Objekt	insgesamt	10	6	16
	Klitikverdoppelung	8	4	12
volle DP; indirektes Objekt, [+def]	insgesamt	53	46	99
	Klitikverdoppelung	31	15	46
volle DP; indirektes Objekt, [-def]	insgesamt	6	21	27
	Klitikverdoppelung	4	5	9
Eigename, direktes Objekt	insgesamt	9	12	21
	Klitikverdoppelung	2	1	3
volle DP; direktes Objekt, [+def]	insgesamt	63	68	131
	Klitikverdoppelung	5	2	7
volle DP; direktes Objekt, [-def]	insgesamt	23	29	52
	Klitikverdoppelung	1	0	1

Tabelle 3: Anzahl der verschiedenen Objekttypen im Spanischen und Anteil der verdoppelten Konstruktionen.

Ein erstes überraschendes Ergebnis ist die Klitikverdoppelung bei vollen Pronomina. Obwohl in diesem Kontext im Standardspanischen die Klitikverdoppelung obligatorisch ist (siehe Tabelle 1), werden in Barcelona nur 17 von 24 und in Menorca 6 von 11 vollen Pronomina verdoppelt. Beispiele für nicht-verdoppelte Konstruktionen sind:

- (3) a. La chica está besando a él. (Barcelona, w, 23)
 ‘Das Mädchen küsst ihn’
 b. La profesora de ballet enseña a ellas. (Menorca, w, 18)
 ‘Die Ballettlehrerin unterrichtet sie’
 c. La madre regala algo a ella. (Menorca, w, 22)
 ‘Die Mutter schenkt ihr etwas’
 d. Paco está dando un abrazo a ella. (Barcelona, m, 34)
 ‘Paco gibt ihr eine Umarmung’

Dabei tritt die Nicht-Verdoppelung sowohl bei direkten (3a, b) als auch indirekten Objekten (3c, d) auf. Bei vollen DPs zeigt sich die gleiche Asymmetrie zwischen indirekten und direkten Objekten wie im Standardspanischen, wobei definite DPs häufiger verdoppelt werden, als indefinite. Vereinzelt zeigen sich in den Daten auch Klitikverdoppelungen mit direkten Objekten wie in Beispiel (4):

- (4) a. *La madre las está lavando a las niñas.* (Barcelona, w, 31)
 ‘Die Mutter wäscht die Mädchen’
 b. Esta profesora les está enseñando a las niñas. (Menorca, w, 53)
 ‘Die Lehrerin unterrichtet die Mädchen’

Insgesamt fällt auf, dass in Menorca in allen Kontexten jeweils weniger Konstruktionen mit Klitikverdoppelung verwendet werden. Dies zeigt sich noch deutlicher in den katalanischen Daten. Im Einklang mit dem Forschungsstand wird nur etwa die Hälfte aller vollen Pronomina verdoppelt, wie in Beispiel (5).

- (5) a. La mare felicita a ella. (Menorca, m, 42)
 ‘Die Mutter beglückwünscht sie’
 b. La mare entrega un regal a ella. (Barcelona, m, 17)
 ‘Die Mutter gibt ihr ein Geschenk’

Auch zeigen sich vor allem bei Eigennamen und vollen DPs große Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungsorten. In Barcelona treten von insgesamt 162 Eigennamen und vollen DPs 70 mit Klitikverdoppelung auf (ca. 42 %), während auf Menorca von 172 Fällen nur 33 mit Klitikverdoppelung auftreten (ca. 19 %).

Art des Objekts		Barcelona	Menorca	Summe
volles Pronomen	Insgesamt	14	34	48
	Klitikverdoppelung	8	16	24
Eigennamen, indirektes Objekt	Insgesamt	10	11	21
	Klitikverdoppelung	8	6	14
volle DP; indirektes Objekt, [+def]	Insgesamt	61	37	98
	Klitikverdoppelung	39	8	47
volle DP; indirektes Objekt, [-def]	insgesamt	9	24	33
	Klitikverdoppelung	6	1	7
Eigennamen, direktes Objekt	insgesamt	9	9	18
	Klitikverdoppelung	3	0	3
volle DP; direktes Objekt, [+def]	insgesamt	49	66	115
	Klitikverdoppelung	5	2	7
volle DP; direktes Objekt, [-def]	insgesamt	24	25	49
	Klitikverdoppelung	1	0	1

Tabelle 4: Anzahl der verschiedenen Objekttypen im Spanischen und Anteil der verdoppelten Konstruktionen.

Wie nach dem Stand der Forschung zu erwarten war, traten kaum Klitikverdoppelungen mit direkten Objekten auf.

6. Diskussion

Die vor allem bei den vollen Pronomina überraschend geringe Anzahl an Konstruktionen mit Klitikverdoppelung bei bilingualen SprecherInnen könnte als Transfer aus dem Katalanischen interpretiert werden, wo die Klitikverdoppelung seltener auftritt als im Spanischen. Dies würde auch die geringere Verdoppelungsrate auf Menorca erklären, wo ein intensiverer Kontakt mit dem Katalanischen herrscht (vgl. Thomason 2001: 66). Nach Thomason (2001: 93) müssen mehrere Kriterien erfüllt sein, damit man von Transfer von einer Gebersprache in eine Empfängersprache sprechen kann, u.a.:

1. die Existenz weiterer Transferphänomene (auch auf anderen sprachlichen Ebenen)
2. Evidenz dafür, dass das Merkmal bereits in der Gebersprache vorhanden war, bevor sie in Kontakt mit der Empfängersprache trat, und
3. Evidenz dafür, dass das jeweilige Merkmal nicht in der Empfängersprache vorhanden war, bevor sie in Kontakt mit der Gebersprache trat.

Kriterium (1) ist ganz klar erfüllt: Vor allem auf der phonologischen Ebene sind zahlreiche Transferphänomene aus dem Katalanischen ins Spanische dokumentiert (vgl. Serrano

Vázquez 1996-1997, Sinner 2004, Radatz 2008, Davidson 2012), aber auch auf der Ebene der Morphosyntax (vgl. Sinner 2004, Jiménez-Gaspar/Guijarro-Fuentes/Pires 2017). Für die Überprüfung der anderen beiden Kriterien sind die Geschichte des katalanisch-spanischen Sprachkontakts sowie die diachrone Entwicklung der Klitikverdoppelung in beiden Sprachen ausschlaggebend. Der intensive Sprachkontakt zwischen dem Katalanischen und dem Spanischen begann Anfang des 17. Jahrhunderts mit der fortschreitenden Kastilianisierung der autochthonen katalanischen Gebiete nach der Einigung Spaniens (Ferrando Francés & Nicolás Amorós 2005: 237-239). Nach Fischer 2002 war im 14. und 15. Jahrhundert die Klitikverdoppelung von vollen Pronomina optional, stieg aber ab dem 18. Jahrhundert stark an, womit auch das zweite Kriterium erfüllt ist: Das Merkmal (in unserem Fall die Nicht-Verdoppelung) existierte im Katalanischen, bevor es zu einem intensiven Kontakt mit dem Spanischen kam. Das dritte Kriterium besagt, dass das Merkmal nicht in der Empfänger-sprache (in unserem Fall das Spanische) vorhanden ist, bevor der Kontakt mit der Geber-sprache (das Katalanische) entsteht. Jedoch zeigt die diachrone Studie von Rini (1990), dass dies nicht zutrifft. So sind bereits im Altspanischen Konstruktionen mit vollen Pronomina belegt wie *Demos salto a él* (Rini 1990: 360), also ohne Klitikverdoppelung, die nach seiner Studie erst Anfang des 17. Jahrhunderts obligatorisch bei vollen Pronomina wird. Somit ist das dritte Kriterium nicht erfüllt. Nach Fischer 2002 und Rini 1990 war die Klitikverdop-pelung also zunächst in allen Kontexten optional, weitete sich aber schließlich auf volle Pronomina und dann auf nominale Elemente aus. Dies deutet an, dass dieser Wandel im Spanischen und Katalanischen zeitlich versetzt verlief. Dies würde aber gegen Transfer als Erklärungsansatz sprechen.

Eine andere Möglichkeit ist, dass der Sprachkontakt mit dem Katalanischen den bereits begonnenen Wandel im Spanischen beeinflusst hat. Laut Thomason/Kaufman (1988: 58) kann ein anhaltender Sprachkontakt neben der Beschleunigung von Sprachwandel auch dessen Verlangsamung mit sich bringen. Auf diese Weise argumentiert Enrique-Arias 2010, der ebenso das katalanische Spanisch auf Mallorca untersucht, dass u.a. die Beibehaltung des morphologischen Futurs (z.B. *amaré* 'Ich werde lieben'), das im heutigen Standardspanischen weitgehend durch die periphrastische Form *voy a amar* 'Ich werde lieben' ersetzt wird, auf einen gebremsten Wandel zurückzuführen sein könnte, der aus dem Sprachkontakt mit dem Katalanischen resultiert. Auch hier spricht seine Analyse gegen einen direkten Transfer aus dem Katalanischen, da die morphologische Form bereits im Spanischen existierte, bevor es zum Kontakt mit dem Katalanischen kam. Vielmehr habe das Spanische auf Mallorca diejenigen 'archaischen' Formen beibehalten, die eine vergleichbare Konstruktion im Katalanischen aufweisen.

Die Hypothese des gebremsten Wandels könnte auch die in den Daten beobachtete optionale Klitikverdoppelung erklären: Während sie im Standardspanischen bei vollen Pronomina obligatorisch wurde und auch bei indirekten Objekt-DPs bevorzugt verwendet wird, hat das katalanische Spanisch die 'archaische', nicht-verdoppelte Form beibehalten, die im Katalanischen noch immer verwendet wird. Auf Menorca ist diese Beibehaltung auf

Grund des intensiveren Kontakts mit dem Katalanischen (das auf Menorca zudem weniger Klitikverdoppelungen aufweist als in Barcelona, siehe Tabelle 4) ausgeprägter, was in einer selteneren Verwendung der Klitikverdoppelung resultiert. Um diese Hypothese zu bestätigen, wäre jedoch eine detaillierte diachrone Studie notwendig, was aber nicht Ziel der vorliegenden Arbeit ist war.

Unabhängig von den Erklärungsansätzen für die Optionalität der Klitikverdoppelung lassen die Ergebnisse dieser Studie vermuten, dass das katalanische Spanisch keineswegs eine homogene Varietät ist, sondern zumindest in Bezug auf die Klitikverdoppelung Unterschiede zwischen den Daten aus Barcelona und denen aus Menorca bestehen.

7. Ausblick

Die vorläufigen Ergebnisse dieser Pilotstudie deuten an, dass die Klitikverdoppelung im katalanischen Spanisch weitgehend optional ist. Allerdings sind noch weitere Studien erforderlich, um diese Hypothese zu unterstützen. Einerseits müsste man bei den vollen Pronomina auch Pronomina der ersten und zweiten Person untersuchen, die in dieser Studie auf Grund des Versuchsdesigns mit Bildern nicht berücksichtigt werden konnten. Des Weiteren bleibt zu prüfen, ob das Phänomen der optionalen Klitikverdoppelung auch in der Spontansprache zu finden ist. Ein weiteres Desideratum ist die Rolle des Sprachkontaktes. Zum einen ist ein Vergleich mit monolingualen SpanischsprecherInnen aus nicht-katalanischsprachigen Gebieten erforderlich, um auszuschließen, dass es sich um eine gesamtspanische Entwicklung handelt. Zum anderen könnte eine detailliertere diachrone Studie Aufschluss darüber bringen, ob tatsächlich ein gebremster Wandel vorliegen könnte.

In künftigen synchronen Studien sollten zudem SprecherInnen mit anderen Dominanzverhältnissen miteinbezogen werden. Wie in Abschnitt 2 definiert, handelt es sich beim katalanischen Spanisch um eine eigene Varietät des Spanischen, das in den katalanischsprachigen Gebieten unabhängig von der L1 der SprecherInnen gesprochen wird. Folglich müsste eine Eigenschaft auch bei dominant spanischsprachigen SprecherInnen nachgewiesen werden, um als Charakteristikum des katalanischen Spanisch zu gelten.

Eine weitere offene Frage ist, inwiefern das Spanische auf den Balearen als eine eigene Varietät gegenüber dem Spanischen in Barcelona bezeichnet werden kann. Hier könnten Untersuchungen weiterer morphosyntaktischer Phänomene des Spanischen in Barcelona und Menorca aufschlussreich sein. Nur falls auch hier Unterschiede zwischen den Untersuchungsorten existieren, lässt sich von einer eigenen Varietät neben dem katalanischen Spanisch sprechen.

Bibliographie

- Anagnostopoulou, E. (2006): Clitic doubling. In: Everaert, M., van Riemsdijk, Henk (Hg.), *The Blackwell Companion to Syntax*, vol. 1, Oxford: Blackwell, 519–580.
- Arnal, A. (2011): Linguistic changes in the Catalan spoken in Catalonia under new contact conditions. In: *Journal of Language Contact* 4, 5–25.
- Boix-Fuster/Sanz (2008): Language and identity in Catalonia. In: Niño Murcia, M., Rothman, J. (Hg.), *Bilingualism and Identity: Spanish at the crossroads with other languages*, Amsterdam: John Benjamins. 87–106.
- Casnovas Català, M. (2008): Patronos léxicos en el español de los catalanohablantes: aproximación cualitativa. In: Sinner, C., Wesch, A. (Hg.), *El castellano en las tierras de habla catalana*. Frankfurt am Main /Madrid: Vervuert/Iberoamericana, 181–198.
- Enrique-Arias, A. (2010): Language Contact as an Inhibitor of Language Change: the Spanish of Catalan Bilinguals in Majorca. In: Breitbarth, A. et al. (Hg.), *Continuity and Change in Grammar*, Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins, 97–118.
- Davidson, J (2012): Phonetic Interference of Catalan in Barcelonan Spanish: A Sociolinguistic Approach to Lateral Velarization. In: Geeslin, K., Díaz-Campos, M. (Hg.), *Selected Proceedings of the 14th Hispanic Linguistics Symposium*, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 319–339.
- Ferrando Francés, A & Amorós, N. (2005): *Història de la llengua catalana*. Barcelona: Editorial UOC.
- Fischer, S. (2002): The Catalan clitic system: a diachronic perspective on its syntax and phonology. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Heusinger, K. von & Kaiser, G. (2003): Animacy, Specificity, and Definiteness in Spanish. In: Heusinger K. von & Kaiser, G. (Hg.), *Proceedings of the Workshop „Semantic and Syntactic Aspects of Specificity in Romance Languages“*, 41–65.
- Illamola, C. & Vila, F. X. (2015): Análisis de la posición de los pronombres átonos en construcciones perifrásticas entre escolares de la Región Metropolitana de Barcelona. In: *Diálogo de la Lengua*, VII, 36–57.
- Jaeggli, O. (1993): Tres cuestiones en el estudio de los clíticos: el caso, los sintagmas nominales reduplicados y las extracciones. In: Fernandez Soriano, O. (Hg.), *Los pronombres átonos*. Madrid: Taurus, 141–173.
- Jiménez-Gaspar A., Guijarro-Fuentes, P. & Pires, A. (2017): Clitic Doubling in Majorcan Spanish and Catalan. In: Vargas-Sierra, C. (Hg.), *AESLA 2016* (EpiC Series in Language and Linguistics), 148–158.
- Jiménez-Gaspar A., Pires, A., Guijarro-Fuentes, P. &. (2017): Bilingualism and language change: the case of pronominal clitics in Catalan and Spanish. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–19.
- Parodi, T. (1998): Aspects of Clitic Doubling and Clitic Clusters in Spanish. In: Parodi, T. et al. (Hg.): *Models of Inflection*, Tübingen: Niemeyer, 85–102.
- Rini, J. (1990): Dating the Grammaticalization of the Spanish Clitic Pronoun. In: *Zeitschrift für romanische Philologie* 106: 354–70.
- Serrano Vázquez, M. d.C. (1996-1997): Rasgos fonéticos de carácter interferencial en el castellano de una comunidad bilingüe. In: *ELUA Estudios de Lingüística* (11), 365–383.
- Sinner, C. (2004): El castellano de Cataluña. Estudio empírico de aspectos léxicos, morfosintácticos, pragmáticos y metalingüísticos. Tübingen: Niemeyer. (Beihefte zur Zeitschrift für Romanische Philologie; 320).
- Solà, J. (1994): *Sintaxi normativa: estat de la qüestió*. Barcelona: Editorial Empúries.
- Thomason, S. G. (2001): *Language contact: An introduction*. Washington, DC: Georgetown University Press.

- Thomason, S. G. & Kaufman, T (1988): *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. Berkeley/Los Angeles/Oxford: University of California Press.
- Todoí, J. (2002): Els pronoms. In: Solà, J. et al. (Hg.), *Gramàtica del català contemporani 1*, Barcelona: Empúries, 1337–1430.
- Wesch, A. (2008): Mujeres de hacer faenas que limpian racholas: sobre algunos catalanismos léxicos. In: Sinner, C., Wesch, A. (Hg.), *El castellano en las tierras de habla catalana*. Frankfurt am Main/Madrid: Vervuert/Iberoamericana, 57–64.

**Nicht nur Slovenisch, aber auch.
Metasprachen und Beispielsprachen in den slovenischen Grammatiken**

Martin Junge, M.A.

Mehrsprachigkeit ist ein Kennzeichen der slovenischen Grammatiken zwischen dem 16. Jahrhundert und der Mitte des 19. Jahrhunderts. Gegenstand aller Grammatiken ist die Beschreibung der slovenischen Sprache – doch sind die Metasprachen verschieden: zunächst Lateinisch, dann Deutsch. Die slovenische Sprache wird in den Grammatiken anhand von Beispielen und Analogien in einem Sprachensystem erläutert, dazu dienen Beispielsprachen wie Deutsch, Lateinisch und Griechisch. So wie sich die Beschreibung der slovenischen Sprache und einzelner grammatikalischer Merkmale im Lauf der Zeit verändert, verändern sich auch die Meta- und Beispielsprachen. Nachfolgend stelle ich die Entwicklung der Verwendung der Meta- und Beispielsprachen sowie der Analogien in den einzelnen Grammatiken dar.

1. Die slovenische Grammatikschreibung

Die slovenische Grammatikschreibung beginnt im Jahr 1584 mit der Grammatik von Anton Bohorič. Gegen Ende des 18. Jahrhunderts und während der Mitte des 19. Jahrhunderts erschienen viele Grammatiken und Lehrbücher, zum Teil handelte es sich um Neuauflagen bereits erschienener Grammatiken. Dabei unterscheiden sich die Grammatiken während der Jahrhunderte – abgesehen von den jeweils beschriebenen grammatikalischen Merkmalen – auch formal hinsichtlich der verwendeten Metasprachen, Beispielsprachen und Etymologien. Allen Grammatiken gemein ist die Zielsprache Slovenisch.

Die deutsche Sprache hat in der slovenischen Grammatikschreibung eine große Bedeutung: Im 18. und 19. Jahrhundert ist Deutsch vor allem Metasprache und Beispielsprache in den Grammatiken. Vielfach stellen die Verfasser der Grammatiken auch Vermutungen zu den Etymologien oder zur Verwendung einiger spezifischer Ausdrücke und Konstruktionen an und vergleichen dabei das Slovenische mit dem Deutschen. Dass Deutsch eine so wichtige Rolle spielen konnte, ist der Tatsache geschuldet, dass es bis 1849 alleinige Amtssprache im Gebiet der heutigen Republik Slowenien war (Okuka 2002: 501). In jenem Jahr erhielt zusätzlich das Slovenische den Status einer Amtssprache – neben dem Deutschen (ebd.) –, was wiederum Einfluss auf weitere Grammatiken und Lehrbücher hatte: So erschien 1850 das Lehrbuch von Ivan Navratil infolge einer Neufassung der Strafprozessordnung, die das Protokollieren von Fragen und Antworten auch in einer anderen als der Gerichtssprache vorsieht (Navratil 1850:

III). Navratil selbst konstatiert: „auch die slovenische Sprache [wird] häufig als Ursprache protokolliert werden müssen“ (ebd.). Dergestalt wird die Verwendung der slovenischen Sprache – wenn sie auch noch nicht normiert ist – immer wichtiger.

2. Metasprachen und Beispielsprachen

Unter Metasprache versteht man gemeinhin die Sprache, mit deren Hilfe die Objektsprache in der Grammatik beschrieben wird. In den slovenischen Grammatiken von 1584 bis 2014 ist ein Wandel der Metasprachen erkennbar, der sich langsam, doch stetig entwickelt. Die erste Grammatik von Adam Bohorič (1584) ist vollständig in Lateinisch verfasst. Auch die Grammatik von Hipolit (1715) weist Latein als Metasprache auf. In der Mitte des 18. Jahrhunderts verdrängt jedoch Deutsch als Metasprache zunehmend das Lateinische. Bis gegen 1850 ist die Mehrheit der Grammatiken auf Deutsch geschrieben, darunter auch die wegweisende Grammatik von Jernej Kopitar aus dem Jahr 1809 sowie die Grammatiken von Dajnko (1824), Metelko (1825, 1830) und Murko (1832, 1843, 1850). Eine Ausnahme dieser Entwicklung ist die Grammatik von Valentin Vodnik aus dem Jahr 1811, die als erste der slovenischen Grammatiken auf Slovenisch verfasst wurde:

Dofti po nemšhko in latinško pišanih gramatik je med ludi danih, ktire Nemzam in drugim Europejzam kashejo ųloveniki jesik pišati in govoriti, ųlovenško pišanih pa sa domazho potrebo nizh vezh ne posnam [...]¹ (Vodnik 1811: III)

Trotz dieser Entwicklung verschwindet das Lateinische nicht völlig aus den Grammatiken, insbesondere zur Erläuterung gewisser grammatikalischer Merkmale werden Analogien zum Lateinischen gebildet. Beispielsweise wird das Supinum (eine infinite Verbform nach Bewegungsverben) in den Grammatiken vielfach mit den lateinischen Supina verglichen (u.a. Šuman 1881: 367) und nicht mit den deutschen Umschreibungen. Lateinische Vorworte finden wir auch noch im ausgehenden 19. Jahrhundert in den Grammatiken, selbst wenn ihre Metasprachen Deutsch oder Slovenisch sind (z.B. Janežič 1863, Murko 1832).

Gegen Mitte des 19. Jahrhunderts erschienen die slovenischen Grammatiken nur mehr einsprachig, also mit identischer Meta- und Objektsprache. Ausnahmen sind vor allem Lehrbücher, die auch Übungen, Übersetzungen oder, wie bei Navratil, Vordrucke beider Sprachen beinhalten und mit deren Hilfe die Leser vom Slovenischen in das Deutsche und umgekehrt übersetzen lernen sollten (z.B. Murko 1832).

Eine bedeutende nicht-slovenischsprachige Ausnahme bildet die Grammatik von Fran Levstik von 1866. Das ist insofern erstaunlich, als dass Levstik eine sehr puristische Grammatik verfasste und dabei auch Germanismen durch slovenische Neuschöpfungen ersetzte. In seinem

¹ Genug deutsch und lateinisch geschriebene Grammatiken sind unter die Leute gekommen, die den Deutschen und anderen Europäern zeigen, wie man die slovenische Sprache schreibt und spricht. Slovenisch geschriebene für den Hausgebrauch aber kenne ich nicht. (eigene Übersetzung, M.J.)

Vorwort beantwortet er die Frage, warum er eine slovenische Grammatik auf Deutsch verfasst, wie folgt:

Ich darf auch jene Frage, welche vielen wichtig erscheinen dürfte, warum ich nemlich [sic!] diese Blätter deutsch schrieb, nicht mit Stillschweigen übergehen. Dazu haben mich mehrere Gründe bewogen. Erstlich gibt es noch immer eine bedeutende Anzahl auch rüstiger, strebender Slovenen, welche die deutsche, in einem Sprachbuche zur Anwendung kommende Terminologie geläufiger ist als die slovenische; dann glaube ich mitunter auch auf die Deutschen, welche sich unsere Mundart aneignen wollen, so wie auch auf die nur deutsch zu denken gewohnten Beamten Rücksicht zu nehmen sollen. (Levstik 1866: V)

Nach Levstik werden zwar viele slovenische Grammatiken auf Slovenisch verfasst, vor allem in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts sind das Slovenische und die slovenische Grammatik aber auch Gegenstand ausländischer Wissenschaftler, die ihre Werke in Englisch bspw. Herrity (2011) und Greenberg (2006) oder auch Französisch (Vincentot, 1975) verfassen.

Die Anzahl der Beispielsprachen hängt davon ab, welches Ziel die Verfasser mit ihrer Grammatik verfolgen: Für eine Einordnung des Slovenischen in das System der slavischen Sprachen werden vor allem andere slavische Sprachen mit angeführt, so etwa bei Kumerdey (1792), Kopitar (1809) und Šuman (1881).

Die Terminologie in den Grammatiken entwickelt sich entsprechend den Metasprachen; beginnend mit Pohlin (1768) bildet sich zunehmend eine slovenische Terminologie heraus, die sich in den darauf folgenden Jahren verfestigt, auch wenn insbesondere die Grammatiken Dajnkos, Metelkos und Murkos noch vorwiegend die deutschen und lateinischen Termini verwenden. Pohlin war es auch, der die erste slovenische Grammatik in deutscher Sprache schrieb, die eine weitere Verbreitung erfuhr (2011: 65). Dass der Gebrauch der Terminologie auch ausgangs des 19. Jahrhunderts noch nicht kodifiziert ist, zeigt die Grammatik Šumans aus dem Jahre 1881. In der komplett slovenisch geschriebenen Grammatik finden sich auf Seite 3 die Erläuterungen der slovenischen Termini auf Deutsch (1881: 3).

3. Etymologien

Die Verfasser der einzelnen Grammatiken suchen, um grammatikalische Merkmale zu beschreiben oder zu erklären, oftmals in anderen Sprachen nach Analogien. Dies ist beispielsweise in Kopitars Grammatik der Fall. Er stellt unter anderem Vermutungen zur Herkunft des Relativpronomens *ki* an und schreibt: „Unser *kdo* und *kaj* entspricht ganz dem *quis* und *quid* der Lateiner, z. B. *kdo je?* (wer ist, *quis est?*)“ (Kopitar 1808: 296) und ergänzt, dass die lateinischen Interrogativa wie die slovenischen Interrogativa auch alle mit einem *k* begännen (wobei $k=q$). (Kopitar 1808: 297).

Ebenfalls sieht Kopitar hier eine Analogie zum Deutschen, ausgehend vom Krainerischen, das in den Städten (vor allem Ljubljana) gesprochen wird:

Die deutschsprachigen Krainer halten dieses ihr *ki* für die Particula loci *ki*, *kej* wo? Denn wenn sie Deutsch sprechen, übersetzen sie diesen Slavismus so: Der Mann wo (er) bey mir war, der Mann wo du ihn bey mir gesehen hast. (1808:294)

Auch bei Metelko finden wir in Bezug auf Relativ- und Interrogativpronomen Analogien zum Lateinischen und zum Griechischen, die mit denen Kopitars vergleichbar sind: „Der Lateiner unterscheidet sein Interrogativum nicht vom Relativo, sein *quantus*, *qualis*, u. ist beydes“ (Metelko 1825: 100) und fährt fort: „Der Grieche unterscheidet wie wir (...)“ (ebd.).

Zur Etymologie bzw. zur Einordnung der Relativpronomen in einen slavischen Kontext einerseits, aber auch in einen griechisch-lateinischen Kontext andererseits ergänzt Metelko:

„Die Lateinischen Interrogativa fangen gleich den unsrigen alle mit einem *k* (*q* ist *k*), *quis*, *quid*, *qualis*, *quantus*, wie *kdo*, *kaj*, *kaksen*, *kolik*, und die entsprechenden Demonstrativa im Lateinischen, Griechischen und Slawischen mit einem *t* an.“ (ebd.)

Šmigoc erläutert die Funktion des Relativpronomens *ki* mit einer Analogie bzw. Etymologie zum Französischen und Italienischen: „Auch hört man oft bey dem gemeinen Manne das *ki* (lies *k*, es entspricht dem Französischen *qui* und dem Italienischen *chi* (...))“ (1812: 62). Er ergänzt, dass *kir* durch Hinzufügung des *-r* an das besagte *ki* entstanden sei (ebd.).

3.2. Vorlagen

Nahezu alle Grammatiken fußen auf Vorlagen: Ältere Grammatiken des Slovenischen, aber auch Lehrbücher und Grammatiken anderer Sprachen. Bohorič orientiert sich mit seiner Grammatik beispielsweise an den Werken Philipp Melanchthons (vgl. FRAN.SI), schuf damit jedoch selbst ein Werk, das in der Folge Vorbild für die späteren Grammatiken wurde (ebd.). Marko Pohlin arbeitete nicht nur mit der Grammatik von Bohorič, sondern verwendete auch eine *Niederlausitzsche Wendische Grammatica* aus dem Jahr 1761, tschechische Grammatiken sowie Gottscheds *Kern der deutschen Sprachkunst* (1762). Die böhmischen Grammatiken bleiben auch in der Folge wichtige Grundlagen für die slovenische Grammatikschreibung. Insbesondere das Werk Jernej Kopitars (1808/9) ist beeinflusst durch die tschechischen und deutschen Grammatiken, darunter die bedeutenden Werke Dobrovskýs und Adelungs.

Insbesondere im 19. Jahrhundert spielen deutsche Grammatiken als Vorbilder dann kaum noch eine Rolle, wohingegen unter anderem die tschechischen Grammatiken Josef Dobrovskýs im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts konkret als Vorbilder benannt werden, zuweilen wird sogar der Titel fast wortwörtlich übernommen. So nennt Fran Metelko seine Grammatik ‚Lehrgebäude der Slowenischen Sprache‘ und führt Dobrovskýs ‚Lehrgebäude der Böhmisches Sprache‘ dabei als Referenz an.

Die slovenischen Grammatiken ab ca. 1830 orientieren sich nicht mehr an den Grammatiken anderer Sprachen, sondern benennen ältere Grammatiken des Slovenischen als Vorlage. In der Folge kristallisiert sich eine aufeinander aufbauende slovenische Grammatiktradition heraus.

Ausgangspunkt dieser Tradition ist dabei fast immer Jernej Kopitar, der neben Bohorič und Trubar als Vorbild oder Mitbegründer der slovenischen Grammatikschreibung betrachtet wird; während die meisten Verfasser sich den Grammatiken, die kurz vor den ihren entstanden, nur im Rahmen einer kurzen, kritischen oder zustimmenden Würdigung widmen.

Die Grammatiken des 20. Jahrhunderts sind hingegen als eigenständige Werke zu betrachten, die nicht aufeinander aufbauen und auch die Grammatiken des 19. und des frühen 20. Jahrhunderts nicht berücksichtigen. Und doch kristallisierte sich für die *Slovenska Slovnica* von Jože Toporišič, die zwischen 1976 und 2004 in vier Auflagen erschien, eine ähnliche Wirkung als Bezugspunkt heraus, wie dies einst mit der Grammatik Kopitars im 19. Jahrhundert der Fall war.

4. Zusammenfassung

Im Laufe der fast 500 Jahre währenden Historie der slovenischen Grammatikschreibung treffen wir auf nicht weniger als sechs Metasprachen (Lateinisch, Deutsch, Slovenisch, Englisch, Französisch und Italienisch), von denen die drei erstgenannten die wichtigsten waren und jeweils einer konkreten Epoche zugeordnet werden können. Beispiele finden sich – bedingt durch die Konzeption mancher Grammatik als slavisches Lehrbuch – aus vielen weiteren, vor allem slavischen Sprachen. Die Etymologien in den Grammatiken und Lehrbüchern konzentrieren sich hingegen auf das Kirchenslavische, das Serbische und Kroatische, zudem auch auf das Griechische, Lateinische, Italienische und Deutsche. Insgesamt stellen jedoch nur wenige Verfasser Untersuchungen zu den Etymologien an; ausführliche (mehrsprachige) Beispiele finden sich hingegen in fast allen Grammatiken.

Die Untersuchung ausgewählter grammatikalischer Merkmale könnte aufzeigen, inwiefern Vorlagen (Grammatiken anderer Sprachen, frühere Grammatiken des Slovenischen) Einfluss auf die Beschreibung hatten.

Bibliographie

- Bohorič, A. (1584): *Arcticae horulae succisivae de Latinocarniolana literatura, ad Latinae linguae analogiam accommodata, Vnde Moshoviticae, Rutenicae, Polonicae, Boëmicae et Lusaticae lingvae, cum Dalmatica et Croatica cognatio, facillè deprehenditur. Praemittuntur his omnibus, tabellae aliquot, Cyrilicam et Glagoliticam, et in his Rutenicam et Moshoviticam Orthographiam continentes*. Wittenbergæ.
- Greenberg, M. L. (2006): *A Short Reference Grammar of Standard Slovene*. Lawrence: University of Kansas.
- Herrity, P. (2016): *Slovene. A comprehensive Grammar*. London & New York: Routledge.
- Janežič, A. (1863): *Slovenska slovnica za domačo in šolsko rabo*. Celovec: Janez Leon.
- Kopitar, J. (1808): *Grammatik der Slavischen Sprache in Krain, Kärnten und Steyermark*. Laibach: Korn.
- Levštik, F. (1866): *Die slovenische Sprache nach ihren Redetheilen*. Laibach: Giontini.

- Metelko, F. (1825): *Lehrgebäude der slowenischen Sprache im Königreiche Illyrien und in den benachbarten Provinzen. Nach dem Lehrgebäude der böhm. Sprache des Hrn. Abbé Dobrowsky.* Laibach: Eger.
- Murko, A. (1832): *Theoretisch-praktische Slowenische Sprachlehre für Deutsche, nach den Volkssprecharten der Slowenen in Steiermark, Kärnten, Krain und Ungarns westlichen Distrikten: nebst einem Anhang der zum Sprechen nothwendigsten Wörter, einer Auswahl deutsch-slowenischer Gespräche für das gesellschaftliche Leben, und kurzer slowenischer Aufsätze zum Uebersetzen ins Deutsche.* Grätz: Ferstl.
- Navratil, I. (1850): *Kurze Sprachlehre mit einer möglichst vollständigen Rechtschreibung der slowenischen Sprache nebst einem praktischen Anhang enthaltend mehrere Vorladungen von Zeugen und Angeschuldigten, Protokollsköpfe, dann Fragen und Antworten, Urtheile u.s.w. in slowenischer und deutscher Sprache endlich ein deutsch=slowenisches und slowenisch=deutsches Verzeichniß der nothwendigsten Kunstausrücke aus der St.P.O. vorzüglich für Gerichtsbeamte.* Laibach: Josef Blasnik.
- Okuka, M. (2002): *Lexikon der Sprachen des Europäischen Ostens.* Klagenfurt: Wieser.
- Pavkovič, A. (2011): *Tschechisch und Slovenisch im Vergleich ihrer schrift- und standardsprachlichen Entwicklung.* München, Berlin: Otto Sagner.
- Pohlin, M. (1768): *Kraynska Grammatika, das ist Die crainerische Grammatik, oder Kunst die crainerische Sprach regelrichtig zu reden, und zu schreiben, welche aus Liebe zum Vaterlande, und zum Nutzen derjenigen, so selbe erlernen, oder in selber sich vollkommener üben wollen, bey ruhigen Stunden mit besonderem Fleiße verfasst zum Behuffe der Reifendern mit etwelchen nützlichen Gesprächen versehen und Mit vollkommener Genehmigung Hoher Obrigkeiten zum Druck befördert hat P. Marcus.* Laybach: Eger.
- Šmigoc, J. (1812): *Theoretisch-praktische Windische Sprachlehre: durch viele Uebungstücke zum Uebersetzen erläutert, mit einer auserlesenen Sammlung von Gesprächen, und einem Radical-Wörterbuche versehen.* Gradec: Tusch.
- Šuman, J. (1881): *Slovenska slovnica po Miklošičevi primerjalni.* Ljubljana: Blasnikovi nasledniki.
- Toporišič, J. (1976): *Slovenska slovnica.* Maribor: Založba obzorja.
- Toporišič, J. (2004): *Slovenska slovnica. Četrta, prenovljena in razširjena izdaja.* Maribor: Založba obzorja.
- Vincenot, C. (1975): *Essai de grammaire slovène.* Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Vodnik, V. (1811) : *Pifmenost ali Gramatika sa Perve Shole.* Ljubljana: Eger.
- FRAN.SI – Portal zu den slovenischen Grammatiken <http://www.fran.si/slovnice-in-pravopisi/>. [Stand: 11.03.2018].

Functions of code-switching in German-English bilingual twins: A conversation-analytic approach

Caroline Pilger

Linguistic studies since the 1970s have shown that adult multilingual speakers' language alternations can serve a number of discourse functions. Language alternations of bilingual children, however, were often interpreted as a result of the children's inability to separate the languages (Taeschner 1983). More recent studies have challenged this opinion and the now prevailing view in language acquisition literature is that bilingual children have two separate systems from the beginning, which enables them to differentiate between the respective languages from a very early age (De Houwer 1990, Genesee et al 1995, Lanza 1997).

This insight prompts the question of what the actual functions of children's language alternations are and what factors govern their language choice, apart from lack of competence or cognitive needs. In order to answer the above questions, spontaneous speech data of a pair of German-English bilingual twins was gathered in a longitudinal observational study of 19 months during which the twins were between 6;5 (6 years, 5 months) and 7;11 years old. After the transcription of the data, the twins' language alternations are analysed using a sequential conversation-analytic approach (Auer 1995). In addition, the data is complemented by a questionnaire and structured interviews on language choice and language values within the family.

First results of the analysis suggest that a certain number of the twins' language alternations are caused by a competence or retrieval problem, thus fulfilling a crutching function. However, the data also contain a number of "true", adult-like code-switches that are pragmatically motivated and serve important discourse functions in the twins' dynamic bilingual interaction such as addressee specification and building of oppositions in conflict situations. These results challenge the hypothesis that language alternations by bilingual children are exclusively the result of lacking proficiency, and instead support the view that they serve as a strategy to extend their communicative competence. Moreover, first results of the analysis indicate that the primary locus for functional code-switching is the interaction between the twins, highlighting the importance of sibling talk for the acquisition of (pragmatic) linguistic competence.

1. Introduction

Early research on bilingualism assumed the monolingual speaker to be the norm (Grosjean 1989) and thus interpreted instances of language alternation by bilingual speakers as a sign of lacking language proficiency or carelessness (Grosjean 2010: 52). More recent research, however, has abandoned this negative view in favor of a more holistic approach to bilingualism, in which a bilingual speaker is regarded to be "NOT the sum of two complete or incomplete monolinguals; rather he or she has a unique and specific linguistic configuration" (Grosjean 1989: 6, original emphasis).

This shift in perspective on bilingualism in general has brought about a more positive evaluation of bilingual phenomena such as code-switching, which has become recognized as a communicative skill requiring a high level of proficiency in both languages, as shown in the following quote by Poplack (1980: 27):

Code-switching is a verbal skill requiring a large degree of competence in more than one language, rather than a defect arising from insufficient knowledge of one or the other.

The increased interest in bilingual language use resulted in a number of studies on adult bilinguals, focusing on factors determining language choice and the different functions of language alternations (Blom & Gumperz 1972, Gumperz 1982, Li Wei et al. 1992, Li Wei 1994, Myers-Scotton 1993,). These studies have revealed the various reasons for language alternations such as filling of a lexical gap or referring to a concept that is non-existent or less expressive in one of the languages (Grosjean 2010: 53 ff.). Apart from that, language alternations have been shown to fulfil discourse-pragmatic functions and to be used as a social and communicative strategy (ibid.) in order to convey additional meanings beyond the literal word sense. Whereas there is a rich literature on the functions of adult code-switching, describing and differentiating between such processes as situational and metaphorical code-switching (Gumperz 1982), discourse-related and participant-related code-switching (Auer 1984) and crutching (Zentella 1990), the functions of children's language alternations are still an underresearched area of bilingualism.

The majority of studies on children's language alternations focus either on structural issues of bilingual language acquisition or on the ability of very young bilinguals to separate their languages. The latter has been shown to be present even in infant bilinguals, who can make appropriate language choices according to the preferred language of their interlocutor before the age of two (Genesee et al. 1995, Lanza 1997). While in these very young bilinguals code-switching is mainly caused by lexical needs and alignment with the preferred language of the addressee, it can be expected that language alternations of older bilingual children fulfil a larger range of communicative functions as their pragmatic knowledge enhances.

Around the age of five, children begin to develop more subtle pragmatic skills (Meisel 1994, Schmeißer 2015:143), which leads to the assumption that as children's pragmatic and conversational competence increases, it is to be expected that their code-switches will be

more adult-like and will be used to achieve more complex communicative goals. Therefore, an in-depth longitudinal observation and analysis of the language alternations of 6;5 to 7;11 year old bilingual twins seems to be a very promising approach for studying the functions of language alternations in children.

The present study focuses on the pragmatic roles of language alternations in the twins' interactions with each other and with other bilingual interlocutors and it examines the factors governing their language choice in general. The aim is to extend previous research on bilingual children's language use and to arrive at a more complete picture of the ways in which young bilinguals can use their two languages for communicative purposes. The guiding questions for the analysis are the following: (1) What are the factors governing language choice? (2) When do language alternations typically occur? (3) Are the language alternations caused by a competence/retrieval problem or do they fulfil a communicative/discourse function (or both)? (4) What are the communicative functions of these language alternations? (5) Is there a difference between the twins? (6) Can a development in the pragmatic use of language alternations be traced during the period of investigation?

In what follows, a critical discussion of the terminology around language contact phenomena is provided. In a next step, the setting and methodology of the present study are outlined before some first results are presented. To conclude, the implications of the first results as well as possible perspectives for the remaining analysis are discussed.

2. A critical discussion of terminology

Before analyzing the functions of children's language alternations, one obviously needs a definition of what exactly will be regarded as a code-switch. However, this seemingly basic task of finding an appropriate definition is complicated by several terminological issues.

The first one is alluded to by Michael Clyne (2003: 70), who captioned the chapter on code-switching of his book *Dynamics of Language Contact* very aptly with "The troublesome terminology around 'code-switching'". This title refers to the different meanings the term has come to have since it was first used by Vogt (1954: 368) in his review of Uriel Weinreich's *Languages in Contact* (1953). Although more than 60 years have passed since then, bilingualism research is still lacking a unified framework for a classification of language contact phenomena, and terms such as code-switching, code-mixing and borrowing are not used by all researchers in the same way (Romaine 1995: 180).

A second issue related to the differentiation of various types of language alternation results from the difficulty of clearly demarcating one language contact phenomenon from another. This problem applies, for example, to one of the most common distinctions made in studies on language contact: the one between code-switching and borrowing. Grosjean (2010: 51 ff.) defines code-switching as "the alternate use of two languages, that is, the speaker makes a complete shift to another language for a word, phrase, or sentence and then reverts back to the

base language." In contrast to this, "borrowing is the integration of one language into another." (ibid. 2010: 58) However straightforward this dichotomy may seem in theory, the distinction between code-switching and borrowing is less straightforward in practice. A borrowing cannot easily be distinguished from a single word code-switch "when a borrowing comes into a sentence and does not require a morphological marking, and if [sic] is not phonologically integrated — that is, pronounced with the phonetics of the base language" (ibid. 59). Moreover, the reasons for borrowing and switching are very much alike, which makes it difficult to distinguish them on a functional basis.

Given the fact that there are no clear-cut boundaries between the different types of language alternations, some authors such as Eastman (1992: 1) even claim that "efforts to distinguish codeswitching, codemixing and borrowing are doomed" and that it is necessary to "free ourselves of the need to categorize any instances of seemingly non-native material in language as a borrowing or a switch" (ibid).

But even if fine-grained differentiations between various types of language alternations are put aside, a third problem arises from the fact that a large number of definitions of language contact phenomena contain an a priori interpretation of the functionality of the phenomena they describe. One such example is the following definition of language alternation by Auer (1984: 7, original emphasis): "'language alternation' is the cover term for all instances of *locally functional usage of two languages in an interactional episode*." Auer uses the requirement of local functionality to differentiate language alternation from language contact phenomena that are often referred to as interference or transfer¹, which, according to Auer (ibid: 8), "taken individually in their specific context, cannot be said to have a specific function." Although Auer's approach is widely used in conversation-analytic studies of language alternation, it does not seem to be fruitful for the first analytical stage of the present study as the in-depth analysis of contact phenomena in the children's discourse will have to reveal first whether they have a specific function or not.

As a consequence, for a first a priori analysis, the present study uses the very broad definition of code-switching as the alternate use of two or more languages in discourse, which is similar to Grosjean's definition of code-switching mentioned above. The formulation of a more sophisticated and fine-grained definition of code-switching will be postponed to a later post-analytic stage.

The following chapter provides a brief overview of the setting of the present study and the methods used to collect, transcribe and analyze the data.

¹ Auer (1984: 8) uses the term 'interference' to refer to "the transference of structures or rules from the one language into the other" (ibid) as the term 'transfer' denotes a subcategory of language alternation in his approach. From 1995 onwards he uses the term 'insertion' instead of 'transfer' to avoid ambiguities.

3. The present study

3.1. Setting

The data for the present analysis originates from a longitudinal observational study of 19 months starting in June 2016 until December 2017. The informants of the study are the German-English bilingual twin sisters Liz and Sue², who are between 6;5 (6 years, 5 months) and 7;11 years of age during the observation. Other key participants in the study are the twins' parents, their older brother³ and the author of this paper. The data presented here was gathered in audio-recorded observations of the twins by the author. The general situational contexts of these recordings are play situations in the children's home during which they interact with each other, with other family members and with the author. The aim of this relatively time-consuming method of data collection is to capture the twins' language choice and language alternations in a naturalistic setting in order to obtain authentic speech samples for the subsequent analysis.

3.2. Linguistic environment

The mother of the twins is an American native speaker of English, their father is a German native speaker. Both parents learned their spouse's native language as a second language and can speak German and English fluently. The parents have always communicated with each other in English, even before the children were born. The father first learned English at school and spent part of his university education in the UK, where he met his wife. The mother started to learn German when she moved to Germany in the late 1990s.

As the family lives in Germany, the language of the environment is German while the family language is English, which means that the children are acquiring their languages according to the one language-one environment strategy (Romaine 1995). The twins have been exposed to English from birth and to German from the age of ten months, when they started to attend a German day care center for about seven hours a day. At the age of 2;7 they went to a monolingual German kindergarten with an English playtime session once a week. At the age of 6;7 the twins began to attend a German primary school. Free time activities involving the use of English outside the home take place in the American church community, the American girl scouts and with other bilingual friends from school. Although German is the girls' dominant language, they have a high competence in both languages and speak them fluently.

Both the recordings and the questionnaires and interviews on language use have shown that the parents speak mainly English with each other and with the children. The father,

² The children's names were changed for reasons of confidentiality.

³ The twins' brother is two years older than his sisters (8 years of age at the beginning of the study).

however, sometimes also uses German when speaking to his children. The children speak English to their mother and both English and German to their father and to each other. The observation has revealed that the main locus for speaking both languages (and thus for the occurrence of language alternations) is the interaction between the children, which is consequently the main focus of the analysis.

3.3. Data collection

The twins were audio-recorded by the author in their home every four to six weeks for a period of 19 months. The individual recordings last between 45 to 90 minutes, with a total of about 15 hours of recorded speech. During the observation the author spoke English to the children as she first met them in English and afterwards this language choice seemed to be the most natural option.

To complete the data from the recordings a questionnaire on language choice and language attitudes within the family was designed with the central aim of answering the question of when and with whom each family member speaks which language. The parents' questionnaire encompassed 113 questions in total and was answered in written form by each parent in their native language. The children's questionnaire included 84 questions and was answered in individual interviews conducted by the author with each child to account for their still developing reading and writing skills. According to the children's individual preferences, the interviews were in German. Since this investigation is based on the subjective perception of the participants' own language choices and their observation of the other family members' language use, their reliability is relatively low. However, the results of the questionnaires can be checked against the data from the recordings and the self-reports can be compared with the perceptions of the other family members. The questionnaires can also shed light on language attitudes and the underlying motivations for language choice of each family member. Moreover, they make apparent which situations are potentially more open for CS and in which situations or with which interlocutor CS is less likely to occur.

3.4. Data transcription

The recorded data are transcribed and annotated directly after each individual recording session with the transcription program f4transkript. The transcription follows conversation-analytic conventions (Atkinson & Heritage 1984) with some minor adjustments to account for the bilingual nature of the data. Although the transcripts are mainly orthographic, they still capture colloquial and dialectal forms as detailed as possible. Table 1 below gives an overview of the transcription conventions and abbreviations used in the examples.

bilingual	English utterance
<i>bilingual</i>	German utterance
BILINGUAL	increased volume
(.)	micropause
(0.2)	length of pause in seconds
.	falling intonation
?	rising intonation
bil-	break-off/ unfinished word
((comment))	transcriber's/ author's comment
'translation'	author's translation
[January 2016, SU & CA, 6;8]	date, participants, twins' age at the time of recording
CA	author
SU	Sue
LI	Liz
MO	twins' mother

Table 1 Transcription conventions used in the examples

3.5. Data analysis

The transcripts of the twins' language alternations are analyzed using a conversation-analytic approach (Auer 1984, 1995, Li Wei 1994). Conversation Analysis (CA) sees talk as (inter-) action and takes the sequential organization of discourse as a starting point with a focus on the "sequential embeddedness of language choice" (Auer 1984: 5). This means that CA interprets language choice and CS relative to immediately preceding and immediately following language choices by the same or other speakers. The analysis and interpretation are based on a detailed turn-by-turn examination of all sequences from the transcripts containing code-switches. This procedure allows to reveal whether the twins' code-switches are caused by retrieval problems and lexical gaps or whether they exploit CS as a device to organize the ongoing interaction.

4. First results

A first analysis has revealed that two types of language alternation differing both on a structural and functional level seem to operate in the twins' bilingual interactions. The first type seems to be caused by a momentary lexical need, either due to a vocabulary gap or a retrieval problem and can thus be interpreted as fulfilling a crutching function (Zentella 1990). The second type cannot be accounted for by a lexical need. It involves larger stretches of code-switched speech, both within and between utterances. These longer code-switched sequences seem to have a contextualization function in the ongoing discourse, that is, they can be interpreted as contextualization cues in the sense of Auer (1995: 127):

In very general terms, contextualisation comprises all those activities by participants which make relevant/ maintain/ revise/ cancel some aspects of context which, in turn, is responsible for the interpretation of an utterance in its particular locus of occurrence.

In the sequences analyzed so far, the main functions of these contextualization cues are addressee specification and the contextualization of an utterance as an opposition to the preceding talk in conflict situations. In the following, examples from the corpus of each type of language alternation will be presented.

4.1. Crutching function

In the following examples (1) and (2) the use of a single German word⁴ in an English utterance fulfils a crutching function, that is, it compensates for a vocabulary gap or a retrieval problem. In the data this strategy is unidirectional, i.e. there are only instances of single German words inserted into English utterances and not vice versa. Some of these instances, as the ones in (1) and (2), can unambiguously be classified as resulting from a lexical need as they are accompanied by hesitation marks and pauses. In (1) Sue is showing the author her birthday presents. She wants CA to look at a pillow she got from one of her friends, but she is unable to remember the English word 'pillow' and uses the German equivalent 'Kissen' instead. In (1) 2 Sue starts her utterance in English, the language of the preceding conversation. When she gets to the problematic lexical item, she utters the incomplete sh- after the English determiner 'a', followed by a pause. In order to keep the flow of the conversation she uses the German translation equivalent 'Kissen'. Then, she starts a new try at finding the English word parallel to the first one. She starts with the English determiner 'a', followed by the incomplete 'f-' and then goes back again to the German 'Kissen' before completing her turn.

- (1) Kissen [December 2016; CA, SU; age 6;11]
- 1 CA: mhm (affirmative). (.) what's in there?
 - 2 SU: and look I have a sh- (0.2) a kissen in there a f- a kissen and then i got these kleenexes.
 - 3 CA: can i see?

In example (2) Sue is showing her mother (MO) the stationery they bought for her first day of school and wants to inform her mother that she even has an eraser. Instead of using the English word 'eraser' she inserts the German translation equivalent 'Radiergummi' into her English utterance. In (2) 2 the mother reacts to the switch by asking "what's a radiergummi?" meaning what the English word is for the German 'Radiergummi'. This is a typical reaction of

⁴ In both sequences the German words (i.e. *Kissen* and *Radiergummi*) were not phonologically integrated into the English sentence but uttered with a German pronunciation.

the mother to the single word switches into German by her children. In (2) 3 Sue admits that she has forgotten the English word.

(2) Radiergummi [June 2016; MO, SU; age 6;5]

- 1 SU: mommy look I got a radiergummi
- 2 MO: what's a radiergummi again?
- 3 SU: oh I don't know anymore
- 4 MO: hmm.

Although example (1) and (2) are obviously instances of a crutching function due to a momentary lexical need, there is also a number of instances of German single word insertions into English utterances where it is not clear whether they fill a vocabulary gap or are due to some other process. These less clear-cut sequences lack the hesitations and open acknowledgements of lexical gaps present in (1) and (2) and need to be investigated in more detail in the analysis of the corpus data.

4.2. Addressee specification

In example (3) Sue and Liz (LI) are doing the author's hair, one of the twins' favorite activities at the time. The language of conversation preceding this sequence is English. In (3) 1 Liz is explaining the author that she is going to brush her hair to which she agrees in line 2. In line 3 Liz first addresses the author in English again, continuing her explanations of what she is going to do with the author's hair. After a micropause, Liz addresses her sister in German to give her directions on how she wishes to proceed with the hairdressing game. In this sequence the language alternation is used to specify the addressee of an utterance and is thus participant-related as well as discourse-related (Auer 1984) since it structures the discourse.

(3) Hairdo [April 2017; CA, LI, SU; age 7;3]

- 1 LI: first I'm going to brush your hair so that it's very soft.
- 2 CA: mhm (affirmative).
- 3 LI: so that we can know which one is where. (.) *sue und danach tun wir nochn paar schleifen ins haar (.) du darfst die ganzen haarstyles machen nur du machst halt dann am ende nee ich mach auch eine.*
'Sue and after that we'll put a couple of bows in the hair. You may make all the hairstyles only you do then at the end no I'll do one, too.'

4.3. Contextualizing oppositions

In the following excerpt (4), Sue and Liz have been planning and rehearsing a singing and dancing performance for their mother when they start to argue whether they should both sing and dance together or each perform individually. The language of the conversation preceding the sequence is German. In line 1 Sue tells her sister that she does not want them to perform together. In line 2 Liz opposes this view by telling her sister that this is not how it works, appealing to Sue's attention by calling her by her name twice. Her turn is broken off by Sue's taking the floor in line 3, where she uses both a switch from the preceding language of conversation into English and increased volume to create an oppositional stance, which highlights the increased affective intensity of this sequence. In line 4 the author tries to calm the girls in English. In line 5 Liz explains her view of how they should do their performance in English in a whining voice. In lines 6 to 8 the author tries to convince Liz of an alternative order for the performance, which Liz refuses (line 7). In line 9 Sue switches back to German, the language of the beginning of the sequence. This switch can be interpreted as having the double function of specifying Liz, together with the direct address "nein Liz", as the intended addressee and of terminating the dispute. In this typical example of a conflict situation between the twins, of which there are several similar ones in the corpus, the contrast arising from the switch into the other language is used to highlight the conflicting opinions of the twins and to escalate the conflict. Once the conflict is over, a switch back to the language preceding the conflict marks its termination. According to the definition of contextualization by Auer mentioned earlier, language alternation can be interpreted as a contextualization cue in the twins' bilingual repertoire.

(4) Dancing Performance [January 2017, CA, LI, SU; age 7]

- 1 SU: *aber nicht zusammen!*
'But not together!'
- 2 LI: *nein Sue! Sue so geht das ni-*
'No Sue! Sue that's not how it works.'
- 3 SU: WE SHOULDN'T DANCE together i do not want that!
- 4 CA: sh sh don't shout.
- 5 LI: ((whining voice)) but we should dance together and be singing what I
wanna sing.
- 6 CA: how about you one of you sings first and the other one dances then the
other starts to sing and the other one dances.
- 7 LI: no cause then you always I don't want that and then and then and then
another-
- 8 CA: okay sh sh.
- 9 SU: *nein Liz dann du dann darfst du als erstes singen.*
'No Liz then you then you may sing first.'

5. Conclusion and perspectives

The transcription and preliminary analysis of the data has revealed that there are two types of language alternations in the twins' discourse, which differ both in terms of structure and function. The first one corresponds more or less to the common definition of lexical borrowing and fulfils a crutching function. In these instances, single words from German are inserted without phonological integration into English utterances. While some of these insertions can clearly be identified to be caused by a lexical need, others will need to be investigated more closely in order to arrive at an interpretation of their possible functions.

The second type of language alternation involves longer sequences of code-switched material in which the twins switch from the language of interaction into the other language. These instances of language alternation occur both within and between utterances of the same speaker or between speakers and are bidirectional, depending on the preceding language of conversation. This type of alternation has a contextualization function that serves to specify the addressee of an utterance and to highlight opposition in conflict situations. Especially this latter function seems to be promising for future analysis as it is truly pragmatic and is similar to adult-like code-switches. Moreover, it creates a bilingual dynamic in the twins' discourse, enabling them to fully exploit their bilingualism for communicative purposes.

The investigation has also shown that the best locus for the creation of such a dynamic as well as for learning and testing new pragmatic skills is sibling talk. In these situations, the children are not controlled by the 'language authority' of their parents and they can freely interact with each other. Thus, the future analysis of the data will focus mainly on the interactions between the twins and between the twins and their brother. Further aims for the analysis are to compare the twins' bilingual language use and to trace a possible development for the period under investigation.

It is to be expected that a more thorough analysis of the data will yield additional functions of both types of language alternations and thus lead to a better understanding of the way in which young bilinguals exploit their bilingual language repertoire.

References

- Atkinson, J. & Heritage, J. (1984): Transcript notation. In: Atkinson, J. & Heritage, J. (eds.) *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. ix-xvi.
- Auer, P. (1984): *Bilingual conversation*. Philadelphia: John Benjamins.
- Auer, P. (1995): The pragmatics of code-switching: A sequential approach. In: Milroy, L. & Muysken, P. (eds.), *One speaker, two languages. Crossdisciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Auer, P. (1998): Introduction: Bilingual Conversation revisited. In: Auer, P. (ed.), *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity*. London: Routledge. 1-24.

- Blom, J.-P. & Gumperz, J. (1972): Social meaning in linguistic structure: Code-switching in Norway. In: Gumperz, J. & Hymes, D. (eds.), *Directions in sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston. 407-34.
- Clyne, M. (2003): *Dynamics of language contact*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeHouwer, A. (1990): *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Genesee, F., Nicoladis, E., & Paradis, J. (1995): Language differentiation in early bilingual development. In: *Journal of Child Language* 22, 611 – 631.
- Grosjean, F. (1982): *Life with two languages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2010): *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gumperz, J. (1982): *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lanza, E. (1997): *Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Li Wei, Milroy, L. & Pong, S.C. (1992): A two-step sociolinguistic analysis of code-switching and language choice. In: *International Journal of Applied Linguistics* 2 (1), 63-86.
- Li Wei (1994): *Three generations two languages one family: Language choice and language shift in a Chinese community In Britain*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Meisel, J.M. (1994): Code-switching in young bilingual children: the acquisition of grammatical constraints. In: *Studies in Second Language Acquisition* 16, 413-41.
- Myers-Scotton, C. (1993): *Social motivations for codeswitching*. Oxford: Clarendon Press.
- Poplack, S. (1980): Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en espanol: Toward a typology of code switching. In: *Linguistics* 18, 581-618.
- Romaine, S. (1995): *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Schmeißer, A. (2015): Diskurspragmatische Funktionen des Code-Switching. In: Müller, N. et al. (eds.) *Code-Switching Spanisch, Italienisch, Französisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 115-56.
- Taeschner, T (1983): *The sun is feminine: A study of language acquisition in bilingual children*. Berlin: Springer.
- Vogt, Hans. (1954): *Language contacts*. Word 10, 365-374.
- Weinreich, U. (1953): *Languages in contact: Findings and problems*. New York: The Linguistic Circle of New York.
- Zentella, A. C. (1990): Integrating qualitative and quantitative methods in the study of bilingual code-switching. In: Bendix, E. (ed.), *The use of linguistics: Annals of the New*

Variation in der deutschen Interpunktion

Dorothee Wielenberg

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der forschungsseitig bislang nur wenig beachteten Variation der deutschen Zeichensetzung und dem Versuch einer Annäherung an eine systematische Beschreibung von Interpunktionsvariation.

Auf der Formseite von Interpunktionsvariation werden in diesem Beitrag eine graphematische und eine graphetische Variable beschrieben. Im Kontext von Begründungszusammenhängen für Varianten werden intentionale und soziolinguistisch relevante Faktoren diskutiert. Den theoretischen Überlegungen wird eine Analyse exemplarischer Interpunktionsvariationen zur Seite gestellt. Dabei werden adaptierte Begriffe der Variationslinguistik zur Beschreibung verwendet. Es zeigt sich, dass im Kontext von Interpunktion von Fall zu Fall über den Variantenstatus eines spezifischen Vorkommnisses entschieden werden muss.

1. Einleitung

Entgegen Gadamers Kritik der Interpunktionsregeln als zu restringiert (vgl. 1961: 283) und auch Eisenbergs Beurteilung des Spielraums für „bewußte setzungen“ [sic!] als eng (vgl. Eisenberg 1979: 324) handelt es sich bei der Interpunktion tatsächlich um einen der variantenreichsten Bereiche der deutschen Schrift. Der Umstand, dass der interpunktionsbezogene Teil der amtlichen Regelung etwas über die Hälfte aller Regelformulierungen zur deutschen Schreibung ausmacht (vgl. AR 2018: 5-6), zeigt nicht, wie restringiert die Interpunktion ist. Ein differenzierter Blick in die Formulierungen der Regeln lässt im Gegenteil erkennen, wie George und Langlotz erläutern, dass der weitaus größere Teil der Interpunktionsregeln Optionen und Alternativen enthält (vgl. George & Langlotz 2017: 12ff). Das Zusammenspiel aus Gebrauch und diesen offenen Kodifizierungen ermöglicht die Realisierung zahlreicher normkonformer Interpunktionsvarianten. So kann ein Zeichenbenutzer beispielsweise entscheiden, ob er zur Markierung von Parenthesen Klammern, Gedankenstriche oder Kommata verwenden möchte. Die Norm öffnet Spielräume zur Ausdeutung, indem sie für bestimmte sprachliche Strukturen verschiedene Interpunktionszeichen zur Wahl stellt, während Zeichenbenutzer diese Spielräume ausgestalten, indem sie Varianten realisieren, sich bewusst oder unbewusst aus unterschiedlichen Gründen für oder gegen Möglichkeiten entscheiden oder neue (mitunter normwidrige) Varianten erzeugen. Wiederholt auftretende Variationsphänomene – ob normgerecht oder normwidrig ist zunächst irrelevant (hierzu siehe Berg 2016: 9) – lassen sich

systematisch beschreiben.

Obwohl die Zeichensetzung überaus variationsreich ist, hat sie in der Variationslinguistik bislang nur wenig Beachtung gefunden. Der vorliegende Beitrag nimmt diese Forschungslücke auf. Er befasst sich mit den Fragen, welche Arten von Variation es im Kontext der Interpunktion des Deutschen gibt und wie sich realisierte Interpunktionsvarianten begründen lassen. Damit wird an zwei traditionelle Perspektiven der Soziolinguistik angeknüpft: an eine die sprachlichen Phänomene fokussierende Perspektive, die um Beschreibungen und Erklärungen der Systematik hinter Variation bemüht ist, und an eine eher soziologische, die nach Gebrauchskontexten und Begründungszusammenhängen für Variation fragt (vgl. Löffler 2016: 21). Beide schließen einander nicht aus, wie ich zeigen werde.

Angestrebt werden keine erschöpfenden Antworten auf die oben genannten Fragen; vielmehr wird versucht, Interpunktionsvariation explorativ zu beschreiben, um daraus Arbeitshypothesen zur Systematik von Interpunktionsvariation und ihren Begründungszusammenhängen zu gewinnen. Insbesondere die Frage nach den Begründungszusammenhängen, aber auch eine pragmatische Orientierung in der Soziolinguistik machen es dabei notwendig, von einem pragmatischen Interpunktionsbegriff auszugehen. Abschnitt 2 befasst sich mit der Erläuterung eines solchen Begriffs. Um Interpunktion als Variationsphänomen zu fassen, widmet sich Abschnitt 3 anschließend der Erarbeitung für Interpunktion geeigneter variationslinguistischer Begriffe, geeigneter Beschreibungsmittel und der Differenzierung verschiedener Variationsarten. In Abschnitt 4 wird exemplarisch untersucht, wie Interpunktion variiert. Dabei finden die Beschreibungsmittel aus Abschnitt 3 Erprobung. Außerdem werden anhand konkreter Beispielvarianten Begründungen theoretisiert, die zur Anwendung der Varianten geführt haben könnten. Der letzte Abschnitt beinhaltet neben einem Fazit einen Ausblick auf weiterführende Analysen und mögliche Verwendungszusammenhänge der Erkenntnisse für den Interpunktionsunterricht.

2. Zu einem pragmatischen Interpunktionsbegriff

Grundsätzlich folgt der vorliegende Beitrag dem Interpunktionsinventar von Bredel (2008), wonach die folgenden Zeichen zu den Interpunktionszeichen des Deutschen gehören: < . , ; ! ? () „ ‘ ’ … – – >. Zur Besprechung einiger Interpunktionsfälle ist es in Abschnitt 4 erforderlich, den Interpunktionsbegriff auszuweiten und weitere graphische Elemente (wie u.a. bei Gallmann 1985) hinzuzuziehen, da sie alternativ zu Interpunktionszeichen stehen können. Berücksichtigung erfahren hier exemplarisch die Kursivschreibung und das Nullelement.

Um einen für variationslinguistische Zwecke tauglichen Interpunktionsbegriff bereitzustellen, widmet sich dieser Abschnitt der Frage nach der Beschaffenheit eines solchen Begriffs. Ein für variationslinguistische Zwecke tauglicher Interpunktionsbegriff sollte Rückschlüsse auf Zusammenhänge einer Variante zu einem Zeichenbenutzer ermöglichen und soll daher per se pragmatisch sein. Rückschlüsse auf einen Zeichenbenutzer können z.B.

intentionaler, situativer, sozialer oder geographischer Natur sein. Für Rückschlüsse geographischer, sozialer oder situativer Natur bedarf es der Kopplung von Interpunktionsvarianten an geographische, soziale oder situative Faktoren. Ich komme hierauf zurück. Annahmen über die mutmaßliche Kopplung einer Variante an Intentionen lassen sich anhand grammatiktheoretischer Konzepte rekonstruieren. Hierauf möchte ich nun näher eingehen.

Im Rahmen der funktionalen Grammatiktheorie nimmt Köller eine Einteilung sprachlicher Formen in lexikalische und grammatische Zeichen vor (vgl. Köller 1988: 59), nach der sich Interpunktionszeichen als grammatische Zeichen fassen lassen. Variation im Bereich der Interpunktion wäre damit funktional betrachtet ein Teilbereich grammatischer Variation. Hennig betont, dass es zur Untersuchung von Begründungszusammenhängen für grammatische Variation sinnvoll ist, handlungsfunktionale Aspekte zu berücksichtigen (vgl. Hennig 2017: 24) und bestätigt damit die Notwendigkeit eines pragmatischen Interpunktionsbegriffs. Sie erläutert, dass seitens des Sprachsystems bereitgestellte Möglichkeiten grammatischer Variation dem Sprachbenutzer zur Ausdifferenzierung der Darstellung eines Sachverhalts zur Verfügung stehen (vgl. ebd.: 23). Aus diesem Grund wird Interpunktion aus pragmatischer Perspektive als ein schriftsprachliches Teilsystem verstanden, dessen Einzelelemente über ein spezifisches Potential zur Umsetzung der Intentionen eines Produzenten in beabsichtigte Lesarten eines Rezipienten verfügen. Dies kann man wie folgt verstehen: Ein idealtypischer Schreiber verwendet ein Interpunktionszeichen so, dass es mit seiner Funktion die Lesart eines potentiellen Lesers intentionsgemäß beeinflusst. Geht man von dieser Annahme aus, genügt es für die Untersuchung von Begründungszusammenhängen nicht, die Funktionen eines Zeichens zu betrachten, da diese für einen Benutzer ‚nur‘ Anweisungen zur sprachlichen Verarbeitung darstellen, nicht aber die Resultate dieser Verarbeitung – die Lesarten. Die hier eingenommene Perspektive wird auch mögliche Lesarten berücksichtigen, die aus den Funktionen einer Variante resultieren können und aus denen sich – kehrt man obige Gedankengänge um – möglicherweise Rückschlüsse auf die Intentionen des Schreibers ziehen lassen.

Der Zusammenhang zwischen Intention, Form, Funktion und möglichen Lesarten eines Interpunktionsvorkommnisses soll in der Folge erläutert werden. Interpunktionszeichen verfügen über ein Form-Funktionsgefüge (siehe auch Bredel 2008). Unter der Form eines Interpunktionszeichens wird der mit den Sinnen wahrnehmbare physische Teil des Zeichens verstanden – also die beim Lesen sichtbare graphische Erscheinung.¹ Die graphische Erscheinung steht derart in Zusammenhang mit ihrer Funktion, dass das Wahrnehmen der Form durch einen Rezipienten die Funktion für die Verarbeitung des Rezipienten aktiviert.² Die Funktion stellt dabei eine Art Verarbeitungsanweisung da. So verfügt beispielsweise der Satzschlusspunkt über die graphische Form <.> und über die Funktion, das Beenden syntaktischer Verarbeitungsprozesse anzuweisen. Ein Rezipient, der auf einen Punkt trifft, beendet

¹ Inwiefern außerdem die beim lauten Lesen realisierte Prosodie zur Form eines Zeichens gehört, stellt eine offene Frage dar.

² Die Frage nach der Zuverlässigkeit der Verbindung von Form und Funktion ist ebenfalls eine offene Frage in der Grammatikforschung, der hier nicht weiter nachgegangen wird.

entsprechend die noch laufenden syntaktischen Verarbeitungsprozesse.

Es scheint unmittelbar einleuchtend, dass der Punkt zum Wirken seiner Funktion der Kopplung an eine zu verarbeitende Einheit bedarf, für die die Verarbeitungsprozesse beendet werden können. Nach Köller gilt, dass grammatische Zeichen semantisch eher unselbstständig sind (vgl. Köller 1988: 53); ihre Funktion besteht nach ihm in der ordnenden Organisation gegebener Bedeutungen. Die mit grammatischen Zeichen verbundene Funktion ist ihm zufolge entsprechend „sprachlogisch als Metainformation zu einer gegebenen Basisinformation“ zu klassifizieren (ebd.: 69).

Um Vermutungen über Intentionen und Lesarten eines konkreten Punktorkommnisses anzustellen, genügt die Beschreibung der Form und der Funktion des Punktes nicht, sondern man muss diese in Bezug setzen zu Form und Funktion des konkreten Satzes, zu dem der Punkt gehört (in der Folge werden solche übergeordneten Form-Funktions-Gefüge als Träger bezeichnet).³ Für Beispiel (1) ist der Satz *Peter sitzt am Schreibtisch* der Träger, auf den die Funktion des Punktes Bezug nimmt. Dabei ist der Satz selbst eine komplexe sprachliche Form mit eigener Funktion.

(1) Peter sitzt am Schreibtisch.

Grammatische Zeichen wie Interpunktionszeichen treten mit ihren Trägern über ihre Funktionen in Interaktion. Da der Träger in (1) selbst ein komplexes sprachliches Gefüge darstellt, folgt aus seiner Differenzierung durch die syntaktische Funktion des Punktes eine Differenzierung seiner Gesamtfunktion: Der Punkt beendet nicht nur syntaktisch, sondern auch semantisch und kommunikativ, was sich mitunter auf die Lesart auswirken kann. In (1) kommt dies jedoch nicht unmittelbar zum Tragen.

(2) <Peter sitzt am Schreibtisch. Sein Zimmer ist unordentlich.>

(3) <Die Uhr steht still. Die Zeit auch.>

In (2) gilt zunächst, was auch für (1) gilt: Der Punkt aktiviert nicht nur das syntaktische Beenden des Trägers; in Analogie zur Syntax stellt sich außerdem eine Termination des Trägers als semantische und kommunikative Einheit ein, da der Punkt die Weiterverarbeitung zu unterbinden vermag. Im Unterschied zu (1) folgt in (2) jedoch ein weiterer Satz. Die beiden Sätze in (2) sind aufgrund des Punktes grundsätzlich unverbunden, was die mögliche Lesart unterstützt, dass Peters Schreibtisch nicht in seinem unordentlichen Zimmer steht (Lesart a). Möglich ist allerdings auch eine Lesart, nach der sich der Schreibtisch in seinem Zimmer befindet (Lesart b). Es handelt sich bei Lesart b um das Resultat von Kohärenzprozessen: Es ist erwartbar, dass sich ein Schreibtisch beispielsweise in einem unordentlichen Kinder- oder Jugendzimmer befindet. Der Punkt kann die Lesart also nicht endgültig bestimmen. Es sind beide Lesarten

³ Adamzik spricht in einem ähnlichen Zusammenhang von der potentiellen Funktion sprachlicher Elemente für höherstufige Ebenen (vgl. Adamzik 2016: 174).

möglich. Möglicherweise kann der Punkt sie aber beeinflussen. Die Einflussnahme auf die Lesart geschieht dabei ggf. indirekt. Direkten Einfluss hat der Punkt auf den Leser, der dann die Verarbeitungsaktivitäten für die Einheiten beendet. Indirekt kann dies zu einer starken Abgrenzung der Einheiten gegeneinander führen und damit auch zu Lesart a. Man könnte nun mutmaßen, dass ein Leser, der anstelle eines Kommas einen Punkt wählt, diese Lesart intendiert.

In (3) schließlich stellt das Herstellen zweier kommunikativer Größen durch den Punkt den entscheidenden Faktor dar, aufgrund dessen *Die Zeit auch*. eine besondere Wirkung erzielen kann. Die syntaktische Einheit in (3) *Die Zeit auch* ist kein typischer eigenständiger Satz. Durch den Punkt wird die Einheit jedoch eigenständig. Gleichzeitig bleibt die Einheit syntaktisch auffällig. Mit dem Beenden der syntaktischen Verarbeitungen gehen nach oben beschriebenem Muster das Entstehen eigenständiger Bedeutungs- und Kommunikationseinheiten einher. In der Folge erhält die Einheit *Die Zeit auch*. ein besonderes kommunikatives Gewicht. Es kommt zu einer poetischen Lesart.

Soll die Syntax unterbrochen werden, ohne dass gleichzeitig zwei semantische oder kommunikative Einheiten entstehen, sind Semikolon und Komma die Zeichen, die zur Wahl stehen, da beide im Gegensatz zum Punkt ein gewisses Maß der Weiterverarbeitung legitimieren. So entsteht in (4) der besondere Effekt aus (3) nicht.

(4) <Die Uhr steht still, die Zeit auch.>

Verglichen mit dem Punkt verfügt ein Fragezeichen über die Funktion, einen Sachverhalt kommunikativ infrage zu stellen. Der Träger eines Fragezeichens wird durch die Funktion des Fragezeichens als infragestehend gekennzeichnet. Er gilt nun in seiner Gesamtheit kommunikativ als *infragestehend* (5). Anders als der Punkt, der die kommunikative Eignung seines Trägers nur indirekt beeinflussen kann, indem er Einheiten syntaktisch beendet (s. o.), kann das Fragezeichen also direkten Einfluss auf die kommunikative Beschaffenheit seines Trägers ausüben.

(5) <Peter sitzt am Schreibtisch?>

Interpunktionszeichen verfügen in Konklusion nicht nur über ein Form-Funktions-Gefüge, sondern über ein Form-Träger-Funktions-Gefüge und darin über Funktionen, die direkten oder indirekten Einfluss auf Träger ausüben können. Ohne nun davon auszugehen, dass die Funktionsweise von Interpunktion damit vollständig beschrieben ist, kann man zumindest die folgenden möglichen Funktionen von Interpunktionszeichen annehmen:

Strukturbezogene Differenzierungsfunktion: Organisation der morphologischen, syntaktischen oder textuellen Beziehungen eines Trägers mit dem Resultat spezifischen grammatischen Verhaltens und spezifischer grammatischer Beziehungen (differenzierte Struktur). Hiermit kann die Organisation der Denotate und Kohäsionsbeziehungen (differenzierte Semantik) sowie der kommunikativen Einheiten eines Trägers (differenzierte kommunikative Bedeutung) einhergehen.

Kommunikationsbezogene Differenzierungsfunktion: Organisation der kommunikativen Qualität eines Trägers mit dem Resultat spezifisch differenzierter kommunikativer Passung dieser sprachlichen Einheit für bestimmte Zwecke und/oder Situationen (differenzierte kommunikative Bedeutung).⁴

Die entstehenden Lesarten bzw. differenzierten Bedeutungen sind mit Blick auf Entscheidungen des Zeichenbenutzers analysierbar. Ein Zeichenbenutzer berücksichtigt beim Sprachgebrauch in der Regel alle drei Möglichkeiten der Differenzierung: Er kontrolliert die Struktur, um die beabsichtigte Mitteilung für einen Kommunikationspartner, der über die gleiche Grammatik verfügt, verständlich zu machen; er kontrolliert die Semantik, um die Mitteilung möglichst adäquat und eindeutig als sprachliches Äquivalent für den intendierten Bezugs-sachverhalt der Realität zu gestalten; er kontrolliert die Kommunikative Bedeutung, um die Mitteilung möglichst adäquat an ihren kommunikativen Zweck anzupassen. Die Wahl einer Variante kann insgesamt – bei aller Vorsicht – Intentionen eines Zeichenbenutzers indizieren.

3. Ein Variationsbegriff für die Zeichensetzung

Zu Beginn des Abschnitts muss geklärt werden, was hier unter Variante verstanden wird, da die zentralen Begriffe in der Variationslinguistik oftmals nicht eindeutig verwendet werden (vgl. Sinner 2014: 26). Bei der folgenden Fassung der variationslinguistischen Begriffe sind die Termini Form und Funktion entscheidende Elemente. Entsprechend wird dieser Abschnitt an verschiedenen Stellen Bezug auf Abschnitt 2 nehmen, um einen für Interpunktion operationalisierbaren Variantenbegriff zu konzipieren.

Variation bezeichnet den Umstand, dass mindestens zwei unterschiedliche sprachliche Erscheinungen als Varianten voneinander klassifizierbar werden. Dies geschieht Sinner zufolge genau dann, wenn „unterschiedliche Varianten zum Ausdruck *einer* Bedeutung bzw. *eines* Inhalts [... oder eben einer Funktion; D. W.] existieren“ (ebd.: 18). Sinners Formulierung impliziert, dass die Unterschiede, die den Variantenstatus ausmachen, auf der Formseite eines Zeichens wahrnehmbar sein müssen, während die Bedeutungs- oder Inhaltsseite gleichbleibend sein soll. Dass dies oft einer Idealvorstellung entspricht, wird noch gezeigt.

Bezogen auf Interpunktion kann Formvariation auf mindestens drei verschiedene Weisen

⁴ Man kann davon ausgehen, dass lexikalische Zeichen ebenfalls über Funktionen und Bedeutung hinsichtlich der drei Dimensionen Grammatik, Semantik und Pragmatik verfügen. Anders als grammatische Zeichen aber *werden* die lexikalischen Zeichen organisiert, weshalb für sie das Aufspannen von Bedeutungen und Bedeutungsrahmen, also die inhaltsbezogene Differenzierungsfunktion, im Vordergrund steht.

gedeutet werden; zwei davon finden sich bei Berg: Die physisch wahrnehmbaren Unterschiede können sich ihm zufolge auf die Graphematik oder die Phonologie beziehen (vgl. 2016: 15). Interpunktion variiert dann graphematisch, wenn sich in einem identischen Träger ausschließlich das Interpunktionszeichen verändert (6). Mit Bezug zur Phonologie bzw. Prosodie variiert Interpunktion, wenn dieselbe interpunktionshaltige schriftsprachliche Form merklich unterschiedlich ausgesprochen oder betont wird.⁵ Überdies scheint noch eine weitere Möglichkeit zu existieren, die in gewisser Weise eine Sonderform graphematischer Variation ist und hier als graphetisch bezeichnet werden soll. Gemeint sind damit Fälle, in denen es für das singuläre Interpunktionszeichen unterschiedliche Formvarianten gibt. Ein Beispiel für solche Fälle sind schriftartenabhängige Formveränderungen desselben Interpunktionszeichens (7).

- (6) a) <Peter sitzt am Schreibtisch, sein Zimmer ist unordentlich.>
 b) <Peter sitzt am Schreibtisch; sein Zimmer ist unordentlich.>

- (7) a) <Ich mag Peter!>
 b) <Œch mag Peter!>

Bisher entspricht der nun schon mehrfach gefallene Begriff Variante einer sprachlichen Formeinheit, die sich von einer anderen Formeinheit gleicher Ebene physisch wahrnehmbar unterscheidet, dabei aber die gleiche Bedeutung wie die andere aufweist. Eine Variante ist dabei die konkrete sprachliche Ausprägung einer Variablen (vgl. ebd.: 26). Eine Variable ist gleichermaßen der gemeinsame Nenner des Unterschieds zwischen diesen Formen und muss daher taxonomisch abstrakter sein als diese. Die Formvariablen zu den oben genannten Formvarianten von Interpunktion sind 1. Interpunktionszeichen (Variable der graphematischen Variation), 2. Interpunktionszeichenform (Variable der graphetischen Variation) und 3. Aussprache (Variable der phonologischen Variation).

Abgesehen von ihren unterschiedlich ausgeprägten Variablen unterscheiden sich die Varianten im Idealfall nicht. Es ist dieser Umstand, durch den die Varianten vergleichbar werden und der die Varianten erst zu Spielarten voneinander macht. Dass dieser Idealfall nicht ganz unproblematisch ist, illustriert die folgende Analogie zu Variation bei IKEA-Möbeln: Das allseits bekannte *Billy-Regal* etwa existiert in verschiedenen Holz- bzw. Farbausführungen. Die wahrnehmbare Form der Varianten unterscheidet sich in der Formvariablen ‚Farbe‘. Die Varianten sind ‚Buche‘, ‚Kiefer‘, ‚Weiß‘ oder ‚Schwarz‘. Hinsichtlich der Funktion der vier Regalvarianten ist man auf den ersten Blick geneigt, Äquivalenz anzunehmen. Aber auch, wenn es farbunabhängig dabei bleibt, dass ein Billy-Regal ein Regalmöbelstück mit der Funktion, Bücher oder andere Dinge darin unterzubringen, ist, bei näherer Betrachtung unterscheidet sich

⁵ In der Folge wird auf die Beschreibung der phonologischen Form verzichtet. Das muss nicht bedeuten, dass Interpunktion nicht zu Vorleseausprachevarianten führt. Im Gegenteil wird davon ausgegangen, dass dies zumindest für einige Interpunktionsvorkommnisse der Fall ist. Die Vorleseausprachevarianten werden im Rahmen dieses Beitrags jedoch nicht untersucht.

die Bedeutung der Varianten noch hinsichtlich der Komponenten *Farbwirkung auf einen Betrachter* (z. B. könnte Schwarz dunkel und traurig wirken und Weiß hell und fröhlich) und *Farbinteraktion mit dem Raum der geplanten Positionierung* (z. B. könnte Weiß einen Kontrast zu einem sonst eher dunklen Zimmer bilden). Man kann für die Formvarianten also neben ihrer gleichbleibenden primären Funktion, sekundäre Funktionen annehmen, die erst im konkreten Kontext erscheinen. Es scheint die primäre Funktion einer Variante zu sein – Adamzik spricht von „dominante[n] Funktionen“ (2016: 178) –, die situations- und benutzerunabhängig die gleiche bleiben muss, damit von einer Variante gesprochen werden kann. Jeder, der schon einmal ein solches Regal für seine Wohnung ausgesucht hat, weiß aber, dass neben der primären Absicht, Bücher unterzubringen, die Farbe durchaus einen Unterschied macht und bei gleicher Tauglichkeit im Hinblick auf die primäre Funktion ausschlaggebend für den Kauf einer spezifischen Variante ist. Das Beispiel zeigt, dass Formvariation mit Funktionsvariation interagiert und dass die Funktionsäquivalenz, wie sie in obiger Definition zu Variation zu finden ist, oftmals nur die primäre Funktion der Formvarianten betrifft. Womöglich ist die vollständige Funktionsäquivalenz für die Annahme von Varianten auch gar nicht notwendig. Denn es sind gerade die funktionalen Variationen, die mitunter Begründungen zur Realisierung einer spezifischen Variante liefern können. In Konklusion wird die eingangs eingeführte Definition von Variation reformuliert: Variation bezeichnet hier den Umstand, dass formal unterschiedliche Varianten existieren, deren *primäre* Funktion jeweils gleich ist.

Im Folgenden werde ich diese Definition nun auf sprachliche Zeichen beziehen. Für sprachliche Zeichen (also auch Interpunktionszeichen) wurden in Abschnitt 2 potentielle Funktionen für die Struktur und die Kommunikation mit potentiellen Auswirkungen auf die Semantik und die kommunikative Bedeutung eines Trägers konstatiert, sodass ein Träger sich durch Interpunktion insgesamt hinsichtlich Struktur, Kommunikationsbedeutung und Inhalt verändern kann.

Verglichen mit der Frage, ob eine Formvariation besteht (s. o.), ist die Frage nach Funktionsäquivalenz aufgrund der abstrakteren Variablen deutlich schwieriger zu beantworten. Zunächst muss darüber hinaus die relevante primäre Funktion eines Interpunktionsvorkommnisses identifiziert werden, um eine Beurteilung vornehmen zu können. Aufgrund der leichteren Zugänglichkeit beginne ich bei der Bezugnahme auf sprachliche Zeichen bei lexikalischen Zeichen, deren primäre Funktion in der Bereitstellung von Inhalten zu sehen ist, ehe ich in Abschnitt 4 eine entsprechende Analyse von Interpunktionsfällen vornehme.

Sterben und *abkratzen* unterscheiden sich der Form nach, weisen aber das gleiche Denotat auf. Eroms weist im Zusammenhang mit diesem Beispiel auf das Synonymieproblem hin. Danach ist es oft fraglich, ob vermeintliche Synonyme nicht doch Unterschiedliches bedeuten (vgl. 2014: 24). Dass zwischen *sterben* und *abkratzen* wie beim Beispiel des *Billy-Regals* noch ein Unterschied in der situationsbezogenen Angemessenheit besteht, ist augenscheinlich: Während *sterben* in gewisser Weise als neutral erscheint, ist *abkratzen* als umgangssprachlich bis derbe konnotiert. In bestimmten Situationen oder sozialen Gruppen würde man es nicht

verwenden. Die beiden Wörter unterscheiden sich hinsichtlich ihrer kommunikationsbezogenen Differenzierungsfunktion; der kommunikative Skopus von *sterben* ist dabei größer als der von *abkratzen*. Auch strukturell gesehen verhalten die beiden Varianten sich unterschiedlich: Während *sterben* morphologisch einfach ist, ist *abkratzen* morphologisch komplex und in der Lage, syntaktisch getrennt zu werden. Hinsichtlich des Inhalts der beiden Ausdrücke besteht jedoch Äquivalenz. *Sterben* und *abkratzen* können entsprechend der neuen Definition als Varianten voneinander betrachtet werden.

Dittmar zufolge sind bei der Beurteilung von Begründungszusammenhängen wie z. B. der situationsbezogenen Angemessenheit sechs Ordnungsdimensionen zu berücksichtigen: Person, Raum, Gruppen, Kodifizierung, Situation und Kontakt (vgl. 1997: 179). Unter der Ordnungsdimension Person begreift Dittmar Ideolekte und damit individuelle sprachliche Phänomene. Die Ordnungsdimension Raum bringt er mit der lokalen Identität und Dialekten in Verbindung (vgl. ebd.: 179). Man spricht hier auch von diatopischer Variation (vgl. Elsen 2014: 166). Des Weiteren unterscheidet Dittmar in der Ordnungsdimension Gruppe schichtspezifische Soziolekte sowie Genderlekte oder auch Jugendsprache (vgl. 1997: 179). Gemeint sind hiermit Variationen, die innerhalb bestimmter sozialer Gruppen in Erscheinung treten. Diese Ordnungsdimension entspricht grosso modo sog. diastratischen Variationen (vgl. Elsen 2014: 166). Die Ordnungsdimension Kodifizierung nimmt Bezug auf normative Korrektheit. Im Umgang mit orthographischen Phänomenen spielt Kodifizierung stets eine Rolle. Die Situation als Ordnungsdimension orientiert sich an Kontext- und Musterwissen (vgl. Dittmar 1997: 178/180), was der sog. diaphasischen Variation entspricht (vgl. Elsen 2014: 166). Hier ist am ehesten eine Schnittstelle zu den in Abschnitt 2 beschriebenen intentionalen Begründungszusammenhängen zu sehen. Schließlich betrifft die Ordnungsdimension Kontakt die machtbezogene Beeinflussung der Varietäten untereinander (vgl. Dittmar 1997: 180). In der Theoretisierung der Begründungszusammenhänge der Varianten wird auf diese soziolinguistischen Beschreibungsmittel zurückgegriffen.

4. Interpunktion als Variationsphänomen

Die folgenden Teilabschnitte befassen sich mit der konkreten exemplarischen Analyse einzelner Interpunktionsvorkommnisse. Diskutiert wird jeweils, ob die Vorkommnisse als Varianten zu werten sind, wie die Varianten linguistisch beschrieben werden können und welche Gründe zur Verwendung einer Variante geführt haben könnten.

4.1. Graphetische Variation der Anführungszeichen

Graphetische Variationen (siehe Abschnitt 3) findet man für die deutsche Interpunktion nur selten, wenn man die schriftartenabhängigen typographischen Phänomene ausblendet.⁶ Um darzulegen, dass es sich bei einem Phänomen um graphetische Variation handelt, muss gezeigt werden, dass es sich um das gleiche Zeichen handelt, indem a) gleiche Träger vorliegen und b) im Zusammenhang mit diesem die gleiche primäre Funktion durch das Zeichen erfüllt wird.

Einer der wenigen Fälle graphetischer Interpunktionsvariation liegt für die Anführungszeichen vor. Potentiell existieren im Deutschen mindestens die folgenden acht Formvarianten: <„_“> und <„_>, <»_«>, <_>, <<_>> und <_> oder <"_> und <'_'>. Die ‚Allo-Interpunktionszeichen‘ unterscheiden sich sowohl in der Gestalt des linken und rechten Teilzeichens als auch in der Anzahl der Elemente, die links und rechts zu finden sind. Auffällig ist, dass zu jeder Variante mit doppeltem Teilzeichen links und rechts eine Variante mit einfachen Teilzeichen links und rechts existiert. In den amtlichen Regeln für das Deutsche ist die Form der Anführungszeichen wie folgt angegeben: <„_“> (vgl. AR 2018: 97). Die unteren linken Anführungszeichen haben die Form einer kleinen 99, die oberen rechten sehen aus wie eine kleine 66.

Die primäre Funktion der Anführungszeichen ist unter Rückbezug auf Bredel (vgl. 2011: 57) als kommunikationsbezogen zu beschreiben. Nach Bredel wird ein Zeichenbenutzer die Anführungszeichen verwenden, wenn der Wortlaut der markierten sprachlichen Größe nicht sein eigener ist und er diesen Umstand kennzeichnen will bzw. muss (vgl. ebd.). Die kommunikative Funktion, wörtlich wiedergegebener Inhalte als solche zu kennzeichnen, ist damit die primäre Funktion von Anführungszeichen. In den Beispielen (8) bis (12) wird diese Funktion durch unterschiedliche Formvarianten der Anführungszeichen erfüllt. Der Träger ist dabei in jedem der fünf Beispiele eine wörtlich wiedergegebene Größe.

- (8) Ziel der deutschlandweiten Studie ist es, längsschnittliche Daten der „Kompetenzentwicklungen, Bildungsprozesse, Bildungsentscheidungen und Bildungsrenditen“ in verschiedenen Lernumwelten zusammenzutragen [...].⁷
- (9) »Läuft das hier immer so?«⁸
- (10) »Es kann sein«, fuhr der Alte fort.⁹
- (11) «Muß man das tun, um das Leben ergründen zu können?!?»¹⁰
- (12) Als Wissenschaftsministerin in Nordrhein-Westfalen löste sie den "Atomkugel-Skandal" aus [...].¹¹

⁶ Zur Allographie im Kontext von Schriftarten siehe Fuhrhop & Peters (2013: 207).

⁷ Aus: Inge Blatt et al.: Erfassung der Rechtschreibkompetenz in der Längsschnittstudie „Nationales Bildungspanel“. Studiendesign und -ergebnisse. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2016. S. 56. Wissenschaftlicher Artikel.

⁸ Aus: Juli Zeh: Unterleuten. Luchterhand 2016. S. 174. Roman.

⁹ Aus: Novalis: Heinrich von Ofterdingen. Weltbildverlag 1983. S. 17. Roman.

¹⁰ Aus: Peter Altenberg: Im Nachtcafé. Metroverlag 2008. S. 17. Kurzgeschichten.

¹¹ Aus: Christian Wernicke: Eher Nachdenkerin als Vordenkerin. Süddeutsche Zeitung 2018. Journalistischer Text.

Beispiel 8 enthält die in den amtlichen Regeln abgelegte Formvariante der Anführungszeichen <„_“>. Die Zeichen markieren funktional ein wörtliches Zitat. Die Autoren des Beispiels erfüllen mit der Verwendung der Anführungszeichen die rechtlich obligatorische Kennzeichnung nicht eigener Inhalte. Das Beispiel entstammt einem wissenschaftlichen Artikel. In den Beispielen (9) bis (11) sind die beiden Varianten der sog. *französischen* Anführungszeichen zu finden; es handelt sich dabei um den doppelten Pfeil im typographischen Mittelband. In allen drei Beispielen markieren die Anführungszeichen sprachliche Einheiten als wörtlich wiedergegebene Rede. In Juli Zehs Roman *Unterleuten* (9) findet die Auszeichnung mit den französischen Anführungszeichen mit den Spitzen nach innen <»_«> statt. Gleiches gilt für den Auszug aus Novalis' *Heinrich von Ofterdingen* (10). Bei Peter Altenberg, der vorwiegend in Österreich schrieb, findet man hingegen die französischen Anführungszeichen mit den Spitzen nach außen <<_»> (11). Alle drei Beispiele lassen sich als literarisch klassifizieren. Beispiel (12) entstammt einem Artikel der Online-Ausgabe der *Süddeutschen Zeitung*. In ihm findet man die im Englischen gängige Form der Anführungszeichen <"_ ">, hier verwendet zur Kennzeichnung eines zitierten Ausdrucks. Ähnliche Belege lassen sich beispielsweise für die Zeitschrift *Spiegel* finden. In keinem der Beispiele verändert sich die primäre Funktion der Anführungszeichen, weshalb die Vorkommnisse als Varianten beschreibbar werden.

Da sich außerdem keine sekundäre Funktion verändert, können die Varianten nicht intentional relevant werden. Obwohl es sich hier nun lediglich um eine exemplarische Untersuchung handelt, fällt auf, dass die dem Namen nach sprachkomplementären Anführungszeichen (deutsch, französisch, englisch) innerhalb des Deutschen Entsprechungen in komplementärer bereichsspezifischer Verwendung gefunden haben. So treten hier die deutschen Anführungszeichen für die Auszeichnung wörtlich wiedergegebener Inhalte in der Wissenschaft auf, beide Varianten der französischen Anführungszeichen in der Literatur und die englischen in der Presse. Literatursprache, Wissenschaftssprache und Zeitungssprache ordnet Löffler unter Rückbezug auf Riesel „Vorkommensbereichen“ zu (vgl. 2016: 95). Produzenten in ihren sozialen Rollen als Journalisten, Literaten oder Wissenschaftler bzw. Verlage der jeweiligen Vorkommensbereiche scheinen sich also komplementärer Varianten zu bedienen. Die Distribution der Varianten erfolgt auf der Grundlage eines Ordnungskriteriums der von Dittmar beschriebenen Ordnungsdimension Gruppe. Die Varianten sind damit als diastratisch zu beschreiben.

Generalisieren lässt sich diese Aussage jedoch nicht ohne weitere empirische Untersuchungen wie Korpusanalysen. So lassen einige der explorativen Befunde auch die Vermutung zu, dass der Distribution nach lokalen Gesichtspunkten durchaus ebenfalls Bedeutung zukommt. Peter Gallmann etwa verwendet als Schweizer Sprachwissenschaftler in seinen wissenschaftlichen Texten (z. B. 1985) die in der Schweiz üblichen französischen Anführungszeichen und für Beispiel 11 wurde bereits angemerkt, dass sich die Varianten des in Österreich ansässigen Autoren Altenberg von den übrigen literarischen Formvarianten unterscheiden. Hier könnte man entsprechend der Ordnungsdimension Raum von diatopischer Variation sprechen. Diese Beobachtung erscheint vor allem deshalb interessant, da die Anführungszeichen nicht der

prototypischen diatopischen Variation, den Dialekten, entsprechen.

Die einfachen Anführungszeichen haben bis jetzt noch keine Betrachtung erfahren. Klar scheint für sie nur zu sein, dass die Formvarianten der Gestalt der ‚Häkchen‘ nach zusammengehören. Zum Beispiel gehören die doppelten englischen Anführungszeichen <" "> zu den einfachen englischen <' '>. Caduff betrachtet die einfachen Anführungszeichen gemeinsam mit den doppelten und der Kursivschreibung (vgl. 2009). Alle drei Formen können ihr zufolge u. a. wörtlich Wiedergegebenes als solches kennzeichnen. Sie verfügen damit über die gleiche primäre Funktion und kommen als Varianten voneinander infrage.

Während aber die doppelten Anführungszeichen dem unmarkierten Standard entsprächen, handele es sich bei den einfachen Anführungszeichen um modalisierende Anführungszeichen – um Distanzzeichen –, die die kritische Haltung des Benutzers zum markierten Inhalt anzeigen (vgl. ebd.: 154), und bei der Kursivschreibung um eine Markierung, die eine stark affirmative Haltung zum Ausdruck bringe (vgl. ebd.: 156). Insbesondere Letzteres zeigt sich womöglich in der Verwendung der Kursivschreibung für begriffliche Einführungen in vielen wissenschaftlichen Arbeiten. Nimmt man Caduffs Ausführungen an, so wird in diesem Fall die kommunikationsbezogene primäre Funktion der drei Varianten um die Komponente *Einstellungsmarkierung* ergänzt, hinsichtlich der sich die Varianten unterscheiden. Anders als bei den doppelten Anführungszeichen werden die Varianten dadurch intentional nutzbar, wohingegen keine der Ordnungsdimensionen nach Dittmar zur Beschreibung infrage kommt. Durch die verwendungsrestringierende Ergänzung der primären Funktion um eine Einstellungsmarkierung wird jedoch der Variantenstatus der drei Formen fraglich.

In einem anderen Ansatz, der im wissenschaftlichen Arbeiten von großer Relevanz ist, unterscheiden sich die Varianten nicht um die Komponente Einstellungsmarkierung, sondern um die Komponente Art des Wiedergegebenen. Die doppelten Anführungszeichen kennzeichnen aus erster Hand wiedergegebene Inhalte (z. B. Titel, Begriffe oder wörtlich Wiedergegebenes und direkte Rede), die einfachen solche aus zweiter Hand (z. B. sekundäre Zitate). Die Kursivschreibung hingegen ist in diesem Ansatz auf die wörtliche Wiedergabe von Begriffen oder Titeln restringiert; wörtliche Rede und vollständige Zitate werden in der Regel nicht kursiv gesetzt, was unter anderem daran liegt, dass Kursivsetzung hier pragmatisch in der Lage dazu ist, die Auswertung der semantischen Bedeutung sowie die grammatische Integration eines sprachlichen Inhalts für den Satz zu unterbinden. Neben den unterschiedlichen Komponenten ändert sich in diesem Ansatz außerdem der Träger selbst konzeptionell. Hier noch von Varianten auszugehen, ist entsprechend mehr als fragwürdig.

4.2. Graphetische Variation des Gedankenstrichs

Theoretisch existieren für den Gedankenstrich keine Formvarianten. Die in Deutschland kodifizierte Form des Gedankenstrichs ist der links und rechts durch Spatien flankierte Halbgeviertstrich < – >. Es handelt sich um die in den amtlichen Regeln vorgegebene Form des Gedankenstrichs (siehe AR 2018: 92). Nicht regelkonform findet man manchmal das deutlich kürzere Divis oder Viertelgeviertstrich < - >.

Bredel & Müller (2015: 6) charakterisieren den Gedankenstrich als Zeichen zum Anzeigen von Defekten. Seine Funktion besteht darin, von ihm markierte Einheiten als herausgestellte Elemente von Sätzen zu klassifizieren (vgl. Bredel 2011: 44). Inhaltlich kann er die Kohärenz der durch ihn segmentierten Einheit im Sinne gegensätzlicher oder überraschender Verhältnisse beeinflussen (vgl. Gallmann 1985: 156). Fuhrhop und Schreiber (2015: 49) stellen außerdem fest, dass der Gedankenstrich sich zur kommunikativen Hervorhebung der durch ihn markierten sprachlichen Einheit eignet. Damit verfügt der Gedankenstrich über Differenzierungspotential für Struktur, Semantik und Kommunikative Bedeutung seines Trägers. Für den Gedankenstrich eine primäre Funktion zu identifizieren, ist nicht ganz unproblematisch. Es wird an dieser Stelle zunächst darauf verzichtet. Dies ist nur möglich, weil es sich bei der Variation ggf. um eine graphetische, nicht um eine graphematische handelt.

- (13) Bei aller Wut über die Pläne des Bürgermeisters – das Zusammensein mit Jule machte ihn glücklich.¹²
- (14) Obwohl es sich bei einem Kompositum um *ein* Wort handelt - wenn auch ein komplexes, das sich aus mehreren Wörtern zusammensetzt - und für Wörter die allgemeine Regel gilt, dass man sie zusammenschreibt, trifft man auf die verschiedensten Schreibweisen.¹³

Die normkonforme Variante (13) wird in der überragenden Mehrheit aller Gedankenstrichvorkommnisse verwendet und kann deshalb als unmarkierte Standardform gelten. Sie ist unter dem Ordnungsmuster *Kodifizierung* zu betrachten. Seltener, aber immer noch regelmäßig und systematisch an derselben Stelle wie der des Gedankenstrichs wiederkehrend, findet man den Viertelgeviertstrich < - > (14)¹⁴, der funktional normalerweise dem Binde-, Trenn- und Ergänzungsstrich entspricht. In Verwendungen wie in (14) ist dies jedoch nicht der Fall, wie sich leicht an der Form des Trägers erkennen lässt. Struktur-,

¹² Aus: Juli Zeh: *Unterleuten*. Luchterhand 2016. S. 204. Roman.

¹³ Aus: Studentische Hausarbeit aus dem Sommersemester 2017 zu bindestrichhaltigen Komposita.

¹⁴ Obwohl es sich bei Beispiel (14) um einen Auszug aus einer unveröffentlichten Arbeit handelt, kann es gerade im Kontext nicht-normkonformer, aber systematischer Variation sinnvoll sein, solche Beispiele zu betrachten. Es kommt häufiger vor, dass das Divis fälschlicherweise für den Gedankenstrich verwendet wird. Da diese Vorkommnisse beim Lektorat zumeist eliminiert werden, ist es hier notwendig, auf nicht-publizierte Beispiele zurückzugreifen.

kommunikations- und inhaltsbezogen funktioniert der Viertelgeviertstrich hier wie ein Gedankenstrich. Er ist also rein auf formaler Seite eine Variante und kann deshalb nicht intentional motiviert in Erscheinung treten.

Der Viertelgeviertstrich tritt im Gegensatz zum Halbgeviertstrich nur in nicht lektorierten Texten (vgl. (14)) oder Texten mit bestimmten Formatierungsrestriktionen auf. Der Halbgeviertstrich kann hingegen (fast) überall in Erscheinung treten. Sein Skopus deckt den des Viertelgeviertstrichs vollständig ab. Dies lässt die Vermutung zu, dass Unkenntnis des Standards oder Limitierungen durch Programme, Tastatur oder Schriftart die Verwendung des Viertelgeviertstrichs auslösen können.

Für Beispiel (14) ist die Unkenntnis des Emittenten der Standardform des Gedankenstrichs wahrscheinlich, da die Verwendung des Viertelgeviertstrichs sich konsequenterweise über die vollständige Hausarbeit erstreckt und kein Problem der Schriftart ist. Unkenntnis kann u. a. deshalb zur Verwendung des Viertelgeviertstrichs führen, da keine eigene Taste auf normalen Computertastaturen für den Halbgeviertstrich existiert. Der Halbgeviertstrich muss umständlich als Sonderzeichen, über Tastenkombinationen oder die korrekte Abfolge <Wort, Leertaste, Viertelgeviertstrich, Leertaste, nächstes Wort> hergestellt werden. Bei Einhaltung dieser Abfolge wird der Viertelgeviertstrich in der Regel automatisch zum Halbgeviertstrich. Hat man sich noch nie mit der Form des Gedankenstrichs befasst, kann es sein, dass man glaubt, mit dem Viertelgeviertstrich den richtigen Strich gefunden zu haben.

Limitierungen durch Programme und Schriftarten sind weitere mögliche Ursachen. So enthalten manche Schriftarten keinen Halbgeviertstrich,¹⁵ sodass er oft umständlich eingefügt werden müsste, und nicht in jeder Kommunikationssituation wird dieser Aufwand betrieben. Manche Programme und Applikationen, wie beispielsweise *WhatsApp*, verfügen nicht einmal über die Möglichkeit, einen Halbgeviertstrich einzusetzen.

Unabhängig von der genauen Ursache, die zur Verwendung der nicht normkonformen Abweichung führt, lässt sich feststellen, dass es sich hierbei weder um intentionale noch um soziolinguistisch relevante Varianten handelt. Ungeachtet dessen ist die Analyse von Begründungszusammenhängen solcher Fehlervarianten von Interesse für Fehleranalysen in der Sprachdidaktik. Fragen wie zum Beispiel, welche Fehlervarianten systematisch wiederkehrend sind oder warum und in welchen Kontexten die Fehlervarianten auftreten, zu beantworten, ist ein erster Schritt zur Bearbeitung wiederkehrender Fehler.

¹⁵ So wurden auch im Rahmen dieses Beitrags die Halbgeviertstriche über die Sonderzeichen eingefügt. Grund dafür war das Fehlen des Halbgeviertstrichs im üblichen Zeicheninventar. Ähnlich verhielt sich dies mit der deutschen Variante der Anführungszeichen, für die sich hier entschieden wurde, da es sich um einen wissenschaftlichen Artikel handelt. Die Schriftart hat ursprünglich die englischen Anführungszeichen vorgegeben.

4.3 Graphematische Variation bei der abschließenden Grußformel

Graphematische Variation ist für den Interpunktionskontext definiert worden als eine Formvariante, die sich nicht vollständig, sondern lediglich hinsichtlich der in einem Träger befindlichen Interpunktionszeichen unterscheidet (siehe Abschnitt 3). Damit für solche Vorkommnisse von Varianten gesprochen werden kann, muss die primäre Funktion des Trägers unabhängig von der Interpunktionsvariablen gleichbleiben. Zur Analyse der Unterschiede zwischen den Kandidaten für diese Variationsart ist es unabdingbar, einen direkten Vergleich der Träger anzustreben, weshalb ein tatsächlich gefundenes Vorkommnis jeweils um die fragliche Variante ergänzt wird. Es handelt sich dabei nicht um beliebige Ergänzungen, sondern um solche, die auch tatsächlich vorkommen. Das Variantenpaar Komma oder Nullelement hinter der auslautenden Grußformel (15a) und (15b) stellt ein Beispiel graphematischer Variation dar.

- (15) a. „Mit freundlichen Grüßen,“¹⁶
 b. Mit freundlichen Grüßen

Ähnlich wie in Abschnitt 4.2 wird hier eine für das Deutsche nicht normkonforme Fehlervariante diskutiert: das Komma nach der abschließenden Grußformel (15a). Dass nach der abschließenden Grußformel im Gegensatz zur einleitenden Anredeformel im Deutschen kein Komma steht, ist systematisch-normativer Natur: Während die einleitende Anredeformel mit § 79 als herausgestelltes Element des Satzes durch ein Komma abgegrenzt wird (vgl. AR 2018: 89), gilt der Namenszug unterhalb der abschließenden Grußformel mehr als Signatur, weshalb die Grußformel den Schluss der Kommunikation markiert und allerhöchstens mit Punkt zu versehen wäre. Der Punkt entfällt allerdings auf Basis von § 68, wonach freistehenden Zeilen kein Punkt folgt (vgl. ebd.: 75). Entsprechend kann die normkonforme Variante (15b) unter dem Ordnungsmuster *Kodifizierung* betrachtet werden.

Komma und Nullelement unterscheiden sich in Kombination mit dieser spezifischen Trägerstruktur funktional nicht. Etwaige strukturbezogene Funktionsunterschiede werden durch das Textende überlagert. Eine intentionale Motivation kommt für die Erklärung des Phänomens folglich nicht infrage.¹⁷

Einen möglichen Erklärungsansatz für das Phänomen bietet Dittmars Ordnungsdimension *Kontakt*. Zwar zielt die Dimension bei Dittmar mehr auf Pidgin oder Kreol (vgl. Dittmar 1997: 233) und damit auf Mischsysteme ab, dennoch ist die Vermutung zulässig, dass das Komma im Deutschen an dieser Stelle durch den Sprachkontakt zum Englischen hervortreten könnte,

¹⁶ Das Beispiel entstammt einer im Jahr 2018 erhaltenen E-Mail. Name und Kontexte können hier nicht genannt werden. Wichtig ist aber der Hinweis, dass es sich hierbei keinesfalls um einen Einzelfall handelt.

¹⁷ Anders sieht dies unter Umständen beim oft fälschlicherweise im Deutschen auftretenden Vorfeldkomma aus, für das offenbar das Bedürfnis eines Zeichenbenutzers existiert, den Satz weiter zu strukturieren.

wodurch es als Kontaktphänomen beschreibbar wird. So ist im Englischen das Komma nach der abschließenden Grußformel üblich (vgl. Merriam-Webster 2001: 23). Die zunehmende Wichtigkeit des Englischen, die damit einhergehende zunehmende Rezeption englischer Texte und die zunehmende Kommunikation auf Englisch könnten mutmaßlich zu einem produktions- wie rezeptionsseitigem Anstieg der üblichen englischen Interpunktionsmuster, u. a. des Kommas nach der abschließenden Grußformel führen.

Eine falsche Analogiebildung zum Komma nach der Anredeformel ist eine weitere Erklärungsmöglichkeit für das Auftreten der Fehlervariante: Die Sprachbenutzer könnten es gewohnt sein, ein Komma nach der Anrede zu setzen, bei der es sich um eine freistehende Zeile handelt, die einen Namen enthält. Die abschließende Grußformel stellt einen ähnlichen, jedoch keinen gleichartigen Fall dar: Es liegt eine freistehende Zeile in Kombination mit einem Namen vor – soweit die Ähnlichkeit. Der Name ist jedoch keine extrasyntaktische Anrede, sondern er ist als Signatur gar kein Teil des Satzes mehr.

4.4. Punkt, Semikolon und Komma zwischen Hauptsätzen

Ein weiterer Kandidat für graphematische Variation ist die Möglichkeit, zwischen Hauptsätzen einen Punkt, ein Semikolon oder ein Komma zu verwenden. So unterscheiden sich die Beispiele in (16) nur durch die eingesetzten Interpunktionszeichen (respektive durch die Folgemajuskel im Falle des Punktes). Anders als in (15) sind hier alle drei Formen normkonform.

Punkt, Semikolon und Komma gehören bei Bredel (2008) der Funktionsgruppe der syntaktischen Zeichen an. Dies sollte nicht dazu verleiten, die strukturdifferenzierende Funktion als die primäre Funktion zu betrachten. Die für den Variantenstatus relevante Bezugsgröße ist die primäre Funktion des Trägers, was bei ganzen Sätzen der Bedeutung entsprechen dürfte.

- (16) a. „Die Alten haben nichts mehr zu verlieren; die Jungen haben das Leben vor sich – und sehen es nicht ein, dass sie diplomatisch sein sollen.“¹⁸
- b. Die Alten haben nichts mehr zu verlieren, die Jungen haben das Leben vor sich – und sehen es nicht ein, dass sie diplomatisch sein sollen.
- c. Die Alten haben nichts mehr zu verlieren. Die Jungen haben das Leben vor sich – und sehen es nicht ein, dass sie diplomatisch sein sollen.

Abgesehen davon, dass die Punktvariante 16c formal zwei Sätze erzeugt und bei den anderen beiden Varianten (16a) und (16b) jeweils nur ein Satz vorliegt, verändert das Interpunktionszeichen in dem Beispiel vor allem das strukturelle Verhalten der Elemente der Parenthese. In der Kommavariante (16b) ist es möglich, gleichzeitig beide – sowohl *die Alten* als auch *die*

¹⁸ Kia Vahland: Wenn eine Frau am Ende doch die "Maus" ist. Süddeutsche Zeitung 2016. Journalistischer Text.

Jungen – als Subjekte zu *sehen* in der Parenthese zu interpretieren (additive Lesart). Das Semikolon (16a) lässt diese Analyse noch zu, macht sie aber grenzwertig, während der Punkt diese Analyse unterbindet.

Kommunikativ unterscheiden sich die Varianten vor allem durch die Art der Informationsübermittlung: Komplexere Sätze (16b) sind weniger zur prägnanten und pointierten Informationsübermittlung geeignet als einfache (16c) (vgl. hierzu u.a. Eroms 2014: 166). Der Punkt erleichtert demnach die Informationsübermittlung. Die Eignung des Semikolons für die Informationsübermittlung ist meines Wissens bislang nicht ausreichend erforscht, um hier eine Aussage treffen zu können, und das Komma stellt die für pointierte Informationsübermittlung mutmaßlich ungeeignete Variante dar.

Die unterschiedlichen Zeichen verändern also sowohl die Struktur als auch die kommunikative Eignung der gesamten Form. Betrachtet man abschließend die entscheidende primäre Funktion des Trägers, die Bedeutung, lässt sich feststellen, dass zwei Aspekte die Äquivalenz der Bedeutung der Varianten infrage stellen: 1. Die strukturelle Frage, was Subjekt zum Prädikat der Parenthese ist, wirkt sich notwendigerweise auf den Inhalt der gesamten Form aus. 2. Komma, Punkt und Semikolon könnten in der Lage sein, unterschiedliche Beziehungen zwischen den Propositionen der Hauptsätze zu profilieren. Anders als Punkt und Komma scheint das Semikolon in besonderer Weise dazu geeignet zu sein, inhaltliche Inferenzen zu erzeugen (vgl. Zimmermann 1969: 17). Für das Semikolonbeispiel (16a) liegt damit eine gegensätzliche Lesart der beiden Teilsätze graduell näher als für das Punktbeispiel; das Semikolon profiliert die aufgrund des semantischen Frames (*jung* und *alt* bieten hier bereits ein Gegensatzpaar) erwartbare Inferenz. Im Punktbeispiel geschieht dies nicht. Punkt und Semikolon vergleichend führt Zimmermann an, dass der Punkt unabhängig davon gesetzt wird, ob eine inhaltliche Beziehung vorhanden ist, während das Semikolon eine „gedankliche Beziehung“ fordere. Die Grenzen seien hier jedoch fließender Natur (vgl. ebd.: 19), was sich darin zeigt, dass es auch für das Punktbeispiel (16c) grundsätzlich möglich ist, zu einer gegensätzlichen Lesart zu gelangen. Die Begründung hierzu ist jedoch weniger bei dem Interpunktionszeichen, sondern ausschließlich im Erwartungsrahmen zu suchen. Bezüglich des Kommas erklärt Zimmermann, dass das Interpunktionszeichen keinen eigenen Informationswert besäße (vgl. ebd.: 9-10). Dies bliebe zu überprüfen. Jedoch wird aufgrund der komma-induzierten Möglichkeit, die Subjekte beider Teilsätze als Subjekte zu Parenthese zu interpretieren, eine additive Lesart wahrscheinlicher (16b).

Die behutsamen Formulierungen machen offensichtlich, dass man bei der Identifizierung von Bedeutungsunterschieden vorsichtig sein muss, da es sich um rezipientenabhängige Wirkpotentiale und nicht um Automatismen handelt.

Geht man von Bedeutungsunterschieden aus, ist der Variantenstatus des Beispiels infrage zu stellen, da die Wahl der jeweiligen Form mit dem Ordnungsmuster der Realität zusammenhängt. Die Annahme von Bedeutungsäquivalenz hingegen (die hier nur dann vorgenommen werden kann, wenn von der Parenthese abgesehen wird) würde zur Annahme des Variantenstatus führen. In dem Fall wäre der oben erläuterte kommunikative Unterschied der Formen für

die Informationsübermittlung ausschlaggebend für die Wahl der Variante. Die Variation wäre als intentional zu beschreiben.

Die Ordnungsdimensionen nach Dittmar eignen sich für die Beschreibung dieses Beispiels tendenziell weniger. Dennoch sei abschließend darauf hingewiesen, dass das Semikolon grundsätzlich mit „elaboriertem Sprachstil in Verbindung“ gebracht wird (vgl. Gillmann 2018: 67), weshalb eine mögliche Interpretation der Semikolonvariante als diaphasische Variante möglich wäre.

5. Fazit und didaktischer Ausblick

Es konnte gezeigt werden, dass im Kontext von Interpunktion unterschiedliche Phänomene als Variation betrachtet werden können. Formal lassen sich dabei zumindest die graphetische und die graphematische Variation unterscheiden. Ob bestimmte Fälle den Variantenstatus erhalten, hängt dabei von der Beschaffenheit des Trägers und der primären Funktion der betrachteten Form ab.

Hinsichtlich der Begründungszusammenhänge kann man zwischen intentional motivierter Variation und soziolinguistisch motivierter Variation unterscheiden. Die identifizierten intentional begründbaren Varianten orientieren sich beispielsweise an der Informationsstruktur oder persönlichen Werturteilen. Im Hinblick auf soziolinguistische Faktoren konnten die Ordnungsdimensionen *Raum*, *Gruppe*, *Kontakt*, *Kodifizierung* und *Situationen* mit Interpunktionsvarianten in Zusammenhang gebracht werden.

Als Begründung für die Wahl einer (Fehler-)Variante kommen außerdem situative Restriktionen, Unkenntnis, Aufmerksamkeitsmangel oder Flüchtigkeit infrage. Die Analyse der Fehlervarianten im Zusammenhang mit Interpunktion hat ergeben, dass bestimmte Interpunktionsfehler eigenen Logiken folgen, worin ein Ansatzpunkt für didaktische Intervention besteht.

Abschließend sei auf verschiedene offene Fragen und Desiderata hingewiesen. Erstens möchte ich nochmals betonen, dass die exemplarischen Analysen keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder Generalisierbarkeit erheben. Vertiefende Korpusanalysen könnten die hier aufgestellten Arbeitshypothesen sinnvoll ergänzen aber auch widerlegen und sind deshalb wünschenswert. Zweitens sind die angestellten Überlegungen zu den intentionalen Begründungszusammenhängen ebenfalls theoretischer Natur und bedürfen der empirischen Validierung.

Darüber hinaus sind weitere Beispielanalysen, wie etwa die Betrachtung bindestrichhaltiger und bindestrichloser Komposita, die Analyse der Systematik besonders häufiger Kommafehler oder die Bearbeitung der Frage, ob syntaktische Einheiten mit Frage-, Ausrufezeichen oder Punkt noch Varianten voneinander sein können, wünschenswert. Als besonders interessant kann auch die Frage gelten, ob Vorkommnisse desselben Interpunktionszeichens in unterschiedlichen Trägerstrukturen als weitere Variationsart der Interpunktion behandelt werden

kann. Als explizites Desiderat ist an dieser Stelle die weitere Ausarbeitung der Funktionen von Interpunktionszeichen mit Bezug auf konkrete Träger zu nennen.

Über das zentrale Erkenntnisinteresse dieses Beitrags hinaus handelt es sich bei der beschriebenen Thematik um einen für den Unterricht relevanten Bereich der deutschen Schreibung, der – abgesehen von der Fehleranfälligkeit der Interpunktion – gerade deshalb der näheren Betrachtung bedarf, weil es Schülerinnen und Schülern (L1- wie L2-Lernerinnen und -Lernern) im konkreten Fall häufig an Argumenten fehlt, die für oder gegen die Verwendung einer Variante sprechen. Beim Lesen stellt sich die umgekehrte Frage, warum jemand sich für eine Variante entschieden hat. Die Idee an dieser Stelle ist, dass Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen zur Interpretation und Verwendung von Interpunktion entwickeln können, indem sie über entdeckte Varianten – auch über normwidrige – bewusst nachdenken. Wie unterscheidet sich eine Variante von der anderen? Wann ist sie verglichen mit anderen Optionen aus welchen Gründen gut, wann ist sie noch in Ordnung und wann ist eine Variante falsch? Dies sind Fragen, die besonders im Kontext sprachreflexiven Unterrichts zur Interpunktion relevant werden können. Neuland (2006: 12–15) schreibt hierzu, dass Alltagserfahrungen im Kontext von Variationen „als Ausgangspunkt für weiterführende Lernprozesse“ dienen können. Sie bezieht sich hierbei vor allem auf den Lernbereich Reflexion über Sprache.

Bibliographie

Forschungsliteratur

- Adamzik, K. (2016): *Textlinguistik. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven*. 2. Aufl. Berlin, Boston: de Gruyter.
- AR (2018): *Deutsche Rechtschreibung. Regeln und Wörterverzeichnis. Entsprechend den Empfehlungen des Rats für deutsche Rechtschreibung*.
http://www.rechtschreibrat.com/DOX/rfdr_Regeln_2016_redigiert_2018.pdf [Stand: 07.06.2018].
- Berg, K. (2016): Graphematische Variation. In: Mesch, B. & Noack, C. (Hg.): *System, Norm und Gebrauch – drei Seiten einer Medaille? Orthographische Kompetenz und Performanz im Spannungsfeld zwischen System, Norm und Empirie*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht, 22). S. 9–23.
- Bredel, U. (2008): *Die Interpunktion des Deutschen. Ein kompositionelles System zur Online-Steuerung des Lesens*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag (Linguistische Arbeiten, 522).
- Bredel, U. (2011): *Interpunktion*. Heidelberg: Universitätsverlag WINTER Heidelberg (Kurze Einführungen in die Germanistische Linguistik, 11).
- Bredel, U. & Müller, A. (2015): Interpunktion. In: *Praxis Deutsch* 42 (254), S. 4–13.
- Caduff, C. (2009): Das einfache Anführungszeichen. Zeichen auf Distanz. In: Abbt, C. & Kammassch, T. (Hg.): *Punkt, Punkt, Komma, Strich? Geste, Gestalt und Bedeutung philosophischer Zeichensetzung*. Bielefeld: transcript Verlag. S. 153–162.
- Dittmar, N. (1997): *Grundlagen der Soziolinguistik – Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

- Eisenberg, P. (1979): *Grammatik oder Rhetorik? Über die Motiviertheit unserer Zeichensetzung*. Online verfügbar unter <http://phdtree.org/pdf/54819761-grammatik-oder-rhetorik-uber-die-motiviertheit-unserer-zeichensetzung/> [Stand: 07.06.2018].
- Elsen, H. (2014): *Linguistische Theorien*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- Eroms, H.-W. (2014): *Stil und Stilistik. Eine Einführung*. 2. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag (Grundlagen der Germanistik, 45).
- Fuhrhop, N. & Peters, J. (2013): *Einführung in die Phonologie und Graphematik*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.
- Fuhrhop, N. & Schreiber, N. (2015): Hauptgleis – Nebengleis – Weiche. Wie wir Einschübe sichtbar machen können. In: Bredel, U. & Müller, A. (Hg.): *Praxis Deutsch* 42 (254), S. 48–53.
- Gadamer, H. G. (1961): Poesie und Interpunktion. In: Nebrig, A. & Spoerhase, C. (Hg.) (2012): *Die Poesie der Zeichensetzung. Studien zur Stilistik der Interpunktion*. Bern: Peter Lang AG (Publikationen zur Zeitschrift für Germanistik. Neue Folge, 25), S. 61–67.
- Gallmann, P. (1985): *Graphische Elemente der geschriebenen Sprache. Grundlagen für eine Reform der Orthographie*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag (Reihe Germanistische Linguistik, 60).
- George, K. & Langlotz, M. (2017): Norm, Varianz und stilistische Freiheit von Interpunktion. In: George, K. & Langlotz, M. & Milevski, U. & Siedschlag, K. (Hg.): *Interpunktion im Spannungsfeld zwischen Norm und stilistischer Freiheit. Sprachwissenschaftliche, sprachdidaktische und literaturwissenschaftliche Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, S. 1–25.
- Gillmann, M. (2018): Das Semikolon als Kohäsionsmittel. Eine Korpusstudie in der überregionalen Pressesprache. In: Vogel, V. & Feilke, H. & Linke, A. & Lüdeling, A. & Tophinke, D. (Hg.): *Zeitschrift für germanistische Linguistik: Deutsche Sprache in Gegenwart und Geschichte*. 46 (1), S.65–101.
- Hennig, M. (2017): Grammatik und Variation im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft und öffentlicher Sprachreflexion. In: Konopka, K & Wöllstein, A. (Hg.): *Grammatische Variation. Empirische Zugänge und theoretische Modellierung*. Berlin, Boston: de Gruyter, S. 23–45.
- Köller, W. (1988): *Philosophie der Grammatik. Vom Sinn grammatischen Wissens*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Löffler, H. (2016): *Germanistische Soziolinguistik*. 5. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag (Grundlagen der Germanistik, 28).
- Merriam-Webster (2001): *Merriam-Webster's Guide to Punctuation and Style*. 2. Aufl. Springfield: Merriam-Webster.
- Neuland, E. (2006): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Unterricht. Zur Einführung. In: Neuland, E. (Hg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH (Sprache – Kommunikation – Kultur. Soziolinguistische Beiträge, 4). S. 9–27.
- Sinner, C. (2014): *Varietätenlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- Zimmermann, H. (1969): *Zur Leistung der Satzzeichen*. Mannheim: Dudenverlag (Duden-Beiträge zu Fragen der Rechtschreibung, der Grammatik und des Stils, 36).

Beispielquellen

- Altenberg, P. (2008): *Im Nachtcafé*. Metroverlag.
- Blatt, I., et al. (2016): Erfassung der Rechtschreibkompetenz in der Längsschnittstudie „Nationales Bildungspanel“: Studiendesign und -ergebnisse. In: Mesch, B., Noack, C. (Hg.): *System, Norm und Gebrauch – Orthographische Kompetenz und Performanz im Spannungsfeld zwischen System, Norm und Empirie*.

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 53–72.

Novalis (1983): *Heinrich von Ofterdingen*. Weltbildverlag (Meisterwerke der Weltliteratur).

Vahland, K. (2016): Wenn eine Frau am Ende doch die "Maus" ist. In: *Süddeutsche Zeitung*.
<http://www.sueddeutsche.de/politik/sexismus-in-der-politik-maeuse-und-menschen-1.3179394>
[Stand: 09.03.2018].

Wernicke, C. (2018): Eher Nachdenkerin als Vordenkerin. In: *Süddeutsche Zeitung*:
<http://www.sueddeutsche.de/politik/svenja-schulze-eher-nachdenkerin-als-vordenkerin-1.3899998>
[Stand: 10.03.2018].

Zeh, J. (2016): *Unterleuten*. Luchterhand.