

PETRA SZATMÁRI

Sprachbewusstheit und entdeckendes Lernen. Linguale Realien im DaF-Unterricht aus plurizentrischer Sicht

Sprachliche Erscheinungen wie Phraseologismen sind in mehrfacher Hinsicht von besonderer Bedeutung: Ermöglichen sie doch einerseits über ihre Herkunftsgeschichte häufig kulturhistorische Einblicke in die jeweilige Gesellschaft, die im Deutsch als Fremdsprache (DaF-)Unterricht vielfältig genutzt werden können. Andererseits werden diese Fertigteile nicht selten sprachspielerisch genutzt und erlauben dadurch Einblicke in den kreativen Umgang mit sprachlichen Mitteln: Sie lassen sich u.a. wortwörtlich lesen bzw. durch Modifikation, d.h. durch Abwandlung für textuelle Zwecke, abändern, wodurch sie ausgezeichnet zur Förderung von Sprachbewusstheit eingesetzt werden können. All dies kann auf der Folie des plurizentrischen Charakters der deutschen Sprache geschehen.

Kulturen lassen sich beschreiben als Versicherungssysteme gegen das allgemeine und unaufhaltsame Vergessen. Überall auf der Welt und zu allen Zeiten haben sie Medien der Speicherung erfunden und Formen der Überlieferung geschaffen, über die lebenswichtiges und identitätsrelevantes Wissen über Generationen hinweg gesichert und weitervermittelt werden kann. [...] Wie das kollektive Gedächtnis ist auch das kulturelle Gedächtnis dazu bestimmt, Erfahrungen und Wissen über die Generationenschwellen zu transportieren und damit ein soziales Langzeitgedächtnis auszubilden. [...] Während Bild und Schrift für das kollektive Gedächtnis vorwiegend einen Signalwert haben und als Merkzeichen oder Appelle für ein gemeinsam verkörpertes Gedächtnis dienen – eine Inschrift auf dem Autokennzeichen, eine Jahreszahl als Graffiti an einer Hauswand –, stützt sich das kulturelle Gedächtnis auf einen komplexen Überlieferungsbestand heterogener symbolischer Formen. (ASSMANN 2001: 43)

Nach ASSMANN (2001: 44) „dient das kulturelle Gedächtnis den Bürgern einer Gesellschaft dazu, in langfristiger historischer Perspektive überlebenszeitlich zu kommunizieren.“ Vor diesem Hintergrund und unter dem Aspekt des Erfahrungs- und Wissenstransports über „Generationenschwellen“ sind sprachliche Erscheinungen wie die Phraseologismen von besonderer Bedeutung, indem sie über ihre Herkunftsgeschichte häufig auch kulturhistorische Einblicke in die jeweilige Gesellschaft ermöglichen, die – auch wenn sie für den heutigen Sprachteilhaber

nicht immer nachvollziehbar sind – im DaF-Unterricht eine wertvolle Verständnisstütze sein können, vgl. *den Löffel abgeben*. Außerdem werden diese Fertigteile nicht selten sprachspielerisch genutzt und erlauben dadurch Einblicke in den kreativen Umgang mit sprachlichen Mitteln: Sie lassen sich u. a. im Rahmen von bestimmten textuellen Einbettungen (z.B. Wortwitzen) wortwörtlich lesen bzw. für textuelle Zwecke abwandeln, wodurch sie ausgezeichnet zur Förderung von Sprachbewusstheit im Sinne von „Fähigkeit zu metasprachlichen Urteilen über sprachliche Ausdrücke“ (BUSSMANN 1990: 697) im DaF-Unterricht eingesetzt werden können. Besonders auf Letzteres sei – unter Einbeziehung des Wissens über den plurizentrischen Charakter der deutschen Sprache – im Rahmen dieses Aufsatzes eingegangen.

1 Phraseologismen als linguale Ethnorealien

Die Wahrnehmung der sog. objektiven Realität durch den Menschen erfolgt gebrochen, und zwar in Anlehnung an REISS/VERMEER (1991: 24-25) in fünffacher Hinsicht: durch (1) die kulturspezifische Konvention (Tradition), (2) individuelle Einstellung (Disposition), (3) Varianten der Realität („mögliche Welten“), (4) Fixierung der Traditionen (Sprache als Kommunikations- und Denkmittel), (5) Wertvorstellungen. Daraus ergibt sich, dass in an die Sprach- und Kulturgemeinschaft gebundenem Brauchtum, in spezifischen gesellschaftlich-politischen Einrichtungen und Errungenschaften, in charakteristischen Denkweisen und -welten usw. Kulturspezifisches zum Ausdruck kommt, all dies wird auch mit dem Begriff *Realien* erfasst. Der Terminus *Realien* bezieht sich somit auf von Menschen erdachtes und erschaffenes Gegenständliches und Nichtgegenständliches, auf etwas, was sozusagen Teil des Gedächtnisses der Menschheit ist. Aufgrund der Fachliteratur (KLAUDY 1999; TELLINGER 1999, 2003; MELIKA 2004) lässt sich folgende Unterteilung der Realien vornehmen (als offene Liste mit Überlappungen zu betrachten, vgl. SZATMÁRI 2008a): I. geographische/naturgegebene Realien, II. soziokulturelle Realien, III. gesellschaftlich-politische Realien, IV. Denkwelten-Realien und – für diesen Aufsatz von besonderer Relevanz – V. linguale Realien (z.B. Phraseologismen, Kollokationen¹, Wortbildung...).

Neben Realien globaler Natur gibt es solche, die lediglich zum kulturellen Erbe einer bestimmten Ethnie gehören, sog. Ethnorealien. Letztere umfassen somit

1 Häufig wird im deutsch-ungarischen Sprachvergleich die Kollokation *Geld verdienen – pénzt keresni* [Geld suchen] angeführt. Interessanterweise implizieren beide Formen ein Moment der Unsicherheit, denn wer Geld sucht, muss es nicht finden bzw. wer Geld verdient, muss es nicht unbedingt auch verdient haben.

Gegenständliches bzw. Nichtgegenständliches, das eine bestimmte Sprach- und Kulturgemeinschaft prägt und das sich auf in der Natur, im gesellschaftlichen und politischen Leben eben dieser Sprach- und Kulturgemeinschaft Vorkommendes bezieht. Ethnorealien weisen ebenfalls einen unterschiedlichen Verbreitungsgebrauch auf. Für diesen „Kulturnachlass der Volksgruppe“ schlägt MELIKA (2004) den Terminus *Ethnologismus* vor. Dabei unterscheidet er zwischen lokalen, regionalen und/oder überregionalen Ethnologismen. Aufgrund der „interkulturellen Wechselwirkung können Ethnorealien zu ‚globalen‘ Ethnorealien werden, z.B. *Pizza, Whisky, Karate, Rumba, Cowboy, Sombrero* usw.“ (MELIKA 2004: 145).

2 Ethnologismen in plurizentrischen Sprachen

Vor dem Hintergrund, dass das Deutsche eine plurizentrische Sprache ist (vgl. AMMON 1999, ABFALTERER 2007), sind die Ethnologismen hinsichtlich der nationalen Varietäten des Deutschen aufgrund der Besonderheiten der einzelnen Sprachformen zu unterteilen u.a. in *Austriazismen* (nationale Varianten Österreichs), *Helvetismen* (nationale Varianten der Schweiz) und *Teutonismen* (nationale Varianten Deutschlands)², z.B. *der Mülleimer/das Abitur/einen Kloß im Hals haben* (Deutschland) : *der Mistkübel/die Matura/einen Knödel im Hals haben* (Österreich) : *der Kehrriechkübel/die Matur(a)/einen Klumpen im Hals haben* (Schweiz). Selbst diese können lokal, regional und/oder überregional verbreitet sein, wobei Überlappungen nicht ausgeschlossen sind, z.B. *das Speiseeis* (Deutschland/Österreich) : *die Glace* (Schweiz); *die Aprikose* (Deutschland/Schweiz) : *die Marille* (Österreich); *die Apfelsine* (Deutschland) : *die Orange* (Österreich/Schweiz); *etwas unter den Teppich kehren/den Tisch abräumen/seine Siebensachen/sieben Sachen packen* (Deutschland) : *etwas unter den Teppich wischen/abtischen/seine sieben Zwetschken packen* (Österreich/Schweiz) (Beispiele vgl. AMMON 1995, 1999). Selbst bei Phraseologismen mit Vor- bzw. Familiennamen zeigen sich Unterschiede, so heißt es z.B. im Österreichischen *Ich will Veitl heißen, wenn das nicht wahr ist.*; im Deutschen dagegen lautet die Redensart *Ich will Hans (Emil, Meier etc.) heißen, wenn das nicht wahr ist* (vgl. SEDLACZEK 2004: 404). Vor diesem Hintergrund lassen sich somit weitere Subklassifizierungen vornehmen.

Aber auch die nationalen Varianten sind in ihrem Verbreitungsgebrauch uneinheitlich, so dass z.B. der Begriff *Teutonismus* eher als Oberbegriff zu betrachten ist, der u.a. weiter in regional gebrauchte unterteilt werden kann, für

² Zur Diskussion dieser Begriffe vgl. AMMON (1999) bzw. der Begriffe *Plurizentrismus/Plurilingualität/Pluriarealität* vgl. ABFALTERER (2007).

die ich den Oberbegriff *Regio-Teutonismen* vorschlage (z.B. norddeutsche Regio-Teutonismen).³

3 Zum Einsatz von Phraseologismen im DaF-Unterricht

In Anlehnung an FIEDLER (2005: 181) verstehe ich Phraseologismen als

lexikalisierte und zumeist teil- oder vollidiomatische sprachliche Einheiten mit Wortgruppen- oder Satzstruktur, die relative semantische und syntaktische Stabilität aufweisen und als Fertigstücke im Gedächtnis gespeichert sind. Dazu zählen auch Werbeslogans, Buch-, Song- oder Filmtitel, die in Gestalt geflügelter Worte und kommunikativer Formeln zum Gemeingut der Sprecher geworden sind.

Zahlreiche Textsorten wie Anzeigen, Werbetexte, Witze usw., die jedem Lernenden und Lehrenden in schriftlicher oder mündlicher Form (Talkshows sind z.T. ebenfalls eine erwägenswerte Quelle) zur Verfügung stehen, lassen sich im Unterricht verwenden. Eine Quelle besonderer Art sind literarische Texte. Sie bieten die vielfältigsten Möglichkeiten im Rahmen des entdeckenden Lernens, wobei bei zahlreichen Übungen/Projektarbeiten auch die neuen Medien genutzt werden können und sollen.

In Anlehnung an HOLLAND (1996: 138 und 2006) verstehe ich entdeckendes Lernen als

eine mehr oder weniger vorstrukturierte Lernsituation, die den SchülerInnen Gelegenheiten zur Realisierung von Prozesszielen des Entdeckens geben soll, wie:

- Beispiele generieren und Vermutungen äußern,
- Vermutungen an Beispielen überprüfen,
- Argumentation und Beweisführung,
- Fallunterscheidungen durchführen,
- Generalisieren und Analogisieren,
- neue Fragestellungen formulieren.

3 Als wegweisend in Bezug auf die Erfassung und Beschreibung einer regionalen Variante kann die jüngste Arbeit von ABFALTERER (2007) betrachtet werden, die den spezifischen südtirolischen Wortschatz zu erfassen sucht. Wobei sie dort zwischen *primären* und *sekundären Südtirolismen* differenziert: „Als primäre Südtirolismen gelten [...] alle Wörter, die nur in Südtirol vorkommen also standardsprachliche Südtiroler Varianten (z.B. *Halbmittag*), Sachspezifika oder Wörter, die in Südtirol gegenüber dem restlichen deutschen Sprachraum eine auffallend hohe Frequenz (z.B. Supplenz – 80%) aufweisen. Als sekundäre Südtirolismen gelten – stark vereinfacht gesprochen – Wörter, die sich mit solchen in Deutschland, Österreich, der Schweiz oder Kombinationen aus den genannten überschneiden, wie das beim Lemma *Bauleitplan* (D und STIR) z.B. der Fall ist“ (ABFALTERER 2007: 66-68, Hervorhebungen im Original).

Es sei betont, dass auch im Fremdsprachenunterricht diese Lernsituation nur auf vorhergehende Wissensvermittlung aufbauen kann, die Lernenden müssen Kenntnisse über Struktur und Funktionieren der jeweiligen sprachlichen Erscheinung besitzen, so dass für mich das entdeckende Lernen keine ausschließliche Methode ist, sondern in traditionelleres methodisch-didaktisches Vorgehen, d.h. darbietendes Lernen, integriert wird.

Anhand verschiedener Fallbeispiele seien hier Anregungen für den Einsatz von Phraseologismen gegeben, Anregungen, die sich zwar in erster Linie auf den Unterricht mit Fortgeschrittenen beziehen, die abgewandelt aber auch auf den Anfängerunterricht übertragbar sind. Dabei geht es mir hier nicht um Erklärungen zur Bedeutung von Phraseologismen, sondern um deren Beitrag zur Förderung von Sprachbewusstheit.

Sprachvirtuosen der besonderen Art sind Schriftsteller, so dass Abwandlungen von Phraseologismen in ihren Texten sehr bewusster Natur sind, so dass die Analyse solcher Textpassagen besonders wertvoll in Bezug auf Sprachbewusstheit sein kann. Da häufig das literarische Werk in übersetzter Form vorliegt, lässt sich außerdem auch sprachvergleichend arbeiten, wodurch das Wissen über die jeweilige Muttersprache ebenfalls eine Vertiefung erfährt.

Unter oben erwähnten Aspekten soll im Folgenden die Verwendung von Phraseologismen im DaF-Unterricht anhand von zwei ausgewählten Bereichen skizziert werden:

1. Vermittlung von Kulturhistorischem über ihre Herkunftsgeschichte
2. Vermittlung des kreativen Umgangs mit sprachlichen Erscheinungen anhand von Modifikation.

3.1 Vermittlung von Kulturhistorischem über die Herkunftsgeschichte

Fortgeschrittene DaF-Lerner, die für Texte vor allem der Gegenwartsliteratur begeistert werden können, lassen sich sicher gern auch auf Analysen etwas sprachlicher Natur ein. Das entdeckende Lernen lässt sich ausgezeichnet z.B. an Elfriede Jelineks Texten⁴ demonstrieren. Mein erstes Fallbeispiel kommt aus dem Bereich der Textlinguistik:

⁴ Jelineks Sprache kennzeichnet eine große Bildhaftigkeit, so ist auch der 1983 erstmals veröffentlichte Roman *Die Klavierspielerin* reich an linguale Realien. Unter dem Titel *A zongoratanárnő* [Die Klavierlehrerin] wurde der Roman 1997 in der Übersetzung von Attila Lőrinczy dem ungarischen Lesepublikum zugänglich gemacht. Da er ebenfalls verfilmt wurde, bietet der Einsatz von Szenen des Films in der Unterrichtsstunde zusätzliche Analysemöglichkeiten.

*Er wendet eine geheime Hebelwirkung an, [...] aber gezwungen von seiner überlegenen Kraft und einem schmutzigen Trick, sinkt die Versuchsperson in die Knie, hin zu Burschis Füßen. **Halb zog er sie, halb sank sie hin.** Wer könnte dem jungen Studenten widerstehen?* (Klavierspielerin S. 41)

Ganz „unauffällig“ wird der Intertextualismus durch die konjugierte Verbform *sinkt* vorbereitet, um dann im abgewandelten geflügelten Wort wiederzukehren.⁵ „Halb zog er sie, halb sank sie hin“ ist eine intertextuelle Anspielung auf eine Zeile in der Ballade *Der Fischer* (1779) von Johann Wolfgang von Goethe, wobei ich hier aus Platzgründen lediglich die Strophe⁶ zitieren möchte, die für obige Textpassage relevant ist:

*Das Wasser rauscht', das Wasser schwoll,
Netz' ihm den nackten Fuß;
Sein Herz wuchs ihm so sehnsuchtsvoll,
Wie bei der Liebsten Gruß.
Sie sprach zu ihm, sie sang zu ihm;
Da war's um ihn geschehn:
Halb zog sie ihn, halb sank er hin,
Und ward nicht mehr gesehn.*

Die Textpassage aus dem Roman kann den Lernenden gekennzeichnet vorgelegt werden, so dass sie sich damit individuell oder in Gruppen auseinandersetzen. Internetrecherchen, die ebenfalls zu Goethes Ballade führen, belegen außerdem, wie häufig diese geflügelten Worte auch gegenwärtig verwendet werden (etwa 85.000 Treffer am 17. Juli 2008) und zeigen zudem, welchen Modifikationen der Phraseologismus unterzogen wird. Einige Beispiele seien hier angeführt:

Für Sie nachgeschlagen:

Halb zog sie ihn, halb sank er hin. Wenn sich jemand nur zögernd dazu entschließt, eine bestimmte Beziehung zu jemandem einzugehen, dabei weniger aus eigener Initiative handelt, weniger einem inneren Drang folgt als äußerem Druck oder äußerer Verlockung, so wird eine solche Unentschlossenheit oft scherzhaft mit diesem Zitat kommentiert. Es handelt sich dabei um die vorletzte Zeile der Ballade „Der Fischer“ (1779) von Goethe. Darin wird

5 Dabei ist der Ausdruck *in die Knie sinken* mit 153.000 Treffern [17.07.2008] im Internet sicher nicht als ungewöhnlich zu betrachten, auch wenn *in die Knie gehen* die eindeutig häufigere Wendung ist, was 1.720.000 Treffer auch belegen.

6 Entnommen: Es war ein König von Thule. Die schönsten deutschen Balladen der klassischen Zeit. Berlin/Weimar: Aufbau-Verlag, S. 51.

von einem Fischer erzählt, der sich von den Worten und Gesängen einer Wassernixe so betören lässt, dass er ihr am Ende in die Fluten folgen muss: „Halb zog sie ihn, halb sank er hin,/Und ward nicht mehr gesehn.“⁷

Esther Knorr Anders „Halb zog sie ihn, halb sank er hin. Mythen aus der Kulturgeschichte“ (Buchtitel)

*Halb zog **es** ihn, halb sank er hin – Wie Konrad Lorenz das Gänsekind adoptierte*

*Halb zog **er Merkel mit**, halb sank **sie** hin.*

*Sie sprach's zu sich; da war's gescheh'n: Halb zog **es sie**, halb sank **sie** hin und ward **beim Studium** nicht mehr gesehn.*

Über diese lässt sich diskutieren, Vermutungen anstellen, die dann zurück zu Goethe, zum Lesen und Interpretieren seiner Ballade, und zur Analyse der erwähnten Jelinek'schen Textpassage führen.

Analog über Internet recherchierbar ist die folgende soziokulturelle Realie, bei der es um ein vor allem für Österreich typisches Kartenspiel geht:

Die Sommergäste sprechen noch lange über ihr Hobby: das Bauernschnapsen. (Klavierspielerin S. 39)

In wapedia⁸ können die Lernenden u.a. nachlesen:

Das Kartenspiel *Bauernschnapsen* ist eine erweiterte Form des Schnapsens, bei dem 4 Spieler teilnehmen. Diese Form des herkömmlichen Schnapsens ist vor allem in Österreich weit verbreitet. [...] Bauernschnapsen spielt man mit einem Paket Schnapskarten zu 20 Blatt. Es spielen jeweils 2 Spieler in einem Team zusammen. Ziel des Spiels ist es, dass ein Team von 24 Punkten auf Null herunterschreibt. Das Verliererteam erhält dann ein „Bummerl“, und falls es während des Spieles gar keine Punkte geschrieben hat, also noch auf 24 („auf Luft“) steht, erhält es ein geschneidertes Bummerl („Schneider“), welches zwei normalen entspricht.

Schnapsen, das sich im 19. Jahrhundert fast zu gleicher Zeit aber mit unterschiedlichen Spielkarten in Frankreich und Deutschland verbreitete, brachten österreichische und deutsche Soldaten nach Ungarn, wo es schnell alle gesellschaftlichen Schichten eroberte.⁹ Das Internet informiert zudem darüber,

7 Vgl. <http://www.joblogger.de/archives/505-Was-Sie-schon-immer-wissen-wollten.html> [17.07.2008].

8 Vgl. <http://wapedia.mobi/de/Bauernschnapsen> [17.07.2008].

9 Vgl. http://www.snapszer.hu/?q=a_snapszer_tortenete [17.07.2008].

dass es Versionen dieses Spiels gibt, die regional (z.B. in Ostösterreich) verbreitet sind wie das *Russische Schnapsen*.¹⁰ (Da die Regeln sowohl auf den deutschen wie auch ungarischen wapedia/wikipedia-Seiten ausführlich beschrieben sind, lässt sich dieses Spiel auch leicht nachspielen.)

Auf der Folie dieser kulturhistorischen Informationen kann den DaF-Lernern die Jelinek'sche Textpassage in der Übertragung ins Ungarische vorgelegt werden, wo es heißt:

A nyaralók még sokáig beszélgetnek kedvenc hobbijukról: a házi pálinkáról.
(Zongoratanárnó S. 31) [Die Sommergäste sprechen noch lange über ihr Lieblingshobby: den **Hausschnaps**.]

Schnell wird die fehlerhafte Übertragung ins Ungarische deutlich. Auch dieser Umstand kann mit einem Gespräch darüber verbunden sein, was für Assoziationen beide Textpassagen beim Leser hervorrufen.

3.2 Vermittlung des kreativen Umgangs mit sprachlichen Erscheinungen anhand von Modifikation

Dem hier angeführten Beispiel (vgl. auch SZATMÁRI 2008b, demn.) können Unterrichtseinheiten vorausgehen, in denen die Neueinführung einer grammatischen Struktur auf induktivem Weg erfolgt, d.h. der Lerner findet die Regel selbst (vgl. u.a. HEYD 1990: 176ff.). Hier sei mir lediglich eine Grobskizzierung erlaubt: Thema – Entdeckendes Lernen zum *bekommen*-Passiv:

1. Aktivierung des Vorwissens in Bezug auf das *werden*-Passiv
2. Lesen und Verstehen eines Textes, in dem Konstruktionen im *bekommen*-Passiv hervorgehoben sind
3. Finden und Diskutieren der Regel (Lernende versuchen mithilfe gezielter Fragen, Form und Funktion der neuen grammatischen Struktur zu verstehen, besprechen sie untereinander)
4. vor Formulierung der Regel wird sie anhand eines zweiten kleinen Textes überprüft
5. Besprechung der Ergebnisse, Erarbeitung und Formulierung von Form und Funktion des *bekommen*-Passivs
6. Anwendung der Regel bei weiteren Beispielen (mit zunehmendem Schwierigkeitsgrad)
7. Wiederholung und Festigung der Regel in weiteren Unterrichtseinheiten
8. sprachspielerischer Umgang mit dieser sprachlichen Konstruktion in authentischen Texten.

¹⁰ Vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Russisches_Schnapsen [17.07.2008].

Dieser sprachspielerische Umgang mit der grammatischen Struktur, d.h. mit dem *bekommen*-Passiv, ist natürlich erst dann möglich, wenn die Schüler Form und Funktion verinnerlicht haben, denn nur dann können sie bewusst und mit Freude ausgewählte Textpassagen analysieren. Beim Passiv, insbesondere auch beim *bekommen*-Passiv, kommt der Umstand hinzu, dass es im Ungarischen überdies keine agensdezentrierte Konstruktion gibt, die diesem Rezipienten-Passiv entspricht. Somit bietet sich hier die Möglichkeit, anhand einer authentischen Verwendung dieses Passivs dessen Funktionieren vertiefend zu behandeln.

Bei der erwähnten Textpassage, ein vorzügliches Beispiel für den kreativen Umgang mit sprachlichen Erscheinungen, handelt es sich wiederum um einen Auszug aus der *Klavierspielerin*:

Sie bekommt eine Gänsehaut übergezogen, überall. (Klavierspielerin S. 120)

Der Blickfang des Satzes ist das Kompositum *Gänsehaut*, das seit dem 16. Jh. im deutschen Wortschatz belegt ist.¹¹ Die Bezeichnung beruht darauf, dass die Talgdrüsen in der menschlichen Haut bei Kälte und Schrecken hervortreten, wodurch die Erinnerung an die Haut einer gerupften Gans hervorgerufen wird (vgl. KLUGE 1999: 298). Als Kernkonstituente kommt *Gänsehaut* in dem Phraseologismus *jmdm läuft eine Gänsehaut über den Rücken* im Sinne von ‚etwas lässt ihn/sie [vor Angst, Entsetzen] erschauern‘ vor. Sie kann aber auch in Kollokation mit den Verben *bekommen/kriegen* im Sinne von ‚zittern, beben, frieren, frösteln, schauern, schnattern, vibrieren, erbeben, schauern, sich entsetzen, schlottern, mit den Zähnen klappern, bibbern‘ aufscheinen.¹² Die phraseologische Einheit *jmdm eins* (auch: *ein paar*) *überziehen* ist ein Ausdruck der Umgangssprache und steht für ‚jmdm einen Hieb, Hiebe versetzen‘.

Jelinek arbeitet hier – in der Formulierung von SCHMIDT-DENGLER – „mit dem bewußt eingesetzten Bildmißbrauch, der Katachrese“, die in der Kontamination dieser beiden Phraseologismen besteht, die zudem noch eingebettet wird in eine passive Konstruktion, und zwar das *bekommen*-Passiv, das auf den Rezipienten, den Erfahrenden des Geschehens, orientiert. Der Phraseologismus *jmdm eins überziehen* ist *bekommen*-passivfähig, weil die Konstruktion alle notwendigen Voraussetzungen dafür erfüllt: Er erfordert ein Agens (im nachfolgenden Beispiel: der Vater), einen Rezipienten (im Beispiel: der Tochter/ihr) und ein Patiens (eins), vgl.

Der Vater zog der Tochter/ihr für ihre Frechheiten kurzerhand eins über.
Sie bekam vom Vater für ihre Frechheiten kurzerhand eins übergezogen.

11 In der Schweiz wird synonym *Hühnerhaut* verwendet (vgl. Wahrig 1991: 517).

12 Vgl. <http://synonyme.woxikon.de/synonyme/g%C3%A4nsehaut.php> [2.11. 2007].

Im Roman platziert Jelinek diesen Satz, nachdem es zur ersten Vertrautheit zwischen dem Mann und Erika dergestalt gekommen ist, dass der Mann der Erika das Duwort anbietet (hier erfolgt auch eine Demontage, nämlich die der gesellschaftlichen Gepflogenheit, wonach eine Frau dem Mann das Du anbietet) und sie – ihn zurechtweisend – merkt, dass sie zwar ihre Gedanken, nicht aber ihren Körper (ihr Mund verzieht sich) beherrscht. Dieser Zustand versetzt sie in Schrecken und [s]ie bekommt eine Gänsehaut übergezogen, überall. Die Unfähigkeit der Beherrschung des eigenen Körpers trifft sie empfindlich, lässt sie erschauern, eine Gänsehaut bekommen. Da sie ihren Körper aber nicht mehr in der Gewalt hat, formuliert Jelinek dies auch nicht als Schutzreaktion, sondern die Gänsehaut wird als etwas ihrem Körper Aufgezwungenes dargestellt. Das etwas mit ihr geschieht, dem sie ausgeliefert ist, wird durch das *bekommen*-Passiv vorzüglich zum Ausdruck gebracht.

Dieses Bild wird gestärkt durch die Literalisierung – bedingt durch die kühne Substitution von *eins* durch *Gänsehaut* –, d.h. neben der idiomatischen Bedeutung wird die wörtliche Lesart aktiviert, wobei auch dann ein in sich unstimmliges Bild erzeugt wird, denn man kann niemandem eine Haut und schon gar nicht eine Gänsehaut überziehen.

4 Abschließende Gedanken

Gegenstand des vorliegenden Beitrags waren in erster Linie linguale Realien (Phraseologismen), die im DaF-Unterricht in vielfältiger Weise genutzt werden können. Sie bereichern die Sprache nicht nur durch ihre Bildhaftigkeit, sondern tragen u.a. durch ihre Offenheit für Modifikationen während deren Analyse enorm zu einer Verbesserung der Sprachbewusstheit von DaF-Lernern bei. Die Lernenden erkunden Form, Funktion und Modifikation von grammatischen Strukturen. Sie bekommen Gelegenheit, sich mit sprachlichen Erscheinungen in authentischen Situationen auseinanderzusetzen, diese zu erklären, Erklärungen zu überarbeiten und neue Ideen zu überdenken. Durch die genauere Beobachtung entdecken sie Details, die ihnen einen bleibenderen Zugang zur sprachlichen Erscheinung ermöglichen. Bezüge zur Muttersprache tragen zum weiteren Verstehen bei. Die Ausnutzung der neuen Medien kann außerdem in vielen Phasen des Unterrichts dabei hilfreich sein.

Literaturverzeichnis:

Quellen

- JELINEK, Elfriede (1983/1991): Die Klavierspielerin. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt (= rororo 5812).
- JELINEK, Elfriede (1997): A zongoratanárnő. Ins Ungarische übersetzt von Attila Lőrinczy. AB OVO, Dunaujvárosi Nyomda Kft.

SEDLACZEK, Robert (2004): Das österreichische Deutsch. Wie wir uns von unserem großen Nachbarn unterscheiden. Ein illustriertes Handbuch. Wien: Uebereuter.

Sekundärliteratur

ABFALTERER, Heidemaria (2007): Der Südtiroler Sonderwortschatz aus plurizentrischer Sicht. Lexikalisch-semantische Besonderheiten im Standarddeutsch Südtirols. Innsbruck: University Press (= Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft, Germanistische Reihe 72).

AMMON, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin/New York: de Gruyter.

AMMON, Ulrich (1999): Zur Frage der Teutonismen und zur nationalen Symmetrie in der wissenschaftlichen Behandlung der deutschen Gegenwartssprache. In: Sprache – Kultur – Geschichte. Sprachhistorische Studien zum Deutschen. Hans Moser zum 60. Geburtstag. Hrsg. v. Maria Pümpel-Mader u. Beatrix Schönherr. Innsbruck: Universitätsverlag (= Germanistische Reihe 59), S. 385-394.

ASSMANN, Aleida (2001): Vier Formen von Gedächtnis. Von individuellen zu kulturellen Konstruktionen der Vergangenheit. In: Wirtschaft und Wissenschaft 9, S. 34-45. URL: http://www.stifterverband.de/pdf/wiwi_401_assmann.pdf [17.07.2008]

BUSSMANN, Hadumod (1990): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Alfred Kröner.

FIEDLER, Sabine (2005): Phraseologismen in Comedy-Programmen: Die Harald-Schmidt-Show (2002-2003). In: Deutsch als Fremdsprache. Konturen und Perspektiven eines Faches. Festschrift für Barbara Wotjak zum 65. Geburtstag. Hrsg. v. Antje Heine, Mathilde Hennig u. Erwin Tschirner. München: Iudicium, S. 181-198.

FLEISCHER, Wolfgang (1982): Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig: Bibliographisches Institut.

HERMANN, Fritz (2003): Interkulturelle Linguistik. In: Handbuch interkulturelle Germanistik. Hrsg. v. Alois Wierlacher u. Andrea Bogner. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 363-373.

HEYD, Gertraude (1990): Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a.M.: Moritz Diesterweg.

HOLLAND, Gerhard (21996): Geometrie in der Sekundarstufe. Didaktische und methodische Fragen. Heidelberg/Berlin/Oxford: Spektrum Akademischer Verlag.

HOLLAND, Gerhard (2006): Geometrie in der Sekundarstufe als HTML-Projekt. Version vom 01.12.2006. URL: <http://www.uni-giessen.de/~gcp3/Geometrie/Didaktik/Inhalt/Html/Inhalt.html> [08.06.2008]

KLAUDY, Kinga (1999): Az explicitációs hipotézisről. In: Fordítástudomány 1.2, S. 5-21.

KLUGE, Friedrich (231999). Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin/New York: de Gruyter.

MELIKA, Georg (2004): Ethnorealien und Ethnologismen für interkulturelle Erhebungen. Ihre Wandlung. In: Das Wort in Satz und Text: Probleme und Erkenntnisse. Beiträge der internationalen Germanistischen Konferenz „Kontaktsprache Deutsch V“ in Nitra,

- 27.-28. Juni 2003. Hrsg. v. Csaba Földes u. Stefan Pongó. Veszprém/Wien: Universitätsverlag/Edition Praesens, S. 141-151.
- REISS, Katharina/VERMEER Hans J. (Hrsg.) (²1991): Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie. Tübingen: Niemeyer.
- SCHMIDT-DENGLER, Wendelin: Österreichische Gegenwartsliteratur ab 1990. In: eLib, Hrsg. v. eLibrary Projekt (= literature.at/elib, URL) [23.10.2007]
- SZATMÁRI, Petra (2008a): *Realien im Rahmen von interkultureller Linguistik und Übersetzungswissenschaft* (anhand der Übersetzung einer Erzählung von Th. Mann). In: *Linguistica et res cotidianae*. (Linguistische Treffen in Wrocław, Vol. 2) Hrsg. v. Iwona Bartoszewicz, Joanna Szczek u. Artur Tworek. Wrocław/Dresden: ATUT/Neisse Verlag, S. 445-456.
- SZATMÁRI, Petra (2008b, demn.): Realien in einer literarischen Übersetzung mit einem Ausblick auf den Fremdsprachenunterricht. *Linguale Realien im Roman Die Klavierspielerin* von Elfriede Jelinek und deren Übertragung ins Ungarische. In: *Sprache – Kultur – Berührungen*. Internationale Konferenz 8.-9. November 2007. Szombathely/Wien, 2008. Hrsg. v. Zsuzsanna Fekete-Csizmazia, Elisabeth Lang, Veronika Pólay, Petra Szatmári. Savaria University Press/Praesens (= Acta Germanistica Savariensia 11).
- TELLINGER, Dušan (1999): A reáliák szerepe Lev Tolsztoj „Anna Karenina“ két magyar fordításában. In: *A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke*. A VIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferenciá előadásainak gyűjteményes kiadása 1998. április 16.-18. Hrsg. v. Mária Balaskó u. János Kohn. Szombathely: BDTF, S. 231-236.
- TELLINGER, Dušan (2003): A reáliák fordítása a fordító kulturális kompetenciája szemszögéből. In: *Fordítástudomány* 5.2, S. 58-70.
- WAHRIG, Gerhard (1991). *Deutsches Wörterbuch*. Mit einem „Lexikon der deutschen Sprachlehre“. Gütersloh/München: Bertelsmann.